

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIANA DE FREITAS SOARES

**UM ESTUDO COM EGRESSOS DE CURSO NORMAL SUPERIOR:
ENTRE O REAL E O IDEAL NA PRÁTICA DOCENTE DE
METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Uberaba – MG
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ELIANA DE FREITAS SOARES

**UM ESTUDO COM EGRESSOS DE CURSO NORMAL SUPERIOR:
ENTRE O REAL E O IDEAL NA PRÁTICA DOCENTE DE
METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eulália Henriques Maimone.

Uberaba – MG
2007

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

	Soares, Eliana de Freitas
S11u	Um estudo com egressos de Ensino Normal Superior : entre o real e o ideal na prática docente de Metodologia da Língua Portuguesa / Eliana de Freitas Soares. -- 2007 134 f.
	Orientador: Prof ^a . Dra. Eulália Henriques Maimone Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2007
7b	1. Professores - Formação. 2. Alfabetização. 3. Escolas – Organização e administração. 4. Autoscopia. I. Título.
	CDD: 371.12

ELIANA DE FREITAS SOARES

**UM ESTUDO COM EGRESSOS DE CURSO NORMAL SUPERIOR:
ENTRE O REAL E O IDEAL NA PRÁTICA DOCENTE DE
METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 06/09/2007

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Eulália Henriques Maimone
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof^ª. Dr^ª. Dirce Maria Falcone Garcia
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico esse trabalho aos meus pais, irmãos, cunhada e aos meus amigos que estiveram presentes ao meu lado me ajudando a concluir esse trabalho. Além dos meus antigos professores da educação básica e ensino superior que me ajudaram a ser uma educadora.

AGRADECIMENTO

Sempre quando nos propomos a fazer algo que demanda um esforço maior de nós, encontramos alguns obstáculos que quando vencidos nos deixam com um sentimento que podemos seguir em frente. O mais interessante é que encontramos algumas pessoas que nos ajudam a vencer as adversidades e comemorar conosco cada etapa que nos leva ao alcance do nosso objetivo. É para essas pessoas que eu chamo de especiais que agradeço.

À professora e amiga Edna Guiomar Salgado que foi a primeira pessoa a me dar forças e um grande incentivo nesse caminho que resolvi percorrer.

Às minhas amigas e colegas mais que especiais: Juliana, Guiomar e Leonice que estiveram presentes em todos os momentos alegres, tristes, de angústia e/ou de ansiedade desse curso, principalmente nas longas e frequentes viagens que tivemos que realizar até essa universidade.

À Elisa Maças que conheci no mestrado, mas que se tornou uma amiga especial e muitas vezes nos hospedou em sua casa, nos incentivando a vencer os obstáculos que enfrentamos e designando-nos de COMUNIDADE.

Aos meus colegas do mestrado que conquistaram um lugar em meu coração e se tornaram pessoas que estiveram presentes nas várias etapas do curso.

Aos meus professores do mestrado que me acompanharam do início ao fim nessa trajetória.

E meu eterno obrigado para a minha orientadora, Professora Doutora Eulália Henriques Maimone, que desde o primeiro momento admirei e talvez não tenha agradecido o suficiente pela sua ajuda, dedicação, orientação, paciência e competência. Sempre esteve presente ajudando-me a encontrar os caminhos certos para chegar ao meu objeto: realizar um trabalho de pesquisa com um tema que me permitisse crescer enquanto pessoa e profissional. E isso foi possível. Meu muito obrigada, sem a sua ajuda não conseguiria realizar esse trabalho.

*“A educação promove o homem e é a garantia
inalienável do seu futuro”.*

Prof. Bonifácio Andrada

RESUMO

Ser uma professora pesquisadora pode se constituir em uma forma de melhorar a prática docente própria e dos que estiver formando, enquanto professora de um Curso Normal Superior do interior de Minas Gerais. A realização desta pesquisa deu-se a partir do problema: os professores egressos de um curso Normal Superior modificavam sua prática depois de concluí-lo, sendo o aprendido na universidade suficiente, enquanto teoria e prática de estágio, no auxílio para o seu dia a dia, com a alfabetização? A metodologia adotada foi do tipo qualitativo, utilizando a técnica da autoscopia na formação continuada de três professoras do “introdutório” – primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Para fundamentar as argumentações usadas na análise dos dados coletados das filmagens de aulas, do grupo de análise com as professoras, das entrevistas e da observação do cotidiano escolar, procedeu-se a um estudo sobre a formação inicial e continuada em relação ao Ciclo Inicial de Alfabetização e sua história, por meio de documentos legais. A conclusão geral da pesquisa é a de que, na escola, existem muitas contradições entre o que está proposto e o que está sendo praticado.

Palavras-chave: Formação de professores. Alfabetização. Organização escolar por ciclos. Autoscopia.

ABSTRACT

To be simultaneously a teacher and researcher turned out to be a way to improve my own teaching practice and the students' practice as well, while teaching in the Curso Normal Superior in a country area in the state of Minas Gerais. The research question began from the problem of the students who had pursued the Normal Superior Course and, in the sequence, had changed their practice as professionals. The following question directed the research: *was or was not sufficient what they had learned about alphabetization in the Course while they had carried out their practical experience?* The methodology used was a qualitative one and the autoscopia technique was a tool in the continuous education of the three teachers working in the introductory stage in the 9-year structure of the basic education in Minas Gerais. The experience in the classroom was registered by means of a camera; the teacher group of analysis, the interview and the observation of the daily facts in the school allowed to us move from the initial proposal up to continuous education in the Cycle of Alphabetization and its history, based on legal documents. The general conclusion of the research was that there are many contradictions between the initial proposal of the Course and what really happened throughout time.

Keywords: Teacher education. Alphabetization. Basic education curriculum. Autoscopia technique.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REFLEXÕES DE UMA PESQUISADORA EM FORMAÇÃO	17
1.1 Profissão: Professor	20
1.2 Um Perfil: Professor Pesquisador	21
1.3 Formação do Professor	24
2 ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO QUE SE DESENVOLVE COM A APRENDIZAGEM	27
2.1 Desenvolvimento da Criança: do Desenho a Escrita	28
2.2 O Significado da Alfabetização na História Humana	34
2.3 Letramento	37
2.4 Políticas Estaduais de Alfabetização e Letramento	39
2.5 A Aprendizagem da Leitura e da Escrita e o Papel Mediador do Professor.....	41
3 UM POUCO DA HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS EM MINAS GERAIS	45
3.1 Os Primeiros Passos – CBA	46
3.2 O Ensino Fundamental em Nove Anos em Minas Gerais	51
3.3 O Ensino Fundamental em Nove Anos no Brasil	56
4 METODOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO	59
4.1 Situando o Problema	59
4.2 As Diretrizes Teórico-Metodológicas	63
4.3 A Escola e as Professoras Seleccionadas	65
4.4 Caracterização da Escola	66
5 A PRÁTICA DOCENTE EM TRANSFORMAÇÃO	69
5.1 Formação Autoscópica das Professoras Alfabetizadoras	69
5.2 A importância da Formação Inicial	78
5.3 Objetivos Propostos e o que Alcançamos	81
5.4 Aprofundando Algumas Idéias	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA 1	116
APÊNDICE B - ENTREVISTA COM A PROFESSORA 3	118

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM A PROFESSORA 2	120
ANEXO A – PROGRAMA DAS DISCIPLINAS QUE TRABALHAM COM ESTÁGIO	122
ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA	132

INTRODUÇÃO

Em turmas do Curso Normal Superior tem sido possível verificar a grande dificuldade de professores atuantes e/ou que vão atuar no mercado de trabalho, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em aceitar que, com o surgimento da Sociolinguística e conseqüentemente, de seus novos estudos na área da linguagem, há uma forma diferente de acompanhar o aprendizado do aluno. Ou seja, uma forma que considera que não existe o erro como punição¹ e que, para nos comunicarmos, devemos adequar a mensagem, observando o local, o momento, a pessoa com quem falamos, tendo consciência da existência dos diferentes dialetos e de como eles podem facilitar e/ou dificultar a aprendizagem, principalmente no início da alfabetização.

Trabalhei em Coração de Jesus, na Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, com disciplinas voltadas para a formação do professor, no curso Normal Superior: Metodologia da Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento, Literatura Infantil e Prática de Estágio Supervisionado. Nessa instituição, a grande maioria era de estudantes do sexo feminino, que discutiam a teoria em sala e observavam, na situação de estágio, a sua aplicação. E no período de regência tentavam colocá-la em prática.

Percebi que as acadêmicas, ao iniciar o período em que é oferecida a disciplina da Metodologia da Língua Portuguesa, no terceiro período, vêm com uma certa visão dessa área, muitas vezes não estabelecendo nenhuma ligação entre o poder que uma determinada língua oferece pela sua variação lingüística, atrelada a um determinado grupo social. Neste caso, o poder que a “classe dominante impõe à classe dominada”, como afirma Soares (2002).

A compreensão desse processo de apropriação de uma linguagem por crianças que não têm acesso ao material produzido na língua padrão e que muitas vezes não pertencem a uma classe social que usam a norma padrão no seu cotidiano, é de fundamental importância para o professor. Segundo Cagliari (1989), o professor tomando consciência da linguagem do seu aluno, perceberá o “status social do indivíduo”, o que o ajudará a compreender a história

¹ O erro considerado como de responsabilidade do aluno, que, por cometê-lo, merecia uma nota baixa ou outro tipo de punição, passa a ser concebido como *erro construtivo*, servindo agora para que o professor detecte a dificuldade do aluno, podendo auxiliá-lo a superá-la, sem ser punido, mas recebendo assistência desse professor.

do mesmo, suas dificuldades, seus sonhos, sua vida. Por isso que ter uma introdução à Sociolingüística no curso Normal Superior é tão importante.

Há que se ressaltar que existe certa resistência, quanto à idéia de se focar o dialeto do aluno, valorizando-o e, ao mesmo tempo, não o condenando como uma produção errada e sim inadequada a determinadas situações, para um determinado padrão estabelecido por uma determinada sociedade, como constatou Travaglia (2003).

Bakhtin (2004) apresentou um estudo que demonstra que os falantes precisam ser contextualizados em um determinado momento histórico, pois isso influencia no tipo de mensagem que emitem. Além disso, mostrou que há uma variante (dialeto) que sofre pressão de outra. O professor conhecendo isso pode intervir, servindo como mediador na construção do conhecimento, como Vigotski (2001) salienta em sua teoria, instrumentalizando o aluno a agir nas várias situações em que a nossa língua é usada. Assim, a língua é construída socialmente:

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra. [...] Se, em certas condições bem determinadas, uma forma qualquer se encontra relegada a segundo plano [...], isso testemunha então a favor do fato de que as tendências dominantes da compreensão e da apreciação da enunciação de outrem têm dificuldade em manifestar-se sob essas formas, pois estas últimas as freiam, não lhes deixando campo suficiente. (BAKHTIN, 2004, p. 147)

O que me deixava intrigada era como a teoria, que um dia foi a prática, poderia ser tão questionada e difícil de ser colocada em prática, se ela era o suporte para o bom andamento do trabalho?

Como afirma Pereira (2003, p. 70)

[...] para falar em *teoria* é necessário focalizar aquele significado cultural (antropológico) básico da ação. Mas não podemos esquecer que esta relação implica uma fundamental dependência da *teoria* com referência à *prática*. Uma dependência de fundamentação, já que a elaboração da teoria não pode dar-se fora do horizonte da prática. Só a prática é fundamento da teoria ou seu pressuposto. [grifo do original]

Sobre a prática, entendida aqui como ação, foi explicada por Pereira (2003, p. 72) da seguinte forma: “a ação do homem é *ação teórica*, ação refletida, ação de sentido, por mais estúpida que seja.”

Algumas acadêmicas colocavam que era “utopia” tentar trabalhar com atividades que respeitavam o jeito de ser do aluno, que a escola não permitia isso. A estrutura da escola, por

si, já fazia com que aquele aluno, que vinha de uma família mais humilde, fosse excluído.

Lecionei mais disciplinas voltadas para o trabalho de alfabetização do aluno, mas mesmo com uma área delimitada, pude perceber que muitas coisas estavam tendo um discurso diferente do que vinha sendo colocado em prática, por isso o tema da pesquisa “Entre o real e o ideal na prática docente de metodologia da Língua Portuguesa”. E como eu tinha o interesse em pesquisar esse tema com alunas egressas, escolhi em um primeiro momento, apenas pessoas que freqüentaram minhas aulas e que, de preferência, trabalhassem com alfabetização na educação básica e fossem professoras efetivas, para fazer um paralelo entre o que faziam e o que mudaram na sua prática, enquanto alfabetizadoras, respectivamente antes e depois de freqüentarem o curso Normal Superior.

Não posso deixar de situar a minha formação também, pois ela foi a base para pensar em trabalhar em uma concepção de ação-reflexão-ação, pois o resultado dessa pesquisa me ajudaria a avaliar como foi o meu trabalho e o quanto ele foi importante para o dia a dia dessas professoras.

Cursei o primeiro e o segundo graus em um colégio particular e tive oportunidade de fazer o antigo Magistério, aquele para atuar de primeira a quarta série. Terminado o segundo grau, tentei o vestibular para o curso de Pedagogia e fui aprovada em uma instituição estadual. Adorei o curso, mas descobri que não queria dar aulas para as primeiras séries do ensino fundamental e nem ser supervisora. Como estava fazendo inglês e me identificava com o curso, pude assumir aulas de inglês de quinta série ao segundo grau. Paralelamente continuava a fazer o curso de Pedagogia.

Depois que terminei minha graduação, em 1999, tentei vestibular para o curso de Letras (Português/Inglês) e também aprovada. Nesse período continuava a lecionar inglês em escolas públicas de municípios próximos da minha cidade. Em 2003, terminei o curso de Letras e também um de pós-graduação em Língua Inglesa. Foi nesse momento que tive o primeiro contato com a educação em nível superior.

Nesse mesmo ano, iniciei minha atuação no magistério universitário, em Coração de Jesus, na UNIPAC, lecionando a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa. Meu relacionamento com os acadêmicos era muito bom e senti que era nesse nível que queria permanecer. Desenvolver trabalhos que os ajudassem a perceber o que discutíamos na sala de aula e como isso poderia acontecer no Ensino Fundamental, foi uma maneira de desenvolver a criticidade dos acadêmicos, futuros professores. A própria proposta do curso já permitia que desde o segundo período se iniciasse com o estágio, dando liberdade a cada Unidade Escolar

para desenvolvê-lo de um jeito, que atendesse às necessidades das escolas, ou seja, em parceria.

Além disso, um dado de realidade é que, no início do ensino fundamental, a maioria das escolas em Coração de Jesus necessitava de ajuda para alfabetizar os alunos, principalmente aqueles que têm dificuldade de aprendizagem. A universidade participa, dando suporte aos professores que trabalham com a alfabetização, por meio de projetos, pelos quais os estagiários ajudavam a equipe pedagógica e administrativa da escola a elaborar estratégias, objetivando atender as dificuldades de aprendizagem ou problemas de auto-estima dos alunos.

Assim, essa era uma oportunidade de questionarmos sobre os obstáculos que os professores, escola, alunos e sociedade enfrentavam para trabalharem os conteúdos básicos exigidos pelo sistema educacional. Aqui cabe questionar o papel da escola hoje. Nóvoa, em uma entrevista a TVE Brasil, em 2001, alertou os telespectadores para essa situação, quando afirmou que a própria sociedade tem, “[...] por vezes, dificuldade em saber para que ela quer a escola. A escola foi um fator de produção de uma cidadania nacional, foi um fator de promoção social durante muito tempo e agora deixou de ser”. Ao mesmo tempo, Pimenta e Ghedin (2002, p. 39) nos alertaram sobre o papel do professor, que é “realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores”. Refletindo sobre “o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre”.

Por mais que tenham sido construídas, historicamente, várias concepções sobre o professor e a sua formação, pode-se concluir que a nossa história nos ajudou a desenvolver a concepção que melhor responde aos anseios de nossa sociedade em nossa época.

Foi no mestrado que percebi que essas discussões já estavam acontecendo e com um diferencial: perceber apenas não bastava, era necessário fazer algo também. A pesquisa ajudaria a compreender essa prática e, ao mesmo tempo, proporcionar um novo olhar sobre a mesma, indicando formas de intervenção na realidade. Mas a fundamentação do que era fazer pesquisa e como isso poderia ser feito só me foi dada nesse curso.

Iniciei essa pós-graduação em 2005. Percebi, no decorrer desse curso, a importância da pesquisa, não como uma coisa distante da vida do professor, mas como algo que deve estar presente no cotidiano da escola, com a finalidade de ajudar a desenvolver um trabalho da melhor forma, que atenda a todos que estão ao nosso redor. É o “fazer a diferença”. Sair da mesmice e buscar se desenvolver.

Foi esse o propósito deste trabalho. Sair da mesmice. Buscar respostas e alternativas para ajudar àqueles que estariam comigo, participando da pesquisa, a fazer diferente. A

refletir sobre a sua prática para poder mudá-la, se necessário fosse.

Com o projeto pronto, aprovado pelo Comitê de Ética da UNIUBE, e com o trabalho estruturado em um cronograma, fui às escolas nas quais poderia haver salas com as professoras egressas da UNIPAC, atuando no nível de alfabetização, em Coração de Jesus. Tive algumas surpresas: das muitas professoras que foram minhas alunas, poucas estavam atuando na alfabetização e poucas escolas tinham mais de uma turma nesse nível, para que fosse possível fazer uma comparação e/ou um acompanhamento do trabalho que vinha sendo desenvolvido. E das poucas professoras que estavam atuando nesse nível, a maioria era designada, o que poderia acarretar uma instabilidade no andamento da pesquisa, pelo risco de o contrato docente ter seu término antes de a pesquisa ser concluída.

Avaliando o que fazer nessa situação, escolhi junto com a orientadora, delimitar a pesquisa a uma escola que tinha três turmas na fase de alfabetização e nessa escola, apenas uma professora fora minha aluna na UNIPAC. As outras duas pertenciam a instituições diferentes: Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES e a outra era proveniente do Projeto VEREDAS. Isso, ao invés de prejudicar o que foi proposto no início, poderia mostrar também o quanto esses cursos de graduação ajudaram realmente o professor a desenvolver um bom trabalho, entendido aqui como um trabalho exercido com mais segurança e competência técnica.

A escolha da fase introdutória, como o melhor nível para ilustrar como se dá a alfabetização, foi feita quase que automaticamente, já que no Estado havia uma discussão sendo feita pela Secretaria Estadual da Educação, de ser esse o momento em que o aluno, entrando com seis anos de idade na escola, teria uma formação para ser alfabetizado e letrado.

Nesse contexto, os problemas a que se esperava responder ficaram mais bem definidos: os professores egressos de um curso Normal Superior modificavam sua prática depois de concluí-lo? O que foi aprendido na universidade foi suficiente, enquanto teoria e prática de estágio, para o seu dia a dia, com a alfabetização?

Nesse caso, além de analisar o trabalho de alfabetização e a concepção adotada pelos professores participantes da pesquisa, a sua formação inicial e continuada também seriam objeto da pesquisa. Com isso, elaboramos algumas diretrizes que permearam o nosso trabalho, operacionalizando o objetivo geral:

- avaliar se a proposta pedagógica da Metodologia da Língua Portuguesa da UNIPAC esteve condizente com as necessidades reais dos alunos egressos do Curso Normal Superior;

- pesquisar se os recém-licenciados e que já eram professores modificavam a teoria em sua prática e em que medida essa teoria influenciou no dia a dia da escola;
- analisar como os egressos haviam se apropriado da teoria tratada na universidade e o quanto ela foi importante para o professor transformar sua prática anterior;
- auxiliar o professor a desenvolver um trabalho consciente, com metodologias de ensino variadas para atender à demanda da turma de alfabetização;
- incentivar, pela metodologia adotada pela pesquisa, um trabalho criativo e coletivo na fase de alfabetização.

Com esses objetivos fica claro que não tive a intenção de propor uma pesquisa de intervenção, mas, na medida em que fui trabalhando junto com as professoras, que participaram comigo, ela passou a ter esse caráter.

Como Bogdan e Biklen (1994, p. 292) afirmam a “investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades”. Partindo dessa idéia, através da formação inicial adquirida pelas participantes da pesquisa, no grupo de pesquisa formado pelas professoras e por mim, adquirimos uma posição de investigadores de nossa prática, o que será melhor apresentado no capítulo V.

Para elucidar que tipo de pesquisa foi desenvolvida, apresento algumas idéias que ilustram a concepção dessa pesquisa, que pode ser classificada de pesquisa-ação, tomando como base Bogdan e Biklen (1994). Segundo esses autores, ela reflete os próprios valores das pessoas envolvidas e a objetividade “se relaciona com a integridade enquanto investigador e com a honestidade posta no relato das descobertas” (p. 295) e “permite que as pessoas se conheçam melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas, bem como o empenho na sua resolução” (p. 297). Escolhi como procedimento de pesquisa a autoscopia, que utiliza a “videogravação de uma prática, visando a análise e auto-avaliação por um ou mais protagonistas dessa prática. [...] objetiva-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem uma situação” (SADALLA e LAROCCA, 2004, p.419).

Quanto à estrutura desta dissertação, ela está assim dividida: no capítulo I (Reflexões de uma pesquisadora em formação) abordo sobre a necessidade que percebi de o professor ser pesquisador de sua prática e como isso se deu comigo; no capítulo II (Alfabetização: um processo que se desenvolve com a aprendizagem) explico como o processo de alfabetização se dá, desde o início da escrita da criança até a alfabetização e letramento sistematizado na escola; no capítulo III (Um pouco da história da implantação dos ciclos em Minas Gerais) trato sobre como o ciclo foi planejado e implantado no Estado de Minas Gerais; no capítulo

IV (Reflexões sobre a prática de Língua Portuguesa no Ciclo Inicial de Alfabetização) aprofundo um pouco mais sobre alguns aspectos metodológicos da pesquisa; no capítulo V (Refletindo sobre os dados) apresento e analiso os resultados e por último apresento as Considerações Finais, em que discuto o ideal e o real das situações da prática docente em alfabetização, recorrendo ao referencial teórico pesquisado.

1 REFLEXÕES DE UMA PESQUISADORA EM FORMAÇÃO

Ainda há muita coisa para ser feita tanto na universidade, como na escola, para que haja uma formação que realmente irá instrumentalizar o professor para ser um professor pesquisador, saindo da universidade e entrando para a escola com um olhar crítico, que tenha consciência de que ser professor é uma profissão com todas as suas implicações profissionais, que reflita sobre a sua prática e procure desenvolver a sua autonomia, assumindo os seus ideais e concepções. Tendo em vista que vive em uma sociedade que incentiva o indivíduo a ser competitivo e individualista, o professor precisa mudar essa posição, começando por seu meio de trabalho, dentro de uma postura coletiva.

No modelo neoliberal, as instituições de ensino superior tendem a se tornar uma “estrutura anacrônica, baseada na departamentalização, cuja lógica é a fragmentação do conhecimento com foco na função administrativa.” (KUENZER, 1998). Nesse foco, o professor se descaracteriza como cientista e pesquisador da educação, “função a ser exercida apenas para os que desempenharão suas funções no ensino superior”.

Apesar de algumas vezes querer mudar a sua prática, muitas vezes isso não lhe é permitido por muitas razões de ordem administrativa e/ou financeira, já que ter esse objetivo de mudança requer embasamento teórico, tempo para planejar e estudar. Ficando essa posição clara, quando se observam os cursos de capacitação e de graduação, que o professor procura fazer e as reivindicações feitas, por meio de órgãos sindicais, acerca do que espera alcançar.

No meu caso, a minha formação inicial, entendida aqui a formação dada na graduação, se deu no curso de Pedagogia. Por mais que se tenha trabalhado de partir da realidade, do contexto em que vivemos para se planejar uma forma de trabalho, a questão do ser pesquisador, para refletir, agir e transformar a prática, não foi trabalhada no curso superior. E muito menos no curso de pós-graduação lato sensu.

Desenvolver um trabalho coletivo, partindo de objetivos comuns é diferente de partir de necessidades pensadas no coletivo, tendo em vista objetivos comuns. Assim, ser professor pesquisador teria como pressuposto esse levantamento coletivo de necessidades de uma escola, para se pensar em como transformar as condições de trabalho do professor, com o objetivo de melhorar o ambiente de aprendizagem. O que no meu caso só foi possível perceber no curso de pós-graduação stricto sensu.

Como Alvarado Prada (1997, p. 87) afirma, “numa perspectiva histórica, a formação para a docência, é um processo em construção desde tempos remotos da vida de cada professor e não é só durante o do período de estudos superiores que alguns denominam de ‘formação inicial’.” Essa idéia é a principal. Tenho um passado que me ajudou a me desenvolver enquanto profissional, com valores, hábitos, cultura que pertencem a um determinado tempo e história. Esse é o meu perfil, que me ajuda a pensar sobre que tipo de profissional quero ser. Não sou apenas o agora. Estou em desenvolvimento constante. E, no mestrado, essa reflexão ficou ainda mais forte e me fez querer desenvolver uma pesquisa que ajudasse outros professores a perceberem isso também. Fui em busca de uma metodologia que me possibilitasse isso.

Trabalhando na Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC em Coração de Jesus/MG, no curso Normal Superior, percebi os anseios dos acadêmicos e principalmente dos acadêmicos-professores para se desenvolverem, enquanto pessoas e enquanto profissionais, mas muitas vezes, solicitavam uma “receita mágica” para trabalhar na escola. Para resolver o problema de indisciplina dos alunos, da pouca valorização da profissão docente, da falta de tempo para planejarem as aulas (já que tinham que pegar mais de um cargo para sustentarem financeiramente suas famílias), da concorrência na hora de pegar as poucas aulas que há nas escolas do município no primeiro ciclo de alfabetização, são alguns dos exemplos. E quando chegavam às matérias pedagógicas percebiam que não existe essa receita. Não há um modelo. Cada escola é única, assim como cada pessoa. Mas ainda falta desenvolver a importância do coletivo, principalmente nessa profissão. E isso é muito difícil, até mesmo entre nós, os professores na graduação.

E o mais difícil é que, para mudar essa realidade na universidade e na escola, ainda é necessária uma mudança na política educacional. Essa tomada de consciência se desenvolve quando se desenvolve a idéia do professor crítico reflexivo. Libâneo (apud PIMENTA e GHEDIN, 2002, p.77) deixa bem clara essa postura do professor crítico-reflexivo, “[...] o desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas implica um tratamento de conjunto da vida escolar, articulando eficazmente estruturas de gestão e organização com ações de formação continuada, projeto pedagógico-curricular, currículo, avaliação, associando, na formação continuada, práticas formativas e situações reais e trabalho, constituindo a cultura organizacional”.

Ainda falta muito para que essa concepção do professor crítico-reflexivo chegue às universidades e escolas em geral, e em universidade e escolas em Coração de Jesus em

particular, onde estive até há pouco tempo atrás. A primeira semente plantada está nas discussões coletivas ocorridas na UNIPAC, com alguns acadêmicos-professores que, por meio do estágio percebiam a necessidade de o professor refletir e mudar algumas ações da sua prática docente, onde ainda ocorrem muitas atividades com enfoque positivista, tipo pergunta/resposta nas situações de avaliação, que têm sua herança deixada pelo enfoque da escola tradicional tecnicista. Nesse sentido Saviani, (1999, p. 18) exemplifica muito bem como era o ensino, o “[...] professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente”, sendo “[...] caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo [...]”. (SAVIANI, 1999, p. 77). A transmissão de conteúdos, a memorização e o verbalismo observados na época do estágio dos meus alunos, eram práticas comuns dos professores das escolas públicas.

Na minha pesquisa obtive a participação de professores da rede estadual de educação, que estão no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, numa abordagem qualitativa, tentando aplicar o que foi discutido no mestrado. Uma pesquisa de formação. Apesar de ter tido um pouco de resistência no início, por ser uma pesquisa que demanda tempo para discussão com os professores envolvidos e da desconfiança, quanto à forma de se trabalhar com essa forma de pesquisa, já que os professores não têm o hábito de analisarem suas aulas com outras pessoas, posso apontar que o primeiro passo foi dado.

Enfatizo o quanto é importante trabalharmos a nossa formação, seja ela em serviço ou não. As discussões estão acontecendo, o papel do professor está se redefinindo e ainda não há uma direção para onde isso irá nos levar, mas ele está sendo construído. E é preciso acompanhar esse processo e participar dele. Libâneo (2000) apresenta uma possibilidade de direcionamento, apresentando em seu quadro uma sociedade globalizada que tem acesso a muitas informações em pouquíssimo tempo,

O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2000, p. 28)

Tendo esse professor um cuidado maior com algumas atitudes que precisaria adotar como: “Assumir o ensino como mediação” (p. 29) ter a idéia que a escola e a prática precisam ser interdisciplinares (p.30), “conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender” (p. 34), “atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da

escola e da sala de aula” (p.41), “investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada” (p. 43), “integrar no exercício da docência a dimensão afetiva” (p.44), “desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios” (p. 45), de acordo com Libâneo (2000).

No meu caso, enquanto acadêmica da graduação, não tive acesso à formação dessas atitudes, mas hoje faço questão, com o entendimento da importância do professor pesquisador que deve ser constituído no coletivo escolar, de tentar desenvolver isso nos meus alunos acadêmicos e na escola em que faço a pesquisa. É um trabalho pequeno para a dimensão em que a discussão está acontecendo (nos programas de doutorado, mestrado e em poucas graduações), mas é um primeiro passo. A tendência é nos organizarmos, enquanto professores, para fazermos chegar isso ao nosso dia a dia, em forma de uma política de formação, pensada, estruturada até financiada para atender a esse fim, principalmente quando colocada em prática.

1.1 Profissão: Professor

A profissão docente sofreu algumas modificações no decorrer da história, seja tendo uma maior valorização ou não. Segundo Contreras (2002, p. 34-35) foi no auge do taylorismo que houve uma “perda da qualificação do operário”, com a divisão do trabalho entre “concepção e execução no processo produtivo”, gerando a desqualificação e a “perda de controle” do que o trabalhador produz.

Essa concepção influenciou outras áreas, inclusive a educação que passou a ser vista como um ramo de trabalho, que precisava ser monitorado para dar bons resultados. Houve um aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalho docente e suas tarefas. O que antes o professor tinha de autonomia para fazer e decidir, com essa proposta capitalista, foi perdido, ficando ele dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração. Os professores eram meros aplicadores de programas e pacotes curriculares, gerando sua desqualificação, pois essas tarefas não exigiam muita formação.

Mas, segundo Contreras (2002, p. 39), “os professores, assim como outros trabalhadores, geraram modos de resistência em função de seus interesses individuais e coletivos”. Como exemplos disso, tem-se a criação de sindicatos e até mesmo os espaços na

escola em que se tem “liberdade” para tomar determinadas atitudes, como fechar a porta e não ser incomodado em sala de aula.

Cabrera e Jiménez Jaén (1994 apud CONTRERAS, 2002, p.43) nos alertam sobre o processo de proletarização dos docentes, que ocorreu de forma diferente da dos trabalhadores da indústria. Principalmente, porque a proletarização é um fenômeno “mais complexo que o de simples perda da qualificação técnica, já que as perdas profissionais podem ser interpretadas não como perda de capacitação técnica, mas como perda do sentido ideológico e moral do trabalho”. Um aspecto fundamental no trabalho docente é o componente ético, que direciona a responsabilidade e o compromisso com o qual o professor realiza seu trabalho, mesmo fechando a porta da sala.

Não se pode deixar de lembrar que o professor luta por sua autonomia e pelo status de profissional que foi se perdendo com a desqualificação.

Segundo Contreras (2002, p. 51) “a falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional”.

Portanto, a autonomia não é um processo simples de ser pensado e muito menos construído, mas ter consciência da sua importância ajuda o professor a assumir uma postura crítica e procurar instrumentos para se defender melhor da ideologia dominante do sistema capitalista. E a formação do professor tem um importante papel para a construção de uma consciência da profissão docente, do ser professor, de quais obstáculos o professor deve vencer para ser autônomo e até onde vai essa autonomia.

1.2 Um Perfil: Professor Pesquisador

Para se pensar em formação, em primeiro lugar, é necessário que o sujeito dessa formação, nesse caso o professor, esteja aberto às mudanças, ao outro e ao mundo e a vários pontos de vista.

Segundo Marques (2000, p. 42), “a formação implica em uma racionalidade de amplas bases e muitas vozes”, cujas bases crítico-reflexivas, hermenêuticas e técnico-operativas devem ser contempladas nos cursos de formação profissional do educador, seja na formação inicial e/ou na formação continuada no exercício.

O autor enfatiza “as complexidades do exercício das profissões no mundo atual que exigem processos de formação explícitos e formais, em que se condensem, sistematizem e generalizem competências comunicativas e habilidades cognitivas e instrumentais, desde a educação básica”. (MARQUES, 2000, p. 51)

É nesse processo que deve ser desenvolvido, nas universidades, um princípio de pesquisa que trabalhe com a autonomia do pensar, com a reflexão do professor e com a presença ativa de práticas sociais contextualizadas.

A valorização da teoria para ajudar a desenvolver a técnica não deverá ser trabalhada distante da prática e sua relação com o contexto social, também fazendo parte desse processo de desenvolvimento da formação do professor o diálogo entre professor/aluno, escola/comunidade e escola/universidade. Principalmente relacionando-os com os saberes implícitos nas práticas cotidianas (saberes da palavra e saberes da ação).

Foi, principalmente, na metade da década de 80 que se começou a preocupar com as instituições de ensino superior, voltadas para a formação do professor, já sendo colocada a importância da “pesquisa na prática como proposta formativa”, segundo Pimenta e Ghedin (2002, p.32). A preocupação estava com o tipo de currículo e metodologias que deveriam ser adotados, para que o futuro professor estivesse mais bem preparado para atuar na escola.

Uma formação que preparasse o professor para refletir sobre a sua prática em todas as suas articulações, ajudando o professor a ser também um pesquisador *da e na* sua prática.

O interessante é que, nesse período, e com mais intensidade na década de 90, várias foram às concepções abordadas por diversos teóricos sobre como deveria ser a prática do professor.

Contreras (2002, p. 119) argumenta que “o professor, como pesquisador de sua prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”.

Schön já colocava a importância do professor como “prático reflexivo”. Pérez-Gomez (1992, p. 102) faz uma interpretação sobre a concepção de Schön, colocando que, para entender essa idéia, é necessário entender que o professor precisa articular o conhecimento que é manifestado através da inteligência e criatividade com o domínio técnico. Esse processo também é chamado de “reflexão-na-acção ou como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta”². Para exemplificar essa idéia, quando pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que realizamos o que pensamos, estamos, no que Schön chama de reflexão-

² Trecho escrito conforme o original.

na-ação. Segundo Pérez-Gomes (1992, p.104) “no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem”.³

Esse processo não é trabalhado sozinho. Também o professor faz uma “reflexão sobre a acção” e “sobre a reflexão-na-ação”. Sobre a reflexão sobre a acção, Pérez-Gomez (1992, p.105) explica que “o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática”. Assim o professor que reflete a ação estaria analisando também, o “conhecimento-na-acção e a reflexão-na-acção em relação com a situação problemática e o seu contexto”. Nesse caso, o professor que reflete *na* e *sobre* a ação se tornaria um investigador de sua sala de aula. (PERÉZ-GOMEZ, 1992, p. 106)

Para Stenhouse, os professores têm que fazer da sua prática, em sala de aula, um laboratório de ensino/aprendizagem, analisando cada situação e seus problemas à medida que surgirem, pois cada caso é único e não há como tratar a todos de maneira igual. “A atividade investigativa consiste em uma disposição para examinar com senso crítico e sistematicamente a própria atividade prática”. (STENHOUSE, 1984, p. 211 apud CONTRERAS, 2002, p. 2002).

Em Elliot (1989, p. 256 apud CONTRERAS, 2002, p. 122) encontramos a prática reflexiva do ensino como um “processo dialéctico de geração da prática a partir da teoria e da teoria a partir da prática”.

E autores como Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa, Keneth Zeichner, Noffke, Carr, Kemmis, Giroux, Lee Schulman, entre outros, também apontam o professor como pesquisador.

A postura de pesquisador de sua prática, proposta pelos teóricos, com o objetivo de ajudar na prática do professor, onde a teoria e prática estão articuladas, como constatou a pesquisadora Lüdke (2001), pouco tem sido encontrada nas escolas.

O que se tem percebido é que a universidade é a responsável pelo estabelecimento do que deve ser pesquisado e o que constitui o objeto de pesquisa. O que atualmente precisa ser mudado, pois o papel do professor na escola, frente aos novos paradigmas sociais⁴ precisam estar mais presentes nas discussões, principalmente para que ocorra a apropriação por parte do professor das habilidades de pesquisador em um contexto que demanda “novas realidades

³ Trecho escrito conforme o original.

⁴ Aqui entendido como as novas exigências com relação à postura do professor, do ser professor hoje, em uma sociedade globalizada e informatizada, onde todos têm acesso às informações.

sociais, econômicas, culturais” (LIBÂNEO, 2000, p.61). Essa dicotomia entre o trabalho docente e a concepção de pesquisa, que existe ainda em algumas universidades e na sociedade contemporânea - pesquisador na universidade e professor na escola - deve ser superada, principalmente nas instituições de ensino superior, onde o professor-pesquisador e o pesquisador-professor parecem ter a mesma importância.

Em uma pesquisa feita pelo Departamento de Educação da PUC-Rio, a pesquisadora Menga Lüdke, em 2000, constatou que poucos professores que trabalham no Ensino Fundamental e médio, que foram entrevistados, apontaram os cursos de graduação como responsáveis pela formação do professor para ser pesquisador; a formação continuada foi pouco mencionada e a iniciativa na participação em grupos de pesquisadores é provocada, quando colegas que voltaram dos cursos de mestrado ou doutorado trazem interesses de pesquisas a serem desenvolvidos. A constatação desses resultados deixou evidente que a percepção de pesquisa que perpassa a escola é a de pesquisa acadêmica, que está distante dos problemas enfrentados pelos professores no seu cotidiano escolar.

O professor precisa perceber o quanto é importante ter a sala de aula como laboratório de pesquisa e discutir o processo e o resultado com os colegas da escola permitirá que essa atividade possa ser relatada e divulgada como uma pesquisa. Esse trabalho deverá ser feito desde a sua formação acadêmica. Não há uma única concepção de pesquisa e enquanto o professor não se conscientizar disso e da importância da sua presença como pesquisador, não haverá um resultado satisfatório para ele do seu trabalho. Como afirma Contreras (2002, p. 111) “a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação”.

1.3 Formação do Professor

Tendo como ponto de partida os problemas que a escola enfrenta para atender a um público com culturas e anseios diferentes, contando apenas com a estrutura, muitas vezes única, de um ensino tradicional, muitos autores questionam que a formação inicial do professor já não é suficiente para atender a demanda que a sociedade exige e acreditam que a formação continuada é um caminho para os professores terem acesso às novas concepções de ensino trabalhando de forma a atender as exigências atuais da educação.

A formação do professor tem sido discutida por muitos teóricos, caracterizada, principalmente por duas abordagens como explicitou Alvarado Prada (1997, p. 87) “a primeira, preparação para ser profissional da educação, e a segunda, relacionada aos profissionais já atuantes nas escolas, ou seja, em serviço”.

A formação inicial, entendida como a formação “para ser profissional da educação”, deveria oportunizar ao professor uma competência técnica que permitiria exercer sua função com segurança, entendendo o que seria preciso para atuar na escola, sem deixar de trabalhar uma formação que o levasse à reflexão da sua prática e a pesquisa. Mas algumas vezes o professor que termina seu curso de graduação, entra no mercado de trabalho sem conhecer como funciona o trabalho realizado na escola, quem são os protagonistas envolvidos no sistema educacional tanto em nível interno como também do trabalho desenvolvido por agentes externos à escola. Como afirma Libâneo (2000, p.91) “[...] há um desinteresse geral dos Institutos e Faculdade pelas licenciaturas. Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo [...]”.

Tendo em vista que o trabalho do professor é dinâmico e complexo e que a formação inicial não instrumentaliza de forma a combater “as consideráveis deficiências do professorado em relação ao aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar” (LIBÂNEO, 2000, p.86), surge a concepção da formação continuada. Nessa concepção, o professor teria um momento para refletir e propor alternativas para o desenvolvimento da sua prática, oferecendo momentos de construção coletiva e individual de conhecimentos referentes ao dia a dia na escola: as teorias que fundamentam a prática docente, as metodologias adotadas, os problemas que os professores enfrentam na sua profissão, tanto na escola como fora dela.

Para se adotar essa concepção de formação tem que se ter cuidado ao colocá-la em prática. Primeiramente, levar em consideração as experiências dos docentes. Depois, analisar a proposta metodológica dessa formação, para evitar cair no erro de ser uma proposta tradicional de transmissão de conteúdos.

André et al (1999), em uma pesquisa feita em trabalhos publicados em grande parte da década de 90 (90 a 98), constatou que a formação continuada “é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática”.

Nesse caso, a formação na qual essa concepção se apóia é aquela que ocorre durante a carreira do professor e, preferencialmente, na instituição escolar, onde será possível vivenciar a práxis pedagógica. Analisar e relacionar a sua prática, proporcionando aquele movimento de ação-reflexão-ação.

Marin (apud BITTENCOURT, 2003, p. 68) deixa claro que não pode ser confundida “com treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento ou capacitação”, pois “não é apenas transmissão de conhecimentos científicos, mas, também, de atitudes em relação à utilização desses conhecimentos”.

Além de oportunizar ao professor novos conhecimentos sobre a sua prática, ela também pode ser entendida, e aqui deixamos claro que é essa posição que defendemos, como:

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998, apud BITTENCOURT, 2003, p.71).

No nosso trabalho, mesmo não tendo como objetivo inicial a formação continuada das professoras envolvidas, a pesquisa tomou um rumo próprio, oportunizando uma formação com todas as características da formação continuada, principalmente por ocorrer no próprio local de trabalho das professoras.

Queremos ressaltar que apesar de colocarmos formação inicial e formação continuada, acreditamos que não há essa ruptura na formação do professor. A partir do momento que a pessoa escolhe ser professor, é um processo contínuo de aprendizagem e estudo. Sendo assim, é natural que quando sair da graduação o profissional procure sempre estar em contato com cursos, de maior ou menor duração, que lhe permita aprimorar o desenvolvimento da sua prática. Que entenda e fundamente essa prática na concepção que melhor ilustre o que acredita.

2 ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO QUE SE DESENVOLVE COM A APRENDIZAGEM

“Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras”. (Vigotski)

Realizar essa pesquisa no Ciclo Inicial de Alfabetização na Fase Introdutória, implantada pelo Estado de Minas Gerais, suscitou vários questionamentos.

As crianças atendidas nessa fase têm seis anos, idade em que para muitas, será o primeiro contato mais direcionado com a escrita e com a leitura. Muitas não tiveram acesso ou oportunidade de conhecer os vários portadores⁵ e suportes⁶ de textos que temos na sociedade e é a escola responsável para desenvolver na criança a percepção de que existem muitas formas de manifestar a nossa língua.

O professor tendo ciência disso precisa de se preparar. Não é qualquer professor que poderá trabalhar com essas crianças. É um professor alfabetizador. Preparado emocionalmente, fundamentado nas teorias que retratam essa realidade e em alguns casos, com experiência para lidar com crianças dessa faixa etária.

Pensar na competência técnica do professor alfabetizador nos leva a deparar com algumas reflexões que se fazem necessárias: como se dá o processo de alfabetização e o que isso implica. Partindo da construção da escrita da criança, o que é alfabetização e o que está implícito nesse processo, como atualmente é pensado a alfabetização nas escolas de Minas Gerais e a concepção de letramento, e por último, tendo como base essa análise, qual o papel do professor nesse processo.

Deixamos claro aqui que essa análise está embasada na concepção adotada pela pesquisa, de um trabalho fundamentado em uma Pedagogia Histórico-Crítica, termo usado por Gasparin (2003) para exemplificar, de forma prática, a teoria defendida por Saviani e na Psicologia Histórico-Cultural. O estudo nessa perspectiva é o que melhor apresenta a importância do professor no processo de alfabetização e como afirma Duarte (2001, p. 91)

⁵ “Os portadores de texto são os objetos que, contendo diversos produtos, possuem marcas escritas” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 37).

⁶ “[...] objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 37).

“[...] a Psicologia Histórico-Cultural considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem”.

2.1 Desenvolvimento da Criança: do Desenho a Escrita

A escola é o melhor lugar para a criança ser alfabetizada como concluiremos ao final desse capítulo. Mas muitos teóricos se sentiram desafiados ao longo da história a estudar e explicar como a criança aprende, principalmente como a escrita da criança se desenvolve. Os que tiveram maior influência nessa área foram Vigotski⁷ e Luria – do desenho à escrita, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que contribuíram para um novo entendimento “das primeiras formas escritas pelas crianças e de seus ‘erros’ mais comuns”. (ANDALÓ, 2000, p.16)

Vigotski (1998) e Luria (2001) por pensarem na criança no seu contexto social, cultural e histórico, em constante desenvolvimento, sofrendo mudanças e infringindo-as ao seu ambiente natural a todo o momento, que é característica do materialismo histórico e dialético, evidenciaram que há uma fase em que a criança está na pré-escrita. Nessa fase, a criança de três até cinco anos está iniciando o desenvolvimento sobre a finalidade da representação escrita. No início, ainda sem ter consciência do que poderão representar seus rabiscos, mas na medida em que vai tomando consciência do que a escrita pode representar - um instrumento para melhor registrar o que a memória não consegue guardar - descobre que pode utilizar o papel e o lápis para fazer registros que, mais tarde, a ajudarão a se lembrar do que foi falado.

Assim Vigotski (1998, p. 146) nos explica:

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. [...] os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto [...] constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado.

Mas para a criança poder aproveitar seu momento de descoberta da linguagem escrita, sem sofrer nenhuma ruptura com o seu ritmo próprio de desenvolvimento, é necessário observar alguns pontos que Vigotski (1998, p. 156) coloca como fundamentais para o professor saber: a leitura e escrita devem ser algo de que a criança necessite, sendo a

⁷ Apesar de existirem muitas formas de grafar o nome desse teórico, optamos por empregar nesse texto a grafia Vigotski, mas preservamos nas indicações bibliográficas a grafia adotada em cada texto originalmente estudado.

escrita uma atividade complexa e com significado para ela. Tal como a criança fala, porque necessita disso para satisfazer suas necessidades, a escrita também atenderia a uma necessidade humana, dentro do mundo letrado. São necessidades que surgem provocadas pelo modo de vida da criança, que a fazem utilizar certos instrumentos para satisfazê-las.

Se cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, de evolução, é importante respeitá-la no seu estágio. É por esse aspecto que podemos relacionar o ciclo a essa concepção sobre o desenvolvimento da escrita. A criança vai se desenvolver no seu próprio ritmo, no seu tempo. Se necessitar de maior tempo, que isso seja concedido pela escola.

O que o autor observa é que as crianças acabam tendo que aprender o que as professoras julgam necessário, muitas vezes para satisfazer a instituição ou o diretor da escola, não levando em conta os seus anseios. A fase do desenhar e do brincar são esquecidos ou não exploradas de forma apropriada. “[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. [...] até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala”. (VIGOTSKI, 1998, p.157).

Complementando os estudos de Vigotski, Luria (2001) se dedicou a estudar como o desenho espontâneo passa a ser para a criança signo auxiliar, que recorda uma idéia ou informações da fala.

Um fato curioso, observado por Luria (2001, p.149) é que algumas crianças na idade de três, quatro e cinco anos são “incapazes de encarar a escrita como um instrumento ou meio” para alcançar algum fim como recordar algo posteriormente cobrado. Como convivem com adultos e apreendem como os mesmos usam a escrita, não conseguem “apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim”.

Na idade de três e em alguns casos até seis anos, a criança realiza rabiscos que não representam a escrita, sendo puramente intuitivos. Não são “instrumental ou funcionalmente relacionados com o conteúdo do que tinha de ser escrito”, afirma Luria (2001, p. 151). A essa fase o autor deu o nome de fase de pré-escrita ou pré-instrumental. É um ato que imita o adulto, não tendo consciência do que significa ou para que serve aquele rabisco, não sendo possível interpretar o mesmo como uma mensagem.

Em crianças com quatro a cinco anos idade, quando é acrescentado o fator quantidade, há uma evolução constatada pelo autor e a criança começa a escrever as palavras simples como simples linhas, e as sentenças longas como complicados rabiscos e em alguns

casos com o ritmo da sentença apresentada. Elas conseguem usar a escrita “como um expediente auxiliar, erguendo-a assim do nível da imitação meramente mecânica para o status de um instrumento funcionalmente empregado” (LURIA, 2001, p. 165). Nessa fase, são capazes de ler sua própria escrita.

Nas crianças de sete e oito anos já se percebia que o desenho que, em um primeiro momento, era usado como brincadeira, passou a ser usado como um “sistema de marcas expressivas” que as ajudavam a recordarem alguma idéia. Esse estágio, o autor nomeou de limiar da escrita pictográfica.

Segundo o autor, essa escrita atinge plenamente o seu auge, quando a criança está com cinco e/ou seis anos. Quando ela desenha e compreende o que desenhou, consegue lê-lo. Quanto a esse estágio “[...] se ele não está clara e completamente desenvolvido nessa época é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica⁸, que a criança aprende na escola – e às vezes mesmo antes”, afirma Luria (2001, p. 173).

O que vai diferenciar a escrita - auxiliar da memória - do desenho é que este não tem nenhuma função auxiliar; já a escrita, nessa fase, é o desenho que ajuda a criança a se lembrar de alguma idéia. Exemplo disso: uma criança desenha um traço de uma palavra que você ditou a ela. Se ela conseguir depois de algum tempo ler esse traço, falando a palavra que o representa, pode-se dizer que é escrita, mas se não conseguir dizer o que ele significa então será um desenho.

Luria (2001, p. 188) concluiu que “o desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação”, ou seja, depois que a criança percebe que o que ela escreve pode ser lido, o próximo passo é entender que há determinados desenhos que significam determinadas coisas. As letras, sílabas e palavras são escritas, que foram culturalmente desenvolvidas, para representarem determinados sons e idéias.

O estudo feito por Luria foi de fundamental importância para a compreensão de como o desenho da criança se desenvolve em direção a uma escrita simbólica.

Emilia Ferreiro, por outro lado, dentro de um enfoque cognitivista, descreve as fases da escrita – icônica, pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética - de uma maneira bastante clara, mostrando, com exemplos concretos, como isso acontece, o que, segundo Weisz (apud FERREIRO, 2005, p. 4), nos faz perceber o desenvolvimento da criança por um

⁸ A escrita alfabética simbólica é aquela escrita que a escola ensina à criança, utilizando letras e números.

novo ângulo, pois “descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita e abriu espaço [...] para um novo tipo de pesquisa em pedagogia”. Até então, não era importante perceber o que a criança escrevia. Com esses estudos, isso não só passou a ser importante como também se tornou um grande recurso para o professor perceber em que estágio a criança está e como trabalhar para que ela se desenvolva, passe para o estágio seguinte. Exemplo: passe do desenho para a representação das palavras por letras - escrita alfabética.

Autoras como Teberosky e Colomer (2003, p. 46) fazem uma colocação sobre essas fases.

Antes de compreender como funciona o sistema alfabético da escrita, as crianças começam diferenciando desenho de escrita. Dessa forma, uma vez que sabem quais são as marcas gráficas que “são para ler”, elas elaboram hipóteses sobre a combinação e a distribuição das letras.

Nesse momento em que a criança está decidindo o que é para ler ou não, ela está no período icônico e segundo Ferreiro (2005, p. 19), o grafismo feito pelas crianças pode “reproduzir a forma dos objetos” ou não. Nesse momento, a criança tenta representar o objeto e não tem noção de que a escrita representa na verdade os sons da fala.

A próxima fase é a pré-silábica, onde a criança começa a elaborar as suas hipóteses sobre a escrita. “[...] se caracteriza pela ausência de correspondência entre letras e sons. [...] escrevem uma série de letras e depois lêem-nas sem fazer nenhum tipo de análise” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 69).

No próximo estágio, as crianças produzem escritas para “dizer coisas diferentes”, na fase silábica. Assim,

O escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros. É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução. A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). (FERREIRO, 2005, p. 24)

A criança já consegue perceber que há “pedaços” nas palavras, quando as falamos, as sílabas, e tenta representá-los com uma letra que no primeiro momento não tem relação com a palavra, mas depois ela consegue relacionar, pelo menos, uma letra da sílaba falada com a sua escrita.

Teberosky e Colomer (2003, p. 46) ilustram o que Ferreiro concluiu em seus estudos sobre os princípios organizadores básicos de quantidade mínima e de variedade interna de caracteres que “permitem à criança uma progressiva diferenciação do material impresso, em

termos de ‘nada mais do que letras’ ou ‘todas iguais’ e ‘algo que serve para ler’”; não é possível ler palavras com menos de duas letras.

A próxima fase é a silábico-alfabética, onde a criança “descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido”. (FERREIRO, 2005, p. 27)

O último período, descrito por Ferreiro, é o alfabético em que a criança é capaz de reproduzir as palavras alfabeticamente. Mas ela ainda enfrenta conflitos internos como a utilização dos espaços em branco nas frases e a escrita ortográfica de algumas palavras complexas.

Como afirmam Luria (2001), Ferreiro (2005), Teberosky e Colomer (2003), Cagliari (2006), Kato (2004) e outros autores que pesquisaram sobre a alfabetização, a escrita foi desenvolvida histórica e culturalmente. Não tem como um indivíduo aprender a ler e escrever sem estar inserido em uma sociedade. O papel da escola é ajudar a desenvolver essas habilidades na criança, porém para que isso ocorra, os professores que trabalham com a alfabetização, têm que estar preparados e conhecerem esse desenvolvimento da escrita da criança que é gradual e natural, saindo do desenho sem finalidade, até chegar à representação escrita da fala.

A criança não aprende somente na escola, isso está mais que comprovado, mas quanto mais contato ela tiver com a língua, escrita e/ou falada, melhor ela se desenvolverá. Muitas delas já chegam à escola na fase pré-silábica, mas cabe ao professor identificar e incentivá-la para que saia da fase em que está e chegue a fase alfabética com maior segurança e rapidez. Cada criança tem seu ritmo e o professor precisa observá-lo para que seja respeitado.

Também é necessário despertar na criança a necessidade de escrever, como nos afirmou Vigotski e que confirma Andaló (2000, p. 53) “[...] a criança precisa ter motivos (culturais e sociais) para fazê-lo, uma vez que existe a necessidade de se libertar do aspecto sensorial da linguagem oral, substituindo palavras proferidas oralmente por imagens escritas de palavras”.

O conhecimento de como o processo de escrita se desenvolve na criança permite ao professor alfabetizador planejar as suas atividades, trabalhar com alunos com maior segurança e conhecimento do seu agir, além de entender o que muitos afirmam ser problemas de aprendizagem, mas que na verdade são hipóteses levantadas pela criança sobre a escrita, ou

mesmo incentivá-la a compreender o quanto a escrita e a leitura são necessárias no nosso dia a dia.

Seguindo a concepção adotada por Ferreiro (2005), em uma postura cognitivista, a preocupação do professor será em perceber as fases de desenvolvimento da escrita e desenvolver atividades que ajude a criança a entender o processo da escrita e leitura. Enquanto aquele que se coloca dentro de uma postura materialista, acredita que não haja necessidade de aguardar que uma criança alcance essa ou aquela fase, para então, ensiná-la a ler e escrever. O professor faz uma aposta no potencial da criança para aprender, em lugar de lidar com habilidades já adquiridas por ela. “[...] a ação docente deve voltar-se não para aquilo que o educando sabe fazer por si mesmo em seu pensamento, mas para a possibilidade de transição do que sabe fazer para o que não sabe ainda realizar; só assim a aprendizagem pode fazer avançar o desenvolvimento” (GASPARIN, 2003, p. 86). Assim, o que difere, nessas duas posturas, é que, na primeira, o desenvolvimento do organismo é que comanda a aprendizagem, enquanto que, na segunda, a aprendizagem é que conduz ao desenvolvimento.

Mas, como nos chamam a atenção Cardoso e Teberosky (1990, p. 52-53) “[...] é o professor quem decide sua forma de atuação em classe, quem escolhe quais são os conhecimentos sobre os quais baseará sua atividade, qual será sua programação, que mudanças introduzir ou qualquer outra variável que determine sua forma de ensinar”. É ao professor que é dada a incumbência de ensinar. Por isso, apenas ele poderá assumir uma postura que seja condizente com a sua concepção de ensino. Ao mesmo tempo, precisará ter uma noção de que, na sua prática, encontrará situações que permitirão uma troca de conhecimentos e seu aproveitamento, de tal maneira que constituirão uma melhoria efetiva no ensino. Sua percepção de que ele poderá fazer a diferença na vida das crianças e quem sabe, assim, além de professor alfabetizador, assumirá uma postura de pesquisador também da sua prática.

É pensando em desenvolver um trabalho bem feito e com resultados satisfatórios que devemos pensar no que consiste o processo de alfabetização. Não é um processo simples e muitas vezes também não é fácil de ser entendido. Ainda encontramos algumas pessoas que já passaram pelo ensino superior, em cursos de licenciatura em nível fundamental, que até hoje não têm claro no que consiste esse processo. Será que é aprender a ler e a escrever?

2.2 O Significado da Alfabetização na História Humana

Alfabetização não é um processo novo e nem foi até hoje discutido o suficiente para ser esgotado. Por mais explorado que tenha sido, a alfabetização continua possuindo alguns desafios. Não há uma fórmula para uma pessoa ser alfabetizada, mas compreender como se deu esse processo em nossa sociedade pode ajudar a direcionar melhor o trabalho do professor alfabetizador.

“Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está sendo escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente”. (CAGLIARI, 2006, p. 12) Os alunos aprendiam a ler o que estava escrito para depois copiá-lo, isso já na Antiguidade. Partiam da palavra, passavam por textos escritos de autores famosos e depois de muito estudo, escreviam seus próprios textos. Aqui, o que era considerado o “segredo da alfabetização” era a leitura e a cópia. (CAGLIARI, 2006, p. 15)

Nessa época, a escola era para quem queria ser escriba, o que não impedia que outras pessoas aprendessem a ler fora dela, talvez por necessidade (negócio, comércio, religião) ou por prazer. Assim, a alfabetização, “[...] dava-se com a transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender. Aprender a decifrar a escrita, ou seja, a ler, relacionando os caracteres às palavras da linguagem oral, devia ser o procedimento comum”. (CAGLIARI, 2006, p.15) O escrever vinha como consequência do saber ler.

Na Idade Média, a alfabetização “ocorria menos nas escolas do que na vida privada das pessoas: quem sabia ler ensinava a quem não sabia”, o que mostrava que o “aprender a ler e a escrever não era uma atividade escolar, como na Suméria ou mesmo na Grécia antiga”. Nessa época, as crianças que podiam [...] “eram educadas em casa pelos pais, por alguém da família ou até mesmo por um preceptor contratado para essa tarefa [...]”, prática que se estendeu até o século XVI d.C. (CAGLIARI, 2006, p.18)

Nos séculos XV e XVI, apareceram as primeiras cartilhas de alfabetização e as gramáticas para “estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas [...]”, já que um público maior tinha acesso a leituras de obras famosas. (CAGLIARI, 2006, p. 19)

No século XX, na década de 50, a ênfase estava na alfabetização de crianças carentes que faziam uso dos dialetos diferentes da fala padrão. Na escola, eram adotadas as palavras-

chave e os textos que apareciam apresentavam apenas as palavras estudadas. O aluno somente passava para outros tipos de leitura, textos infantis de outros autores, quando venciam as dificuldades apresentadas no livro de leitura que acompanhava o processo da cartilha. A alfabetização era então apresentada como o “estudo da escrita e usando como técnica o monta-e-desmonta do método do bá-bé-bi-bó-bu” (CAGLIARI, 2006, p. 26), seguido oficialmente pelo nosso sistema de ensino até pouco tempo atrás.

Nos anos 80, no Brasil, começou a ser discutida a alfabetização, principalmente porque, até então, se compreendia “ensino/aprendizagem da leitura e da escrita como habilidades a serem adquiridas pelos alunos, em sala de aula, aplicando-se o método presente nas cartilhas”. (ANDALÓ, 2000, p. 25)

O que era uma atividade que provocava o prazer da descoberta e realizada sem necessariamente precisar da escola, nos tempos antigos, acabou se transformando em um pesadelo para muitas pessoas na escola como alunos, professores e até mesmo pais. A alfabetização “ficou presa à autoridade de mestres, métodos e livros.” (CAGLIARI, 2006, p. 32)

O conceito desse termo, alfabetização, também sofreu algumas alterações, passando por várias concepções e influenciando a forma como o processo devia ser trabalhado nas salas de aula.

Desde a criação da escola brasileira e, particularmente, a entrada dos alunos oriundos da classe popular na instituição escolar, que a discussão do que ensinar nas escolas no Brasil apareceu com maior enfoque. Na década de 50, a Unesco - Órgão das Nações Unidas, criou “uma comissão de especialistas para criar normas de levantamentos estatísticos escolares. Foi essa comissão que definiu o alfabetizado pelo critério do bilhete⁹. De lá para cá, muita coisa mudou na visão da própria Unesco, acompanhando as transformações ocorridas no Brasil e no mundo”. (LAGOA, 1990).

Conforme dados levantados por Soares (2003) e Barbosa (1994), na década de 40, quem se declarasse saber ler e escrever, nesse caso escrever o próprio nome, era considerado alfabetizado. Na década de 50, alfabetizado era aquele que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples. Até os meados na década de 70, o foco estaria no conceito de alfabetização funcional que “deveria proporcionar conhecimentos e desenvolver habilidades que têm relação direta com a formação e capacitação profissional”. (BARBOSA, 1994, p. 29)

⁹ Alfabetizado é aquele que sabia ler e escrever um bilhete simples.

A sociedade mudou, desenvolveu-se. Não é apenas o professor que detém o conhecimento, como acontecia tradicionalmente. Entramos na era da tecnologia, da globalização, com o acesso aos vários tipos de informação, ocasionando o aparecimento de novas formas de manifestações de leitura, no meio digital e na mídia, influenciando também no conceito e no processo de alfabetização.

Atualmente, alfabetização para algumas pessoas, segue o que Ferreiro (2003), pontuou como um processo que não termina nunca. “[...] Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia”.

A esse respeito, Soares (2003a, p.15) esclarece seu posicionamento apresentando seu conceito e o diferenciando quanto à aquisição e desenvolvimento.

[...] é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. [...] o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever [...] [grifos da autora]

Ferreiro (2005, p.16) também discute sobre a escrita como o sistema de representação e nos apresenta uma dicotomia: “[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual”.

Assim, a escrita tem uma concepção de uma nova representação das idéias não sendo apenas a representação da fala. Observamos que nessa concepção é explicitada a complexidade do processo de alfabetização quando temos “a aquisição do alfabeto” como objetivo, sendo o “código da língua escrita”. Pois, além de estar inserido nesse processo o significante com o significado, também precisamos pensar no “caráter bifásico do signo lingüístico, a natureza complexa que ele tem e a relação de referência que está em jogo” (FERREIRO, 2005, p.13). Exemplo disso: “as escritas de tipo alfabético (tanto quanto as escritas silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cujo intuito original – e primordial - é representar as diferenças entre os significantes. Ao contrário da escrita do tipo ideográfico.” (FERREIRO, 2005, p.13-14).

Paulo Freire (1997, p.19) já afirmava que alfabetização é “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. [...] tem, no alfabetizando, o seu sujeito”, influenciando muitas pessoas a agirem dentro dessa concepção, colocando em prática

vários programas desenvolvidos por suas idéias, principalmente voltados para a educação de jovens e adultos.

Voltamos então àquela visão da alfabetização como processo, que não fica preso apenas à escola. Reafirmando essa colocação, Tfouni (2002) levanta uma discussão muito importante sobre a noção de ser a alfabetização pensada como um processo que acontece apenas no meio escolar, ou seja, uma noção escolarizada e deixa claro para o leitor que é importante ter essa noção, mas que não se fique preso a ela.

Nessa trajetória sobre a alfabetização, a figura do professor que antes do século XV, não tinha importância, se tornou essencial. Não qualquer professor, mas conforme Cagliari explicita, o professor precisa ter um conhecimento de lingüística, de pedagogia, de metodologia e de psicologia. Não adianta conhecer apenas alguns dos aspectos teóricos sobre esse tema, tem que conhecer também sobre a linguagem oral e escrita. “Nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar, isso só se obtém com a competência do professor” (CAGLIARI, 2006, p. 34)

Enquanto o professor pensar e fizer apenas o que foi “programado” a fazer, procurando receitas para a alfabetização, este não será um processo que visa à geração do conhecimento na criança. Ele precisará estudar muito, procurar nas concepções de trabalho nessa área a que busca respeitar o ritmo do aluno sem tratá-lo como objeto que não tem necessidades, que não pensa, não reflete sobre o seu agir. A sua postura de trabalho deve ser fundamentada em uma base teórica tendo como propósito o que for melhor para que seus objetivos sejam alcançados, o que deverá estar muito claro ao professor.

Somente assim, o professor poderá ser o mediador da aprendizagem, como veremos mais a frente.

2.3 Letramento

Como a alfabetização, até então, era concebida como montar e desmontar pedacinhos de sílabas para montar as palavras, o uso social da escrita foi deixado de lado, o que talvez tenha provocado muitos problemas de aprendizagem nas escolas.

Não se acreditava que a linguagem que o aluno estava aprendendo fosse uma atividade comunicativa, que precisava ter momentos de interação, de conhecimentos produzidos dentro e fora da escola.

Com o problema do grande índice de crianças que saíam da escola com dificuldade ou mesmo sem saber fazer uso da leitura e da escrita, não só no Brasil, mas em vários países do mundo, novas pesquisas foram feitas para estudar esse problema e possíveis alternativas para saná-lo, como as de Soares, Frade, Andaló e outros.

Foi em meados dos anos 80, século XX, que, segundo Soares (2004), se dá a “invenção *letramento* no Brasil”. Não é um termo desconhecido em outros países, pois no mesmo momento histórico surgiu termo parecido, se não igual, em Portugal (literacia), França (illettrisme), Estados Unidos e Inglaterra (literacy), termo que já estava dicionarizado antes dessa década, mas tendo esse enfoque nesse período, colocando ênfase nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita. Seria um processo que andaria junto com a alfabetização, o que até então não era considerado como um aspecto importante nesse processo.

Entender a diferença entre letramento e alfabetização, ou como deveria ser feito o trabalho nessa concepção, passou a ser o novo desafio entre os alfabetizadores e autores, que trabalhavam com a alfabetização.

Tfouni (2002, p.9) apresenta a diferença entre alfabetização e letramento. “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização, e portanto, da instrução formal”. Já o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada”.

Para Soares (2003b)

letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. [...] compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita.

Entretanto, há autores que defendem que não há necessidade de se ter os dois termos: alfabetização e letramento. O termo alfabetização, como sustenta Paulo Freire (apud SOARES, 2003, p.121), é um “processo de conscientização, politização, meio de tornar o homem consciente de sua realidade e de sua potencialidade de transformá-la”. Aqui estaria sendo trabalhado o letramento, embora o autor não faça essa distinção.

Gadotti (2005) argumenta que o “termo ‘alfabetização’ não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita [...] Nem o termo inglês *literacy* (letramento) traduz melhor as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita”.

[grifo do autor] Ferreiro (2003) pontua que a coexistência dos dois termos 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”.

Com esses dois conceitos, alfabetização e letramento, percebe-se a importância de se trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental a alfabetização que proporcione ao aluno não só a capacidade de decodificar (ler) e codificar (escrever), mas a utilização da língua nas suas diversas manifestações, observando o seu contexto histórico, cultural, econômico, social e político. O professor alfabetizador precisa ter noção das discussões em torno desse processo e se posicionar em relação à qual concepção ou concepções melhor atende aos seus objetivos.

2.4 Políticas Estaduais de Alfabetização e Letramento

Essa breve introdução ao conceito de alfabetização e de letramento apresenta apenas uma parte do quanto é complexo o processo de alfabetização, sendo que, muitas vezes o professor alfabetizador é apenas um prático, que não tem consciência dessa complexidade.

Na Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC, nas disciplinas de Alfabetização e Letramento, Fundamentos da Metodologia da Língua Portuguesa e na Literatura Infantil, enfocam-se a alfabetização e o letramento, diferenciando os dois termos, mas mostrando o quanto é próxima essa relação, exigindo um trabalho paralelo, na sua prática, segundo a concepção de Soares.

Essa concepção está presente na proposta de alfabetização adotada pelo Estado de Minas Gerais. Como a maioria dos acadêmicos de UNIPAC de Coração de Jesus trabalhará em escolas do Estado, os objetivos, metodologias, avaliação e as unidades das disciplinas enfocam a proposta que é encaminhada às escolas pela Secretaria Estadual de Educação - SEE, ao mesmo tempo em que são apresentadas outras concepções de alfabetização, como a de Emília Ferreiro. Para melhor entender a proposta de alfabetização de Minas Gerais, cito um trecho que deixa clara a posição do Estado quanto à sua concepção.

Nesta proposta, entende-se alfabetização como processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc) e se prolonga por toda a vida com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta

proposta considera que **alfabetização e letramento** são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas **complementares e inseparáveis**, ambos **indispensáveis**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 2, p.13)

No Ciclo Inicial de Alfabetização, principalmente na Fase Introdutória, o professor trabalha visando o desenvolvimento de alguns objetivos que os alunos deverão alcançar, segundo as orientações da SEE-MG, entre elas estando: utilizar, valorizar e conhecer os modos de produção e circulação da escrita na sociedade; conhecer os usos e funções sociais da escrita; conhecer os usos da escrita na cultura escolar; desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar; dominar convenções gráficas; conhecer o alfabeto; reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras; dominar as relações entre grafemas e fonemas; desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; desenvolver capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão; compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros; produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação; participar das interações cotidianas em sala de aula; usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 2, p.16-59)

Nas orientações também são apresentados os objetivos com sugestões de trabalho, recursos e formas de avaliação: passeio nos arredores da escola para registrar símbolos e sinais; folhear diferentes impressos; bilhete “enigmático”; ler palavras difíceis; atividades de “reconto” (oral e escrito) de textos lidos pelo professor; atividades de produção de textos curtos; organizando situações de leitura: a hora de ler. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2005, v. 6, p.24-33)

Apesar de particularmente adotarmos a concepção de Paulo Freire e Emília Ferreiro, que concebem a alfabetização como um processo que é amplo, não havendo necessidade de criar dois termos para esse mesmo fim, nesta pesquisa, o enfoque adotado de alfabetização, por ser o adotado no Estado de Minas Gerais, é o de alfabetização e letramento.

A partir de agora, quando o termo alfabetização for utilizado terá como enfoque essa perspectiva.

Também não podemos deixar de salientar que na proposta adotada pelo Estado, há uma preocupação com os métodos de alfabetização, não permitindo que o professor os ignore ou que não os utilize com segurança e conhecimento. O que é discutido é que o professor, compreendendo-os, poderá utilizar com mais embasamento as metodologias e recursos

diversificados no processo ensino-aprendizagem, ou seja, ajudando os alunos no momento certo com o método certo. Exemplo disso seria, quando o professor percebesse que, utilizando o método analítico, a criança não apresentasse uma resposta satisfatória, o professor poderia recorrer a outro método para trabalhar com essa criança. Mas, nas Orientações há um alerta:

Seria ótimo que os problemas da alfabetização no País pudessem ser resolvidos por um método seguro e eficaz. Mas as metodologias de ensino, por si mesmas, não são suficientes para assegurar resultados positivos, pois dependem sempre do professor, de sua sensibilidade para interpretar as necessidades dos alunos – particularmente daqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Dependem também de uma organização coletiva da escola e das redes de ensino, por meio das quais são definidos os patamares mínimos de aprendizagem numa série ou ciclo, estabelecidas formas de diagnóstico e desenvolvidos processos de intervenção. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 1, p.22)

Tanto Frade (2003) quanto Soares (2003c) nos mostram a importância de o professor conhecer e saber usar os métodos, não como uma forma de retrocesso, mas como instrumentos que auxiliariam os professores durante o ensino-aprendizado. Seria para o professor mais uma segurança em seu trabalho, para auxiliá-lo a explorar, junto com a criança, as relações entre som e letra, a construção da escrita e o desenvolvimento da leitura.

2.5 A Aprendizagem da Leitura e da Escrita e o Papel Mediador do Professor

A criança vivencia várias etapas de desenvolvimento em sua aprendizagem, mas é na escola que fica mais evidente como o processo de aprendizagem propicia o desenvolvimento da criança.

Vygotski (1998) já se preocupava com a função da escola no desenvolvimento do conhecimento da criança e tentou, por meio de seus estudos, evidenciar isso, principalmente explicitando o quanto as interações sociais têm um papel preponderante nesse processo. Como exemplifica Palangana (2001, p.153) com “[...] o princípio vygotskyano de que as interações sociais em geral e, em especial, o ensino sistemático constituem o principal meio através do qual o desenvolvimento avança”. E como reafirma Fontana (2000, p. 21)

Nesse contexto, a criança é colocada diante da tarefa particular de “entender” as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam das elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vygotsky) são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída, e reconhecida como legítima que procura garantir-lhes coerência interna. Sua elaboração requer a utilização de operações lógicas complexas –

comparação, classificação, dedução, etc. – de transição de uma generalização para outra, que são novas para a criança. Além disso, como no contexto escolar, as atividades envolvendo a apreensão dos conceitos sistematizados são organizadas de maneira discursiva e lógico-verbal, a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito. [...] há que se considerar as características de que se reveste a interação adulto/criança. Ela é uma relação de ensino, cuja finalidade imediata – ensinar/aprender – é explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados.

A criança já chega com alguns conceitos espontâneos e com hipóteses sobre a língua e o seu uso. Mas é com a ajuda de uma pessoa que, tem mais conhecimento, que se dará o processo, fazendo com que ela seja alfabetizada e letrada. Sobre isso Palangana (2001, p.96) esclarece, a partir de Vigotski: “Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que esta estabelece com pessoas mais experientes”. No ambiente escolar esse papel é o do professor.

A sala de aula é o espaço privilegiado para que o processo de elaboração da criança, partindo do conceito espontâneo para o conceito sistematizado, aconteça de forma dialética. Mas ela precisa do professor para ajudá-la nesse aspecto, principalmente com relação aos conceitos científicos, que foram produzidos em uma determinada sociedade e numa determinada época.

Segundo Gasparin (2003, p.54)

A tarefa do professor e dos alunos desenvolvem-se através de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento escolar [...] Nesta fase, que Vigotski denomina de zona de desenvolvimento imediato, a orientação do professor torna-se decisiva, pois os alunos necessitam do seu auxílio para realizar as ações necessárias à aprendizagem. Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.

Assim, “[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha”. (VIGOTSKII et al., 2001, p.331).

O professor necessita conhecer a importância do seu papel nesse processo de aprendizagem, de como deve agir. Precisa ter essa clareza para saber identificar o que o aluno consegue fazer sozinho e o que precisa de ajuda para fazê-lo. O professor trabalhará na “zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI apud GASPARIN, 2003) ou como a denominam outros autores, zona de desenvolvimento proximal (PALANGANA, 2001), zona de

desenvolvimento próximo (DUARTE, 2001), quando é possível ativar as potencialidades de seu aluno. Mas isso só acontecerá, se o professor tiver consciência de que o aluno precisa de sua ajuda e da forma a que ele se propuser a ajudar. Como disse Gasparin (2003, p. 91) “[...] os conceitos científicos se iniciam a partir do nível ainda não alcançado em seu desenvolvimento pelos conceitos espontâneos”.

Duarte ilustra essa posição, quando explica o que Vigotski afirma “[...] o que provoca o desenvolvimento da criança é o fato desse conteúdo da aprendizagem exigir dela, criança, a utilização de capacidades que ainda não estão formadas, que ainda estão na zona de desenvolvimento próximo”. (DUARTE, 2001, p. 97)

Nessa pesquisa foram vários os momentos em que isso esteve presente. Nas atividades de leitura e de escrita os alunos tinham uma necessidade da presença de um adulto para ajudá-los na escrita de algumas palavras. Quando conheciam a palavra, que tinham necessidade de escrever, ficavam alegres em demonstrar que escreveram sozinhas, ou que conseguiam lê-la; mas quando a dúvida aparecia, muitas vezes discutiam com o colega, contudo a confirmação do que estava escrito e o que eles queriam realmente dizer, vinha através da professora. Dependendo da resposta, se não era a forma proposta pelo dialeto padrão, tentavam escrever novamente ou ler de forma apropriada.

Segundo Vigotski (apud FONTANA, 2000, p. 11)

[...] é no curso de suas relações sociais (atividade inter-pessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as **internalizam** como modos de ação/elaboração “próprios” (atividades intra-pessoal), constituindo-se como sujeitos. [grifos no original]

Nas orientações dadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais às escolas, o professor também é visto como mediador.

Além de colaborar e intervir na aprendizagem dos alunos, selecionando conteúdos pertinentes, planejando atividades adequadas e formando agrupamentos produtivos, o professor tem um papel fundamental durante a realização das atividades propostas. Esse papel se realiza quando circula pela classe, quando apresenta aos alunos perguntas que os ajudam a pensar, quando problematiza suas respostas, pede que um ou outro leia algo para os demais, apresenta informações úteis e, sempre que for apropriado, socializa respostas, questiona e discute como foram encontradas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2005, v. 6, p. 39)

Portanto, o papel do professor está bem definido. Mas a sua prática será que condiz com essa exigência? Percebe-se que é na formação do professor, na graduação, que ele adquire algumas diretrizes que poderão ajudá-lo nesse trabalho.

O trabalho do professor mediador só terá um resultado satisfatório, se o professor tiver a certeza de que quer trabalhar nessa área com esse público, conhecendo o que é proposto e buscando alternativas para alcançar seus resultados. O principal é ter autonomia para procurar o alcance de seus objetivos. Não só esperar que outros especialistas busquem o que ele poderá fazer.

É perceber que a escola tem seu valor e que nesse ambiente é que a criança irá se constituir como um indivíduo em interação com o conhecimento e com o outro. Mas em primeiro lugar, o professor, terá que ter essa consciência para poder divulgar essa informação aos que pertencem a esse ambiente.

Finalizamos esse capítulo, enfatizando o quanto o processo de alfabetização é complexo e que tem um momento para acontecer, seja ele fora ou dentro do sistema escolar. Mas é um processo que não tem como ser realizado pela criança isoladamente. Ela precisará de alguém, de um mediador, de um falante, que seja um leitor maduro de sua língua. Uma das funções desse mediador, que está claro na teoria que Vigotski elaborou, será a de perceber o que a criança faz sozinha e o que ela faz com colaboração de outras pessoas, na zona de desenvolvimento próximo, pois será nessa última que ele estará pronto a intervir.

3 UM POUCO DA HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR CICLOS EM MINAS GERAIS

“Não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar.”

(Thiago de Mello)

Falar da alfabetização hoje em Minas Gerais não pode ser descontextualizado do momento histórico em que vivemos. Com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em 1985, alguns problemas referentes às dificuldades de leitura e escrita das crianças ficaram evidentes no início da sua escolarização.

Muitas concepções sobre a relação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/família foram discutidas, assim como conceitos de avaliação, alfabetização, métodos de aprendizagem, professor alfabetizador.

Mas é principalmente nesse início do século XXI, em que há uma discussão mais abrangente sobre o ciclo, já que o ensino fundamental foi ampliado para nove anos de duração, desde 2004, no Estado.

Como foi justificado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em 2003, apesar de ser uma opção para melhorar o trabalho que vem sendo desenvolvido na alfabetização, merece ser analisado e assumido pelos profissionais da educação, pois o “[...] o problema da aprendizagem da leitura e da escrita não é, de forma alguma, novo, apesar dos progressos feitos nas últimas décadas”, assim mesmo com o ciclo “a evasão [...] é um problema que continua a ocorrer na escola fundamental”. Até mesmo a sua organização,

[...] em ciclos, por ampliar o tempo dos aprendizados, pode conduzir a uma diluição ou uma procrastinação. Do mesmo modo, o princípio da progressão continuada pode também, se mal concebido e mal aplicado, resultar numa ausência de compromisso com o desenvolvimento sistemático de habilidades e conhecimentos”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 1, p.18-19).

Percebe-se que mudanças são necessárias e que esse é um processo que não terá volta. Com mais de vinte anos de implantação, observamos um amadurecimento por parte da comunidade escolar na aceitação do trabalho no ciclo. A quantidade e qualidade de congressos, seminários, palestras, oficinas que estão sendo oferecidas, tanto na rede

municipal, quanto na estadual, para a formação continuada do professor é uma realidade que está cada vez mais presente nas comunidades educativas.

A avaliação sistêmica ainda mostra resultados que não são o ideal para as nossas escolas, o que preocupa não só a SEE, mas a própria comunidade escolar, fazendo com que ambas busquem alternativas para resolver o problema do baixo rendimento.

Se tratado de forma coletiva, com processos dinâmicos de reagrupamento, alterando procedimentos de ensino e pensando que o trabalho com a alfabetização deve ser um trabalho de todos e não mais só do professor regente, como é colocado na proposta, o resultado aparecerá e o processo de alfabetização e letramento irá acontecer com mais segurança.

A nossa pesquisa foi realizada no primeiro ano do Ciclo Inicial de Alfabetização do ensino fundamental, na Fase Introdutória. E pudemos constatar que muitas das preocupações ou problemas levantados na formulação dessa proposta e colocados de forma teórica são uma realidade, ainda hoje, na prática. Nesse capítulo discutiremos como o ciclo foi implantando em Minas Gerais e algumas concepções que estão presentes nessa forma de organização.

3.1 Os Primeiros Passos - CBA

Os primeiros passos foram dados em 1984, quando a Secretaria de Estado da Educação elaborou o Plano Mineiro de Educação 85/87 e dentre as muitas sugestões e reivindicações colocadas, alguns problemas, como os elevados índices de abandono ou reprovação da primeira para a segunda série e a promoção de alunos que dominavam apenas os aspectos mecânicos da leitura, ficaram evidenciados, por meio de propostas para a sua solução. Muitos dos problemas colocados eram justificados pela organização do sistema seriado de ensino, o que, segundo alguns educadores, não oportunizava ao aluno com dificuldade de aprendizagem subsídios para que ele aprendesse em seu tempo e espaço, respeitando o seu ritmo. Principalmente porque o conteúdo era visto de forma fragmentada. (MINAS GERAIS, 1985)

Com um programa a ser cumprido em determinado prazo, o professor não tinha nem oportunidade e/ou tempo para acompanhar e se preocupar com os alunos que não conseguiam aprender o que deveriam, fazendo com que eles tivessem de repetir o ano, para talvez superarem a sua dificuldade. Problema esse enfatizado no Congresso Mineiro de Educação, em 1983.

Assim, além de turmas cheias no início da primeira série e de índices altos de desistência e reprovação ao final do ano, havia a preocupação com a alfabetização dos alunos. Esta não ocorria de forma satisfatória para atender à necessidade da sociedade, talvez porque o processo de alfabetização fosse visto como algo mecânico, com fórmulas para serem seguidas, principalmente através de cartilhas.

Para resolver esse problema foi preciso pensar em uma nova forma de organização do tempo escolar.

Ainda nesse ano, a Secretaria de Estado da Educação - SEE instituiu através da Resolução nº 5231/84 de dezembro de 1984 o Ciclo Básico de Alfabetização na rede das escolas estaduais do ensino de 1º. grau. E em 1985, no governo de Hélio Carvalho Garcia, ocorreu a implantação nas escolas da rede estadual do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, através da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 322/85, com o mínimo de dois anos letivos, aglutinando os objetivos e as atividades da primeira e segunda séries, para “assegurar ao aluno o processo de aquisição da leitura e da escrita” por meio de uma “[...] reorganização curricular de forma a permitir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem” em um maior tempo. (MINAS GERAIS, 1985, p.12)

Nas orientações dadas pela Secretaria de Estado da Educação - SEE, a implantação do Ciclo visava não só à modificação da organização do tempo escolar, mas também observava o número de alunos atendidos nesse período, estabelecendo trinta por sala; os educadores deveriam aprimorar a sua competência técnica, além da preocupação com as condições de trabalho do professor e especialista, que precisariam de melhores níveis de salário, habilitação, incentivo à regência de classe e ingresso através do concurso público; os recursos físicos, materiais e financeiros teriam o cuidado de vincular-se às necessidades e anseios do aluno, respeitando o seu contexto histórico, cultural, social, político e econômico; o colegiado da escola deveria ser responsável pelo planejamento das atividades e tomada de decisões. A avaliação do aproveitamento do aluno deveria ser contínua e expressa numa escala de zero a cem pontos, sendo o mínimo exigido para aprovação mais de cinquenta pontos.

A avaliação contínua tinha como objetivo “diagnosticar deficiências de aprendizagem com vistas à sua superação”. (MINAS GERAIS, 1985, p.37)

As funções do professor regente, supervisor e orientador também foram delineadas. O professor deveria assumir a responsabilidade pelo “desenvolvimento de todo o processo inicial de alfabetização” (MINAS GERAIS, 1985, p.37), mas o Estado oportunizaria cursos

de aperfeiçoamento, de capacitação para uma melhora no desempenho desse profissional. O supervisor pedagógico deveria discutir “com o professor as questões surgidas no processo de alfabetização e propor alternativas que aperfeiçoem a prática educativa, cuidando para que não ocorram desvios, atrasos e desarticulações nesse processo”. (MINAS GERAIS, 1985, p.38). Já o orientador educacional deveria propor e executar “intervenções de natureza psicopedagógica que visem o sucesso dos alunos no processo de alfabetização” (MINAS GERAIS, 1985, p.38).

A Resolução nº 322 de 05 de fevereiro de 1985, do Conselho Estadual de Educação, autorizou a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização por um prazo de quatro anos, durante o qual seriam encaminhados, ao Conselho pela Secretaria, relatórios circunstanciados sobre a implantação e desenvolvimento no sistema de ciclos para o seu prosseguimento ou não.

A alfabetização proposta no CBA tinha como concepção

um processo que não se esgota em si mesmo, mas que se realiza ao longo da vida escolar, numa interação constante com a vida que se vive fora da escola. A função da escola vai além de proporcionar a aquisição da habilidade da leitura e da escrita e dos conhecimentos sistematizados. Ela visa também integrar o aluno ao meio em que vive, proporcionando-lhe condições de analisá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. (MINAS GERAIS, 1985, p.51)

Nas orientações, já constava a sugestão de permanência do professor, efetivo ou contratado, por dois anos letivos, na mesma classe.

Em 1990, o Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 91 de fevereiro desse ano reconhece a validade da experiência com o CBA e a Resolução da Secretaria de Estado da Educação nº 6806 de janeiro de 1991, além de reconhecer a validade, decide pela continuidade do CBA. Em 1992, a SEE estabelece as diretrizes políticas.

Ainda com o objetivo de deixar a escola melhor preparada para atender ao ciclo, em novembro de 1991, foi implantado, nas escolas, o processo de escolha dos diretores das escolas públicas estaduais. Os candidatos fariam prova escrita e de títulos e os três primeiros classificados nessa etapa, elaborariam um plano de trabalho que seria discutido em toda a comunidade escolar, que elegeria por voto secreto quem seria o novo diretor. (MINAS GERAIS, 1997a, p.15)

A capacitação, como era referida na época, de professores e dirigentes das escolas foi feita por meio de vários convênios com instituições de ensino superior, como exemplo: Programa Emergencial de Licenciatura (1993); Programa de Aperfeiçoamento de Professores

(1992-1995); com o apoio da Fundação Vitae, Programa de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio; capacitação com técnicos das Superintendências Regionais de Ensino – SRE; Programa de Capacitação de Professores e Inovação Curricular – PROMÉDIO; Programa de Capacitação de Professores – PROCAP I; Programa de Capacitação de Professores e Inovação Curricular do 2º. Ciclo do Ensino Fundamental – PROCAP II; Programa de Educação a Distância; Programa de Apoio a Inovações Escolares – PAIE; Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares – PROCAD. Além do Projeto Chama que a Secretaria iniciou em 1992 para habilitar os professores para o Magistério. (MINAS GERAIS, 1997a, p. 15-17)

Também, desde 1992, foi implantado o Programa de Avaliação do Sistema Educacional, para revelar rendimento dos alunos, condições de trabalho e qualidade do ensino, sendo aplicada de dois em dois anos.

No período compreendido entre 1994 até o final de 1996 as ações estavam voltadas para a avaliação do CBA e sensibilização para o entendimento correto da proposta por todos os órgãos envolvidos. Um equívoco ocorrido durante a execução do CBA nas escolas estaduais foi percebido pela SEE/MG sobre a categorização do CBA em CBA-I (Inicial - antiga primeira série) e CBA-C (Complementar - antiga segunda série), dando uma idéia de que o aluno poderia ficar retido na metade do ciclo, coisa que não poderia acontecer.

A extensão do sistema de ciclos para a terceira série do ensino fundamental do CBA foi autorizada pela Resolução da SEE nº 7915 de dezembro de 1996. Em 1997, no governo de Eduardo Brandão Azeredo, houve uma retomada do CBA, em caráter permanente e preventivo, além da extensão do CBA ao nível correspondente à terceira série. (MINAS GERAIS, 1997b, p.13)

Com a experiência adquirida pelos anos anteriores, alguns objetivos foram aprimorados para essa nova etapa. O aprendizado passou a ser visto como dinâmico, contínuo e global, um processo interativo que busca o crescimento progressivo do aluno, promovendo ação/reflexão/ação. Assim, o processo de aprendizagem parte das diversas interações envolvendo aluno, meio ambiente, objeto de conhecimento e professor. Também continua grande a preocupação com uma proposta pedagógica construída por uma ação coletiva, cooperativa e integrada.

A competência do professor, além de técnica, tinha a necessidade de complementar-se com a pedagógica, precisando assumir uma postura investigadora diante da realidade. Era exigido que o professor fosse o mediador, com “consciência crítica e política, conhecedor da

realidade social de seus alunos, da fundamentação teórica de sua prática”. (MINAS GERAIS, 1997b, p.24)

Como havia uma compreensão equivocada sobre a proposta do ciclo, por parte de muitas pessoas que estavam à frente do processo escolar, como a promoção automática dos alunos, as Assessoras da Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, no ano de 1997 lançam uma cartilha para esclarecer qual era a concepção que deveria ser seguida.

O Ciclo, no caso da aprendizagem escolar, é uma modalidade, diferente da seriação, de organizar a escolaridade, de forma bastante flexível, ampliando o tempo para que a criança seja capaz de vencer o processo de alfabetização, respeitados o seu ritmo e necessidades próprios. [...] o ciclo indica necessariamente um tempo, ritmo e processo, construídos numa lógica, numa concepção e numa prática contrapostas às que ocorrem no regime seriado. (MINAS GERAIS, 1997b, p.5)

Em novembro de 1997, com a Resolução SEE nº 8086/97, instituiu na rede estadual de ensino de Minas Gerais o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental, com uma organização em dois Ciclos de Formação Básica. Portanto, durante o ano letivo de 1998 as escolas implantaram o regime de progressão continuada, desaparecendo a reprovação ou retenção de alunos, organizando o regime em dois ciclos – primeiro (os quatro primeiros anos) e segundo (os quatro últimos) do ensino fundamental. Aqui surgiram os estudos suplementares, realizados em horário extraturno e os estudos especiais de recuperação, para cada disciplina em que o aluno fosse reprovado. Medidas foram tomadas para a transição de um regime para o outro.

Sobre a progressão continuada Teixeira (2004) esclarece que

o que se tem em conta são os objetivos formativos de um período de tempo superior a um ano letivo (uma série) [...] Considerando as premissas que estão na base das propostas pedagógicas dos ciclos de aprendizagem, seria contraditório obstar a progressão dos alunos, pelo menos dentro do período de um ciclo.

Assim, a organização em ciclo permitiria uma maior flexibilidade no ritmo de aprendizagem, respeitando o ritmo próprio de cada aluno. Uma diversidade pedagógica fazendo uso pelo professor de metodologias e recursos variados e maior liberdade para alunos – considerados nas suas diferenças e professores – nos seus estilos de ensinar.

O Regimento Escolar, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e o Projeto Pedagógico da escola ganharam a sua importância nesse período, pois ajudavam a instituição

a se definir, pelo Colegiado Escolar, tendo maior autonomia pedagógica, financeira e administrativa.

A avaliação contínua tinha o objetivo de possibilitar ao professor mudar rumos, corrigir sua ação e adequar o seu trabalho às necessidades dos alunos. E a avaliação sistêmica passou a ser aplicada agora a cada ano e a escola poderia ter acesso ao resultado para poder redirecionar o seu trabalho.

O cantinho de leitura para o 1º. Ciclo e as bibliotecas e centrais de informática deveriam continuar funcionando, já que foram implantados nos primeiros moldes do ciclo.

O calendário escolar sofreu algumas modificações como os duzentos dias letivos, sendo trinta dias de férias para o professor, trinta dias para o recesso, doze dias escolares para às reuniões pedagógicas, capacitação em serviço e conselhos de classe.

A instrução nº 03/97 deixou explícita a concepção adotada quanto à aprendizagem nesse período:

[...] a Secretaria parte do pressuposto de que todo ser humano é capaz de aprender, conseqüentemente, todo aluno é capaz de dominar os patamares mínimos de conhecimentos, habilidades e atitudes previstos para o Ensino Fundamental, desde que lhe sejam oferecidas as condições necessárias para tanto. (MINAS GERAIS, 1997a, p.31)

Mesmo com essa preocupação e com orientações para os professores, o ciclo não conseguiu apresentar um resultado muito diferente do que foi apresentado quando era seriação. O problema das crianças permanecerem quatro anos na escola e irem para a quinta série sem dominarem os rudimentos básicos da escrita e da leitura ainda era realidade na maioria das escolas públicas.

3.2 O Ensino Fundamental em Nove Anos em Minas Gerais

O governo de Minas Gerais, para atender a uma sociedade em que as crianças, apesar de serem mais escolarizadas, não tinham um grau satisfatório de alfabetização em uma concepção que agora abrange o letramento, implanta o ensino fundamental de nove anos, principalmente com o intuito de oferecer um melhor atendimento aos anos iniciais, já que o acesso à pré-escola não era fácil para todas as crianças das diferentes camadas sociais e das diversas regiões do Estado. (MINAS GERAIS, 2004, p.15-16)

A SEE, em dezembro de 2003, editou a Resolução nº 469, estabelecendo as diretrizes para a organização e o funcionamento, nas escolas estaduais, dos anos iniciais do

Ensino Fundamental, com nove anos de duração, sendo implantado em Minas Gerais a partir de 2004.

No Decreto nº 43.506 de agosto de 2003, o governador do Estado de Minas Gerais, Aécio Neves, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual com matrícula a partir dos seis anos de idade.

Com a Resolução SEE nº 430 de agosto de 2003, no Art. 2º., as séries iniciais do ensino fundamental de nove anos ficaram organizadas por dois ciclos de estudos, sendo o primeiro Ciclo Inicial de Alfabetização, com duração de três anos, e o segundo Ciclo Complementar de Alfabetização com duração de dois anos.

Com a Resolução SEE nº 469, o Ciclo Inicial de Alfabetização visaria o “[...] desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e capacidades considerados fundamentais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, conforme a orientação do Sistema para o período, compreende três Fases:” a) Fase Introdutória (alunos com seis anos ou os que completassem até 30 de abril de 2004, além daqueles que completassem sete anos no período de primeiro de agosto a 31 de dezembro de 2004); b) Fase I para alunos que viessem da Fase Introdutória; c) Fase II para alunos que viessem da Fase I (Art. 4º., incisos I, II e III apud ENSINO, 2004, p.11). E o Ciclo Complementar de Alfabetização que visaria “a consolidação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e capacidades considerados essenciais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos” dividido em duas fases: Fase III, para alunos que concluíram o Ciclo Inicial de alfabetização e Fase IV, para alunos que concluíram a Fase III, atingindo seus objetivos. (Art. 5º., incisos I e II, apud MINAS GERAIS, 2004, p.11)

Nessa resolução chamamos a atenção para o uso dos termos alfabetização e letramento, o que não tinha acontecido nos textos legais anteriores sobre os ciclos.

[...] alfabetizar não se reduziria ao domínio das “primeiras letras”. Envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada na cultura escrita que se cunhou uma nova palavra, letramento. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sócias. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 1, p.17).

Está presente nela a sugestão para que a escola estimule a formação de equipes estáveis de professores do Ciclo Inicial e, se possível, a permanência do professor na turma de alunos. Sugere também o incentivo ao trabalho coletivo, por equipes de professores, pelo menos com os profissionais do mesmo ciclo ou área curricular e especialistas da educação.

Além de apontar que o professor alfabetizador precisa ser o mais capacitado da escola, o mais valorizado e ter consciência de que responde, com o coletivo da escola, pela alfabetização dos alunos, o que implica nesse trabalho, a coletividade. O perfil do professor para o ciclo é dado como tendo a competência técnica e pedagógica que inclui: como a alfabetização e letramento se desenvolvem enquanto processo; como os alunos valorizam e compreendem a escrita; que conteúdos e conhecimentos lingüísticos são necessários para se trabalhar no ciclo; quais as possibilidades metodológicas para a alfabetização e que instrumentos de avaliação podem ser usados.

A avaliação permanece com a mesma concepção dos ciclos anteriores, diagnóstica e contínua, para orientar e organizar a prática educativa dos alunos. Mas o processo e os resultados da avaliação devem ser de conhecimento dos pais e dos alunos.

Importante ressaltar que os profissionais que vem trabalhando com o Ciclo Inicial de Alfabetização estão se orientando pela Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização desenvolvida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE da Faculdade de Educação da UFMG em parceria com a SEE/MG para a organização do ensino fundamental de nove anos, estando dividida em seis cadernos, com cada um enfocando um aspecto diferente, observando os saberes adquiridos na área pelos professores no dia a dia da sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998).

O caderno 1 “apresenta e problematiza os fatores que justificam a reorganização do Ensino Fundamental no Estado e a ênfase que nesse processo se dá à alfabetização”; o caderno 2 caracteriza uma análise e um debate das habilidades e capacidades que devem ser desenvolvidas e sua distribuição ao longo do Ciclo Inicial; o caderno 3 traz “a organização da escola para o difícil trabalho de alfabetização”; o caderno 4 apresenta instrumentos para auxiliar a responder questões “como diagnosticar o conhecimento dos alunos? Como avaliá-los? Como avaliar a escola? Que respostas dar aos problemas de ensino e de aprendizagem detectados pelo diagnóstico e pela avaliação?” (UNIVERSIDADE FEDERA DE MINAS GERAIS, 2003, v. 1, p.08); o caderno 5 trata dos instrumentos da avaliação diagnóstica e o caderno 6 “focalizará o planejamento do trabalho na alfabetização e no letramento, no contexto do Ciclo Inicial de Alfabetização”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2005, v. 6, p.07)

A concepção de avaliação trabalhada nessa pesquisa é a adotada pela proposta do ciclo. Uma avaliação que seja diagnóstica e, ao mesmo tempo, que direcione o trabalho

adotado pelos professores. Que seja um recurso para desenvolver uma prática voltada para a ação-reflexão-ação. Quanto à concepção adotada pelo serviço pedagógico da escola, a avaliação nem sempre é vista dessa forma. Propõe-se uma que seja diagnóstica, mas trabalhe-se com uma que seja apenas para levantar dados de como vem sendo o trabalho desenvolvido pela professora alfabetizadora. Levantar o percentual de quantos conseguiram alcançar determinados objetivos ou não.

A função mediadora do professor que trabalha no Ciclo Inicial de Alfabetização é enfocada na Orientação SEE nº 01 de fevereiro de 2004 quando coloca que

o professor do Ciclo Inicial de Alfabetização, e em especial o da classe de 6 anos ou do primeiro ano de escolaridade, tem uma importante função mediadora na relação da criança com essa nova realidade. Como um mediador cultural, compete ao professor, mais do que transmitir informações, estimular a criança a pensar criticamente, a desenvolver recursos variados de expressão e a relacionar-se com o outro de forma cooperativa e solidária.

A constituição das turmas de seis anos foi autorizada com o mínimo 20 alunos, sendo colocado na Orientação SEE nº 01/04 que “o ideal é não ultrapassar 30 alunos”.

A sugestão dada para registrar os processos de aprendizagem do aluno e servirem como meios de informação aos pais seriam de natureza mais qualitativa tendo como exemplos: “fichas descritivas, relatórios individuais, cadernos ou “diários” de campo, portfólios, agenda do aluno, caderno da turma e outros” (Orientação SEE nº 01/04 apud MINAS GERAIS, 2004, p.25), contando também como uma forma de avaliação e acompanhamento do trabalho realizado pelo professor. A avaliação global aconteceria ao final de cada ano, dentro do ciclo, tendo como parâmetro os objetivos previstos para cada período.

Alguns pontos destacados da organização por ciclos e que considero os mais importantes por serem um avanço nessa concepção, como uma organização que oportuniza a todos conhecimentos com o objetivo de desenvolver a aprendizagem às pessoas envolvidas nessa etapa, são:

- Cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar;
- Agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e Médio;
- Garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo;

- Implica mudanças nas concepções e práticas pedagógicas; (FRANCO, 2001, p. 48 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 1, p.20-21).

Uma outra concepção que fundamenta a proposta é do aluno estar em *processo de desenvolvimento* quanto às capacidades avaliadas.

Esse nível sinaliza, portanto, progressões em relação aos seus patamares iniciais de desempenho e, ao mesmo tempo, a distância que ainda poderá separar as capacidades atuais dos próximos patamares necessários ao seu pleno processo de alfabetização e letramento. Este é um nível de grande significado pedagógico, que diz respeito a um conceito já incorporado no discurso docente atual: a *zona de desenvolvimento proximal*, uma das noções centrais das abordagens sócio-interacionistas de desenvolvimento e aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 4, p.23). [destaque do original]

Série e ciclos são conceitos muito usados no cotidiano escolar e para um maior esclarecimento desses conceitos buscamos Teixeira (2004) que na sua tese aborda muitos aspectos do ciclo e sua relação com a teoria de Vigotski.

Nas séries, os períodos são divididos em anos letivos de acordo com o pressuposto de que as crianças são capazes, todas e ao mesmo tempo, talvez, com pequenas variações, de aprender um conjunto de conteúdos, ordenados e distribuídos ao longo dessas etapas bem padronizadas, uma vez que tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem, seguem uma linha bem determinada ao longo do tempo. [...] Nos ciclos, os períodos são mais prolongados e o pressuposto básico difere substancialmente: as crianças não aprendem todas e ao mesmo tempo e da mesma forma, um mesmo conjunto de conteúdos, nem a aprendizagem nem o desenvolvimento seguem uma lógica linear. Além disso, as fases pelas quais as crianças passam em seu desenvolvimento dificilmente podem ser contidas num período muito curto, como o ano letivo, por exemplo.

Na proposta de ciclo adotada pelo Estado, a concepção de alfabetização precisou ser reestruturada em alguns aspectos. Orientações quanto às concepções de língua, ensino de língua, alfabetização e letramento foram dadas assim como sugestões de como trabalhá-las no cotidiano da escola.

Quanto à língua e ao ensino de língua encontramos:

[...] a língua é um sistema discursivo, isto é, um sistema que tem origem na interlocução e se organiza para funcionar na interlocução. [...] esta proposta valoriza o uso da língua nas diferentes situações sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 2, p.10-11).

Sobre a alfabetização e o letramento, com base no que discutimos no capítulo anterior, “esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes,

cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 2, p.13). Assim, é proposto que, no Ciclo Inicial de Alfabetização, os dois processos sejam trabalhados de forma simultânea, propiciando à criança “a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e de condições possibilitadores do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 2, p.14).

Para que o professor possa ter um direcionamento de como realizar a sua prática nessa concepção foi dividido em eixos o que precisaria ser desenvolvido pelos professores: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e o desenvolvimento da oralidade.

Cada eixo é apresentado no caderno junto com as capacidades que as crianças poderão ter desenvolvidas em cada fase, incluindo o embasamento de cada uma delas. Capacidade entendida aqui como um termo

[...] amplo o suficiente para abranger todos os níveis de progressão, desde os primeiros atos motores indispensáveis à aquisição da escrita até as elaborações conceituais, em patamares progressivos de abstração, que possibilitam ampliações na compreensão da leitura, na produção textual e na seleção de instrumentos diversificados para tais aprendizagens. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 2, p.08).

Percebemos que o que vem sugerido nas orientações está condizente com a idéia do ciclo e que há uma preocupação para que a aprendizagem aconteça em todas as fases do ensino fundamental, principalmente no inicial que é a base.

No ano de 2005, a discussão da entrada da criança de seis anos no ensino fundamental perpassou o país, o que gerou a sua implantação nos outros Estados também.

3.3 O Ensino Fundamental em Nove Anos no Brasil

Com a Lei Federal nº 11.114 de maio de 2005, a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental se torna obrigatória em todo o país, alterando os artigos 6º., 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Assim, no Parecer CNE/CEB nº 18/2005, Brasil (2005), esclarece que

[...] os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, administrando a convivência dos planos curriculares de Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, para as crianças de 7 (sete) anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de 9 (nove) anos para as turmas de crianças de 6 anos de idade que ingressam a partir do ano letivo de 2006.

Com a Lei nº 11.114/05 (apud Parecer nº 1.041/2005) os artigos ficam assim redigidos:

Art. 6º. – É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental (NR).

Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante;

Art. 87 -

§ 3º -

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

- a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta lei, no caso de todas as redes escolares;
- b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e
- c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade.

A Resolução CNE/CEB nº 03/2005 (apud Parecer CNE/CEB nº 18/2005) institui nova nomenclatura para as respectivas faixas etárias:

Ensino Fundamental, com pelo menos 9 (nove) anos de duração e até 14 (quatorze) anos de idade, sendo os Anos Iniciais com 5 (cinco) anos de duração, para crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, e os Anos Finais, com duração de 4 (quatro) anos, para os (pré)adolescentes de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos de idade; e fixando as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos nas redes públicas: que tenham 6 (seis) anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo.

Finalizado o capítulo, acreditamos que a preocupação com a aprendizagem da criança e para com um ensino de qualidade está bem focalizada na proposta. A fundamentação das idéias que deveriam ser seguidas foram bem formuladas e em cada orientação dada, há margem para que o professor dialogue com a equipe responsável pelos cadernos, assim como com a SEE.

Como é uma proposta nova, que foi implantada há menos de três anos, não temos como saber os resultados ainda. Principalmente porque as mudanças na educação acontecem a longo prazo.

Como afirma Teixeira (2004), apoiado nos autores da psicologia histórico-cultural,

é preciso respeitar as características particulares da criança na escola, quanto à defesa de que é importante uma certa direção da sua atividade. Numa linguagem de ciclos de aprendizagem, poderíamos dizer que se trataria de respeitar os ritmos individuais de aprendizagem e os ritmos de

desenvolvimento, mas sem transigir em relação a importância da direção pedagógica – no melhor sentido dessa expressão.

Quanto à defesa da antecipação da entrada da criança de seis anos na escola, Teixeira (2004) coloca

Obviamente uma criança de seis anos está inserida numa situação social de desenvolvimento distinta da de uma criança de sete ou mais anos. Todavia, temos de levar em conta que o conteúdo de cada estágio depende das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento, e que a periodização deve subordinar-se aos modos de relação social constituídos na cultura. Além disso, uma criança de seis anos está entrando num momento de transição entre a idade pré-escolar e a idade escolar. E isso, pelo menos do ponto de vista da psicologia vigotskiana, já justificaria essa antecipação.

Mas o importante é que um grande número de crianças que não tinham acesso às escolas de educação infantil e entravam no ensino fundamental com certa defasagem de conhecimento, quanto aos usos da leitura e da escrita na sociedade letrada, já têm oportunidade de começar a sua trajetória na educação de forma mais igualitária.

Os profissionais da escola, talvez, tenham receio da mudança e por isso acolham as propostas com desconfiança, principalmente pela herança que temos na educação de projetos e mais projetos que são implantados e depois não têm um acompanhamento pedagógico e muito menos investimento.

A proposta está em andamento e o acompanhamento não deve ficar apenas no Ciclo Inicial e Complementar de Alfabetização, mas em todo o Ensino Fundamental. O início tem tido um suporte maior como já foi explicado, mas os cuidados precisam ser tidos por todo o processo. Sem esquecer que as crianças são sujeitos e, portanto precisam ter respeitados seu espaço e seu ritmo de aprendizagem.

4 METODOLOGIA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CICLO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

4.1 Situando o Problema

Como lecionei na Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC, em Coração de Jesus, com a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa, no terceiro período, tive oportunidade de acompanhar alguns estágios, realizados pelos acadêmicos, nas escolas estaduais e municipais e conhecer um pouco da realidade vivida por eles, principalmente a dificuldade em colocar na prática a teoria que na instituição é discutida.

A UNIPAC de Coração de Jesus, Minas Gerais, recebia alunos de vários municípios como: São João da Lagoa, São João do Pacuí, Brasília de Minas e São João da Vereda. O público atendido era de acadêmicos que não tinham muitos recursos e muitas vezes sacrificavam seu conforto para pagar a faculdade, vindo de longe com transporte precário em estradas mal-cuidadas, todas as tardes, retornando à sua localidade, entre uma e duas horas da manhã, no caso das turmas do noturno.

O município de Coração de Jesus tem potencialidade para crescer, mas poucos corjesuenses valorizam a cultura local ou investem na região para ter um retorno satisfatório. Como é um município próximo de Montes Claros, uma hora de viagem, os corjesuenses são dependentes dessa cidade e sua economia assim, é precária. O que ajuda os habitantes é o dinheiro da aposentadoria e o cargo de professor(a). E por isso, muitos entraram no curso por falta de opção e por ser mais “fácil”, depois, como habilitado, conseguir emprego nas escolas da região.

A prefeitura emprega uma grande parte dos habitantes da localidade em suas escolas que estão localizadas, principalmente, na zona rural. Na zona urbana, há poucas escolas que oferecem o ensino fundamental: são 06 (seis) escolas pertencentes à rede estadual, das quais duas oferecem o ensino médio. As do município, que se localizam na zona urbana, oferecem apenas a educação infantil. E instituição de nível superior, presencial, até 2005, havia apenas a UNIPAC com o Curso Normal Superior.

Tendo esse contexto, a maioria dos acadêmicos que freqüentavam o curso, apenas teve contato com o ensino da língua portuguesa e a prática de alfabetização, no estágio realizado no terceiro período, quando foi oferecida a disciplina que lecionamos, Metodologia da Língua Portuguesa.

Nessas turmas do Curso Normal Superior, foi possível verificar dificuldades de professores atuantes e/ou que vão atuar no mercado de trabalho, nos primeiros anos do ensino fundamental, em aceitar que, com o surgimento da sociolingüística, e conseqüentemente, de seus novos estudos na área da linguagem, desenvolveu-se uma forma diferente de acompanhar o aprendizado do aluno, que não considera o erro como punição e que para se comunicar devemos adequar a mensagem, observando o local, o momento, a pessoa com quem falamos. Também é necessário ter consciência da existência dos diferentes dialetos e como eles podem facilitar e/ou dificultar a aprendizagem, principalmente no início da alfabetização.

Cagliari (2006, p.246) reforça essa idéia quando coloca que

Todo erro de português suscita uma explicação gramatical (no sentido mais amplo). Interpretar erros de ortografia, por exemplo, como distúrbios da fala, como problema emocional do aluno ou de sua família, como problema neurológico ou como uma doença psicológica é fugir das verdadeiras causas, é enganar ao aluno e a si. Erro de ortografia relaciona-se com as hipóteses que o aluno levanta sobre a escrita, apenas isso. [...] Os erros escolares são sempre muito localizados e circunstanciais. Ocorrem em determinados contextos, e não em outros (ocasiões em que o aluno acerta).

Ainda enfatiza que se o professor analisar corretamente os erros que o aluno comete, poderá ajudá-lo a superar e a progredir na aprendizagem escolar. Dependendo do erro, se não for trabalhado, a fim de corrigi-lo logo no início, o aluno poderá ter grandes problemas no seu aprendizado de leitura, não conseguindo ser alfabetizado, talvez por medo de errar.

É interessante colocar que a escola trabalha com uma linguagem institucionalizada e dando um enfoque maior à escrita, sendo considerado errado tudo que foge desse padrão. Exemplo disso, dado por Cagliari (2006, p. 252), é quando escrevemos sem levar em conta a ortografia e as exigências culturais, como o uso de gírias em documentos comerciais.

Quando falamos e trocamos uma palavra de lugar, gaguejamos, nos atrapalhamos com a sintaxe ou pronúncia, são situações que são chamadas de acidentes lingüísticos e não são considerados erros. As diferenças dialetais também não são consideradas erros, pois “[...] cada um fala seu dialeto. Portanto, a gramática de cada dialeto terá suas regras próprias”. (CAGLIARI, 2006, p. 252). Seria erro se se misturassem “as regras de um dialeto (gramática ou sistema) com as regras de outro, quando há diferenças entre elas. Assim, ao dialeto que

admite a forma ‘nózfomuçtrabalar’ não se aplicam as regras do dialeto que admite ‘nóizfumutrabaia’’. (CAGLIARI, 2006, p.253).

Com esse conhecimento sobre o que seria ou não erro, o professor alfabetizador entenderá que ao aluno poderá ser permitido errar e refletir sobre o que errou e administrará o erro em cima dessa informação. O resultado do seu trabalho será sempre avaliado em um processo contínuo e diagnóstico.

Em caso de dúvida, as pessoas começam a agir através de tentativa-e-erro, fazendo o processo de reflexão funcionar mais efetivamente na avaliação dos resultados, julgando a adequação através de comparações e tomando decisões mais eficientes, que levam a um resultado já sabidamente conhecido como correto. (CAGLIARI, 2006, p. 257)

É orientar a criança, no sentido de desenvolver uma postura crítica e autônoma, através do assumir e refletir sobre que caminho quer trilhar; qual a escolha que fará.

Percebemos que os acadêmicos da UNIPAC, ao iniciar o período em que é oferecida a disciplina, vêm com uma visão limitada dessa área, muitas vezes não estabelecendo nenhuma ligação entre o poder que uma determinada língua oferece pela sua variação lingüística a um determinado grupo social. Nesse caso a importância de se entender os problemas, como o fracasso escolar, que foram gerados pelo acesso à escola da classe popular sem uma adaptação na estrutura e metodologia de ensino.

Como ressalta Soares (2002, p.06) muitas situações que levaram ao fracasso o aluno da classe popular podem ser atribuídas

a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar.

A compreensão desse processo de apropriação de uma linguagem, que muitas vezes não pertence àquela classe social a que está sendo ensinada, é de fundamental importância para o professor. Segundo Cagliari (2006), o professor tomando consciência da linguagem do seu aluno, perceberá o “status social do indivíduo”, o que o ajudará a compreender a história do mesmo, suas dificuldades, seus sonhos, sua vida. Por isso, ter uma introdução à sociolingüística no curso Normal Superior é tão importante.

É interessante perceber que há certa resistência quanto à idéia de se trabalhar com o dialeto do aluno, valorizando-o e não o condenando como uma produção errada e sim

inadequada a determinadas situações, para um determinado padrão estabelecido por uma certa sociedade. Como defende Travaglia (2005)¹⁰

[...] tenho proposto que o professor trabalhe com uma variedade lingüística contemporânea, local quanto ao dialeto regional, mas mostrando que existem variedades regionais distintas até mesmo para evitar preconceitos. O mesmo vale para os dialetos sociais, históricos e os de idade. [...] Quanto aos registros é preciso mostrar, pelo menos, que há graus diversos de formalidade, cortesia, tecnicidade. No que diz respeito à norma culta, acredito que ela deva ser ensinada, mais por razões políticas e sócio-culturais do que por razões propriamente lingüísticas. [...] É preciso sim, ensinar a Gramática Normativa, mas é preciso fazê-lo não na visão de que só se pode usar a língua de um determinado modo, com o expurgo dos demais modos. [...] Agora o que não se pode fazer é querer trabalhar a gramática normativa sem saber o que ela é. Digo isto, porque, em trabalho com colegas professores de todo o Brasil, ouço com frequência dizerem que estão dando gramática normativa quando ensinam análise sintática, classes de palavras e coisas que tais. Isto é gramática descritiva e não gramática normativa.

Como professora formadora do curso, tivemos oportunidade de trabalhar em 5 (cinco) turmas da UNIPAC, 4 (quatro) que iniciaram o curso Normal Superior em 2002 – noturno - e 01 (uma) que iniciou em 2003 - matutino, com a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa. No terceiro período, o acadêmico tinha a disciplina Metodologia da Língua Portuguesa e era nesse momento que começava a levantar várias hipóteses sobre o ensino da língua, muitas vezes afirmavam que deveriam ensinar apenas o ensino do dialeto padrão. Com dois meses analisando textos da área, de autores como: Magda Soares, Carlos Cagliari, Magno Bagno, Paulo Freire e outros, os acadêmicos desenvolviam, teoricamente, uma visão crítica de como trabalhar com a Língua Portuguesa, respeitando o dialeto do aluno e ao mesmo tempo apresentando-o ao dialeto padrão. Usando, não só o livro didático, mas recursos variados do cotidiano do aluno, alfabetizando-o e letrando-o ao mesmo tempo, como defende a autora Soares e o sistema de ensino em Minas Gerais.

O professor pode apresentar os vários tipos de textos e destacando os recursos didáticos utilizados pelos acadêmicos em sala de aula, para que o seu aluno saía alfabetizado e letrado da escola. É o papel da escola instrumentalizar o aluno para as diversas situações de escrita e leitura que a sociedade apresenta, e o professor dos primeiros anos do ensino fundamental tem que ter isso bem definido para que ele possa ajudar a seu aluno. “As crianças não estão obrigadas a chegar à escola já alfabetizadas; é a escola quem tem a responsabilidade

¹⁰ Texto retirado de uma entrevista concedida em março de 2005 à Letra Magna.

social de alfabetizá-las”. (FERREIRO, 2005, p. 94). No nosso trabalho nos apoiamos nessa idéia.

Como afirma Bakhtin (1952, apud BRAKLING, [20--?]) “Muitas pessoas que dominam muito bem a língua se sentem, entretanto, totalmente desamparadas em algumas esferas de comunicação, precisamente porque não dominam os gêneros criados por essas esferas”. É aqui que o professor deve intervir, servindo como mediador na construção do conhecimento, como Vigotski salienta em sua teoria (apud DUARTE, 2001, p.100).

Tendo em vista as considerações apresentadas, propusemo-nos a verificar se o que os acadêmicos aprenderam na UNIPAC, na disciplina Metodologia da Língua Portuguesa, corresponde às suas reais necessidades em sala de aula, como o professor transformou as informações adquiridas na universidade em sua prática. Assim, a questão que se coloca é: Quais as contribuições, para os egressos da UNIPAC do Curso Normal Superior, da disciplina Metodologia da Língua Portuguesa, em relação a prática efetiva do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, no município de Coração de Jesus?

4.2 As Diretrizes Teórico-Metodológicas

A metodologia adotada foi planejada de acordo com a abordagem qualitativa, utilizando a técnica da autoscopia, que permite ao pesquisador trabalhar em parceria com o professor, para fazer uma análise do seu pensar e do seu fazer docente.

Esclarecemos com o auxílio de Bogdan e Biklen (1994, p.16) o caráter qualitativo dessa pesquisa que significa ser rica “em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”, apresentando questões com o objetivo “de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

Essa metodologia, apresenta algumas características que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47), nos ajudam a identificá-la como: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador¹¹ o instrumento principal; é descritiva; o interesse maior está no processo do que simplesmente no resultado apresentado; a análise de dados é feita de forma indutiva e “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, ou seja, o interesse está “[...] no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”.

¹¹ Será utilizado esse termo “investigador” toda vez que se fizer referência aos autores Bogdan e Biklen por ser o termo utilizado originalmente por eles.

Para que os dados fossem coletados de forma que apresentassem a realidade vivenciada pelos participantes envolvidos na pesquisa, utilizou-se equipamento de vídeogravação e do áudiogravador para o registro das entrevistas e das observações para que fosse possível a análise do discurso dos sujeitos¹², reveladores do seu pensar e da sua prática.

De acordo com Maimone (2006), a filmagem da prática docente não seria apenas uma técnica de diagnóstico, mas já se constituiria em uma intervenção, na medida em que possibilita ao professor a observação, pelo vídeo, de sua atividade em sala de aula, levando-o já a mudar sua forma de atuar. Depois, quando os colegas são convidados para assistirem a videogravação e discuti-la em grupo, essas mudanças se ampliam, dentro de um enfoque de pesquisa colaborativa. Essa técnica de filmagem tem sido denominada de autoscopia (SADALLA e LAROCCA, 2004).

Utilizando-se da pesquisa autoscópica, Sadalla e Larocca (2004, p. 421) deixam clara a importância do outro perceber e analisar a sua prática, apresentando-a como a “[...] ação de objetivar-se, na qual o *eu* se analisa em torno de uma finalidade” (destaque do original) partindo de dois momentos essenciais que são a videogravação da situação a ser analisada e de sessões de análise e reflexão. O problema que a pesquisa levanta sobre como é a prática desse professor poderá ser respondido por essa técnica, a exemplo do que fizeram as autoras acima.

De acordo com Nautre (1989, apud SADALLA e LAROCCA, 2004, p. 431) a autoscopia oferece uma “reflexão sobre as práticas e uma visualização do comportamento dos alunos em formação”. Além de ser esse um ponto positivo dessa pesquisa, ela também permite, segundo Linard (1980, apud SADALLA e LAROCCA, 2004, p. 431), “[...] mais rapidamente o retorno não só dos comportamentos observáveis, mas, também, de sua aparência, sua auto-estima, sua história, assim como de seus desejos e, no sujeito, das representações psíquicas que ele tem de si mesmo e dos outros”. Assim sendo, o professor participante da pesquisa poderá fazer uma reflexão de sua ação, sobre sua ação e uma reflexão sobre a reflexão na ação, assim como pontua Schön, e, ao mesmo tempo, refletindo com seus colegas da escola, coletivamente. Isso mostra que o interesse está na análise que o participante da pesquisa pode fazer, ao ver-se na filmagem.

¹² Da perspectiva do professor, por meio dos seus relatos verbais, que refletem a sua ação, já que essa análise foi feita junto com as professoras participantes da pesquisa.

4.3 A Escola e as Professoras Selecionadas

Para atender aos objetivos propostos nessa pesquisa, foi necessário selecionar um tipo de escola, que tivesse turmas em fase de alfabetização e professores que fossem egressos da UNIPAC.

Através de um estudo preliminar em orientações vindas da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais e pelas entrevistas e esclarecimentos pedidos às diretoras e supervisoras das escolas públicas em Coração de Jesus, chegamos à conclusão de que as turmas que estão em fase de alfabetização são as do Ciclo Inicial de Alfabetização, ou seja: Fase Introdutória, Fase I e Fase II. A maior ênfase na alfabetização está na primeira fase, em que as crianças entram aos 06 (seis) anos de idade, com o objetivo de terminarem o ano letivo lendo e escrevendo textos curtos.

Através de observações de campo foi possível perceber quais as escolas ofereciam a Fase Introdutória ou Fase I. A maior incidência de turmas nessas fases foi em uma escola estadual, com 03 (três) turmas do Introdutório e 02 (duas) da Fase I, todas no turno vespertino, localizada no centro de Coração de Jesus.

O próximo passo foi escolher alguns critérios para a escolha do professor que faria parte nessa pesquisa. Essa escola selecionada conta apenas com professores do sexo feminino e com duas acadêmicas egressas da UNIPAC, uma trabalhando na Fase Introdutória e outra na Fase I, além de contar com duas supervisoras, que já nos conheciam anteriormente, por trabalharmos juntas na universidade.

Escolhemos uma “abordagem objectiva¹³” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.115) para o primeiro contato com a escola, onde o “investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo” e um “estilo cooperativo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.116), sendo o investigador “*confrontante e sub-reptício*¹⁴”.

Tivemos um contato preliminar com as supervisoras e professoras nas primeiras idas à escola, que ocorreram em março de 2006. Depois pedimos a autorização da diretora e da supervisora, para utilizar a escola como o espaço em que seria realizada a pesquisa na Fase Introdutória. O próximo passo foi fazer o convite às três professoras que nela trabalham na Fase Introdutória.

¹³ Termo usado pelos autores.

¹⁴ Termo usado pelos autores.

As professoras, no início, tiveram certa resistência para aceitar o convite que foi feito individualmente. Acreditamos que estavam com o receio de que essa pesquisa tivesse um caráter controlador ou inquisitivo, como pontua Bogdan e Biklen (1994, p.117).

Esclarecemos o nosso papel de aprendiz, além de pesquisador, que precisaria da cooperação delas para que a pesquisa fosse realizada, onde cada pessoa teria a sua importância e o seu valor. Onde cada passo dado seria planejado em conjunto, professoras e pesquisadora.

Nesse momento, pedimos a autorização, por escrito, das professoras participantes e da diretora da escola, tanto para a gravação das aulas, das reuniões e outros encontros que houvessem, como para o uso do material coletado.

Também vale registrar, que como primeira experiência de pesquisadora, tivemos uma sensação de desconforto ao iniciar a pesquisa. Como deveríamos tratar as participantes? Que tipo de ações deveríamos ter para que tivéssemos uma relação mais próxima com as professoras e demais funcionários da escola? Como seríamos vistas? O que poderíamos fazer para que a rotina das professoras não fosse mudada com a nossa presença?

Aqui percebemos o quanto foi importante uma boa orientação para que tivéssemos uma segurança maior no desenvolvimento da pesquisa no dia a dia na escola e com as professoras. Segurança adquirida também através de leituras de autores que passaram por esse mesmo tipo de insegurança, desconforto e receio. Alguns conselhos colocados por Bogdan e Biklen (1994, p. 123) e endossados pela orientação foram úteis: “não interprete o que acontece como uma ofensa pessoal; na primeira visita tente arranjar alguém que o apresente” – no nosso caso, tínhamos as supervisoras e as acadêmicas egressas do curso; “nos primeiros dias, não tente fazer demais; mantenha-se relativamente passivo; seja amigável”.

4.4 Caracterização da Escola

A escola está situada no centro do município e funciona em dois turnos: matutino e vespertino. Atende a Fase Introdutória, Fase I e Fase II do Ciclo Inicial de Alfabetização com duração de três anos, além da Fase III e Fase IV do Ciclo Complementar de Alfabetização com duração de dois anos.

É uma escola muita bem conceituada pelos habitantes por seu trabalho desenvolvido na comunidade, recebendo alunos de várias classes sociais, com uma incidência maior de alunos pertencentes à zona urbana. Alguns alunos viajam longas distâncias, o que muitas

vezes não lhes permite se alimentarem direito, deixando o café da manhã ou o almoço e se alimentando apenas na escola, o que, segundo as professoras, é um aspecto que influencia em sua aprendizagem.

A escola funciona em prédio próprio, conta com 06 (seis) salas de aula, sala de professores com banheiro para as mesmas, sala de serviço pedagógico, sala de informática, sala para secretaria e diretoria – funcionando no mesmo ambiente, biblioteca, almoxarifado, onde há uma máquina de xerox, cantina com refeitório para o lanche, e dois banheiros para alunos (um para meninos e outro para meninas), quadra para atividades esportivas e uma área grande, que pode ser ainda construída. Atende mais de 150 (cento e cinquenta) alunos, cuja média por turma varia entre 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) alunos.

As salas de aulas são grandes e arejadas e a escola oferece aos alunos bastante espaço. A maioria dos funcionários é efetiva ou está há mais de 3 anos na escola, o que deixa transparecer um vínculo profissional e afetivo muito grande entre eles.

Quanto ao corpo pedagógico, há duas supervisoras: uma no turno matutino e uma no vespertino, a primeira atendendo respectivamente as Fases II, III e IV e a segunda, a fase Introdutória e Fase I. Quando iniciamos a pesquisa, a supervisora que estava atendendo a Fase Introdutória estava no cargo em substituição à efetiva, que estava em licença maternidade. Havia encontros semanais para planejamento de atividades com as professoras da Fase Introdutória, nos horários reservados à Educação Física e/ou Ensino Religioso, aulas dadas por professores habilitados nessas áreas. No final de junho, a supervisora de licença retornou. O trabalho desenvolvido pela outra perdeu um pouco de sua regularidade. Os encontros já não aconteciam com tanta frequência e o foco do trabalho desenvolvido por ela era outro.

Há uma preocupação constante por parte da diretora em trazer os responsáveis pelos alunos à escola, planejando junto às supervisoras e professoras eventos que contam com a presença deles. No período em que foi desenvolvida a pesquisa, ano letivo de 2006, houve, praticamente, um evento (ou mais) a cada mês. O que algumas vezes, segundo as professoras, prejudica o planejamento das atividades desenvolvidas pelas mesmas, uma vez que o conteúdo que deveria ser dado nem sempre dá para ser articulado com os eventos. Assim, ficam alguns conteúdos atrasados.

Reuniões pedagógicas e administrativas estão previstas no regimento escolar a cada bimestre ou quando a diretora as convocar, o que aconteceu com frequência no período em que a pesquisa foi desenvolvida. Tiveram reuniões sobre a avaliação sistêmica, a avaliação de

desempenho, além das reuniões com os pais para entrega e discussão dos resultados escolares dos seus filhos.

A avaliação é feita no decorrer das atividades, além da avaliação que é proposta pelo Estado, avaliação sistêmica. No início do semestre, é aplicada uma avaliação diagnóstica para perceber em que nível da aprendizagem o aluno está, quais habilidades conseguiu vencer. Se já está na fase silábica, alfabética; se domina alguns conceitos básicos como letra, sílaba, palavra; se consegue compreender alguns processos da leitura e da escrita. Somente depois é feito o planejamento das atividades que serão desenvolvidas durante o ano.

A escola dispõe de uma professora, eventual, para fazer o trabalho de recuperação dos alunos, em horário extra-classe, mas no caso da Fase Introdutória, as professoras não tiveram essa ajuda, enquanto a pesquisa foi realizada, de março a dezembro.

Como recursos, dispõe de uma televisão, um vídeo cassete, aparelho de DVD, um microsystem, diversos livros didáticos, paradidáticos e literários. Recebeu do Estado uma coleção completa dos DVDs, do Projeto DVD Escola, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação a Distância, além de caixas de som, amplificador, microfones.

A constatação de que nessa escola havia apenas um funcionário do sexo masculino que é o zelador da escola, sendo os outros funcionários todos do sexo feminino, fez-nos lembrar da discussão sobre o trabalho docente e as relações de gênero de Hypolito (1997), que nos informa como se deu o processo de feminização. Nesse nível de ensino, há uma predominância do sexo feminino. Segundo Hypolito (1997), a presença acentuada da mulher nesse campo de trabalho se deu pela condição cultural da mulher, sua domesticidade, além de uma percepção falsa do trabalho de ensinar, relacionado às “habilidades femininas”, assim como à idéia do sacerdócio e da vocação.

5 A PRÁTICA DOCENTE EM TRANSFORMAÇÃO

Analisar os dados coletados, acreditamos ser a parte mais difícil dessa pesquisa, mas também a mais desafiante. Porque é nesse espaço que o que foi construído, juntamente com as professoras alfabetizadoras, terá evidência, ou seja, os momentos de discussão, análise, pesquisa, estudo e reflexão terão o seu lugar, como produção de conhecimento.

Em maio de 2006, foi quando filmamos as primeiras aulas das professoras alfabetizadoras.

Pelo que foi proposto, desde o início, como tive oportunidade de trabalhar com a disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa, que, entre outras coisas, discute e fundamenta teoricamente o professor a trabalhar com metodologia e recursos variados, voltados para a aprendizagem da Língua Portuguesa, inclusive no período de alfabetização. O enfoque das observações das aulas filmadas, era justamente para perceber o uso da metodologia utilizada pelas professoras na Fase Introdutória. Se o que elas utilizavam tinha o embasamento teórico no que foi trabalhado na licenciatura. E se elas colocavam em prática o que foi discutido na sala de aula, tendo como enfoque o que já foi retratado nos capítulos II e III.

O interessante dessa pesquisa é que no início ela teve um caráter apenas diagnóstico, sem ter a intenção de ser uma pesquisa de intervenção, mas no decorrer das discussões e análises das filmagens com as professoras alfabetizadoras, tanto elas modificaram a sua postura, quanto esta pesquisadora. Fomos nos desenvolvendo no decorrer do trabalho, chegando ao final, alguns aspectos, com uma nova postura de professor: mais confiante, autônomo, reflexivo, nos tornando pesquisadores de nossas práticas, aqui me incluindo. É esse processo que passo a analisar.

5.1 Formação Autoscópica das Professoras Alfabetizadoras

O trabalho foi baseado na pedagogia histórico-crítica, procurando seguir os passos propostos por Saviani e esclarecidos, além de exemplificados por Mazzeu (1998): a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social. Teve como foco

levantar dados para a resolução da questão proposta e para atingir os objetivos levantados, entre eles, a formação continuada dos professores em serviço.

Como o primeiro passo, segundo Mazzeu (1998), para uma pesquisa com a base histórico-crítica, deve-se conhecer a prática social. Essa prática foi levantada através de entrevistas e vídeo-gravação em sala de aula, quando foi possível conhecer um pouco sobre a vida de cada professora: sua formação, experiência no magistério, que lembranças guardavam da época em que estudavam, por que se tornaram professoras e que dificuldades enfrentavam na sala de aula.

A entrevista pode ser utilizada de duas formas, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), uma “estratégia dominante para a recolha de dados ou [...] utilizadas em conjunto com a observação participante [...]” – como foi o nosso caso.

Apresentamos um quadro abaixo para ilustrar algumas informações levantadas através da entrevista que julgamos contextualizar, um pouco, a concepção do trabalho desenvolvido pelas professoras. Para proteger a identidade dos participantes e garantir o seu anonimato, nomearemos as professoras em 1, 2 e 3, sendo a professora mais antiga a professora 1, a professora designada será a professora 2 e a professora efetiva mais nova na escola será a professora 3. Como na escola havia três turmas na Fase Introdutória a escolha dessas professoras foi proposital.

QUADRO 1

Formação, Trajetória Escolar e Profissional e Dificuldades das Professoras

Professora 1 – 49 anos (efetiva)	Professora 2 – 41 anos (designada)	Professora 3 – 50 anos (efetiva)
Formação: Normal Superior (VEREDAS). Fez magistério antes. Não guarda nenhuma lembrança ruim em seu período escolar, pois era “ <i>muito boazinha</i> ” ¹⁵ . Lembra da primeira professora (1ª. série) que era “ <i>linda, maravilhosa, super carinhosa e muito próxima</i> ”. Se tornou professora “ <i>porque na época não tinha outro jeito</i> ”. Entrou no magistério em 1982.	Formação: Normal Superior (UNIMONTES). Fez magistério antes. Teve como trauma, na quinta série, a recriminação da professora pela letra que escrevia ser cursiva e não de forma como ela queria. Guarda com carinho a lembrança da professora de 1ª. a 4ª. série que tratava os alunos com carinho. Tinha “ <i>sonho de ser professora</i> ”, iniciou em 1982 no magistério. Sempre lecionou na Educação	Formação: Normal Superior (UNIPAC). Fez magistério antes. Não lembra de nenhum fato em particular que tenha deixado algum trauma, mas lembra com “ <i>carinho</i> ” da professora de 1ª. a 4ª. série que era “ <i>delicada e carinhosa</i> ”. Sempre quis ser professora, “ <i>achava lindo lecionar</i> ”. Começou a lecionar em 1981. Sempre lecionou de 1ª. a 4ª. série. Tem como dificuldades a disciplina e alguns alunos estão com

¹⁵ As expressões usadas pelas professoras estão entre aspas, o que será adotado com todas que aparecerem desse ponto em diante.

Sempre trabalhou de 2ª. a 4ª. série. É o primeiro ano em que trabalha com a Fase Introdutória. A disciplina e falta de limite de alguns alunos são os maiores problemas enfrentados pela professora nessa turma.	Infantil e tem experiência de 1ª. a 4ª. série, além de Educação de Jovens e Adultos. As dificuldades enfrentadas nessa turma (Fase Introdutória) são: a disciplina e a falta de assistência em casa para fazer a tarefa – participação da família nessa área, com organização do material, falta de higiene e material.	dificuldade para entender como a leitura e a escrita se desenvolve.
--	---	---

Fonte: Entrevista realizada com as três professoras.

As professoras deixaram claro em suas falas que os cursos que fizeram para a sua capacitação foram os cursos oferecidos pelo Estado, como o Procap e Salto para o Futuro.

O roteiro da entrevista foi passado por escrito para as professoras, junto com o termo de consentimento para as professoras estudarem o que foi proposto pela pesquisa e depois ser marcado um horário com cada professora para a entrevista, quando esclareceríamos as dúvidas que fossem levantadas.

Nesse momento, junto com as professoras, foi estruturado como seria feito o trabalho. Seria filmada uma aula de português de cada professora no mês de maio para observar o trabalho na sala de aula e depois marcaríamos uma reunião para ser discutida a filmagem feita e planejar o próximo passo. Foi observado certo receio por parte das professoras sobre a filmagem, exposto por meio de algumas dúvidas como: se elas apareceriam na fita, e se os alunos não se comportassem bem durante a filmagem... , quem teria acesso à fita, seriam filmadas muitas aulas, elas poderiam ter acesso a essa filmagem.

Antes da data marcada para a filmagem, houve uma conversa com os alunos em cada sala para explicar que seria filmada a aula e que eles poderiam ver as filmagens depois.

Foi difícil em maio fazer a primeira filmagem, pois houve muitos eventos na escola e com isso a rotina foi quebrada para atender às festividades, dia do trabalhador, dia da páscoa, dia das mães, avaliação sistêmica, reunião para falar da avaliação de desempenho, e houve uma semana em que uma das professoras, que participava da pesquisa, faltou para fazer exame médico, o que atrasou o início da filmagem, sendo possível apenas na segunda quinzena de maio.

Foi interessante esse momento, pois as professoras tinham medo de que o comportamento dos alunos fosse muito diferente, para pior, do que regularmente se comportavam. Na primeira gravação houve alguns alunos correndo na sala, outros com os pés

em cima da carteira, fazendo caretas para a filmadora, mas nas outras gravações esse tipo de comportamento já não fazia parte da rotina da sala.

Durante a filmagem foi percebido que uma pessoa a mais na sala de aula, modifica o desenvolvimento das atividades. Em uma das três turmas, ficou visível que a presença da pesquisadora trouxe certo incômodo para a professora, que foi demonstrado pelas falas da mesma: “*hoje não vieram todos os alunos*”, “*os alunos não se comportam geralmente assim*” – quando uma aluna sentou-se, colocando o pé na cadeira da frente, correu pela sala, não fazia atividade. Nas outras turmas a filmagem aconteceu mais naturalmente.

A frequência na Fase Introdutória é de mais ou menos 22 (vinte e dois) alunos. Filmei primeiro a aula da professora 1. Alguns alunos se comportavam como se eu não estivesse na aula, outros levantavam a mão e tentavam chamar a atenção, outros ficavam olhando para onde estava a filmadora e riam o tempo em que olhavam. E assim ocorreu nas demais turmas. A diferença é que na turma da professora 2, alguns alunos faltaram nesse dia e na turma da professora 3, um aluno novo foi admitido na sala de aula.

O tempo de duração das filmagens foi, em média, 30 minutos em cada sala.

A sugestão das professoras é que se fizesse a reunião para discutir as filmagens poucos dias depois de elas terem sido feitas. Foi possível marcar apenas na segunda quinzena de junho, depois da reunião do preenchimento da avaliação de desempenho no turno da manhã.

A falta de experiência com os aparatos tecnológicos, muitas vezes dificultou o trabalho. A filmagem das aulas ocorreu tranqüilamente, apesar de, em uma vez, a fita acabar no meio da filmagem o que causou uma quebra na filmagem de 5 minutos. Com essa experiência, houve uma maior preocupação com a duração das filmagens e com a quantidade de tempo disponível em cada fita. Em algumas ocasiões foi necessário deixar uma fita unicamente para a filmagem daquela aula.

Outro contratempo foi a audiogravação das reuniões com as professoras. Na primeira reunião, não foi possível gravar, o gravador de voz não funcionou nesse dia. Na segunda reunião, apesar de gravar, depois de ouvido e anotado o que foi discutido, a gravação foi apagada por engano. Com esse incidente, tivemos o maior cuidado de gravar mais de uma cópia do que foi filmado.

No dia marcado para a primeira reunião, a diretora cedeu a sala dos professores, com a televisão e o aparelho de DVD como recursos a serem usados para assistir a filmagem. O que foi falado no primeiro momento na reunião era o quanto elas estavam ansiosas para

assistirem às filmagens. Se os alunos tinham participado das aulas, o comportamento deles, se elas apareceram bem na filmagem. Foi levada pela pesquisadora, a orientação sobre a Fase Introdutória para ser discutida, se elas já conheciam e leram as orientações quanto ao objetivo dessa fase, metodologia que poderia ser trabalhada e que habilidades os alunos deveriam desenvolver até o final do ano. Discutimos sobre a preocupação quanto à pressão que a comunidade escolar (aqui a diretora, supervisora, pais) faziam quanto ao resultado esperado dessa fase ao final do ano, ou seja, alunos alfabetizados e letrados. Foi referida a falta de apoio por parte da família à maioria dos alunos que freqüentam essa fase.

Nesse momento as professoras cobravam de mim, enquanto pesquisadora, uma avaliação das aulas, se elas foram boas, se responderam às minhas expectativas. Desde o início fora colocado que o trabalho não era para avaliar as aulas das professoras, mas para ajudá-las a perceberem o trabalho que elas vêm fazendo com as turmas, analisarmos e refletirmos juntas sobre esse trabalho. O grupo assistiria a filmagem e comentaria o que julgasse importante para o outro ouvir. Foi lembrado que ninguém da escola teria acesso a essa filmagem, somente o grupo, e ela teria apenas um fim pedagógico.

Durante e depois da apresentação das filmagens as professoras comentaram o trabalho que elas estavam fazendo, o tom de voz na sala de aula, muito baixo da professora 3 e muito alto da professora 1, a participação dos alunos durante as aulas, pela qual chegaram à conclusão de que participaram das aulas nas atividades executadas e no trabalho em equipe. A professora 2 comentou sobre o comportamento de uma aluna que mora na zona rural e que muitas vezes tem um comportamento indisciplinado, já que, segundo a professora, sobe na mesa, fica andando na sala e muitas vezes não responde ao que é pedido a ela. A professora 1 e 3 comentaram sobre alguns alunos que faltam muito às aulas e por isso têm dificuldade de acompanhar as atividades realizadas. Observaram o trabalho das colegas e até sugeriram de trocar algumas idéias sobre a metodologia que foi usada nesse dia. Saíram dessa reunião, segundo elas, mais tranqüilas quanto ao procedimento da pesquisa, já que tiveram um momento para verem o que foi filmado. A professora 1 percebeu que os alunos não estão desenvolvendo atividades em equipe, ajudando aos colegas e, sim, fazendo mais atividades individualmente, o que não ocorreu nas turmas da professora 2 e 3. A professora 1 observou que durante a filmagem tinha um aluno da sua turma que ficou com a cabeça deitada em cima da mesa durante a filmagem e que o observará com mais atenção a partir daquele momento para perceber se ele fica assim em todas as aulas ou não, além de perceber que fala demais

durante as aulas e que tentará escutar mais os alunos, incentivando-os a falarem. Esse dia nos mostrou como poderia ser desenvolvida a pesquisa de agora para frente.

Marcamos a próxima filmagem para junho, coincidindo com os preparativos para a festa junina, por isso, não foi possível filmar nesse mês. Em julho, foi passada a filmagem para os alunos analisarem o comportamento da turma, principalmente na sala da professora 2 que demonstrou maior preocupação com esse aspecto. O que em geral os alunos comentaram é que há colegas que gostam de fazer bagunça, não prestam atenção à professora, conversam muito alto. Concluíram que isso deveria ser melhorado para a próxima filmagem. Depois das férias, em agosto, que aconteceu a próxima filmagem.

Nesse intervalo de julho a agosto, a professora 2, que era contratada e fazia parte da pesquisa, perdeu o contrato na escola. Chegou uma professora efetiva transferida. Com isso, a pesquisa teve continuidade apenas com as duas professoras efetivas.

A segunda aula filmada das professoras 1 e 3 ocorreu na segunda quinzena de agosto.

O segundo passo, segundo Mazzeu (1998), é a problematização que foi melhor evidenciada na reunião que aconteceu em setembro para analisar a segunda filmagem.

As professoras comentaram sobre a dificuldade de alguns alunos que chegaram nesse mês ainda com problemas de aprendizagem. Da falta de limite de alguns, que não têm acompanhamento dos pais em casa e que não se importam com o desenvolvimento do filho na sala. A pouca importância que os pais de alguns alunos dão para a Fase Introdutória, deixando e alguns até mesmo incentivando a criança faltar às aulas, caso citado por duas professoras, cujos alunos têm pais caminhoneiros e que, viajando, levam os filhos para passearem, assim perdendo vários dias de aula. Fizeram referência ao trabalho que deveria ser feito de recuperação com os alunos que sentiam dificuldade de aprendizagem, pela professora recuperadora, mas que não cumprem com essa obrigação na Fase Introdutória. A falta, muitas vezes, de compreensão e apoio por parte da diretora para com esse nível na escola, em que os eventos de datas comemorativas aparecem na escola, interrompendo o andamento das aulas, exemplo que aconteceu no mês do desfile de 7 de setembro – quando várias aulas tiveram que ser deixadas para o ensaio e confecção do material, que enfeitaria o desfile. A falta de apoio pedagógico por parte da supervisora – planejamento de atividades específicas para alunos com dificuldade. A avaliação sistemática que vem do Estado pronta e que muitas vezes não condiz com a realidade do que o aluno vivencia e não pode ser adaptada. As perguntas levantadas por elas foram: *“o que poderia ser feito para mudar? Enquanto professor que atitude poderia ser adotada para essa situação mudar?”* A proposta do Estado de “se

repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar” ainda continua somente na legislação. Não são todos os setores da escola que têm essa consciência, de ser necessário mudar o que não está dando certo, e isso é necessário para que a transformação realmente aconteça. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 1, p. 20).

Nessa reunião, foi sugerido fazer um projeto para recuperar os alunos que sentiam dificuldade nessa etapa de alfabetização. Uma das professoras, durante uma semana, ficaria com os alunos com dificuldade e a outra com os alunos que estão desenvolvendo bem as atividades. Durante essa semana as atividades seriam desenvolvidas com o objetivo de se trabalhar a dificuldade dos alunos. Esse projeto seria executado em duas semanas, depois da aprovação da supervisora e da diretora.

Quando o projeto foi apresentado à diretora e supervisora, que seria aplicado depois do feriado da semana das crianças, uma semana antes da aplicação, por sugestão da diretora e da supervisora, as professoras acharam melhor não colocar em prática. O argumento usado foi que foram poucos os alunos que apresentaram problemas de aprendizagem e que poderia ser trabalhado de outra forma, além de estar no final do ano para fazer isso.

A instrumentalização, a terceira etapa de Mazzeu (1998), se mostrou presente nessa segunda reunião, quando, além da alternativa apresentada para a diretora e a supervisora as professoras procuraram trabalhar com os alunos que tinham dificuldade. Uma das professoras, a professora 1, foi trabalhar com alguns alunos em sua casa, em um horário diferente do escolar. “*Uma assistência sem fins lucrativos*”, disse ela. Que mesmo assim não teve um resultado totalmente positivo, segundo a professora, por não ter sido usufruído por todos os alunos que tinham dificuldade. Houve um aluno que começou a freqüentar, mas depois parou, justamente o aluno, que faltava muito às aulas e ao reforço pedagógico faltava também, o que acarretava conhecimento fragmentado do conteúdo escolar. A outra professora, a professora 3, prestou essa assistência mais individualizada na própria sala de aula, no horário de aula. Os alunos conseguiram uma mudança qualitativa na aprendizagem, mas segundo a professora, essa mudança não foi muito significativa, pois esses alunos faltavam muito às aulas. O que melhorou tanto em uma sala, como na outra foi a disciplina dos alunos.

A última sessão de filmagem foi feita em dezembro. Os alunos já apresentavam um comportamento melhor na participação durante as aulas. Já reconheciam as sílabas e letras. Formavam pequenas frases e conseguiam ajudar os colegas que precisavam. A discussão da filmagem aconteceu uma semana depois.

Nessa etapa, da catarse, foi sugerido que as professoras lessem o texto de Fontana que trata da Mediação Pedagógica na Sala de Aula. Iniciamos a reunião assistindo as filmagens e ao final as professoras colocaram as suas impressões.

A professora 1 ficou satisfeita com o resultado final. Nessa turma, da Fase Introdutória, 03 (três) alunos não conseguiram ir tão bem, quanto os outros, por causa da quantidade de faltas durante o ano. Durante a filmagem, um aluno apresentou dificuldade na realização das atividades propostas, mas os colegas o ajudaram nessas atividades. Na reunião, a professora afirmou que esse aluno, no período de uma semana, já conseguia desenvolver as atividades pedidas sem precisar de ajuda, fazendo tudo certo. A questão da disciplina e do limite foi trabalhada através de um trabalho de cédulas: durante o período de duas semanas, a professora premiava os alunos que se comportavam melhor, no primeiro dia a professora escolhe três alunos que se comportaram melhor na sala e cada um deles indicava no outro dia o aluno que tinha se comportado melhor e assim por diante. Ao final das duas semanas os alunos que se comportaram bem tinham ganho prêmios e os que se comportaram mal não ganhavam nada. A professora colocou que essa dinâmica ajudou bastante na melhoria do comportamento dos alunos. A atividade desenvolvida na sala foi realizada com uma folha, em que havia 4 (quatro) desenhos em uma seqüência, com algumas perguntas para os alunos completarem as perguntas dadas de acordo com o desenho.

Já a professora 3 mostrou-se satisfeita com o trabalho desenvolvido. Somente 03 (três) alunos não conseguiram desenvolver a sua aprendizagem de acordo com os objetivos propostos. Um deles perdeu muitas aulas, os outros não conseguiram desenvolver bem as atividades em sala, não interagiam ou participavam. Mesmo recebendo tratamentos diferenciados, a recuperação paralela feita pela professora na sala de aula, os alunos faltaram muito nesse período. A dificuldade que a professora colocou como principal foi a falta de compromisso por parte da maioria dos pais de mandar e manter os alunos na escola. Muitos alunos faltavam e os pais não os obrigavam a ir à escola. Segundo a professora, esse é um fato que deve ser mais bem trabalhado com os pais desde o início do próximo ano letivo. Nessa reunião, a professora comentou que a dinâmica usada de leitura silenciosa de vários tipos de textos, em que o aluno escolhe qual ele quer ler, foi uma estratégia que deu bom resultado. Os alunos leram o texto, comentaram com os colegas, escolheram palavras do mesmo para escrever e separar em sílabas.

A Fase Introdutória ainda não é levada a sério, por muitos, na escola. A professora 3 se mostrou disposta a continuar com a turma, na fase I, para continuar com o trabalho

desenvolvido e, principalmente, com os alunos que apresentam dificuldades. Mas a escolha da turma é feita primeiro pelos mais velhos na escola e ela foi uma das últimas que entraram na escola e provavelmente deverá pegar a Fase Introdutória. Mesmo estando amparada pela Resolução SEE nº 469 de dezembro de 2003, que permitiria ficar mais tempo com a turma, a realidade é outra.

Quanto à professora 1, deixou claro que não gostou muito dessa experiência. Que os alunos ultimamente estão muito indisciplinados e nesse ano ela se cansou muito. Foi uma experiência boa, mas prefere trabalhar com turmas que são “*mais comportadas, mais maduras*”, e provavelmente pegará turmas da Fase II ou Fase III.

Ao final dessa discussão, partimos para o texto de Fontana. Por sugestão delas, lemos alguns parágrafos que retratam a importância do professor no processo de aprendizagem e sua mediação, além da parte da escola, que discutimos depois relacionando com a realidade vivida pelas professoras. Elas conseguiram fazer essa relação e se mostraram entusiasmadas em ler o texto completo.

Da avaliação da pesquisa, a professora 3 falou que achou “*fantástica*”. A professora 1 achou ótima. Ajudou a perceber o seu trabalho, como ele era feito, a se perceber como professora e sua relação com os alunos. A professora 1 falou sobre a questão da reflexão sobre sua prática e do quanto isso a ajudou a redirecionar o seu trabalho. As duas colocaram que a filmagem mostrou o que pode ser melhorado ou o que está dando certo. As reuniões ocorridas parecem ter sido produtivas, ao mostrar pelas discussões, no coletivo, as metodologias usadas pela colega e que os mesmos receios vividos por uma professora é compartilhado pela outra. O trabalho, quando planejado a dois, tem um resultado melhor, principalmente quando as preocupações, alegrias e medos são divididos também. Os alunos ficavam “*super empolgados*” em dia da filmagem. Segundo a professora 3 “*eles queriam mostrar que estavam aprendendo*”.

A professora ainda falou que se “*sentia poderosa*” nesses momentos da filmagem. Mais valorizada.

Pelo que as professoras colocaram, a prática foi modificada e será muito mais no próximo ano. Mesmo não pegando o mesmo nível de ensino na escola, o trabalho não será feito da mesma forma. Elas têm uma consciência diferente de como o trabalho deve ser feito e que postura elas deverão ter. O que a professora 3 colocou é que o curso feito na UNIPAC ajudou e muito nessa etapa da alfabetização, que foi discutido no curso, a aprendizagem de crianças de várias idades, incluindo de 6 (seis) anos. Já a professora 1 esclareceu que no

Veredas não houve uma atenção para essa faixa etária, de seis anos, que foi implantado apenas há 4 (quatro) anos no Estado. O projeto tinha um enfoque maior para crianças de sete a dez anos, as quatro primeiras séries. Mesmo tendo a disciplina psicologia da educação, essa parte ficou um pouco falha.

Nessa última reunião ficou clara a última etapa proposta por Mazzeu (1998), a prática social, que já não é mais a mesma do início.

Foi entregue uma cópia com fragmentos das filmagens que ocorreram nesse trabalho e elas gostaram de ter esse material, principalmente para, se necessário, consultarem depois para analisarem o comportamento e a aprendizagem dos alunos.

Pudemos perceber que, através desse trabalho desenvolvido por esta pesquisa, criou-se um laço maior de amizade entre as professoras e pesquisadora. Que nesse tipo de pesquisa não há um colega direcionando o trabalho do outro. Todos têm a mesma importância, a ênfase estando no trabalho desenvolvido por cada um, mas pensado e refletido no conjunto de professores. Já aconteciam conversas informais entre as professoras sobre as suas atividades, mas com esse trabalho, elas se aproximaram mais. A reflexão sobre e a mudança de algumas atitudes que elas julgavam inadequadas, depois de assistirem e discutirem as filmagens, ficaram mais evidentes.

5.2 A importância da Formação Inicial

Um fato observado no último encontro com as professoras, foi a importância de se ter uma formação inicial adequada, na graduação, para o nível em que se irá trabalhar.

A professora 1 fez o curso Normal Superior pelo Veredas, que não teve disciplinas com enfoque na Educação Infantil e nem nas crianças com seis anos de idade. Por ter sido a Fase Introdutória implantada em 2004, ela teve dificuldade de encontrar literatura especializada que retrata o trabalho com essa fase. Muito do que ela ministra durante o ano foi preciso ser adaptado: *“Agora, da Fase Introdutória também não tem nada... Porque quando a gente entrou não existia introdutório. A gente vai adaptando... no Veredas não tinha nada ver. Até hoje não tem livro do introdutório. A gente precisa correr atrás... Mas eu falo assim... livros específicos... até hoje não saiu. Só no último ano do Veredas que eles*

*conseguiram alguma coisa do introdutório, inclusive os objetivos que eu tenho na caderneta foram todos tirados do Veredas.*¹⁶

Já a professora 3 pareceu demonstrar, durante todo o trabalho, mais tranquilidade ao lidar com esse nível, talvez por ter visto no Curso Normal Superior, da UNIPAC, as disciplinas referentes à Educação Infantil, que, até então, englobavam as crianças de seis anos. *“Por exemplo, no meu curso falava muito, porque fala muito da criança dos seis anos. Quando eu tava estudando... Eu tenho muitas apostilas. Falei outro dia... eu corria lá, pegava e falava assim, vou fazer isso.”*

Essas falas parecem demonstrar que a formação inicial realmente tem uma grande relevância para a prática do profissional do professor, talvez por oferecer segurança para que possa trabalhar com crianças nessa faixa etária.

Durante toda a nossa observação e nas reuniões com as professoras, a professora 1 deixou claro que o trabalho desenvolvido na turma não foi o que ela tinha esperado e, ao final, que ela não deseja trabalhar novamente nesse nível. *“Na verdade no ano que vem eu vou descansar de todos os alunos. Esse ano foi um ano de recordações... Acho que eu fiquei foi traumatizada assim. Você que não pegou a minha turma do princípio do ano... Que pena! Eu sofri demais. Foi bom, mas eu sofri demais... Os outros anos foram bem mais tranquilos... Eu vou pegar uma segunda série...”*

Quando foi feita a pergunta se pegaria novamente a Fase Introdutória: *“Você está é louca! Só se for para ficar louca. Nem... Falo com você que só depois que eles forem... próximo ano... se eles estiverem mais maduros... falo com você que esse ano fiquei traumatizada com essa turma. Nossa! Meu Deus! Nunca vi isso em minha vida não... misericórdia! Acho que vou pegar os pequeninhos que eu peguei no ano último ano. Mas conversam demais... Nossa Senhora!... Eu vou falar pra você. Não tenho certeza. Eu só não queria introdutório porque cansa demais. Cansativo demais. Tem três anos... Introdutório hoje está cansando muito mais que a primeira série. Porque introdutório eles tão assim... numa fase muito imatura... então a gente tem que fazer tudo por eles. O primeiro ano hoje já está bom... já recebe o aluno embalado. Não tem dificuldade... Agora a gente não... no introdutório... Nossa! Deus... Ah, Se me dessem o introdutório hoje... eu acho que eu chorava... Mas não é por causa do meu trabalho, esse ano foi o trabalho por causa da disciplina. Eu sofri demais foi por isso. Porque se fosse tudo bem...”*

¹⁶ Será utilizada a fala das professoras na íntegra para ilustrar o que analisamos.

A professora 3 teve um posicionamento diferente: *“Pra mim tanto fez tanto faz... a matéria... o que cansa é o introdutório e o primeiro ano. Agora eu estava falando que esse ano... eu senti bem. Eu não cansei porque tem época que fico... canso... e meus alunos estavam eram muito agitados... depois eles foram... bem... eu não cansei... no fim do ano eu não estava cansada... Vou falar agora eu não cansei...”*

Aqui se apresenta um problema que fica evidente em algumas das nossas escolas. O que rege na legislação vigente, para a distribuição das salas de aula, é a formação que o professor tem e o tempo de serviço na escola. Infelizmente, os professores com maior tempo na escola preferem trabalhar com outras turmas e não com as de alfabetização. Não quer dizer que quem quiser atuar nesse nível precisa ser o mais experiente, mas que essa escolha seja feita por opção. Quem tem menor tempo na escola, geralmente pega as turmas de alfabetização e nem sempre o professor demonstra ter condições para atuar nesse nível ou habilitação específica. Na própria orientação SEE nº 01 de 05 de fevereiro de 2004 esse ponto aparece:

A escolha de professores para atuar nas turmas do Ciclo Inicial de Alfabetização deve ser criteriosa e levar em conta: sua formação profissional, sua experiência e reconhecimento social como alfabetizador bem-sucedido, sua disponibilidade, sensibilidade e interesse em trabalhar com crianças da faixa etária em questão, além de sua situação funcional, devendo-se dar preferência aos efetivos quando se enquadrarem nesse perfil.

Nessa orientação, o documento também sinaliza que a escola “poderá assegurar a permanência do professor do Ciclo Inicial de Alfabetização na mesma turma, quando considerada medida pedagógica desejável, tendo em vista a continuidade/consolidação dos processos em desenvolvimento”. O que muitas vezes não é incentivado pela escola, como a própria proposta do Ciclo Inicial de Alfabetização pontua que deveria ser

É preciso que as redes de ensino enfrentem três problemas que têm evitado enfrentar: o professor alfabetizador precisa ser um dos mais capacitados da escola (ele precisa, portanto, de uma adequada formação); precisa também ser um dos mais valorizados da escola (ele precisa, portanto, de um estatuto diferenciado); é necessário reorganizar a escola e os tempos destinados ao trabalho coletivo, em equipes de professores e coordenadores (o professor não é o dono de sua sala, mas alguém que responde, com o conjunto da escola, pela alfabetização de suas crianças). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 1, p.25)

Na pesquisa, a professora 1 assumiu essa Fase Introdutória como uma experiência. Até então, vinha trabalhando com segunda série em diante. Por não ter professor que quisesse assumir a turma do introdutório, a diretora e supervisora pediram que ela fizesse essa

experiência. *“Sempre trabalhei de primeira a quarta. Na verdade eu nunca desde quando iniciou o introdutório... eu não tinha trabalhado com essa faixa etária nem com o primeiro ano tinha trabalhado. É na verdade uma experiência até hoje porque quando começou o introdutório eu trabalhava com...”*

A professora 3 ressaltou o quanto os alunos dela se desenvolveram, mas que ainda precisariam de um tempo maior para serem considerados alfabetizados. Que o professor que os pegar no próximo ano deverá dar continuidade ao trabalho dela; ela manifestou que gostaria de continuar com a turma, mas não foi permitido. *“Se pegarem eles com mais calma... sem pensar assim que eles estão lendo... começar... dar uma revisão nas sílabas simples... eles vão... não vou ficar... eu bem que pedi...”*. Aqui percebe-se o quanto é contraditório o que a lei coloca e o que na realidade acontece no cotidiano escolar. Ainda há uma lacuna muito grande com relação a esse aspecto.

A professora 1, por ter mais tempo na escola, escolheu a turma para a qual quis lecionar, mesmo como experiência; já a professora 3, por falta de opção, já que foi uma das últimas a chegar na escola, assumiu o introdutório. Apesar de transparecer na fala dela que gostou da experiência, e que gosta de trabalhar com alunos dessa faixa etária, preferiria trabalhar dando continuidade ao trabalho que desenvolveu na turma, na Fase 1.

A professora 2, por ser designada, precisou ter seu contrato rescindido, por ter recebido uma transferência, o que interrompeu o trabalho que vinha desenvolvendo com a turma e no grupo de professoras participantes da pesquisa. Mas ela teve a sua formação no Normal Superior da UNIMONTES, voltado para o Ensino Fundamental, não incluindo crianças de seis anos, mas ingressou na Educação Infantil desde 1982 e sempre trabalhando nesse nível de ensino. Pelo depoimento da professora, ela se sentia tranqüila ao trabalhar com essa fase. Portanto, seu aprendizado deu-se na prática de sala de aula.

Com base na fala das professoras, percebi que quanto mais específica for a formação inicial do profissional para o nível de ensino em que irá trabalhar, mais seguro e tranqüilo ele desenvolverá a sua prática. O que ficou claro pelo comportamento das duas professoras durante esse trabalho. Contudo, isso não quer dizer que uma professora iniciante não possa ser bem sucedida.

5.3 Objetivos propostos e o que alcançamos

Depois de contextualizar a formação das professoras, foi proposto esse item para discutir o objetivo que permeou o trabalho: analisar se a metodologia, aplicada à alfabetização, dos professores egressos de um curso Normal Superior, na fase de alfabetização, foi modificada ou não na prática, depois de concluir o curso, e se foi suficiente o que foi ministrado na universidade, enquanto teoria, no auxílio para o dia a dia na escola.

Quanto à metodologia utilizada pelas professoras, pude perceber que cada uma se preocupa com metodologias que envolvem todos os alunos, trabalhando com atividades em equipes e individual, tendo como objetivo que um aluno ajude o outro na execução da tarefa escolar, em sala de aula.

Todas as professoras, quando tinham que apresentar uma sílaba nova, o faziam com cartaz com um texto, que destacava palavras com a letra do dia. Contudo, a forma como o cartaz era apresentado e depois, como a família daquela sílaba era trabalhada, foi que diferenciou a postura de cada professora. A professora 1, nas aulas filmadas, trabalhou sempre com atividades que cobravam do aluno a memorização, na linha positivista (pergunta/resposta). Todas as aulas filmadas tinham esse aspecto como evidência. Na primeira aula, com a turma dividida em pequenos grupos, a professora colocou o cartaz no quadro, fez a exploração e depois pediu aos alunos para dizerem palavras que começavam com a letra, nesse caso o *j*. Nas sugestões dadas pelos alunos a palavra “*urubu*” foi falada e a professora “*uru... presta atenção aqui, urubu, se você colocar o j na frente, como é que vai ficar?*” Outro aluno “*jurubu, né?*”. Esse momento, rico de aprendizagem, na concepção sociolinguística, não foi mais explorado pela professora que poderia trabalhar com a formação de palavras mudando apenas uma letra e depois a sílaba. Ele se perdeu. Logo após, a professora pregou um cartaz no quadro e os alunos tentaram ler o texto em voz alta primeiro, sendo seguido por uma leitura onde todos participaram, professora e alunos. Com a entrega do texto lido, mimeografado, foi pedido para circularem as palavras que apresentavam o *j*. Na folha entregue, tinha um exercício que constava de uma cópia do texto com espaços em branco para os alunos completarem com as palavras que eles encontraram com a letra. (As mesmas palavras que circularam e na mesma ordem). “*Complete. Para vocês completarem o texto com as palavras circuladas. Vocês circularam as palavras, não circularam? Então tá, lá embaixo tia escreveu o mesmo texto, presta atenção... tia escreveu o mesmo texto só que faltando as palavrinhas com j, aí vocês vão tentar completar o texto com as palavrinhas que*

tem j, com as palavrinhas que vocês circularam. É só ir prestando atenção, tia grifou cada palavrinha que tem j, está bom? E lá embaixo eu coloquei tracinhos também para vocês completarem, está bom? Então vamos tentar completar o mesmo texto embaixo só com as palavrinhas que tem j. Vocês prestando atenção no texto acima terão condições de completar o texto abaixo? Vamos lá? Vamos começar? Quem não souber, peça ajuda ao coleguinha, peça ajuda à professora”.

É nessa turma que a professora se preocupava com a (in)disciplina dos alunos, aqui entendida, pelo que foi percebido pelas nossas reuniões, como a conversa paralela em voz alta, muitos alunos em pé a todo momento, conversando com os colegas de outros grupos e muitas vezes falando, todos, ao mesmo tempo, sendo uma turma muito agitada.

A professora 2 propôs um jogo com os alunos, para apresentar a sílaba com que iria trabalhar. Ela selecionou dois nomes dos alunos que tinham *g* no nome e foi descobrindo aos poucos o nome, pedindo para os alunos falarem que letras ela estava mostrando e de quem eram os nomes. Apontando para o cartaz com o nome dos alunos, perguntou se havia mais algum nome que apresentava o *g* na turma. E depois, se tinha mais palavras que conheciam, que apresentava a letra *g*. Os alunos listaram algumas, incluindo a que a professora trabalhou naquele dia “*gato*”, então pregou um cartaz que tinha um texto com palavras, a maioria de animais que começava com a letra *g* no quadro, fez uma leitura primeiro e depois os alunos repetiram junto com ela. Ao final, entregou o texto mimeografado e um saquinho com letradas cortadas para que cada aluno montasse as palavras contempladas naquele dia, sendo depois circuladas no texto. “*Vocês vão montar essa palavrinha na carteira de vocês. Tia vai ver quem vai dar conta de formar na carteira, essas letrinhas... essas palavrinhas: gato, gaivota, girafa, galinha, golfinho, gaiola e garrafa. Todas elas começam com a letrinha? G. todas começam com a letrinha...? Então no texto que tia vai dar para vocês, a primeira coisa que vocês... Nós vamos ver agora quem aprendeu, quem vai dar conta de montar a primeira palavrinha. Eu vou entregar o texto e vocês vão fazer. Quando formar vocês vão circular no texto a palavrinha que começa com a letra...*”

Essa professora já não ficou presa apenas ao copiar as palavras, iniciando com os alunos a forma como as palavras são escritas. Por ser uma turma com os alunos mais tranquilos, o que foi percebido é que eles participaram, sendo poucos os que não tentaram fazer as atividades. Somente três alunos não se envolveram: um, porque tinha sido matriculado naquele dia, outra, que estava mais preocupada em chamar a minha atenção para ser filmada, subindo na carteira, colocando os pés na carteira do colega da frente, mas quando

se esquecia da filmagem da aula, ela respondia o que foi pedido e tentava ajudar os colegas e uma aluna que é surda, mas que não tinha um tratamento diferenciado, ficando um pouco “deixada” de lado pela professora que disse que estava lá para ser *“socializada”*.

A professora 3 disse aos alunos que iriam trabalhar com outra letrinha. Um aluno falou que era a letra *L*, pois tinha olhado o cartaz (que estava virado em cima da mesa da professora). A professora mostrou o cartaz com a palavra *laranja* e perguntou quais os nomes dos colegas que tinha o *L*, indo até o cartaz onde tinha os nomes em ordem alfabética e começou a ler um por um perguntando qual apresentava a letra *L*. Quando chegou a um dos nomes que começava por essa letra, escreveu o nome junto do cartaz, no quadro, pedindo aos alunos para escreverem no caderno. Enquanto os alunos estavam fazendo essa atividade, distribuiu uma revista para cada um recortar palavras que tinham *L* para colar no caderno. Ao final, ela escolheu cinco cadernos e escreveu uma palavra de cada no quadro que representavam a família do *L*: Lula, lobo, lavoura, líder e ler. Os alunos copiaram e circularam a sílaba que representava a família do *L*. *“Laranja começa com qual letra? [...] Quais os nomes dos coleguinhas que tem a letrinha L? [...] Vamos escrever o nome dos meninos que tem a letrinha L? [...] Laís é igualzinho a primeira letra da laranja. [...] Então vamos escrever a palavrinha aí. [...] Vamos procurar a palavrinha agora, vocês vão procurar a palavrinha igual a... Começa Laranja e La... [...] Tem que achar a palavra que começa com La. [...] Vocês vão colar no caderninho uma embaixo da outra e vocês vão escrever a palavrinha. [...] O coleguinha pegou umas palavrinhas com L. Essa palavrinha aqui ó... (Escreve líder no quadro) Ela começa igual laranja? [...] ela começa com o L, mas a segunda letrinha vai ficar diferente... vamos circular as duas primeiras letrinhas, como que eu vou ler essas duas primeiras letrinhas aqui?”*

Poucos alunos não participaram da atividade, sendo que a maioria queria falar e/ou mostrar as palavras para a professora, para receberem confirmação de que estavam certos. Quem terminava primeiro ajudava o colega. Dois alunos não participaram de toda a atividade: um porque entrou na sala na metade do horário e era novato e o outro estava mais interessado em aparecer na filmagem, fazendo caretas.

Para analisarmos de uma outra forma essas filmagens, foi entregue às professoras uma cópia de cada filmagem da respectiva aula, para observarem o que quisessem discutir em grupo, no dia determinado por elas, dado como sugestões: a filmagem em si, comportamento dos alunos, o que pode ser melhorado e o que pode permanecer.

O objetivo desse encontro era para que as professoras refletissem sobre suas aulas, sozinhas, sem a interferência da pesquisadora, que depois ouviria os seus relatos, o que no início provocou um pouco de constrangimento entre todas, já que elas queriam que suas aulas fossem avaliadas por mim. Sendo esclarecido que não era esse o objetivo da pesquisa, mas que elas estariam observando suas próprias aulas e das colegas, fazendo suas observações e que assim elas tirariam as suas próprias considerações.

A professora 3 foi quem explorou mais as suas aulas, talvez por me conhecer melhor (ela foi minha aluna na UNIPAC) que as outras professoras e ter aceito com mais entusiasmo participar dessa pesquisa. Após ver a filmagem, disse: *“Fiquei satisfeita com o resultado: os meus alunos participaram das atividades [...] responderam satisfatoriamente ao que foi pedido”*. Explicou também que iria trabalhar apenas com a sílaba *la*, mas que os alunos cortaram não só essa sílaba e que ela acabou trabalhando toda a família. Achou que a atividade poderia ter demorado menos. E que a voz dela estava muito baixa, que precisaria falar mais alto na sala. Além de dizer que *“poderia ter colado o cartaz antes da aula ter começado”*, pois gastou um tempo grande colando o cartaz. A professora 1 gostou da filmagem da turma e percebeu que *“foi um feliz recurso para observar seus alunos”*. Não comentou sobre a metodologia, mas percebeu que os alunos estavam participando da atividade, que um aluno ficou de cabeça baixa durante a atividade e que o observaria melhor para saber o porquê dessa atitude. *“Percebi que falo demais nas aulas”*. Considerou que deverá planejar atividades a que os alunos possam responder melhor. A professora 2 foi a que menos falou sobre a filmagem, mas observou que ficou satisfeita e que os alunos estavam participando das aulas.

Um assunto que surgiu na reunião foi a pressão que as professoras sofrem pela direção, para alfabetizarem as crianças que estão no introdutório até o final do ano. A professora 1, principalmente, foi quem mais enfatizou esse fato, no que as outras professoras apoiaram. Nesse momento, elas perceberam que muitas das preocupações que tinham eram comuns, a preocupação em alfabetizar, que tipo de trabalho tinha que ser desenvolvido. A sugestão proposta pela pesquisadora foi de trabalharem juntas, estudando o que era proposto para a Fase Introdutória e que, se tomassem uma atitude em conjunto, o trabalho sairia melhor e elas teriam mais segurança em dar uma resposta para a direção. Aqui, socializei com elas a proposta de Contreras (2002), sobre a busca do professor por sua autonomia.

A primeira reunião nos proporcionou um melhor contato entre os colegas do mesmo nível de ensino na escola e a pesquisadora, pois que, até então, não me sentia parte ainda do

processo. Comecei a me aproximar mais das professoras, indo à escola no horário do intervalo, lanchando com elas, conversando em horários diferenciados para marcar a próxima filmagem. Isso, percebi, me fez aproximar delas e ter melhor acesso às suas aulas. Até mesmo os alunos, quando me encontravam no corredor da escola, me cobravam o dia em que filmaria de novo em suas salas. Quando houve a segunda filmagem das aulas, foi apenas das professoras 1 e 3, uma vez que a professora 2 fora transferida. Apesar de terem poucos profissionais da escola designados, essa troca de professores, no meio do semestre, deixou as professoras do grupo de pesquisa um pouco ressentidas pela sua falta. Mas marcamos a próxima filmagem: para agosto, a aula da professora 1 e setembro, a da professora 3.

A segunda aula da professora 1, foi desenvolvida com uma música do Ba-Be-Bi-Bo-Bu, que foi entregue aos alunos mimeografada - para cantarem, no total de cinco vezes. Depois a professora trabalhou uma história, em que ela começava a ler e os alunos tentavam adivinhar as palavras para ter o seu prosseguimento. *“Vocês se lembram que eu falei com vocês que ia contar uma historinha para vocês? Tia vai contar essa historinha para vocês. [...] Vocês vão só responder para mim o que a historinha pedir, está bom? [...] Quem quer ouvir a história? [...] Só que a gente só vai ouvir a história principalmente se vocês responderem algumas dessas coisinhas para tia. Então vai ter que haver o que? Si... [...] Silêncio. Vamos virar a folha, vocês já trabalharam a folha, então... (da música) Vamos prestar atenção porque sem atenção a gente não entende nada de uma historinha. [...] A história é a seguinte... A historinha é de um menino que se chamava... (a professora escreve no quadro) Que se chamava...”* Um aluno respondeu: *“Renan!”* (tinha um aluno na sala com esse nome) E a professora: *“Aqui tem um nome completo?”* Alunos: *“Não”*. E a professora continuou: *“Que se chamava?... [...] Re. É a história de um menino que se chamava Re. O Re estava cansado e muito doente, mas muito doente e muito cansado, aí ele resolveu deitar um pouco. Mas ele não sabia aonde deitar, não é? De repente... [...] apareceu um amiguinho que se chama...”* Aluno: *“amigo!”*, outro aluno: *“Renan”*, e a professora: *“Que se chama... presta atenção... que se chama...”* (a professora escreve De no quadro) E assim apareceram as palavras: rede, rei, rico, roupas, remédio, rifa e relógio. No decorrer da atividade houve as conversas paralelas e a professora pedia para prestarem atenção na história. Os alunos tentavam cada um responder primeiro e nesse momento “gritavam” o que a professora falava para pararem de gritar. Quando terminou a leitura, entregou para os alunos envelopes com várias sílabas para formarem palavras em dupla. Cada sílaba tinha um desenho

em que os alunos teriam que tentar encontrar o desenho idêntico para formar as palavras, dezenove no total. Não deu para perceber se havia palavras da história.

A professora 3, na segunda aula filmada, escreveu no quadro a palavra “*vaca*” e pedindo para os alunos tentarem ler. Então, falou que trabalhariam com essa palavra naquele dia. Primeiro, perguntou o que os alunos conheciam da vaca. Depois, pediu para tentarem escrever no caderno. Quando tinham terminado, escreveu no quadro, junto com a família da sílaba *va*. Pregou o cartaz no quadro com o texto da vaca e a viola, leu junto com os alunos e fez perguntas sobre o texto. Entregou o texto mimeografado e pediu para circularem todas que tinham a letra *v*. Depois conferiu pelo cartaz quais foram e os alunos copiaram no caderno. *“Então antes de mais nada nós vamos falar sobre a vaca. Qual a importância da vaca na nossa vida? [...] Quem sabe escrever a palavrinha vaca? [...] Eu trouxe para vocês um textinho. [...] Tia vai dar para vocês esse textinho aqui, é o mesmo que está lá no cartaz, vocês vão ler mais uma vez. [...] Vocês vão ler o textinho e no momento enquanto vocês estiverem lendo o textinho vocês vão circular... Estão ouvindo? Vocês vão circular todas as palavras que aparecem com a letrinha V no texto.”*

Nessa turma, todos participaram da atividade. Havendo algumas conversas em voz alta, que faziam com que a professora chamasse a atenção dos alunos, para que fizessem silêncio durante a atividade.

Tivemos a reunião para analisar essas filmagens em setembro. Nesse momento, a preocupação das professoras estava voltada para alguns alunos, que tinham problemas com a aprendizagem. Que atitudes poderiam ser tomadas para que esses alunos se desenvolvessem mais. Alguns alunos faltavam demais, viajavam com os pais caminhoneiros. Outros conseguiam reconhecer algumas letras do alfabeto, mas não tinham noção das sílabas. Outros liam a sílaba, mas tinham dificuldade de escrevê-la. Outros, somente copiavam, não sabiam ler. As várias fases do desenvolvimento da escrita estavam visíveis nas crianças, mas as professoras não conseguiam relacioná-las com o que estavam vivenciando.

Sentindo uma necessidade de ajudar mais, talvez por ter conhecido melhor o trabalho e a preocupação delas com a situação, sugeri algumas ações junto com as professoras: trabalhar separadamente com eles, talvez em um pré-horário. O que foi descartado logo com o argumento que não seria possível, principalmente porque tinham alunos que vinham de fora. A sugestão da professora 3 foi trabalhar separadamente com eles em horário de aula, começando a ensinar a matéria novamente, o que foi acatado pela professora 1.

Nas orientações da SEE nº 01 de 2004 há a seguinte afirmação: “a escola deve estar atenta à necessidade de prover apoio específico aos professores que estiverem trabalhando com alunos com dificuldades específicas de aprendizagem” e também com referência ao professor: “os professores devem estar atentos a todos os momentos de aprendizagem dos alunos, nos tempos em sala e fora dela”.

Os professores tinham uma preocupação constante com os alunos que apresentavam “dificuldade de aprendizagem”, mas a escola não oferecia suporte para isso. Havia uma professora que era eventual e que poderia trabalhar com esses alunos à parte, porém “o trabalho com a recuperadora não era feito. *“Poderia ser feito pelo menos quinze minutos a cada dia... o que não é feito”*, disse a professora 3. Na Fase Introdutória, não é necessário ter essa profissional de apoio, era o argumento usado por muitos na escola. Mas, ao final, todos devem saber ler e escrever. Segundo a professora 3: *“Só as professoras que têm responsabilidade com a aprendizagem do aluno. Mas o discurso é que todos são responsáveis”*. Elas sabiam as dificuldades dos alunos, mas ainda não relacionavam a dificuldade, sendo o nível de desenvolvimento da escrita da criança. Nessa reunião, tentei evidenciar isso através de algumas falas como: *“fase pré-silábica? Fase silábica?”* com o objetivo de fazê-las lembrar o que viram na faculdade, enquanto teoria, e até mesmo que atividades poderiam ser trabalhadas com crianças nessas fases, mas elas não conseguiram sair dos “problemas de aprendizagem”. E o pior é que eu não sabia naquele momento o que poderia ou deveria falar, como parte integrante do grupo, e ao mesmo tempo pesquisadora.

Outro assunto que ficou em evidência foi a função da supervisão na escola, que não colabora com o trabalho das professoras *“não dá suporte com os alunos com dificuldade de comportamento ou aprendizagem, o pedagógico só fica no administrativo e a diretora também não ajuda nesse aspecto”*, disse a professora 1.

Outra sugestão para trabalhar com os alunos com “problema de aprendizagem” e ao mesmo tempo ser um trabalho que aproximaria a professora recuperadora e a supervisora resultou em um projeto, que envolveria as duas professoras e os seus alunos.

Ajudei as professoras a elaborarem esse projeto e elas sugeriram que deveriam trabalhar juntas, a professora 1 e 3, colocando um período de no máximo 15 dias, sendo que uma professora ficaria com os alunos que precisassem de uma atenção mais focalizada para o início da aprendizagem da escrita e da leitura, utilizando metodologias variadas com esse objetivo e a outra professora trabalharia com os outros alunos. Mas a proposta não foi

aprovada pela direção da escola, alegando já estar perto do final do semestre e que não haveria o porquê de se trabalhar com ela.

As professoras apontaram que alguns alunos tinham problemas em aceitar o limite que era imposto na escola como: o sentar, o falar, o escutar, o tratar com respeito a professora, sendo prática das professoras conversarem com os alunos e com os pais para amenizar essa situação

A professora 1 exemplificou, em um dos encontros de formação realizado, com uma atitude de um aluno que não respeitava a professora de Educação Religiosa: *“Era criança, mas xingava a professora: você não manda em mim., quem manda em mim é meu pai.. minha mãe.. nem sei o que você está fazendo aqui dentro... Desse jeito era demais”*. Professora 3: *“E meus alunos: quem manda em mim é meu pai.. E eu falei assim: enquanto vocês estão comigo só eu quem mando em vocês... porque seus pais não sabem o que... Eu vou falar com meu pai para trazer um revolver e te matar... Ótimo! Fala com ele para trazer um revólver que a delegacia está ali pertinho. Nós vamos lá e seu pai ficará lá dentro”*. Professora 1: *“um dia precisou... falei tanta coisa assim com Carlos¹⁷... forte... conversa de adulto que depois eu procurei a mãe dele e falei com ele, oh Santa¹⁸ eu fiz uma coisa, se ficar com raiva problema seu... porque... [...]ele foi falando... ó quer saber de uma... quem está na minha sala sou eu... sua mãe não manda... seu pai não manda... diretor não manda... ninguém manda... ninguém manda... quem manda aqui sou eu. [...]E falei... falei muita coisa com ele, sabe... Ele vai ficar bravo uns dias comigo... Eu chamei a mãe dele... e falei com ela que me disse: você pode falar mesmo... não tem problema não.”*

Além disso, as professoras mostraram preocupação com as faltas dos alunos que viajavam com os pais, que eram caminhoneiros, deixando transparecer que não valorizavam essa fase e decidiu-se discutir o assunto com a direção, para que fossem tomadas as devidas providências, a serem propostas em uma reunião com os pais, mas esse problema nunca foi enfrentado pela escola.

A professora 3 comentou que a postura dos pais atrapalhava os filhos *“Eles têm que aprender. Nós temos que chegar no final do ano com os meninos lendo... Esse ano foi assim. Eles... Pensavam que o menino ia só para passear, para brincar... Eu senti isso com os pais. Responsabilidade nenhuma...”*

¹⁷ Nome fictício para proteger o anonimato do aluno.

¹⁸ Nome fictício para proteger o anonimato da mãe do aluno.

Nesta pesquisa, ficou evidente que a escola como um todo não se tem preocupado com essas questões, não se solidarizando com as professoras, que, sozinhas, vêm fazendo esforços para obter bons resultados, conforme diz a professora 3 : “*eu falei... o primeiro dia eu vou fazer é falar com a supervisora... o dia que eles trazem o filho... todo mundo, os pais geralmente vem com os filhos... esse dia é que tem que aproveitar e conversar. [...] Eu ia nas casas dos pais, assim por exemplo, mas não adiantou nada. Eles não estão com compromisso...*” e a professora 1: “*Agora eu converso demais com os pais. [...] Eu ligo para os pais... eu tenho o telefone da maioria, eu ligo, converso... explico a situação... mando chamar, mando bilhete, vem... converso, converso, converso... Parece que só ouve enquanto...*”

Em uma posição que as orientações sobre o Ciclo Inicial de Alfabetização pontuam e que Alarcão (2001, p.23) alerta é que

na escola, todos são atores. Os alunos, os professores, os funcionários, os pais ou os membros da comunidade envolvidos nas atividades da escola, todos têm um papel a ser desempenhado. [...] os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica.

Na última aula filmada das professoras, em dezembro, tanto as professoras quanto os alunos já estavam mais acostumados com a minha presença. A professora 1 trabalhou com algumas cenas, para que o aluno observasse e escrevesse a história em uma folha. A professora fez a interpretação das cenas e na folha havia algumas frases, que precisavam ser completadas com o que a cena mostrava. Os alunos se sentiram incentivados a fazerem a atividade, mas cada frase já tinha um direcionamento da palavra que estava faltando. “*Primeiramente você vai discutir com o seu coleguinha para ver o que está acontecendo nessa cena. Na cena são quatro cenas. [...] Então esse quadrinho. Que que está acontecendo nesse primeiro quadrinho? [...] Na primeira linha vocês vão completar o seguinte: esta é a história de um...? [...] Cachorro! Então vamos tentar escrever a palavrinha cachorro na primeira linha está bom? Vamos lá? O coleguinha vai ajudar. [...] Ele caiu na...?*”. Os alunos nessa atividade estavam muito agitados. Cada um queria completar o próximo item primeiro e corretamente. Perguntavam com qual letra e/ou sílabas deveria escrever as palavras. Teve um momento em que uma aluna virou para mim e perguntou: “*Tia, como se escreve banho?*”. Surgiram várias perguntas em minha mente, entre elas: seria possível responder? Não atrapalharia o desenvolvimento da aula da professora?. Enquanto pensava,

alguns colegas responderam: “Ba”, “é com B de bala”. Achei isso muito interessante. Depois incentivei as alunas a procurarem as sílabas que estavam faltando no cartaz com as famílias silábicas no quadro.

Na aula da professora 3, ela distribuiu vários textos diferentes, sendo um para cada aluno ler em voz baixa. Depois de um tempo, a professora perguntou para alguns alunos sobre o que tratava o seu texto. Selecionou alguns textos e retirou quatro palavras e escreveu no quadro para os alunos lerem, perguntando se sabiam o seu significado. Ao final, pediu aos alunos para escreverem frases com as palavras selecionadas, escolhendo alguns alunos para lerem as frases. *“Hoje vocês vão pegar um texto e a gente vai ler. Qualquer um. Cada um vai ler. (a professora passa uma caixa cheia de textos e os alunos, um por um, vão pegando um). [...] Cada aluno está com um texto diferente. Vocês vão ouvir. Começa aqui. (a professora aponta uma aluna). [...] Seu textinho está falando sobre o que? [...] Cada um pega o textinho e vão pegar a palavra que vocês mais conseguiram ler no texto. [...] e vão escrever uma abaixo da outra no caderno, depois vão separar em sílabas. [...] Agora destes textos que vocês leram, cada um vai escolher quatro palavras, vai escrever no quadro as quatro palavras, porque... [...] Eu vou escolher aqui nos textos”*.

Os alunos participaram dessa atividade, mostrando o texto para o colega, comparando com o que estava com eles, para ver se era melhor. Havia vários tipos, alguns só com desenhos. Outros de livros didáticos. Algumas propagandas. Na hora de falar qual texto tinham pego, cada um queria falar do seu.

Na última reunião que tivemos, já estávamos entrosadas e tivemos mais liberdade para analisar algumas coisas com maior profundidade. E eu, mais segura para participar com minhas observações. Acreditava que tinha certa “autonomia” de colocar as minhas idéias também.

Pelo que pude perceber das aulas das professoras 1 e 3, a que teve uma fundamentação sobre como o conhecimento da Língua Portuguesa poderia ser ministrado, quando na licenciatura, na instituição de nível superior, parece ter tido maior segurança e tranqüilidade para trabalhar nessa fase, tentando transformar a prática de sala de aula pelo conhecimento, adaptando-o à realidade do aluno. Mesmo assim, pelo que foi observado e discutido com as professoras, percebi que ainda há algumas dificuldades, como é o caso das metodologias, que muitas vezes ainda enfatizam o decorar e não a autonomia do aluno. Assim, não é possível afirmar com certeza que as professoras transformaram a sua prática anterior, apenas em função do que aprenderam na formação inicial. O que foi possível

perceber é que a professora 3, ex-aluna da UNIPAC, do início ao final da pesquisa, modificou um pouco a sua prática, dando oportunidade para os alunos descobrirem como funciona o processo da escrita, principalmente quanto ao aspecto da codificação e decodificação. Talvez isso também tenha sido resultado das discussões e análises, nos encontros de discussão sobre as aulas gravadas. Acredito que um trabalho consciente, com metodologias variadas, para atender à demanda da turma de alfabetização, foi possível, levando os alunos a participarem mais das aulas, como mostram as últimas filmagens.

5.4 Aprofundando Algumas Idéias

Apresento aqui algumas situações, que foram discutidas no último encontro do grupo e que merecem ser registradas, bem como o que pude observar nas vídeo-gravações. Por ser uma fase implantada há pouco tempo, algumas pessoas agora, depois de três anos, estão entendendo qual a finalidade do Ciclo Inicial de Alfabetização, o porquê da sua criação. Contudo, a cultura escolar ainda valoriza mais as “séries” em que os alunos têm uma cobrança mais visível, no sentido de serem valorizados na sua aprendizagem. Por trabalhar inicialmente com alguns aspectos da Educação Infantil como: a coordenação motora, a socialização, a alfabetização, muitos pais e profissionais da própria escola não reconhecem e muito menos valorizam o trabalho das professoras dessa fase, achando uma fase em que não precisa haver muita cobrança.

A professora 3 colocou o exemplo de um aluno que é filho da antiga supervisora da escola e que não tinha assistência em casa. *“É o que estava falando... Porque não sabia... falei não tinha coordenação... então chorava... tinha dia que ele chorava, porque os meninos... todo mundo fazendo e ele... e ele não fazia... e eu virava para ele: devagar você vai... hoje ele... ele está até pegando a fileira de frases com palavras com dificuldade... tentando ler... então isso é muito importante. Acho que ele vai... Ele é um menino inteligente... Agora Matemática ele tem mais facilidade do que Português... Ele faz, mas faz devagar”*. Foi quando a professora a chamou à escola e disse algumas coisas para fazê-la perceber o seu papel também como mãe. *“eu estou achando que hoje os pais não estão... estão pensando só... largaram os filhos... Tipo assim, eu estava falando... Olívia¹⁹, por exemplo... que é uma supervisora, uma pessoa bem esclarecida... ela não... depois eu a chamei e falei: você não está tendo compromisso com seu filho. Aí ela sentiu. Você não está.*

¹⁹ Nome fictício.

Porque seu menino ele não está rendendo. Nós temos que por ele para render. Eu chamei ela e falei... Não... é para aprender. Ele está aqui não é pra brincar, é para aprender”.

Os professores, estando sozinhos, sem contar com a colaboração efetiva dos demais profissionais da escola: supervisor, orientador, diretor, outros funcionários, e até mesmo dos pais, perdem a oportunidade de realizarem seu trabalho com o sucesso esperado e cobrado por todos.

As pessoas precisam assumir que a escola não é apenas a estrutura física, mas ela é viva. Ela é uma estrutura que tem em seu interior pessoas. Como afirma Paulo Freire (1991, p.35 apud ALARCÃO, 2001, p. 19) “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário”, pois segundo Alarcão (2001, p.19)

para mudá-la é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca.

Enquanto cada um não perceber que tem responsabilidade no resultado final do processo educativo, daquele que inicia até aquele que sai, será difícil haver uma mudança significativa. As próprias Orientações para o trabalho com o Ciclo Inicial de Alfabetização já denunciavam isso:

Talvez aí residam muitos dos problemas que atribuímos aos ciclos: em sua implementação, muda-se o modo de organização escolar, mas não se criam mecanismos para: a) *coletivamente*, diagnosticar os problemas de ensino-aprendizagem; b) fazer face a eles, por meio de processos dinâmicos de reagrupamento; c) alterar procedimentos de ensino que se mostrarem inadequados para os alunos em dificuldade. Na maior parte das vezes, cada professor continua fazendo sozinho *seu* trabalho, com *sua* turma, com *seu* modo de ensinar, com *suas* expectativas em relação às habilidades a serem dominadas por *seus* alunos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2003, v. 1, p.19) [grifos do original]

Acrescento mais um item: nem sempre o trabalho que o professor faz “sozinho” é por vontade dele, mas forçado pelas circunstâncias. O que ficou comprovado pela pesquisa é que, no início, houve um pouco de resistência, para sentarmos e analisarmos as filmagens, mas depois isso se tornou uma prática mais aceita. O maior empecilho para uma reflexão conjunta, era que essas reuniões aconteciam no sábado, porque as professoras não tinham um horário, que pudesse ser usado durante a semana. Acredito que foi isso que causou aquela pergunta “quantas reuniões ainda teremos que fazer?”, quando já estávamos na penúltima. Não havia um momento previsto para formação, dentro da própria carga horária semanal das

professoras. Elas participaram da pesquisa investindo um tempo a mais, talvez pela necessidade que tinham de ajuda nas dificuldades que estavam encontrando no seu trabalho.

Até mesmo, quando elas detectavam a ausência de um aluno por muito tempo já comunicavam a supervisora e diretora, para tentarem contatar os pais e saberem o motivo da ausência, além de cobrarem a participação do aluno na escola, não obtinham colaboração. Suas queixas eram de que, se a escola as tivesse ajudado nessa parte, muitos dos alunos, que faltaram e não tiveram tempo de recuperar o que perderam, teriam se desenvolvido melhor. Diz a professora 3: *“mesmo que a gente volte atrás, não é como aquele primeiro momento que a gente foca tanto assim.. Eu falei com muitas mães...eu falava... e elas falavam, ah... uma mesmo falou, ah meu marido bebe demais... e ele não deixa o menino ir... e eu falei é por isso mesmo que ele... pois é um menino inteligente. Se ela tivesse participado... o tanto de falta que ela tem. Naqueles dias que ela faltou ela se perdeu. Eu falei para ela... Ela se perdeu... porque ela chegou já estava mais na frente. Mesmo que eu voltasse, não acompanha da mesma forma...iguais aos outros colegas que estavam presente”*. Pelo que foi colocado para o próximo ano, 2007, essa situação será apresentada aos pais, que terão de acompanhar mais de perto seus filhos, sendo uma cobrança que as professoras farão também para a supervisora e diretora. *“Nós vamos discutir isso. Porque eu achei que teve uma falta muito grande dos pais nesse sentido com os filhos”*. – professora 3. *“Esse ano, não sei porque, mas foi um ano que os pais não tiveram muito compromisso. Nossa, mas eu fico besta”*. – professora 1. *“Não... é o que estava falando... eu falei: parecia que o introdutório era para menino e que não tinha um pinga de valor. Eu comentei com... no ano que vem na primeira... Mas ó... as meninas... eu estou achando assim... que hoje os pais... não estão... largaram os filhos... eu falei: no primeiro dia o que vou fazer é falar com a supervisora... o dia que eles trazem o filho, os pais geralmente vem com os filhos... esse dia é que tem que aproveitar e conversar...”* – professora 3.

Percebi, analisando todo o processo da pesquisa, que, no início do ano, as professoras ainda estavam inseguras, pois ainda não tinham definido o que era esperado delas na Fase Introdutória e que, ao final, parece que já sabiam o que foi feito e o tanto que foi alcançado. *“Eles têm que aprender, nós temos que chegar no final do ano com os meninos lendo... Esse ano foi assim”* – professora 3.

Pela análise das filmagens em sala de aula, no que diz respeito aos alunos no decorrer do semestre, pude observar:

- a) justificativas para a dificuldade do aluno, conforme depoimento das professoras

“Mas ele tem muita falta. As faltas dele... Ele tem setenta e tantas faltas... eu não gosto muito de o menino fica ... ela não reage. Isso que estava falando com você. Tem que ter... Tem que ter. (trabalho diferenciado) E olha que eu pegava... quando eles chegavam... eu punha eles... copiava para eles... no caderno. Diferente sabe, estavam fazendo muito bem, daqui a pouco... Falei... isso não vai dar certo... Se ele tivesse... ele tinha... no fim do ano ele andou mais... mas ele perdeu o fio... o princípio da meada... Ele não podia ficar... Dava para ele separado... mas mesmo assim...” - professora 3.

“Não aprendeu muito... Mas ele também foi poucas vezes. O pai dele viajava... ficava quinze dias com ele... Doeceu também demais durante o ano... muito doente. Só ele que não leu... Até falei com ele... Prometi a mãe dele ajudar... Ele mora lá pertinho de mim... Ele mudou esse ano, aí não sei se muda... acontece das vezes mudar...” - professora 1.

“Sílvi²⁰ que não freqüentava... o que não leu nada. Ele só sabia ler palavrinhas com d, inclusive na prova para colocar enunciado, sabe Raí, ele colocou todas as iniciais do desenho tudo com d. Tudo com d... Ele sabia quando era a palavra dado, ele sabia ler e sabia escrever a palavra dado. Eu fiquei muito com ele. Porque ele não sabia escrever nada. Uma letra... Ele chegou zerado. E já... a coordenação motora dele já está muito boa. Aprendeu o alfabeto todo. Não consegue... não consegue mesmo... não tinha nada que eu fazia. Só um também está no meio...” - professora 1.

b) problemas de dicção do aluno

“você viu que quase todos deram conta de ler as frases e completar os tópicos... a produção de texto... Mariá²¹ ... o mal dela é a dicção... é difícil demais... Ela sabe tudo, mas pra falar uma palavra... O meu Deus!... Tem coisa que é difícil para o aluno repetir quando tem problema de dicção...” - professora 1.

“Eu tenho três alunos com essa... Tenho três... Sará²² ... também é outra que falta muito... Se não tivesse é uma gracinha... e Camilá²³ você... é aquela menina assim... tem essa dificuldade de dicção... ela melhorou... a mãe dela falou que até na fala dela ela melhorou... ela não conseguiu muito, não... Mas...” - professora 3.

c) intenções de mudanças para o próximo semestre:

1) disposição das carteiras na sala

²⁰ Nome fictício

²¹ Nome fictício

²² Nome fictício

²³ Nome fictício

“Eu falei que no ano que vem, eu quero uma sala que não tenha esse tanto de carteira... que ainda me complica. Gosto mais de aula em círculo, principalmente com meninos dessa idade... Essa aqui tinha quase quarenta alunos... Eu tinha que ficar... Chegava e ficava junto ali... Mesmo assim eu dei. Tinha carteira demais... quero ficar na sala com o mesmo tanto de aluno... Lá na escola (na outra que trabalhava) elas falavam assim... eu chegava as carteiras estavam do jeitinho que eu queria... eu sei que a professora não importava de dá aula assim... vou por do jeito que você gosta” – professora 3.

2) acompanhamento dos pais, com presença dos filhos

“Aqui faz isso... no primeiro dia reúne todo mundo... no auditório e explica tudo sobre a escola” – professora 1.

“Fala, fala, fala, mas eu acho assim... Olha... eu sou assim... tal qual tenho que ser... tem as regrinhas... explicar para eles. Parecendo que eles estão escutando e entra aqui e sai por aqui...” – professora 3.

d) progressos:

1) em escrita e leitura do aluno

“Ele copia. Cópia e Conhece o alfabeto. Conhecia tudo, sabe... só que assim... pra assimilação e sílabas... juntar uma sílaba, por exemplo, tipo uma frase, ele escrevia qualquer letra. Jorge²⁴ era para escrever que tinha dificuldade, por exemplo, se escrevia uma frase, ele escrevia a letra que viesse na cabeça dele. Então... Agora não. Ele chegou escrevendo tudo certinho. Uma gracinha. Rapidinho, sabe. Ele copia tudo. Conhece o alfabeto todinho. Lê as palavrinhas. Era no escrever, sabe... uma frase, ele não escrevia sozinho. Escrevia assim... Colocava qualquer letra... Palavrinhas simples ele lia, escrevia...” – professora 1.

2) em atividade docente em sala de aula

“Eu fiz um trabalho de células nesse ano para ver se melhorava o comportamento. Deu resultado agora no final. Mais ou menos uns três meses que comecei. Eu achei que deu resultado. Comportamento. Assim, O trabalho de células, sabe... gente, por exemplo, só que gasta dinheiro, o pior de tudo isso, tem que dá prêmio nessa etapazinha... Vou te contar... Escolhe um aluno, mais comportado da sala. Aquele dia o aluno ganha um prêmio. Aquele aluno vai ficar encarregado de escolher dois alunos que se comportaram melhor. Aí aqueles dois alunos que eles escolheram vão ganhar. Assim por diante, vai multiplicando sabe... E aqueles primeiros continuarão a ganhar um prêmio se eles continuarem a... sabe... quando

²⁴ Nome fictício

chegar ao final volta tudo de novo, vou escolher... aquele que eu escolher... os três primeiros escolhidos ganham um prêmio melhor. Então..”

e) cumprimento da proposta de ciclo:

1) quanto à organização do tempo escolar

Em relação a isso, vale lembrar que, nesse sistema, diferente do de seriação, o tempo de desenvolvimento da criança deve ser obedecido. Se a criança precisar de um tempo maior, poderá ficar retida, mas, quando vencer a dificuldade, deverá seguir para a fase seguinte. Contudo, isso parece não ser seguido pela maioria das escolas. As falas das professoras demonstram essa preocupação com o desenvolvimento do aluno: *“Esses meninos ano passado, são mesmo os mais fracos, eles vão chegar no primeiro ano com dois meses”*. – professora 1. *“Isso que eu falei.. estava falando... Os meus são fracos”*. – professora 3. *“esses meninos que são mais fracos. Se tivessem dois meses mais de aula eles já leriam tudo”*. – professora 1. *“é.. os meus também já leriam tudo”* – professora 3.

Mas a cultura escolar ainda considera como uma coisa errada a “retenção”, como já foi ilustrado anteriormente pela fala da professora 3.

Aqui a retenção é compreendida como um tempo maior dentro daquela fase em que a criança está para alcançar os objetivos da fase em questão. Não seria tratada em anos, mas em alguns meses até ser vencida a dificuldade encontrada naquela fase. Como na própria Orientação da SEE nº 01 de 05 de fevereiro de 2004 explica

no Ciclo Inicial, deve-se trabalhar com a idéia de um tempo global de três anos para o desenvolvimento de um conjunto de capacidades que assegurem ao aluno a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, possibilitando a ele ler e escrever com autonomia e usar a língua nas práticas sociais da leitura e da escrita. [...] No Ciclo Complementar, deve-se trabalhar com a idéia de um tempo global de dois anos para a consolidação e ampliação das capacidades desenvolvidas no Ciclo Inicial. [...] A expectativa é que cada ano do ciclo se concentre no desenvolvimento de uma fase, o que não significa uma correspondência absoluta. [...] Por ex.: avançar em determinados objetivos, entrando na fase seguinte antes do final do ano letivo, ou estender ao início do ano seguinte a finalização de determinados objetivos da fase em desenvolvimento. (apud MINAS GERAIS, 2004, p.24-25)

2) quanto às exigências de terminalidade

As professoras se queixam ainda da cobrança feita pela escola, para que os alunos terminem a Fase Introdutória alfabetizados: *“Isso é que me persegue no introdutório. Eu acho eles muito pequenos para tanta cobrança”*. – professora 1. *“É porque... quando a gente*

estava no primeiro ano, se o aluno conseguisse as sílabas simples, ele ia para a segunda série. E... lá ele se saía muito bem". – professora 3.

f) técnica da autoscopia

1) como avaliação da prática docente

"Achei fantástico... Pra mim foi ótimo, porque eu fui vendo o que a gente pode melhorar" – professora 3.

"Foi bom... uma novidade... foi super interessante... Serve também para gente refletir algo que... a gente não enxerga a gente... a gente só enxerga a gente assim, então serve para a gente refletir e ver o que está fazendo de bom ou o que a gente está fazendo de ruim." – professora 1.

"tem tantas coisinhas assim... por exemplo a minha prática que eu vi e que eu vi que não estava legal e como diz as que estavam boas eu continuo". – professora 1.

2) com outra pessoa na sala

"apesar da gente ficar muito assim... meio... Pois é mais de qualquer maneira a gente fica meio assim... não dá... parece que a gente não dá mesmo a aula assim espontânea. Igual a gente tem que dá... não tem jeito." – professora 1

"Não dá mesmo não..." – professora 3.

"Você agir com uma filmadora... que tinha dia gente, meu Pai do Céu... gente quando eu via você... já tinha gritado com esses/Meu Pai do Céu... eu tinha gritado... eu ouvia lá na praça... quem estava lá na praça estava ouvindo, do Banco do Brasil... por ali (risos) "a gente não pode gritar... eu sei que não pode... eu sei que isso é terrível... eu acho que a gente desconta na gente mesmo... depois dá uma angústia na gente, terrível... não gosto... o dia que eu dou uma aula desse jeito assim os meninos agitados e eu preciso de agir dessa maneira eu chego em casa e nem durmo..." – professora 1.

3) para observar a mudança nos alunos

"Hoje mesmo eu estava vendo o comportamento de Sandro²⁵, você viu? Completamente diferente. Ele fez algumas gracinhas, mas assim... mas completamente diferente, entusiasmado, interessado... Lá nessa última vez, só Sandro que fez umas gracinhas lá... Mas é assim mesmo... é criança... não tem jeito, não..." – professora 1

"Na minha sala também, no fim estavam todos querendo fazer, não em fazer gracinha para aparecer". – professora 3

4) ajudando no trabalho docente

²⁵ Nome fictício

“Com certeza. Eles ficavam assim super empolgados o dia que eu falava que viria para filmar. Nem se fosse para fazer gracinha...” – professora 1.

“E eles queriam mostrar que estavam aprendendo”. – professora 3.

5) causando preocupação com a aparência

A professora 1, no dia da terceira filmagem estava com uma preocupação com o óculos que usava e que estava quebrado, tendo se referido ao fato mais de uma vez e ao mesmo tempo pedindo para não filmá-la, nesse dia para não aparecer feio na tela. Durante toda a aula que estive lá observei que ela jogava o cabelo para frente para esconder esse fato. Na gravação ela apareceu apenas alguns minutos acompanhando os alunos e na reunião, observando a filmagem: *“Olha eu lá. Eu falei que não era para mim filmar. (risos) Nossa o óculos...”*. Já a professora 3 afirmou que se sentiu *“poderosa”, “importante”*. Que isso foi muito bom para ela.

g) disciplina Metodologia da Língua Portuguesa...

A professora 1 estava tão preocupada com a questão da disciplina dos alunos que antes de responder sobre a disciplina, colocou: *“eu não tenho muita experiência nesse assunto, porque eu sempre dominei bastante... minha sala de aula os meninos são sempre... os alunos são sempre muito bem disciplinados... foi a primeira turma que não conseguiu resultado com eles... e então portanto eu nem...”*. Especificamente do conteúdo relatou: *“Ah não... Esses aí ajudaram muito... muito... Eu fiz o Veredas. Você conhece o material do Veredas? Pois é... Muito bom... e tem muitos exemplos até mesmo de atividades...muita coisa maravilhosa... Nossa me ajudou muito mesmo”*.

A professora 3 colocou o seguinte: *“A mesma coisa eu digo...”*. Quando perguntei se deu para colocar em prática o que foi trabalhado no ensino superior... *“bastante. É”*.

Professora 1: Agora por exemplo que vou pegar essa segunda série, já estou selecionando o Veredas. Muita coisa que eu já vou começar pelo Veredas... já estou selecionando. Eu tinha um monte de livros emprestado do Veredas peguei todos... vou começar a fazer meu trabalho.. eu acho que nem vou ter férias, não... Mas é um trabalho assim, com gosto..

Pesquisadora: então praticamente, a fundamentação que é colocada na faculdade..

Professora 1: Agora, da Fase Introdutória também não tem nada...

Pesquisadora: Não...

Professora 1: Não. Porque quando a gente entrou não existia introdutório.

Pesquisadora: Mas o conteúdo trabalhado...?

Professora 1: É... A gente vai adaptando... mas assim...

Professora 3: Mas tem falado muito sobre a criança dessa idade. Por exemplo, no meu curso falava muito.

Professora 1: Ah não... no Veredas não tinha nada ver... porque não tinha sabe...

Pesquisadora: Habilitação no caso...

Professora 1: Não tinha nada... Até hoje não tem livro do introdutório. A gente precisa correr atrás...

Professora 3: Não tem, mas... eu estou falando assim... porque fala muito da criança dos seis anos. Quando eu estava estudando...

Professora 1: Mas eu falo assim... livros específicos... até hoje não saiu.

Professora 3: Então já está... Eu tenho muitas apostilas... falei outro dia... eu corria lá, pegava e falava assim, vou fazer isso...

Professora 1: Só no último ano do Veredas que eles conseguiram alguma coisa, sabe... do introdutório... inclusive os objetivos que eu tenho na caderneta foram todos tirados do Veredas...

Professora 3: eu fiz mais específicos... eu tive que olhar com outra...

Pesquisadora: então na verdade a faculdade em si, por mais que fala que o curso não é o ideal está aproximando da realidade? Para ajudar vocês...

Professora 1: Está. Com Certeza.

Professora 3: Está. Pode ter certeza.

Professora 1: No Veredas, por exemplo tem o lado da psicologia que ajuda muito a gente a lidar com crianças, então tem muita coisa... Igual eu estou te falando, vou selecionar agora nas férias... e... muita coisa eu vou aproveitar do Veredas, na segunda série.

Pesquisadora: conseguiu fazer...

Professora 1: muita coisa.

Coloquei o diálogo final, para ser observado que, mesmo tentando aprofundar nas discussões sobre como o ensino superior, a formação inicial, nesse caso, pôde contribuir para sua formação, as professoras quase não exploraram esse fato. Tive a impressão de que estava pressionando, para receber uma certa resposta, o que não era a minha intenção, mas descobrir o máximo possível de informações os resultados alcançados com a disciplina que leciono, para poder realizar mudanças na minha prática.

Para mim, ficou subtendido que a professora 1, do Veredas, se tivesse na formação inicial, conhecimentos específicos para lecionar para alunos com seis anos, teria desenvolvido um trabalho melhor, sentido mais segurança, e talvez se “cansado” menos, mesmo porque

tenham sido ministrados no Veredas alguns conteúdos sobre a alfabetização, mas o enfoque era na aprendizagem das crianças de sete anos em diante, o que é diferente do trabalho que precisou realizar na Fase Introdutória.

Na UNIPAC, trabalhou-se com disciplinas voltadas para a Educação Infantil e de certa parte, pelo que a professora 3 expressou, isso parece ter oportunizado a ela um trabalho mais “tranquilo”, menos “cansativo” e mais seguro. Mas isso não foi verbalizado por ela, talvez por não estar ainda muito clara essa contribuição, o que poderia acontecer com um período maior de reflexão sobre a prática. Ou então, que não houve contribuição alguma.

De acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, cada professora tentou vencê-las a seu modo: seja dando um atendimento diferenciado, em casa ou na escola, chamando os pais para acompanharem o desenvolvimento do seu filho, tentando mobilizar os outros setores da escola para ajudar, propondo atividades que desenvolvessem a atenção e aprendizagem do aluno. E no caso específico dessas duas professoras, iniciando em muitos aspectos um trabalho em conjunto, o que foi difícil no início, mas que deixou transparecer até no convívio do dia a dia da escola essa aproximação.

Pelo que analisei das orientações e colocado nos capítulos anteriores, quando for aceito que a Fase Introdutória é o primeiro passo para o mundo da escrita e da leitura – da sociedade letrada, onde todos da comunidade escolar estarão fazendo um trabalho coletivo, tendo em vista essa premissa, a escola terá diminuído ou erradicado a principal dificuldade enfrentada hoje, que é o aluno que sai da escola, seja do Ensino Fundamental e/ou Médio estando no nível funcional²⁶. Tendo conhecimentos de codificação e decodificação da língua sem saber utilizá-los em todas as situações do cotidiano que eles são exigidos.

Na última reunião, utilizamos o livro de Fontana (2000), "Mediação pedagógica na sala de aula", enfocando principalmente, a mediação do professor, o papel da escolarização na visão de Vigotski, aprendizado do conceito espontâneo e do conceito sistematizado. Como pesquisadora, uma de minhas funções foi a de levar até essas professoras um conhecimento científico relacionado à proposta de organização escolar por ciclos de aprendizagem, na tentativa de deixar explícito que o que elas vêm desenvolvendo na prática tem uma fundamentação teórica, que embasa o seu trabalho, mesmo elas não tendo consciência disso, no primeiro momento.

Para concluir essa parte, uma observação que ilustra muito bem o que a técnica da autoscopia proporciona indireta e, às vezes, diretamente, às pessoas envolvidas no processo:

²⁶ Não sabe interpretar os textos lidos. Não tem proficiência no uso da língua.

a confrontação, pela imagem, com as representações que se tem sobre si, já permite uma mudança de atitude. Por mais que não seja este o objetivo da utilização da autoscopia, que ela não tenha como meta a intervenção, só o fato de se ver na tela provoca, no indivíduo, possibilidades de modificações, a partir de vários pontos de vista. (ROSADO, 1993 apud SADALLA e LAROCCA, 2004, p. 423)

Eu também observei em mim uma mudança, enquanto professora que foi a campo, com uma postura de investigadora, tentando avaliar o que foi produzido a partir do meu trabalho, na prática do outro e fiquei surpreendida com o resultado. Não apenas as professoras da pesquisa tiveram ao final uma postura mais segura no seu trabalho, na sua profissão, mas eu, enquanto pesquisadora em formação, tive uma crescimento muito grande. Cheguei à escola sem saber por onde deveria começar a pesquisa e tendo uma idéia vaga do resultado, mas não esperava que, ao final, estaria mais segura das minhas concepções, do tipo de pesquisa que desenvolvi, do que alcancei, enquanto pessoa e profissional da área da educação.

A teoria foi transformada? Com certeza. Quando lemos autores que discutem a escola reflexiva, ação-reflexão-ação, um trabalho coletivo, percebemos que há essa transformação, quando adotamos isso como objetivo de vida. Nessa pesquisa, ficamos mais em uma área, é verdade, mas não deixamos de discutir todo o contexto social e educacional.

Hoje, percebo que se estivesse no início, tendo esse novo conhecimento do como fazer, que alcancei, o resultado poderia, e acredito mesmo que seria melhor. Poderia contribuir mais com as professoras, até mesmo nas relações professor, supervisor e diretor. Mas ainda não saberia dizer até que ponto uma intervenção, mesmo que indireta, por uma pessoa que não faz parte do cotidiano da escola, pode ser significativa e provocar mudanças duradouras. Esse é um questionamento para uma próxima pesquisa, com maior tempo para um acompanhamento dessas professoras em atuações futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar essa pesquisa foi antes de tudo um desafio, principalmente por ser algo que nunca tinha feito antes. Mas mostrou-me que algumas coisas que são praticadas na escola poderiam ser feitas de outra forma para que o resultado fosse melhor. Não basta apenas o governo implantar algo sem a participação da população e muito menos, depois do que está feito, exigir que todos sigam. Pelo que pude observar durante a pesquisa, esta idéia, aos poucos, está mudando.

Quando comecei, muitas coisas estavam em fase de implantação. Algumas informações estavam desconstruídas. O que era a Fase Introdutória? Quais os objetivos que a criança teria que atingir nesse período? Como trabalhar com essa criança de seis anos no Ensino Fundamental? Seria da mesma maneira que na Educação Infantil? A escola teria uma estrutura física adequada para atender as crianças dessa faixa etária? Os pais acompanhariam o desenvolvimento do seu filho nesse novo ano letivo?

Apesar de em Minas Gerais ter sido implantado o chamado “introdutório” mais cedo que em outros Estados, muitas dúvidas permaneciam nos pequenos municípios. A própria equipe pedagógica estava perdida em como deveria atuar para ajudar o professor alfabetizador. Inclusive, o papel do pedagogo na escola ainda é muito questionado, o que acaba influenciando no seu fazer diário. Como a professora 1 colocou durante a pesquisa *“não dá suporte com os alunos com dificuldade de comportamento ou aprendizagem, o pedagógico só fica no administrativo e a diretora também não ajuda nesse aspecto”*. O supervisor precisa ser aquele que ajudar o professor a planejar e desenvolver suas aulas de forma que obtenha o melhor resultado com o seu aluno. Se seu trabalho não for efetivo nessa área, para que então tê-lo na escola? É o que muitos perguntam.

Com o Ensino Fundamental em nove anos, muitas atitudes e concepções estão sendo revistas. Que escola queremos e como alcançá-la são questionamentos feitos com mais frequência e com pessoas que antes não tinham acesso e nem oportunidade de se expressar. Hoje, não é apenas o diretor e a equipe pedagógica que falam, mas o professor, o auxiliar da biblioteca, todos os funcionários e comunidade estão percebendo que a escola que até então servia para um determinado contexto histórico-social-político, não responde mais a essa sociedade globalizada, em que é inconcebível que o aluno saia da escola sem saber ler e escrever.

Alguns passos foram dados pela Secretaria de Estado da Educação como as orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização, que têm uma fundamentação teórica e metodológica bem estruturada, mas percebe-se que ainda existe uma grande contradição quando colocada em prática. O universo das escolas públicas é muito extenso e as medidas adotadas não atingiram as que estão localizadas mais no interior do Estado.

Nesse estudo, não tive a intenção de avaliar a proposta de trabalho que o Estado adotou para o ensino fundamental. Mas, convivendo com as professoras alfabetizadoras no ambiente escolar, ouvindo as suas considerações sobre o trabalho desenvolvido nele, algumas situações que são contraditórias ficaram evidenciadas.

Aqui convido a todos a participarem das minhas reflexões.

Pesquisando a Fase Introdutória, um dos períodos de alfabetização, me deparei com algumas situações que foram colocadas como o que deveria ser e não o é, no dia a dia da escola. Exemplo disso, quando é colocado, no volume 1 da Coleção Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (2003), que o professor alfabetizador deve ser o mais preparado da escola, o mais valorizado.

A contradição é que nas escolas uma grande maioria dos professores, que trabalham com a alfabetização, não foi por escolha. Foi por falta de opção. Geralmente são aqueles que estão no final da lista de classificação da escola ou que chegaram por último àquela unidade de ensino. Os professores que já têm mais tempo na escola, muitas vezes preferem lecionar para os alunos que são maiores, da Fase II em diante. Essa situação não é uma regra. Isso não quer dizer que aqueles professores que irão trabalhar pela primeira vez, que saíram da graduação e conseguiram o primeiro emprego, não queiram ou que não tenham competência para trabalhar com esse nível. Mas o que tenho observado é que são poucos que desejam realmente trabalhar nesse fase.

O que questiono é o porquê de tantos professores, que já têm uma experiência maior com o trabalho de alfabetização, além da teoria que tiveram nos seus cursos de graduação e capacitação, não preferirem trabalhar com as turmas que estão na alfabetização e deixam essas turmas como última escolha?

A professora 1 apresentou algumas considerações que julgo pertinente reforçar. Não há um incentivo para se trabalhar com esse nível. Demanda mais tempo e mais trabalho. Preparar a base é muito mais difícil e mais importante. *“Eu só não queria introdutório... porque cansa demais... Introdutório hoje está cansando muito mais que a primeira série. Porque introdutório eles tão assim... numa fase muito imatura... então a gente tem que fazer*

tudo por elas”. (Professora 1). Além de não receberem um salário condizente com o trabalho realizado, o que é uma realidade para todos os níveis de ensino, nesse período em que a pesquisa foi realizada, não houve cursos de capacitação para essas professoras que trabalhavam com o Ciclo Inicial de Alfabetização. Não havia um profissional que tivesse segurança para responder naquele momento o que deveriam trabalhar e/ou como trabalhar. E uma evidência que partiu delas: *“só as professoras é que têm responsabilidade com a aprendizagem do aluno. Mas o discurso é que todos são responsáveis”*. (Professora 3)

A falta de um trabalho coletivo, que pudesse deixar claro a todos, qual seria o objetivo daquela fase na escola, fez com que as professoras que trabalhavam com essa fase se sentissem desvalorizadas. Por mais que na proposta fosse colocado que a educação das crianças é um objetivo que deve ser alcançado por todos, isso não é uma prática ainda.

Muitos teóricos como Soares, Ferreiro, Freire e outros afirmam a importância de se alfabetizar em um método. E isso ficou evidente. A importância de se conhecer e utilizar os métodos de alfabetização é uma preocupação que está presente nas Orientações, assim como traz também exemplos de como se deve trabalhar nas turmas de alfabetização. No dia a dia, o professor ainda utiliza muito o método silábico, quase não utilizando os outros. O que é uma outra contradição, uma vez que, na graduação, propõe-se que o professor precisa trabalhar de forma mista, utilizando não apenas um, mas todos os métodos. E se for necessário, criar novas estratégias para atender as crianças que não estão desenvolvendo bem com um determinado método. Planejar aulas que utilizem materiais variados, contendo linguagem escrita e/ou falada. Senti falta disso nas aulas da professora 1. As aulas foram elaboradas e executadas de forma que seguisse o estilo de textos das cartilhas: apresentação da palavra e sílaba. Das aulas filmadas e analisadas, não houve o uso de recursos variados como revistas, panfletos, propaganda, anúncio e outros que mostrassem ao aluno que a nossa linguagem tem muitas formas de ser expressa.

Em uma das análises das filmagens, as professoras alfabetizadoras pontuaram sobre a falta de apoio da professora recuperadora, que trabalha com os alunos em horário extra turno para ajudar na alfabetização daqueles que não estão desenvolvendo bem nas outras fases. O que as professoras disseram era que não tinham a ajuda dessa professora para a Fase Introdutória. Porém, em 24 de outubro de 2006, foi publicada a Resolução SEE 820 que “dispõe sobre a organização de estratégias de atendimento pedagógico diferenciado para os alunos do 3º. Ano do Ciclo Inicial de Alfabetização – Fase II”. Seria um atendimento diferenciado que a escola deveria proporcionar para os alunos “cujo processo de alfabetização

não foi consolidado”. Está certo que não irá atender aos alunos da Fase Introdutória, mas vem em consonância com o que a proposta coloca. O professor em “tese” teria dois anos para permanecer na turma e alfabetizar o aluno, depois disso, se a criança não conseguisse alcançar os objetivos propostos para ser considerado alfabetizado, ele estaria amparado em lei para ter um atendimento diferenciado a fim de atingir esse objetivo. Esse “depois disso” também é uma outra contradição, se a proposta se apóia na Psicologia Histórico-cultural, que enfatiza uma assistência durante todo processo de aprendizagem. Na realidade, essa foi uma medida para incentivar que o resultado na avaliação censitária fosse melhor a partir de 2007. Na prática, ainda não temos uma posição de como será realizado esse trabalho. Até o período da realização da pesquisa, isso não tinha sido discutido ou divulgado para o setor pedagógico e professores. Talvez essa fosse a ajuda que as professoras solicitaram, mesmo que fosse para os dois anos seguintes.

Vale ressaltar que a todo o momento, a proposta deixa claro o respeito ao ritmo próprio do aluno. Aquela criança que não conseguiu ser alfabetizado no período de um ano tem a oportunidade de continuar a ser mediado pelo professor nas suas dificuldades. Mas isso ainda não acontece. O que é colocado pela escola é que a criança deve “passar” para a próxima fase. A professora 3 relatou sobre a sua preocupação de como a professora da próxima fase trabalhará com o aluno que receber. Se não tiver esse trabalho contínuo, a proposta já estará propensa a não ter um bom resultado. Nas orientações, no volume 1 (2003, p.21), é colocado que essa proposta “implica mudanças nas concepções e práticas pedagógicas”, coisa que muitos dirigentes das escolas não estão atentos junto com o corpo pedagógico. Precisamos prestar atenção nisso agora, que está no início, para evitar aquele famoso problema do aluno que vai passando pelas fases e chegando ao final do ciclo sem ser alfabetizado, porque o ciclo não permite que a criança seja retida.

A própria estrutura física já começou a ser adaptada em algumas escolas da rede pública para o atendimento das crianças dessa faixa etária, seis anos: carteiras menores, brinquedos adaptados, bebedoures mais baixos. A tendência é que todas as escolas que tiverem esse nível de ensino recebam orientações e verbas para isso. Porém ressalta-se que as mudanças nos municípios do interior de Minas levam um tempo maior para acontecer. O papel do professor, enquanto mediador da aprendizagem, é enfatizado na proposta, conforme a Orientação SEE nº 01 de fevereiro de 2004: “[...] o professor do Ciclo Inicial de Alfabetização, e em especial o da classe de 6 anos [...] tem uma importante função mediadora na relação da criança com essa nova realidade”.

Os professores sabem dessa importância e trabalham observando isso. A grande preocupação por parte das professoras de ajudarem o seu aluno a chegarem às suas conclusões foi observado durante toda a pesquisa, evidenciada no atendimento individual ou mesmo nas atividades propostas, que permitiam ao aluno discutir com o colega e observar o que o outro estava fazendo.

Um aspecto que foi abordado e que ainda é contraditório é o da avaliação do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que é colocado pela Secretaria de Estado da Educação que a avaliação deve servir como meio de informação aos pais, de natureza mais qualitativa, diagnóstica, de acompanhamento e dando como exemplo as fichas descritivas, relatórios individuais, cadernos ou “diários” de campo, portfólios, agenda do aluno e outros (ORIENTAÇÃO SEE 01/04 apud MINAS GERAIS, 2004, p.25) a forma como é cobrado o resultado da escola é de forma diferente. Ou seja, o diretor e o serviço pedagógico têm que apresentar os resultados em forma de números. E muitas vezes a avaliação que é aplicada aos alunos é de forma pontual, com questões que não são contextualizadas ou que fazem parte da vivência do aluno. O resultado, além de ser cobrado por vários setores da escola, acaba algumas vezes assumindo um caráter negativo. Para o administrativo sugere que a escola não trabalha bem. Para o professor também pode contar como algo negativo para a sua avaliação de desempenho²⁷. A avaliação proposta como diagnóstica, contínua, para rever e trabalhar os pontos que não estão satisfatórios, está sendo cobrada como uma “ameaça” ao seu emprego na concepção de alguns profissionais da educação. Cheguei a ouvir de alguns professores que *“agora todos os alunos irão tirar conceitos A”*. Essa concepção de avaliação que tem como objetivo pontuar o que precisa ser melhorado e melhorá-lo precisa ser discutido e fundamentado melhor com todos os profissionais da escola e com a comunidade em geral.

Reforço que o ciclo ainda está em processo de implantação e entendimento. A avaliação ainda é difícil de ser entendida por muitos que a consideram como um instrumento de poder. Ainda é assim em muitas escolas. Até na graduação e pós-graduação é difícil trabalhar nessa concepção de avaliação adotada no ciclo, talvez porque não tenha sido compreendida a proposta vigotskiana de avaliação. O resultado é dado em números de valor X. Como quantificar o conhecimento? É pedida uma descrição do que o aluno conseguiu alcançar, o próprio diário é descritivo²⁸, mas ao final são cobrados valores, números,

²⁷ Avaliação que é feita de cada professor sobre o seu trabalho na escola. Também é usada para avaliar se seu desempenho é satisfatório ou não para continuar na escola.

²⁸ O professor do Ensino Fundamental recebe um diário onde tem que descrever as habilidades desenvolvidas pelo aluno ou que este não conseguiu desenvolver durante o ano letivo. É uma folha para cada aluno.

conceitos. E o que observamos é que o professor nem sempre tem tempo para preencher o diário de forma adequada. As descrições são superficiais e muitos alunos recebem a mesma descrição. E o diário, depois de entregue, não é usado mais, com o professor da etapa seguinte como base para planejamento preliminar do seu trabalho. Não há uma discussão em cima do que é relatado. Transformar os números em instrumentos de mudança é que se torna difícil. Lidar com os resultados é uma necessidade que poucas escolas estão conseguindo satisfazer.

Os resultados que são cobrados das escolas, dos professores, resultados para *medir* o que o aluno conseguiu alcançar, são das avaliações externas e internas realizadas pela SEEMG: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Hoje o SIMAVE é dividido em: Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) que é uma avaliação censitária da educação pública; Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), que tem como objetivo facilitar a avaliação interna das escolas, para fundamentar o planejamento de intervenção pedagógica; Programa de Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização (PROALFA) que avalia, de forma censitária, as crianças que estão na Fase II ou terceira série/ano, do Ensino Fundamental de nove anos. É esse último que a escola que trabalha com a Fase Introdutória deve acompanhar mais de perto.

Houve um grande avanço. Todos têm acesso aos resultados e o objetivo é melhorar a qualidade da educação. Desenvolver a aprendizagem do aluno. Trabalhar as suas dificuldades. Contudo, a avaliação no dia a dia de sala de aula tem outra característica, ou seja, não pode acontecer ao final do processo. Espera-se que programas de formação continuada possam conseguir que, aos poucos, o diretor, serviço pedagógico e professores entendam e ajam de forma coletiva para essa finalidade. A Superintendência Regional de Ensino, nas pessoas do pedagogo, analista educacional/inspetor e analista educacional/supervisor, estão agindo na parte pedagógica, planejando estratégias para que a avaliação seja trabalhada com esse foco: melhorar a qualidade do ensino. O resultado das avaliações, embora quantitativos, deverão ser uma diretriz para agir no qualitativo. Lembrando que também as avaliações censitárias devem ser contextualizadas para cada realidade e que o resultado seja mais condizente com esse objetivo.

A formação de equipes estáveis de professores do Ciclo Inicial ainda não é uma realidade. Seria interessante colocar isso em prática até mesmo para que o resultado alcançado no final dos dois anos de alfabetização fosse melhor. A professora que iniciou na Fase Introdutória tem muito mais conhecimento e experiência para continuar a desenvolver o

trabalho com o aluno que não conseguiu alcançar os objetivos exigidos naquela fase, na Fase I. A própria professora 3 desejava continuar o seu trabalho com os alunos que não foram tão bem, quanto ela gostaria que tivessem sido, principalmente por terem faltado às aulas. É uma sugestão colocada nas Orientações do Estado e que precisa ser praticada.

Finalizando, gostaria de acrescentar que há muitas coisas para serem repensadas tanto por parte dos profissionais da escola como também dos órgãos competentes, mas parece que está havendo uma aproximação entre os que planejam e os que executam. A preocupação com a aprendizagem do aluno e com o bom trabalho dos professores é uma constante. E os professores também estão assumindo essa postura. Sabem o que precisam fazer na maioria das vezes, mas precisam de ajuda. Volto a Alarcão (2001, p.23), quando afirma que “os alunos, os professores, os funcionários, os pais ou os membros da comunidade envolvidos nas atividades da escola, todos têm um papel a ser desempenhado” e que a “profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica”. Talvez esteja faltando ser implementado o trabalho conjunto, onde todos conheçam e executam o que seria da sua responsabilidade e ao mesmo tempo ajudando o outro na tarefa em que puder ser mais bem sucedido, por já tê-la aprendido.

Em nenhum momento foi proposto que somente o professor é o responsável pelo sucesso da educação, como muitas vezes apregoam os meios de comunicação social. Quando o professor procura o setor pedagógico para colocar um problema que está enfrentando com o aluno, seja de âmbito pedagógico ou pela ausência de um aluno nas aulas, ele quer ter um retorno, uma ajuda. Ele está preocupado com o sucesso do ensino. Entretanto, se não há uma contrapartida, não será possível recuperar esse aluno para prosseguir na sua aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, deixar de oferecer recursos humanos ou materiais à escola, poderá fazer com que a proposta não seja realizada com sucesso. Com a Resolução 820, uma parte do recurso humano foi pensada. Falta avaliar como isso será executado e se atingirá o que foi proposto, além de ser oferecido aos profissionais da educação um salário que lhes permita se dedicarem mais aos seus planejamentos e à continuação dos seus estudos. Sem isso, como se capacitarão? Sentir-se-ão mais motivados a permanecerem no sistema educacional nesse nível de ensino? E mais valorizados a buscarem fazer cada vez o melhor, sabendo que não terão um retorno também financeiro?

A professora 1 também nos alertou para algo: falta literatura especializada para esse nível. Agora, o enfoque não será o da Educação Infantil e sim o do Ensino Fundamental. Ou o objetivo do introdutório seria de promover o aprender brincando, não chegando ainda ao

modelo escolar? É necessário que sejam realizadas mais pesquisas nesse nível e que os resultados sejam publicados e acessíveis a todos. O professor deseja ler sobre o seu trabalho de alfabetização nessa faixa etária. Ter recursos e condições de perceber que ele está no caminho certo ou, se não, onde está errando. Por enquanto, o material produzido nessa área são as Orientações que, segundo as próprias professoras alfabetizadoras, são excelentes, mas talvez não suficientes para sua prática, por falta-lhes um mediador experiente, no momento mesmo de sua atuação em sala de aula, quando as dúvidas aparecem e não há com quem discuti-las. Talvez por isso mesmo que esta pesquisa, cujo objetivo inicial seria apenas o de fazer um estudo de constatação de uma realidade, passou a ser de intervenção. Uma vez que as professoras encontraram alguém com interesse em discutir sobre as suas dificuldades na implantação do introdutório, esses momentos se caracterizaram como de formação, obrigando-me a uma reformulação da proposta.

Não posso deixar de alertar para a falta de preocupação da família com a vida escolar de seu filho e a sua pouca participação nela. Em todos os níveis parece haver esse fato, mas o prejuízo é maior quando acontece na base do aprendizado. Se a Fase Introdutória é o primeiro ano de escolaridade, este tem que ser mais apoiado pela família. É aqui que alguns valores são reforçados e/ou estruturados; alguns comportamentos são definidos. A família não dando a devida importância a esse início do ciclo, a própria criança sentirá que esse ano não é importante. A escola e a família precisam andar juntas e, nesse caso, a escola está andando sozinha. E o professor mais ainda. Talvez a família não esteja sendo formada para essa participação e nem compreenda bem o porquê dos nove anos de Ensino Fundamental. Uma proposta que poderia acelerar esse processo refere-se a programas como o da bolsa-escola, ainda não estendida ao introdutório, que pelo menos auxiliaria a diminuir as faltas às aulas.

Outra estratégia de mudança já está sendo realidade nos municípios maiores, onde as Prefeituras estão fazendo parceria com a instituição que elaborou as Orientações, para trabalharem com a formação dos professores que atuam nesse nível. É uma iniciativa inovadora e que poderá trazer resultados na metodologia e recursos empregados pelos professores em suas aulas. O resultado dessa parceria vivenciaremos somente daqui a alguns anos. Uma proposta seria que isso não ficasse apenas nos grandes municípios. Os municípios do interior de Minas precisam ter essa oportunidade de vivenciar e participar das discussões que levam à mudança. Propor alternativas de trabalho e compartilhar de suas experiências.

De todos os fatos que observei com a pesquisa, algo me chamou a atenção. Aonde estão as discussões sobre os conhecimentos matemáticos, históricos, científicos? A ênfase

nesse momento atual está na alfabetização e no letramento, mas não podemos deixar esquecidas as contribuições que a Matemática, a História, a Geografia e a Ciência trouxeram para o desenvolvimento do conhecimento humano. Isso precisa ficar mais transparente. Não coloco aqui a velha discussão de deixar horários para esses conteúdos, mas que a Secretaria de Estado da Educação não permita que esse conhecimento seja deixado de lado. Mesmo no momento da alfabetização, que haja um trabalho para introduzir os alunos nesse universo.

Essas são algumas considerações que retiro da minha experiência. Deixo-as aqui a título de contribuição para futuras pesquisas e reflexões. Enquanto professora da área de educação em nível superior, ressalto que a formação inicial é um ponto importante e que precisa ser destacado também: tendo uma formação apropriada para atuar em determinado nível de sua escolha, realizando um trabalho que tem suporte dos profissionais da escola, e buscando seguir algumas das orientações propostas pelo Estado, com autonomia para criar caminhos, acredito que a mudança será possível. O que hoje vemos como problema - o aluno que sai da educação básica mal alfabetizado no Brasil - terá um resultado melhor na sociedade do futuro. As contradições foram postas para serem pensadas e revistas. Não são situações sem solução. A partir do momento em que todos assumirem que a escola é de todos e que o resultado também o é, poderemos ter uma escola melhor para os futuros educandos. Família, Escola e Governo seguindo para o mesmo rumo: que as crianças, ao entrarem para a escola tenham suas necessidades atendidas, saindo ao final do ciclo alfabetizadas e letradas e concorrendo com igualdade de condições com outros jovens da rede privada de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVARADO PRADA, Luis E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté- SP: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ANDALÓ, Adriana. **Didática de Língua Portuguesa para o ensino fundamental**: Alfabetização, letramento, produção de texto. Em busca da palavra-mundo. São Paulo: FTD, 2000.
- ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, dez. 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 de abr. 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. In: _____. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990. cap. 2. p. 23-31.
- BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 3, p. 65-93.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRÄKLING, K. **Escrita e produção de texto na escola**. Disponível em:
<http://www.educarede.org.br/educa/oassuntoe/index.cfm?pagina=interna&id_tema=9&id_subtema=3&cd_area_atv=2>. Acesso em: 12 de dez. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CB N° 18, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n° 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6°, 32 e 87 da Lei n° 9394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de out. 2005. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/banco_objetos_seemg/{D0C3A4FC-F131-4FD6-A7B5-DC7565FF4A89}_Parecer%20CEB%20018_05deif.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2007.

BRASIL. **Parecer nº 1.041, de 27 de out. 2005.** Manifesta-se sobre o disposto na Lei Federal 11.114, de 16 de maio de 2005, que “altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade”. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/banco_objetos_seemg/{F0914B9B-FEE8-4A01-BFA2-34784874A42E}_Parecer%20CEE1041_05deif.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu.** São Paulo: Scipione, 2006.

_____. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2006.

CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana. (Orgs). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização e cultura escrita. **Nova Escola**, n.162, maio 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/162_mai03/html/falamestre.htm>. Acesso em: 13 de abr 2006.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos?. Revista **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n.50, p.17-29, mar./abr. 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula.** Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e letramento:** como negar nossa história. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Alfab_Letr_amento_2005.pdf>. Acesso em: 12 de jan 2006.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas-SP: Papyrus, 1997.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, ago. 1998.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 de abr. de 2006.

LAGOA, Ana. **Afinal, o que é alfabetizar?** Revista Nova Escola. Ago. 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 de abr. de 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001. Cap. 3, p. 143-189.

MAIMONE, E. H. Pesquisa autoscópica colaborativa em Psicologia da Educação. In: MONTEIRO, F.M.de A. e MULLER, M.L.R. (org) **Educação como espaço da cultura.** Cuiabá: EdUFMT, 2006.

MARQUES, Mario Osório. A formação/ação pedagógica. In: _____. **A formação do profissional de educação.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. p. 41-60.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, n. 44, p. 59-72, abr. 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Superintendência Educacional Diretoria do Ensino de 1º. Grau. **Subsídios para o planejamento curricular do ciclo básico de alfabetização.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1985.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Ciclo Básico de Alfabetização:** O ABC do sucesso. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Ciclos de Formação Básica:** Implantação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1997a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Conheça o CBA:** ciclo básica de alfabetização. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1997b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Ensino Fundamental de 9 anos:** em busca do sucesso escolar. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE 820, de 24 de outubro de 2006.** Dispõe sobre a organização de estratégias de atendimento pedagógico diferenciado para os alunos do 3º. Ano do Ciclo Inicial de Alfabetização – Fase II. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/banco_objetos_seemg/{4B54ABF5-FF80-44D7-DA67103E4B02}_820.pdf> Acesso em: 11 de mar. 2007.

_____. **SIMAVE.** Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=25626&ID_PAI=27145&tipo=Objeto>. Acesso em: 26 de jun. 2007.

MODESTO, Artarxerxes. **Luiz Carlos Travaglia:** os avanços nos estudos da língua falada. Entrevista concedida em março de 2005. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/travagliaentre.htm>>. Acesso em: 24 de jun. 2007.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** a relevância do social. São Paulo: Summus, 2001.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica do conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-47.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LARocca, Priscila. **Autoscopia:** um procedimento de pesquisa e de formação. *Educ. Pesqui.* [online]. set./dez. 2004, v.30, n.3 [citado 26 Março 2006], p.419-433. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **O que é letramento.** Diário do Grande ABC. 29 de ago. 2003b.

_____. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003c.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 08 de fev. 2004.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. **A psicologia histórico-cultural como fundamento para a organização do ensino escolar em ciclos de aprendizagem.** São Paulo: USP, 2004. 157 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização.** Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Coleção Orientações para a Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização.** Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA 1

Data da gravação: 27/04/2006 **Hora:** 14:20
25':10

Tempo total de duração:

DADOS PESSOAIS:

1. **Idade:** 49 anos
2. **Naturalidade:** Coração de Jesus

DADOS DE ESCOLARIDADE

3. **Formação acadêmica:** Normal Superior e fez Magistério antes.
4. **Cursos que participou:** Já fiz também esse curso em Porteirinha, Salto para o Futuro, PROCAP, todos que vem do Estado, estou participando.
5. **Local em que estudou: escola pública? Escola particular?**
Só pública, eu fiz o VEREDAS.
6. **Qual a lembrança que mais te marcou durante seu período escolar? Positiva e negativa.**

Eu acho... Eu guardo só ótimas lembranças. Eu não tenho nada que queixar. Tantas pessoas que conheci que queixaram enquanto crianças, tem trauma, que tem isso... Eu não tenho nada. Só boas lembranças. Procurava sempre ser muito boazinha. (risos) Aí não tinha problema nenhum. Eu sempre fui muito bem tratada. Eu tenho paixão por todos os meus professores.

7. **Qual a professora que você lembra com mais carinho e o por quê?**

Na minha infância eu lembro de minha professora Dona Maria²⁹ que foi a minha primeira professora, linda, maravilhosa. Na primeira série. Porque ela era super carinhosa. Ela era muito próxima. Era aquela professora de pele a pele de passar a mão na cabeça. Ela sabia conversar com a gente. Hoje eu procuro ter um pouquinho dela. Não sei fazer isso do jeito que ela fazia, eu não sei, é claro, nós somos diferentes. Mas eu sei que eu estou procurando, sempre estou lembrando dela na sala de aula trabalhando com o período introdutório. Todo mundo aprendia com ela. Porque... acho devido ao carinho. Eu guardo boas lembranças de

²⁹ Nome fictício.

todos os professores, todos... Tem Carina³⁰, por exemplo que foi minha tutora do VEREDAS, eu a admiro muito. Me ajudou bastante. Quando eu comecei a fazer o VEREDAS, por exemplo, eu pensei em desistir várias vezes e ela que me levantou, me ajudou, uma pessoa que me ajudou muito. Eu só tenho boas lembranças, gosto de todos.

DADOS PROFISSIONAIS

8. Quando ingressou no Magistério: 83. Para mim foi muita mudança. Para começar a prática. Porque hoje ainda falta muita coisa pra mim falar assim “Vou aposentar...” Porque eu acho que a cada dia a gente aprende mais e mais. Em relação aos primeiros dias de aula, primeiro tempo de aula, foi é... nossa, foi muita, muita coisa que mudou. Muita diferença.

9. Como ingressou no Magistério:

Eu ingressei porque na época não tinha outro jeito. Ah. meu sonho mesmo seria fazer Psicologia ou Direito, mas como eu não tive um certo incentivo... Na época também era difícil financeiramente... tudo mais difícil. Eu peguei o Magistério não foi porque eu queria não, só que hoje eu agradeço porque depois eu aprendi a gostar e hoje eu amo. Gosto demais.

Sempre trabalhei de primeira a quarta. Não, eu não gostava. Se eu estivesse falando que eu queira... quando eu lembrava que eu teria que esperar 25 anos para aposentar... nossa, foi um horror, ainda mais que fui trabalhar em um lugar que... Jesus, não tinha ônibus, não tinha água, não tinha luz, não tinha nada. Ficava eu grávida ... Passei por muitas dificuldades... Então aquilo... me marcou muito mesmo. Mas depois eu aprendi a gostar. Principalmente dos pequenininhos. Que me ajudam e me transmitem tanta energia positiva.

10. Atualmente leciona para qual nível de ensino? Fase Introdutória.

11. Qual a experiência com o nível atual de ensino?

Na verdade, nunca. Eu não tinha trabalhado com essa faixa etária nem com o primeiro ano tinha trabalhado. É na verdade uma experiência até hoje porque quando começou o introdutório eu trabalhava com 25 anos na turma. Com 6 anos.

Que dificuldades estão encontrando na sala que vocês podem falar?

Meu caso é a indisciplina. Meus meninos são um pouquinho assim, bem espertinhos e também eles precisam muito desse lado do limite

³⁰ Nome fictício.

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM A PROFESSORA 3

DADOS PESSOAIS:

1. **Idade:** 50 anos
2. **Naturalidade:** Coração de Jesus

DADOS DE ESCOLARIZAÇÃO:

2. **Formação Acadêmica:** Curso Normal Superior. Tive Magistério antes e depois Normal Superior.

Curso em que participou: PROCAP, Salto para o futuro, tem outros que participei. Os que o Estado traz para a escola, participei de todos.

3. **Local em que estudou: pública ou particular?** Pública e o curso superior particular.

4. **Qual a lembrança que mais te marcou durante seu período escolar?** Tem muitas mais não estou lembrada.

5. **Qual a professora que você lembra com mais carinho e por que?** Da minha de 1^a. a 4^a., foi Sandra³¹. Era uma professora delicada... Eu gostava muito dela. Muito carinhosa.

DADOS PROFISSIONAIS

6. **Quando ingressou no magistério?** Foi 1981.

7. **Como ingressou no magistério?** Eu era doída para dar aula. Eu achava lindo lecionar.

8. **Já lecionou para outros níveis de ensino? Quais?** Foi só de 1^a. a 4^a.

9. **Atualmente leciona para qual nível de ensino?** No introdutório.

10. **Quantos alunos estão matriculados e estão freqüentes na turma?** 23 e estão freqüentes 23.

11. **Que dificuldades você percebe da turma?** No princípio meus alunos de comportamento eles eram muito indisciplinados. Hoje eles estão mais controlados. Eu estou com dificuldade na aprendizagem. No geral.

Sempre trabalhou em escola estadual, se não qual outra modalidade? Sempre trabalhei em escola estadual. Efetivei em 85. Fiz o concurso e efetivei. Eu trabalhei em Santa da Pedra, Ponte dos Ciganos, São João da Lagoa, depois que efetivei, vim para cá.

³¹ Nome fictício.

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM A PROFESSORA 2

DADOS PESSOAIS

1. **Idade:** 41
2. **Naturalidade:** Coração de Jesus

DADOS DE ESCOLARIDADE

3. **Formação Acadêmica:** Tenho Magistério, depois um ano de Educação Especial e Magistério Superior. Educação Especial fez um ano na Opção.
4. **Curso em que participou:** PROCAP, Salto para o futuro, e esses cursos do Estado. Até em Montes Claros estudar esses cursos do Estado eu já fui.
5. **Local em que estudou: pública ou particular?** Pública e o Normal Superior na UNIMONTES. Na FADENOR, particular. Eles falavam que era contribuição e pagávamos 150 na época.
6. **Qual a lembrança que mais te marcou durante seu período escolar?** De positiva, que mais marcou, foi quando eu formei e estava com a primeira filha. Marcou muito, porque o primeiro bebê... E foi bem no ano que formei. Foi muito sofrido. Negativa eu tive com uma professora. Eu escrevia com a letra cursiva e ela recriminou minha letra, falava que a letra estava feia, queria tudo separadinha, eu fiquei naquela coisa que nem escrevia junto e nem cursiva, nem cursiva e nem de forma. Foi uma enorme dificuldade que senti. Um trauma que me marcou na 5^a. Série.
7. **Qual a professora que você lembra com mais carinho e por quê?** Eu de 1^a. a 4^a. Foi numa escola da zona rural, a professora chama Maria³². Ela tinha o maior carinho com a gente. A gente andava muito para chegar à escola e ela levava as coisas para distribuir: merenda, tudo. Ela tinha maior paciência com a gente. Levava até em casa quando a gente estava com medo de ir embora que às vezes os pais demoravam para ir buscar. É no Jatobá.

DADOS PROFISSIONAIS:

8. **Quando ingressou no magistério?** Eu comecei pelo município em 1982.

³² Nome fictício.

9. **Como ingressou no magistério?** Eu ficava brincando de escolinha. Tinha maior sonho de ser professora. Achava que era o máximo. E na época... quando eu formei, logo eu comecei a substituir uma colega no município e em seguida teve concurso, eu passei e já continuei. Tive sorte. Eu ficava preocupada com medo de ficar muito tempo sem trabalhar. Eu gostava de dar aulas.

10. **Já lecionou para outros níveis de ensino? Quais?** Eu já lecionei de 1^a. a 4^a. Também no EJA, na Educação de Jovens e Adultos. Trabalho sempre na educação infantil. No EJA foi pouco tempo. Só substitui.

11. **Atualmente leciona para qual nível de ensino?** No introdutório e no município estou com alunos de 2 anos, 1^o. Período. Esse ano trabalho manhã lá e à tarde aqui.

Quantos alunos estão matriculados e estão freqüentes na turma? No meu são 21 matriculados e tem 20 freqüentes. Um que pediu transferência. Tem uns que faltm mais às vezes aparecem. Não é problema de falta.

12. **Que dificuldades você percebe da turma?** No meu caso é a disciplina. E eu tenho dificuldade porque eles não têm assistência em casa. Só aqui. A tarefa do jeito que eu coloco ela volta. Só uns três que fazem tarefa em casa. Não tem assistência nenhuma. São criados com os avós... Não tem assistência nenhuma... de vir para a escola limpinho, organizadinho, de material não tem nada.

Sempre trabalhou em escola estadual, se não em qual outra modalidade? Eu trabalhei, mais foi aqui dentro mesmo. José Querino José da Silva³³, e no CAIC, e no estado tem dois anos que trabalho.

³³ Nome fictício

ANEXO A – PROGRAMA DAS DISCIPLINAS QUE TRABALHAM COM O ESTÁGIO



UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos
Faculdade de Educação e Estudos Sociais - *Coração de Jesus* - MG

Programa de Disciplina

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Mater Divinae Gratiae”	
Curso: Normal Superior – Licenciatura em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Semestre: 2º. / 2004
Instituto Superior de Educação	
Disciplina: Prática Pedagógica de Ensino II	Período: 3º.
Professora: Eliana de Freitas Soares	

Carga Horária		Obrigatória/Optativa: Obrigatória
Semanal: 4 aulas	Total: 80 aulas / semestre	

Ementa
Num processo que envolve ação-reflexão-ação, repensar os fundamentos que norteiam a elaboração de planejamento, seleção de conteúdos com base nos temas transversais e na interdisciplinaridade, o caráter metodológico das práticas pedagógica e avaliativa, com ênfase na alfabetização, pesquisando, buscando soluções sobre os problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, analisando novas propostas, incluindo estudo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Objetivos
<ul style="list-style-type: none">Ø Compreender o sentido de planejamento flexível numa prática dialética que integra ação-reflexão-ação;Ø Discutir sobre os problemas referentes ao processo de ensino-aprendizagem enfatizando aspectos relevantes da alfabetização;Ø Aplicar com criatividade na realização de pesquisa, durante o estágio, os conhecimentos estudados em sala de aula;Ø Investigar problemas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita buscando possíveis soluções;Ø Analisar novas situações, experiências e propostas de alfabetização;Ø Examinar ações pedagógicas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais;Ø Documentar experiências vivenciadas sobre alfabetização em estágio e práticas assumindo postura crítica e ética.

Conteúdo Programático
I – Fundamentação teórica que orientam a leitura de práticas e elaboração de planejamentos: <ul style="list-style-type: none">- Planejamentos: Escola, unidades e aulas.- Conteúdos: Os conhecimentos prévios como ponto de partida; Os PCNs e o enfoque de

<p>conteúdos; A relação conteúdos-objetivos.</p> <ul style="list-style-type: none">- Objetivos: Gerais e específicos.- Metodologia: Momentos para uma prática construtivistas em classes de alfabetização; Métodos / técnicas e atividades para os diferentes momentos; A relação metodologia – conteúdos-objetivos.- Recursos: Visuais, audiovisuais, manipulativos, lúdicos (joguinhos, brinquedos); O livro didático e material para alfabetização (postura crítica e criativa na utilização); O problema da falta de recursos ou da seleção inadequada. <p>II – Vocabulário Específico:</p> <ul style="list-style-type: none">- Temas Transversais;- Interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade. <p>III – A relação alfabetização e outras disciplinas da matriz curricular.</p> <p>IV – Estudo e análise da fundamentação teórico-pedagógica para a utilização dos PCNs.</p> <p>Obs: O trabalho será realizado articulando temas e subtemas de forma flexível.</p>

Metodologia/Atividades Didáticas
<ul style="list-style-type: none">Ø Aulas expositivas dialogadas;Ø Discussão sobre questões atuais e surgidas em estágio e vivências;Ø Leitura / interpretação de texto e apresentação para o grupo;Ø Pesquisa (Estudo de Caso);Ø Debates;Ø Produções de textos;Ø Atividades reflexivas escritas / avaliações (individual, duplas ou grupo);Ø Atividades reflexivas “sócio-individualizantes”.

Estrutura(s) de apoio/Recursos Didáticos
<ul style="list-style-type: none">Ø Quadro-de-giz;Ø Retroprojeter;Ø Livros didáticos;Ø Livros de 1ª. a 4ª. Séries;Ø Periódicos (jornais e revistas);Ø Recursos diversos: blocos lógicos, dominós, alfabetos ilustrados, seqüência numérica, atividades impressas ou mimeografadas, material dourado, barrinhas coloridas, livros de literatura infantil, cartazes, historietas mudas em seqüência, joguinhos, etc.;Ø Bibliografia diversificada para estudo de caso.

Avaliação	
Aspectos a serem avaliados: <ul style="list-style-type: none">Ø Aprendizagem do conteúdo será através da problematização e debate;Ø Participação;Ø Assiduidade;Ø Comprometimento.	Instrumentos de Avaliação: <ul style="list-style-type: none">Ø Atividades escritas;Ø Registro de Estágio;Ø Estudo de caso;Ø Produção e expressão de idéias (escrita e oral);Ø Debates / discussões;Ø Pesquisas.

Bibliografia Básica
BOFF, L. <i>A águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana</i> . São Paulo: Vozes, 2002. CÓCCO, M ^a . F. <i>Didática da alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e</i>

socioconstrutivismo. _ São Paulo: FTD, 1996.
COLL, C. *O construtivismo na sala de aula*. _ São Paulo: Ática, 2002.
HAIDT, R. C. C. *Curso de Didática Geral* 7. ed. _ São Paulo: Ática, 2000.
LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
PILETTI, C. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 2003.
RIZZO, G. *Alfabetização natural* 2. ed. _ Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
SANT'ANNA, I., MENEGOLLA, M. *Didática: aprender a ensinar*. São Paulo: Loyola, 1997.
ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. _ Porto Alegre: Artsmed, 1998.

Outras Fontes:
Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras Vol 18 n° 37 1996
Nova Escola. ed. Atuais. São Paulo: Abril.
PCNs. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* 3. ed. Brasília: MEC, 2001. vol. 1.
Presença Pedagógica. ed. Atuais. Belo Horizonte: Dimensão.



UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos
Faculdade de Educação e Estudos Sociais - *Coração de Jesus - MG*

Programa de Disciplina

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Mater Divinae Gratiae”	
Curso: Normal Superior – Licenciatura em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Semestre: 2º. / 2004
Instituto Superior de Educação	
Disciplina: Prática Pedagógica de Ensino III	Período: 4º.
Professora: Eliana de Freitas Soares	

Carga Horária		Obrigatória/Optativa: Obrigatória
Semanal: 4 aulas	Total: 80 aulas / semestre	

Ementa
O planejamento da prática ou ação pedagógica: função, tipos características que direcionam à aprendizagem ativa e a formação crítica, principais componentes: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos ou meios de ensino, avaliação. Reflexões sobre situações vivenciadas em estágios no primeiro segmento do Ensino Fundamental articuladas à teoria em estudo. Principais características do educando dessa fase de aprendizagem.

Objetivos
Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none">Ø Conhecer, através do estágio, as várias realidades da educação fundamental, criando estratégias para superar os problemas com enfoque no trinômio ação x reflexão x ação.
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">Ø Compreender o planejamento como forma imprescindível de alcançar os objetivos previstos;Ø Levantar os problemas relacionados ao cotidiano de sala de aula, durante o estágio, buscando alternativas para o ensino;Ø Elaborar planejamentos e projetos que atendam a necessidade do estágio;Ø Documentar experiências vivenciadas sobre o ensino infantil e alfabetização em estágio e práticas, assumindo postura crítica e ética.

Conteúdo Programático
Unidade I <ul style="list-style-type: none">Ø Recursos de EnsinoØ Cartazes, tipos de letrasØ Relatório FinalØ Professor ou Educador?
Unidade II <ul style="list-style-type: none">Ø AvaliaçãoØ PortfólioØ PCNs
Unidade III

Metodologia/Atividades Didáticas
<ul style="list-style-type: none">Ø Aula expositiva dialogada;Ø Discussões, vivências e debates;Ø Leitura de livros e textos;Ø Produção de textos;Ø Pesquisa em estudo de casos;Ø Oficinas.
<ul style="list-style-type: none">Ø Temas transversaisØ InterdisciplinaridadeØ Projetos pedagógicos

Estrutura(s) de apoio/Recursos Didáticos
<ul style="list-style-type: none">Ø Esquema e quadro-giz;Ø Retroprojektor;Ø TV, vídeo;Ø Apostila;Ø Livros de 1^a. a 4^a. Séries.

Avaliação	
Aspectos a serem avaliados: <ul style="list-style-type: none">Ø Aprendizagem do conteúdo será através da problematização e debate;Ø Participação;Ø Assiduidade;Ø Comprometimento.	Instrumentos de Avaliação: <ul style="list-style-type: none">Ø Atividades escritas;Ø Registro de Estágio;Ø Estudo de caso;Ø Produção e expressão de idéias (escrita e oral);Ø Debates / discussões;Ø Pesquisas.

Bibliografia
BAQUERO, R. <i>Vygotsky e a aprendizagem escolar</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. BARBOSA, J. J. <i>Alfabetização e leitura</i> . São Paulo: Cortez, 2001. BERLO, D. K. <i>O processo de comunicação: introdução a teoria prática</i> . São Paulo: Martins Fonte, 1997. CAGLIARI, L. C. <i>Alfabetizando sem ha, be, bi, bo, bu</i> . São Paulo: Scipione, 1999. CARDOSO, S. H. B. <i>Discurso e ensino</i> . Belo Horizonte. Autêntica, 2001. CÓCCO, M ^a . F. <i>Didática da alfabetização: decifrar o mundo: Alfabetização e socioconstrutivismo</i> . São Paulo: FTD, 1996. COOL, C. <i>O construtivismo na sala de aula</i> . São Paulo: Ática, 2002. _____. <i>Os conteúdos na reforma: ensino-aprendizagem de conteúdos, procedimentos e atitudes</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. FARIA, W. <i>Aprendizagem e planejamento de ensino</i> . São Paulo: Ática, 2000. FREIRE, P. <i>Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1996. HAIDT, R. C. C. <i>Curso de didática geral</i> . São Paulo: Ática, 2000. LIBÂNEO, J. C. <i>Didática</i> . Cortez, 1994. LUKESI, C. C. <i>Avaliação escolar da aprendizagem</i> . São Paulo: Cortez, 1998. MEC. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i> . Brasília: 1997. RIZZO, G. <i>Alfabetização Natural</i> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. RONCA, P. A. C. <i>A aula operatória e a construção do conhecimento</i> . São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995. _____. <i>A aula operatória: contribuição da Psicologia do desenvolvimento</i> . São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1991. SEBER, M. G. <i>A escrita infantil: o caminho da construção</i> . São Paulo: Scipione, 2001.

SHORES, E., GRACE, C.. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SILVA, E. T. *Magistério e mediocridade*. São Paulo: Cortez, 1999.

STABILE, M. R. *A expressão artística na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1999.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Outras Fontes:

Revista: Profissão Mestre Humana, Revista do Professor, Nova Escola, Coletânea AMAE, Presença Pedagógica
Jornal Estado de São Paulo

Sites: www.bb.com.br/appbb/portal/bb/cdn/educ/Artigosdetalhe.jsp?Artigocodigo=692
www.eduline.com.br/amae/revistas2001/artigomar2001.htm



UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos
Faculdade de Educação e Estudos Sociais - *Coração de Jesus - MG*

Programa de Disciplina

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Mater Divinae Gratiae”	
Curso: Normal Superior – Licenciatura em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Semestre: 2º. / 2004
Instituto Superior de Educação	
Disciplina: Prática Pedagógica de Ensino IV	Período: 5º.
Professora: Eliana de Freitas Soares	

Carga Horária		Obrigatória/Optativa: Obrigatória
Semanal: 4 aulas	Total: 80 aulas / semestre	

Ementa
A articulação objetivos – conteúdos metodologia. Outros procedimentos e meios de ensino e de avaliação. O projeto pedagógico: importância, elaboração e desenvolvimento. A interdisciplinaridade. Os temas transversais. As características dos educandos jovens e adultos. Procedimentos e dinâmicas direcionadas à formação. A articulação de situações vivenciadas em estágio aos conteúdos em estudo.

Objetivos
<p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ø Conhecer, através do estágio, a realidade da educação de jovens e adultos, criando estratégias para superar os problemas com enfoque no trinômio ação x reflexão x ação. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ø Compreender a articulação entre objetivos, conteúdos e metodologia; Ø Levantar os problemas relacionados à educação de jovens e adultos, durante o estágio, buscando alternativas para o ensino; Ø Elaborar planejamentos e projetos que atendam a necessidade do estágio;

Conteúdo Programático
<p>Unidade I</p> <ul style="list-style-type: none"> Ø Características da Educação de Jovens e Adultos <p>Unidade II</p> <ul style="list-style-type: none"> Ø Objetivos Ø Conteúdos Ø Meios de ensino e de avaliação <p>Unidade III</p> <ul style="list-style-type: none"> Ø Temas Transversais

Metodologia/Atividades Didáticas
<ul style="list-style-type: none"> Ø Aula expositiva dialogada; Ø Discussões, vivências e debates; Ø Leitura de livros e textos; Ø Produção de textos;

- Pesquisa em estudo de casos;
- Ciclos de estudo.

Estrutura(s) de apoio/Recursos Didáticos

- Esquema e quadro-giz;
- Retroprojektor;
- TV, vídeo;
- Apostila;
- Livros de alfabetização para jovens e adultos.

Avaliação

Aspectos a serem avaliados:

- Aprendizagem do conteúdo será através da problematização e debate;
- Participação;
- Assiduidade;
- Comprometimento.

Instrumentos de Avaliação:

- Atividades escritas;
- Registro de Estágio;
- Estudo de caso;
- Produção e expressão de idéias (escrita e oral);
- Debates / discussões;
- Pesquisas.

Bibliografia

- ALVES, R. *E aí?: Carta aos adolescentes e a seus pais*. Campinas: Papyrus.
- BUSQUETS, D. e outros. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática.
- COOL, C. *Os conteúdos na reforma: ensino-aprendizagem de conteúdos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- FRAGA, A. B. *Corpo identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. Cortez, 1994.
- MEC. *Educação de jovens e adultos*. Série de estudos educação a distância. Brasília, 1999.
- _____. *Educação para jovens e adultos. Ensino Fundamental – Proposta Curricular*. 1º. Segmento. São Paulo/Brasília, 1998.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- ROLIM, L. C. *Educação e Lazer*. São Paulo: Ática.
- VALLS, E. *Os procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZILBERMAN, R. SILVA, E. T. *Leitura: perspectiva interdisciplinares*. São Paulo: Ática.

Outras fontes:

Revistas: Presença Pedagógica, Nova Escola, AMAE

Sites:

http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/167_nov03/html/encarte
http://novaescola.abril.com.br/ed/148_dez01/html/fala_mestre.htm
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>
<http://novaescola.abril.com.br/>



UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos
Faculdade de Educação e Estudos Sociais - *Coração de Jesus* - MG

Programa de Disciplina

Curso: Normal Superior – Licenciatura em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Semestre: 2º. / 2005
Instituto Superior de Educação	
Disciplina: Prática Pedagógica de Ensino V	Período: 6º.
Professora: Eliana de Freitas Soares	

Carga Horária		Obrigatória/Optativa: Não há
Semanal: 4 aulas	Total: 80 aulas / semestre	

Ementa
A informativa na educação. O currículo escolar. Aprendizagem significativa. Programas escolares e competências. O trabalho com alunos portadores de deficiências. A postura docente. Ênfase à outras implicações do ofício docente: contextualização, trabalho problematizador a criatividade, a flexibilidade e a avaliação formativa. Articulação das questões observadas no estágio em instituições para portadores de necessidades educacionais especiais ao conteúdo em estudo e a ser pesquisado. Os temas emergentes do contexto educacional atual.

Objetivos
Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none">Ø Conhecer, através do estágio, a realidade da educação dos alunos com necessidades especiais nas escolas especiais e nas escolas de ensino fundamental, criando estratégias para superar os problemas com enfoque no trinômio ação x reflexão x ação.
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">Ø Compreender a articulação entre conteúdos, objetivos, metodologias e recursos no planejamento de ensino;Ø Levantar os problemas relacionados à educação dos alunos com necessidades especiais, durante o estágio, buscando alternativas para o ensino;Ø Vivenciar experiências de ensino com alunos com necessidades especiais em escolas regular e especial;

Conteúdo Programático
Unidade I <ul style="list-style-type: none">Ø Educação dos alunos com necessidades especiaisØ Postura do docenteØ Aprendizagem significativa
Unidade II <ul style="list-style-type: none">Ø Informática na educação
Unidade III <ul style="list-style-type: none">Ø Currículo escolar

Metodologia/Atividades Didáticas
<ul style="list-style-type: none">Ø Aula expositiva dialogada;Ø Discussões, vivências e debates;Ø Leitura de livros e textos;Ø Produção de textos;Ø Pesquisa em estudo de casos;

Estrutura(s) de apoio/Recursos Didáticos
<ul style="list-style-type: none">Ø Esquema e quadro-giz;Ø Retroprojeto;Ø TV, vídeo;Ø Apostila;Ø Livros de alfabetização das séries iniciais de alfabetização do ensino fundamental, abordando alunos com necessidades especiais.

Avaliação	
Aspectos a serem avaliados: <ul style="list-style-type: none">Ø Aprendizagem do conteúdo será através da problematização e debate;Ø Participação;Ø Assiduidade;Ø Comprometimento.	Instrumentos de Avaliação: <ul style="list-style-type: none">Ø Atividades escritas;Ø Registro de Estágio;Ø Estudo de caso;Ø Produção e expressão de idéias (escrita e oral);Ø Debates / discussões;Ø Pesquisas.

Bibliografia Básica
<ul style="list-style-type: none">Ø ANTUNES, C. <i>Trabalhando habilidades: construindo idéias</i>. São Paulo: Scipione, 2001.Ø COOL, C. <i>Aprendizagem escolar e construção do conhecimento</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.Ø DIMENSTEIN, G. <i>Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã</i>. São Paulo: Ática, 2000.Ø FREIRE, P. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Bibliografia Complementar
NASPOLINI, A. T. <i>Tijolo por tijolo: leitura e produção escrita</i> . São Paulo: FTD, 1996. MEC. <i>Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica</i> . Brasília: 2001. _____. <i>Programa Educação Inclusiva</i> . Brasília, 2004. _____. <i>Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais</i> . Brasília. WERNECK, C. <i>Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva</i> . Rio de Janeiro: WVA, 1997. ZAMBALDE, A. L., ALVES, R. M., FORMALÉ, A. <i>Informática, Internet e educação</i> . Lavras: UFLA/FAEPE, 2000. Outras fontes: Revistas: AMAE, Nova Escola, Presença Pedagógica, Pátio. Sites: http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/inclusaoescolar.htm http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/umolharparaalemdasdeficiencias.htm http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/educacaoespecial2.htm

ANEXO B – PROGRAMA DA DISCIPLINA METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA



UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos
Faculdade de Educação e Estudos Sociais - *Coração de Jesus - MG*

Programa de Disciplina

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Mater Divinae Gratiae”	
Curso: Normal Superior – Licenciatura em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Semestre: 2º./ 2003
Instituto Superior de Educação	
Disciplina: Metodologia da Língua Portuguesa	Período: 3º.
Professora: Eliana de Freitas Soares	

Carga Horária		Obrigatória/Optativa: -----
Semanal: 2 aulas	Total: 40 aulas / semestre	

Ementa
Concepção e teorias sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Diversidades e variações lingüísticas. Leitura e formação do leitor. Tipos de textos e leituras. A funcionalidade do estudo da gramática, a partir da produção de texto.

Objetivo Geral
Ø Garantir ao aluno uma maior compreensão dos processos de preparação e de aquisição da linguagem e da escrita, condições para criticar, selecionar e criar recursos para o desenvolvimento dessas habilidades.
Objetivos Específicos
Ø Identificar a função e a natureza da linguagem, bem como as marcas das variantes lingüísticas de ordem sociocultural, geográfica de registros.
Ø Interagir com um texto, adequadamente, atentando-se para a natureza do discurso e a sua estrutura lingüística, quer como leitor ou autor.
Ø Reconhecer a importância do uso, em sala de aula da leitura e da produção de texto na construção do conhecimento das crianças.

Conteúdo Programático
I – Aspectos psico-socio-lingüístico da linguagem - Psicolingüísticos e Sociolingüísticos. II – Linguagem escrita – o leitor - Leitura pretexto - Leitura fruição (literária) - Lendo os textos sociais. III – Gramática - A gramática da fala

- Gramáticas: normativa/ contrastiva
- Os “erros” de morfossintaxe
- Os “erros” de fonética

Metodologia/Atividades Didáticas

- Ø Aulas expositivas;
- Ø Discussão sobre questões atuais e surgidas da vivências;
- Ø Trabalhos individuais e em grupos;
- Ø Debates;
- Ø Produções de textos;
- Ø Atividades reflexivas escritas / avaliações (individual, duplas ou grupo);

Estrutura(s) de apoio/Recursos Didáticos

- Ø Quadro-de-giz;
- Ø Retroprojektor;
- Ø Televisão;
- Ø Vídeo;
- Ø Apostila;

Avaliação

- Ø Provas objetivas/discursivas;
- Ø Produção e expressão de idéias (escrita e oral);
- Ø Atividades escritas;
- Ø Debates/ discussões.

Bibliografia Básica

- ANDALÓ, A. *Didática de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: Alfabetização, letramento, produção de texto*. São Paulo:FTD, 2000.
- BARBOSA, J. J. *A alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Scipione, 1997.
- FRANCO, A. *Metodologia de ensino: Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Lê, 1997.
- GARCIA, R. (org.) *Alfabetização dos alunos de classes populares*. São Paulo: Cortez, 1997.
- KAURMAN, A. M., RODRIGUES, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- NASPOLINI, A. T. *Tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.
- RANGEL, M. *Dinâmicas de leituras para a sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- TASCA, M., POERSCH, J. M. (orgs) *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.
- ZILBERMAN, R., THEODORO DA SILVA, E. (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

Outras Fontes

Presença Pedagógica. Ed. Atuais. Belo Horizonte: Dimensão.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)