

Rosariane Gláucia Mendonça Campos

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES – PROFA – E SUAS IMPLICAÇÕES
PEDAGÓGICAS: CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO,
ATUAÇÃO PROFISSIONAL E RESULTADOS OBTIDOS

Universidade Católica de Goiás
Curso de Mestrado em Educação
Goiânia - 2006

Rosariane Gláucia Mendonça Campos

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES – PROFA - E SUAS IMPLICAÇÕES
PEDAGÓGICAS: CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO,
ATUAÇÃO PROFISSIONAL E RESULTADOS OBTIDOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Libâneo.

Universidade Católica de Goiás
Curso de Mestrado em Educação
Goiânia - 2006

C198p Campos, Rosarlane Gláucia Mendonça.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA - e suas implicações pedagógicas : concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos / Rosarlane Gláucia Mendonça Campos. – Goiânia, 2006.

120 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Curso de Mestrado em Educação, 2006.

“Orientação: Prof. Dr. José Carlos Libâneo”.

1. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) –

implicações pedagógicas 2. Professor alfabetizador – atuação profissional.

3. Alfabetização - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

I. Título.

CDU: 37.014.22(043)

371.13(043)

37.013(043)

Banca Examinadora:

Professor Doutor José Carlos Libâneo/ UCG (Presidente)

Professora Doutora Annete Scotti Rabelo/ UCG (Membro)

Professora Doutora Lusinete Vasconcelos de Souza/ UFG (Membro)

Goiânia, 25 de agosto de 2006

AGRADECIMENTOS

A Deus que, sempre presente, mapeou o percurso e calçou os meus pés.
À minha mãe que me encorajou na caminhada,
a meu filho Paulo Neto que me deu água para que eu tivesse forças e continuar,
a meu filho Rodrigo que curou os meus joelhos quando sangravam pelos tombos.
Ao Professor Libâneo que me acolheu e me instrumentalizou para abrir novos caminhos,
à amiga Maria, inspiradora, que me auxiliou a traçar o melhor percurso,
a tantos educadores que conheci que, por respeito e amizade, me mostraram o rumo a tomar.

DEDICATÓRIA

À cumplicidade de um amor,
do meu amor,
Paulo!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – ALFABETIZAÇÃO.....	22
1 História da escrita.....	22
Alfabetização.....	24
- Concepções correntes.....	24
- Níveis de escrita	31
2. Das concepções correntes de alfabetização para o PROFA	35
CAPÍTULO II - O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
ALFABETIZADORES (PROFA).....	38
1 Pressupostos teóricos	38
- Modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar	40
- Mudança na ação pedagógica do professor.....	41
- Público alvo.....	42
- Carga horária.....	43
- Organização dos módulos.....	43
- Estrutura das unidades.....	44
- Metodologia	44
- Material didático.....	44
-Sujeitos do Programa.....	45
- Procedimentos Metodológicos.....	45
- Atitudes	46
- Temas e conceitos.....	46
- Conhecimento didático.....	47

CAPÍTULO III - AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM AÇÃO: O QUE ACONTECE NA ESCOLA E NA SALA DE AULA	49
1. Identificação da Pesquisa	49
2. Procedimentos da pesquisa.....	54
3. Descrição e análise dos dados.....	57
4. Escolas e Sujeitos da Pesquisa	57
5. Descrição e análise dos dados coletados	60
5.1 Metodologia das aulas.....	61
5.2 Mostra das aprendizagens dos alunos	73
5.3 Fatores socioculturais e institucionais	75
5.4 Percurso pessoal e formativo das professoras	77
CAPÍTULO IV - UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A EFETIVIDADE DO PROFA NA MUDANÇA DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS	82
CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	113

RESUMO

Este trabalho consiste em uma investigação sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), dentro da política de formação continuada da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, em decorrência da reforma do ensino implantada no Governo Fernando Henrique Cardoso. O Programa consta de um curso voltado para o desenvolvimento de competências dos professores alfabetizadores na formulação de objetivos, conteúdos e metodologias de alfabetização, de acordo com a concepção construtivista de Emília Ferreiro, sob a coordenação de Telma Weisz. Visa, particularmente, ao aprimoramento dos processos de ensino/aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. O objetivo desta pesquisa é o de captar os efeitos nas práticas de alfabetização e, por consequência, nas aprendizagens dos alunos por meio do cotejamento de dados entre as indicações teóricas e metodológicas do PROFA e o trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores na sala de aula, com o intuito de investigar se o Programa conseguiu os efeitos esperados. Como procedimento é usada a pesquisa qualitativa que se dá na investigação das práticas pedagógicas de quatro professoras, partícipes do PROFA, também pela observação de quatro turmas das respectivas educadoras, além de entrevistas com os professores e coordenadores envolvidos no processo e da análise documental dos diferentes registros que qualificam o estudo de caso. Pretende-se captar elementos contextuais e socioculturais que influenciam, ou não, as práticas dos professores e as aprendizagens dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE:

PROFA. Alfabetização. Leitura. Escrita. Professores Alfabetizadores.

ABSTRACT

This work is based on an investigation about a formation program for teachers of literacy (PROFA), in accordance with Ministry Education's ongoing formation of the elementary teaching secretariat policy, because of the teaching reform introduced in Fernando Henrique Cardoso's term of office. The program consist of a course for the development of teachers' competence as well as goals, contents and literacy methodologies of the teachers' program based on Emília Ferreiro's construtivism conception under the coordination of Telma Weisz. It aims particularly at the enhancement of the teaching learning process of the students. The goal of this research is to observe the effects on these literacy practice together with the results on the students' learning by comparing the data and also, PROFA's theoretical guidelines and methodologies, the work developed by teachers of literacy in the classroom in order to investigate whether or not the program reached its goals. As a procedure a qualitative research is used in the investigation of the pedagogical practice of four PROFA's teachers, the observation of their practice, as well as some interviews with teachers, coordinators involved in this process, and also a documental analysis of different registers which qualify the study case. It is intended to observe some social, cultural and contextual elements that may or may not influence the teachers' practice and the students' learning.

Key-Words:

PROFA. Literacy. Reading. Writing. Teachers of literacy.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, *O Programa de Formação de Professores alfabetizadores – PROFA - e suas Implicações Pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos*, propõe investigar a efetividade desse Programa na qualificação profissional de alfabetizadores e a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos envolvidos neste estudo.

Esse tema dá vazão a um velho questionamento, não só para quem o pesquisa, mas também a educadores e interessados no assunto. O que leva o povo brasileiro a conviver, durante tantos anos com os elevados índices de fracasso escolar, analfabetismo e alfabetização funcional? Por que, apesar dos investimentos em formação de professores alfabetizadores, ainda hoje os insucessos são tão elevados?

Um dos fatores impulsionantes desta investigação consiste no seguinte fato: embora muitos cursos de formação de professores alfabetizadores continuem buscando o significado do ensino inicial da língua portuguesa, as mudanças indicadas na vasta literatura sobre o assunto não há correspondência nas salas de aula. O significado do texto escrito ainda vem sendo tratado de forma menos importante que a sua estrutura, mesmo considerando-se que outros fatores também são responsáveis pelo fracasso escolar.

No Brasil, apesar dos esforços e ações das instituições públicas e privadas, continuam altos os índices estatísticos de evasão e repetência, sobretudo nas séries iniciais, fato que demonstra a complexidade da alfabetização. Trata-se de um problema advindo de diversos fatores, que vão desde os específicos a cada aluno, até os de natureza social [...] (SOUZA, 2003, p.13).

Sabe-se que, além dos aspectos sociohistóricos, a alfabetização se dá pelo conhecimento de um amplo conjunto de elementos que compõem a língua materna, aprendido que se inicia antes da alfabetização, propriamente dita, formaliza-se nela e continua nos anos posteriores do ensino fundamental.

Outros fatores que justificam esta investigação baseiam-se nos seguintes pontos: as transformações que a experiência de formação de três turmas do PROFA, incluindo-se os

estudos teóricos individuais e os realizados com o grupo de formadores, provocaram nesta pesquisadora e as ações empreendidas, com bons resultados, por alunas-professoras do PROFA, em sua sala de aula, utilizada como laboratório para aplicação das proposições do citado programa, acompanhadas por esta formadora.

Retroagindo-se um pouco no tempo, pode-se afirmar que o envolvimento com o tema da alfabetização teve início com o ingresso desta investigadora, aos 17 anos, na carreira de professora. Durante quatro anos houve grande dedicação ao alfabetizar crianças, sempre usando métodos tradicionais, por vezes o Método Silábico e outras vezes o Método Fônico. Trabalhar com outras séries iniciais também fez constatar a grande lacuna deixada pela alfabetização em função das técnicas mecânicas de memorização impostas pelos métodos tradicionais. Entretanto, a inquietação maior se deu ao trabalhar em cursos de formação de professores, particularmente com alfabetizadores, devido à insatisfação com os resultados apresentados em suas classes, bem como a resistência e as dificuldades dos alfabetizadores na Faculdade no que se refere às fragilidades de suas concepções teórico-práticas, inclusive no tocante à leitura e à produção escrita.

Desse modo, foi possível perceber que fazer o PROFA constituiu, efetivamente, uma das experiências profissionais mais significativas da trajetória desta pesquisadora. Esta constatação desencadeou a busca do aprofundamento teórico proposto nas referências indicadas. Por um momento, foi possível acreditar que o PROFA seria a salvação para as deficiências profissionais das alfabetizadoras. Assim entendendo, se as professoras, dotadas de instrumentos metodológicos eficazes assumirem efetivamente os pressupostos do referido Programa, com os suportes teóricos e práticos necessários, adotando-os na sua ação pedagógica, terão a chave para vencer as vicissitudes e dificuldades da sala de aula de alfabetização. Com esse intuito, decidiu-se, ocorre verificar, nesta pesquisa, através da modalidade estudo de caso, como isso está acontecendo, ou seja, quais são os efeitos de um programa de formação continuada nas práticas de alfabetização e na aprendizagem dos alunos, tal como o PROFA, além de outros fatores que intervêm nesse processo de promoção significativa dos alfabetizados.

Um ligeiro retrospecto no cenário educacional brasileiro mostra que os anos oitenta foram marcados pela negação do pensamento tecnicista das décadas anteriores às de 1960 e 1970. Já nos anos 80, a ênfase em muitos sistemas de ensino estaduais foi posta nos conteúdos realçando-se as competências e habilidades escolares, centrando a ação educativa na sala de aula e na figura do educador. A década de 90, chamada de *A Década da Educação*, representa um mergulho das políticas neoliberais em busca de respostas aos problemas colocados pela

crise do desenvolvimento do capitalismo, período em que a escola teve papel importante. Nessa década, a formação e a educação de professores ganham importância estratégica para a realização das reformas educativas, especialmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso.

Em relação às políticas e diretrizes para as práticas de alfabetização, a iniciativa mais sistematizada ocorreu por ocasião da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries iniciais do ensino fundamental. No Volume 1 desse documento – Introdução – há um diagnóstico expressivo da situação do ensino fundamental, mostrando que os índices de desempenho do sistema escolar são altamente comprometedores para a qualidade de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam reconhecer a importância da participação construtiva do aluno e também a mediação do professor no processo de aprendizagem para a superação do fracasso escolar. O volume 2 dos referidos Parâmetros é dedicado à Língua Portuguesa, onde se lê na introdução:

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (PCN, 1997, v.2, p.19).

Muito se discutiu, principalmente depois da elaboração dos PCNs, sobre a reformulação do ensino da Língua Portuguesa, em busca de formas mais eficazes para garantir o ensino da linguagem. Segundo Soares (2005, p.36), [...] “as mudanças preconizadas fizeram com que, no processo de construção da escrita pela criança, fosse enfatizada sua interação com o objeto de conhecimento”. Assim, interagindo com a leitura e a escrita, a criança pode construir o seu conhecimento, “levantando hipóteses” e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa “descoberta progressiva”.

A formação inicial de professores, na óptica oficial, deve ter como primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica. O documento de Língua Portuguesa apresenta uma justificativa que determina a existência dessa disciplina no currículo, a sua definição e sua orientação teórica para o ensino, seus objetivos gerais, conteúdos e critérios de avaliação; na 2ª. parte, os objetivos específicos, conteúdos e critérios de avaliação para os Ciclo I e Ciclo II. Em linhas gerais, compreende-se que no PCN (2001, v.2, p. 23 - 27) a Língua Portuguesa tem como funções básicas: o domínio da língua como elemento possibilitador da plena participação social, por meio da comunicação, informação, expressão e conhecimento; a linguagem como forma de ação individual orientada pelo

processo de interlocução entre diferentes grupos societários; a significação do mundo e da realidade, através dos signos históricos e sociais, que possibilitam ao homem conviver e compreender; a produção de linguagem e, portanto, do discurso; a compreensão dos elementos que compõem a linguagem da diversidade social e seu uso como prática de vida em sociedade. Nesse entendimento, a finalidade do ensino de Língua Portuguesa, assim como está definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é promover o desenvolvimento do aluno para o domínio ativo do discurso, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no amplo exercício da cidadania.

Todas as propostas operam com a concepção de que o papel da linguagem é, ao mesmo tempo, atividade cognitiva e ação entre indivíduos. Desse ponto de vista, o indivíduo que realmente domina uma língua em suas variedades sabe fazer uso de seus recursos expressivos em diversas situações. É alguém que consegue cumprir seus objetivos comunicativos e suas intenções interlocutórias. Ante tal finalidade, é papel da escola agir como organizadora e mediadora entre o aluno, sujeito da ação de aprender, que já traz conhecimentos com os quais opera em suas práticas cotidianas e seu objeto de conhecimento: a interação lingüística no processo de produção e recepção de textos.

Partindo dessa premissa, entende-se que cabe à escola o papel de planejar e organizar atividades que permitam a esse aluno usar a língua tanto na modalidade oral quanto escrita, em diferentes situações, isto é, tomando-se a linguagem como uma atividade discursiva, capaz de promover condições para que o aluno possa, efetivamente, compreender e produzir textos. Agindo assim a escola estará contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas importantes no domínio lingüístico, bem como para formar indivíduos competentes nos diferentes usos da Língua Portuguesa.

É possível dizer que um sujeito competente no domínio da linguagem seja capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. Um sujeito competente é capaz de considerar que todo texto oral ou escrito é um ato de linguagem e, nesse sentido, ao lê-lo ou ouvi-lo é necessário descobrir suas finalidades e intenções, os ditos e os não-ditos. Ao mesmo tempo, esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções. Mas, para que o indivíduo possa fazer uso, de modo coerente e discursivo, da Língua Portuguesa, é necessário se alfabetizar

significativamente, ou seja, na perspectiva do letramento. Porém as estatísticas mostram que esta realidade, infelizmente, não vem se confirmando.

Não há como negar que a preparação profissional de docentes para atuar na educação escolar básica é uma importante estratégia para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas de educação. Governos, entidades empresariais e sindicais, associações profissionais, movimentos da sociedade civil e, sobretudo, entidades ligadas às instituições formadoras convergem quanto à importância da educação escolar para uma presença atuante do cidadão em sua vida profissional e política. Para isso, são necessários vários fatores; dentre eles, um dos mais importantes refere-se a educadores bem preparados, com sólida formação pessoal e profissional, cabendo aos governos assegurar essa formação.

Nessa perspectiva, foi publicada em 1999 a série *Parâmetros em Ação*¹ com três volumes: um volume dedicado ao estudo do PCN de Educação Infantil, outro dedicado especificamente à Alfabetização e um terceiro volume voltado para o primeiro e para o segundo ciclos do Ensino Fundamental. A finalidade do documento, revelada logo no início do texto, é oferecer às secretarias de educação e escolas a realização da atividade de formação, *Parâmetros em Ação*, como forma de implementação dos Referenciais Curriculares. Ciente da necessidade da melhoria da qualidade do trabalho do professor, o Ministério da Educação oferece o que ele próprio chama de “ferramenta útil ao processo de reedificação da escola brasileira” (PCN, 1999, v.3, p.38), a fim de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores, objetivando melhores resultados na escolaridade das crianças.

No texto dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores² (1999, p. 15), o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, ressalta a urgência na elevação da qualidade da educação escolar. Cabe então ao MEC, como o próprio texto afirma propor ações políticas e pedagógicas que possam ser referência, socializando discussões e sistematizando propostas que propiciem avanços significativos para proporcionar as mudanças necessárias à educação básica brasileira.

Há consenso entre pesquisadores e responsáveis pelas políticas oficiais de que um dos problemas mais críticos que envolvem a alfabetização de crianças é a formação de

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ESTADOS DO BRASIL. *Parâmetros em Ação*. Brasília: 2000. Documento para estudo e reflexão do PCN, destinado a professores, coordenadores, diretores e demais profissionais da educação de Ensino Fundamental. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ESTADOS DO BRASIL. *Parâmetros em Ação*. Brasília: 2000.

² SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/MEC. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: 1998. O documento é destinado ao auxílio na formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para a promoção de transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores

professores. Apesar de uma vasta produção de livros especializados, de aprimoramento dos livros didáticos, de esforços de melhoria da gestão das escolas e dos processos de ensino e até mesmo a criação dos PCNs e Parâmetros em Ação para a Alfabetização, a qualidade da formação profissional das séries iniciais continuou sendo um tema em evidência pela ausência dos efeitos esperados, segundo os próprios documentos.

Estudos como os mencionados a seguir indicam que a alfabetização da população, no Brasil, tem ocupado um lugar especial nas preocupações dos responsáveis pelas diretrizes educacionais. Dados estatísticos mostram que, entre 1956 e 1997³, a repetência e o fracasso escolar nas séries iniciais giravam em torno de 50% dos alunos matriculados. Em face dessa preocupação, foi necessário repensar as políticas, as práticas de alfabetização e a formação dos professores. A importância exercida pelo professor nos processos de desenvolvimento e mudança social é um fato que torna inquestionável a necessidade de associar programas de formação de professores a propostas de inclusão social e, como consequência, políticas que viabilizem ações significativas em relação à formação dos educadores, principalmente os alfabetizadores.

Na tentativa de solucionar problemas evidenciados por estatísticas, anteriormente mencionadas, (repetência, desenvolvimento insuficiente da leitura e escrita, dificuldade de interpretação de textos e de leitura não significativa pelas crianças recém-alfabetizadas etc), em 2001, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação formulou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Esse Programa, originário do aperfeiçoamento e aprofundamento do Programa Parâmetros em Ação de Alfabetização é realizado em parcerias com Estados e Prefeituras Municipais, além de escolas e universidades públicas e privadas, ou quaisquer instituições que manifestem interesse em desenvolvê-lo.

No âmbito de iniciativas privadas, simultaneamente, surgem vários grupos de formação de professores com propostas similares ao PROFA e PCNs. Como exemplo tem-se o grupo de Formação de Professores da Escola da Vila, São Paulo. Atuando desde 1990, desenvolve uma proposta semelhante, o PROMEF/Marista que trabalha exaustivamente nesse contexto, além de outros, todos propondo que a formação de professores contribua para a formação humana, profissional e cidadã, de acordo com as expectativas almejadas nos Parâmetros Curriculares do MEC para formação de professores.

³ IBGE/INEP (apud Secretaria de Estado da Educação de Goiás). *Rede de Acompanhamento das Classes de 1ª série, livro Textos 1*, Goiânia: 2003.

Assim sendo, o PROFA (2001), objeto de estudo do presente trabalho, surge como alternativa complementar para a formação de professores de alfabetização, buscando qualificar melhor o educador das séries iniciais.

A pesquisa apresentada neste trabalho investiga a efetividade desse programa específico de formação continuada de professores, mediante a confrontação de suas orientações teóricas e metodológicas, no que se refere às práticas pedagógicas de alfabetização. Para tanto são considerados os trabalhos desenvolvidos pelas professoras, em sala de aula, o cotejamento dos dados pesquisados, os resultados observados no desempenho dos alunos em relação à aquisição da leitura e da escrita e as opiniões das professoras e coordenadoras envolvidas no processo. O estudo procura fazer uma reflexão sobre:

- a) as práticas educativas de alfabetização;
- b) as possíveis competências desenvolvidas pelos professores oriundos do referido Programa;
- c) as concepções de ensino e de aprendizagem que referenciam as ações pedagógicas;
- d) os diversos fatores que inferem na efetividade de uma ação de formação continuada como esta;
- e) os aspectos institucionais tendo em vista verificar sua repercussão nas aprendizagens das crianças;
- f) os fatores socioculturais que emergem e influenciam o processo de ensino/aprendizagem.

Este estudo percorre, em linhas gerais, uma trajetória que se inicia com o desenvolvimento de uma análise do quadro da alfabetização no Brasil, em anos anteriores, incluindo-se as medidas tomadas nas últimas décadas, a formação inicial continuada, bem como o papel do Programa de Formação de Professores (PROFA). Consideram-se também as iniciativas específicas desse Programa na formação profissional, além do detalhamento do problema, apresentação dos objetivos, os procedimentos metodológicos usados nesta investigação e uma breve apresentação dos capítulos *a posteriori*.

Com uma proposta de análise investigativa, busca-se entender como se dão as práticas de ensino/aprendizagem inicial da língua materna, principalmente em sua modalidade escrita, em turmas cujas professoras receberam uma formação específica, em serviço, de cerca de 200 horas. Dessa forma, o trabalho pretende discutir a relação evidenciada nos cursos de capacitação de professores, o PROFA, especificamente, e a efetividade dos processos de

alfabetização, considerando-se importantes investigações relacionadas com a formação continuada de professores.

O *locus* da pesquisa é a escola, sendo duas municipais e duas estaduais; ao todo são quatro professoras, seus alunos e quatro coordenadores participantes do processo, sujeitos deste estudo.

Acredita-se que a relevância do trabalho seja indiscutível em virtude das pesquisas e constatações sobre os problemas relativos à alfabetização que se estendem por toda a vida escolar, profissional e pessoal dos cidadãos, além das incansáveis tentativas, públicas e privadas, de qualificar os professores e melhorar a alfabetização no Brasil.

Essas pesquisas, anteriormente citadas, revelam que os problemas e efeitos da aprendizagem da leitura e da escrita explodem em dois períodos limítrofes da escolarização: no final da primeira série, em função de dificuldades encontradas pelos alunos no domínio mínimo da língua escrita, e na quinta série, por não conseguirem garantir o uso fluente da norma culta. Entretanto, o fracasso escolar e a repetência não se manifestam apenas no desempenho dos alunos nas atividades escolares, estendem-se por sua vida pessoal e profissional, traçando um limitado percurso. Ao longo de toda a história brasileira, a escola não tem obtido o sucesso desejado na tarefa de garantir a alfabetização, numa perspectiva de atribuição de significado ao texto lido. Os dados levantados fazem concluir que, ao longo de muitas décadas, metade das crianças que ingressam na 1ª série não conseguem grande sucesso nas séries seguintes.

Considerando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a disseminação das Diretrizes Curriculares Nacionais por todo o País, bem como a necessidade de se adaptar às exigências que a dinâmica de um mundo em permanentes mudanças impõe, procedeu-se a muitas ações. Após os programas governamentais do Governo Collor, por exemplo, Educação para Todos, Plano Decenal, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Diretrizes para a Educação Superior, para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (Provão), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as Instituições de Ensino Superior (IES). São medidas que visaram adequar o Brasil a uma nova ordem econômica e social, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. As

referências e as bases para as políticas de formação de professores vincularam-se estreitamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação das novas gerações.

Em função da proposta do programa, dos resultados nada animadores no que se refere à alfabetização atual e do interesse em investigar os diferentes mobilizadores, teóricos e metodológicos, acionados pelo PROFA nas professoras e coordenadoras que participaram do programa, bem como os resultados obtidos com as aprendizagens dos alunos, esta pesquisa tem por objetivo geral: **Analisar a efetividade do PROFA mediante confrontação das orientações teóricas e metodológicas desse Programa sobre práticas de alfabetização com o trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras, em sala de aula, e alguns resultados observados no desempenho dos alunos na leitura e escrita.**

Foram definidos como objetivos específicos:

- a) verificar, por meio de depoimentos dos professores, dos coordenadores e observação de aulas, os efeitos das propostas teóricas e metodológicas do PROFA no discurso e nas práticas efetivamente desenvolvidas na sala de aula;
- b) identificar e analisar alguns resultados alcançados pelos alunos em termos de qualidade no desempenho da leitura e da escrita, usando critérios previstos (Anexo 16);
- c) identificar elementos do contexto sociocultural e institucional dos professores, nas suas ações pedagógicas dentro da escola, especialmente as formas de trabalho ou dificultadores da efetividade do ensino e, por conseqüência, da aprendizagem no processo de alfabetização.

As inquietações que dão origem a esta pesquisa afloram de vários questionamentos:

- 1- Quais são os fatores implicados na efetividade de uma ação de formação continuada?
- 2- Que outros elementos referentes às individualidades e histórias de vida de cada professor oferecem pressupostos para a facilitação, ou não, da aprendizagem das crianças?
- 3- Onde e como o ambiente de vida, os contextos socioculturais do professor e dos alunos influenciam na alfabetização?
- 4- Qual é a relação entre as práticas de organização e gestão da coordenação pedagógica da escola e as atividades de alfabetização?

5- O quê e como o modo de pensar e agir do professor oferece subsídios para a aquisição da leitura e da escrita?

A resposta a essas questões, a serem buscadas nesta pesquisa, visa verificar

- a) se o PROFA, na sua organização de formação continuada, no âmbito do sistema de ensino, modifica substancialmente concepções, atitudes e práticas de professores na sala de aula;
- b) se os professores que passam por essas ações efetivamente põem em prática o que supostamente aprendem nesses cursos;
- c) se os alunos de professores que participaram do PROFA apresentam níveis de desempenho que correspondem a competências cognitivas e afetivas propostas ou esperadas pelo Programa;
- d) se podem ser identificados outros fatores, fora da sala de aula, relativos ao contexto sócio-cultural, institucional e organizativo em que vivem os sujeitos, na efetividade de um programa de capacitação profissional como este.

Para o desenvolvimento da investigação em relação às questões postas, anteriormente, e visando à articulação teórica e metodológica da pesquisa qualitativa, o trabalho apóia-se na modalidade estudo de caso. Para tanto são realizadas entrevistas e observações, em campo, em quatro escolas de Goiânia, sendo duas municipais e duas estaduais, cujas professoras participaram do Curso. O estudo consta também de um aprofundamento da análise documental apresentada pelo PROFA através das publicações do MEC. Como pesquisa qualitativa apresenta, naturalmente, a necessidade do contato direto do pesquisador com o campo de coleta de dados, bem como com os sujeitos envolvidos.

Faz-se necessário considerar ainda que os sujeitos: professoras, coordenadoras, alunos e demais partícipes da escola, são seres com condições sociais, econômicas, culturais e histórias diversas, cada um com sua crença, seus valores e diferentes formas de dar significado ao elemento investigado, o PROFA.

As entrevistas, previamente planejadas para serem realizadas com quatro professoras e suas coordenadoras, apresentam-se de forma semi-estruturada e serão gravadas. (Anexos 4 e 5.) Este exercício de pesquisa em entrevista semi-estruturada auxilia no processo de entendimento da teoria vista pelo conhecimento do sujeito e de sua concepção no que se refere ao PROFA.

Além dos elementos investigativos já citados, planejou-se uma análise de documentos escritos e de produção dos alunos, tanto a observada em sala como em material escrito e em avaliações sobre a capacidade de leitura dos alunos, mediante critérios propostos pelo professor. Os critérios de diferenciação encontram-se definidos em anexo (Anexo 3).

O texto da dissertação está organizado em quatro capítulos. No primeiro Capítulo, *Alfabetização*, são apresentados dados referentes à história da escrita, ao conceito de alfabetização, aos níveis de escrita definidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, às concepções correntes de alfabetização, além da teoria que fundamenta o Programa. No segundo Capítulo, *O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA*, no qual se apresentam o material didático e a estrutura do curso, são feitas considerações sobre o papel do Programa ao propor inovações na formação continuada de professores alfabetizadores, com base em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Já no terceiro Capítulo, *As professoras alfabetizadoras em ação: o que acontece na escola e na sala de aula*, apresentam-se dados detalhados da pesquisa e de todo o seu processo, além dos sujeitos e das escolas, *locus* da pesquisa. Procede-se à descrição das categorias e análises das atuações das professoras alfabetizadoras em ação, cotejando-as com os padrões teórico-metodológicos ensinados no Curso. O quarto Capítulo intitula-se: *Um olhar crítico sobre a efetividade do PROFA na mudança das práticas de alfabetização e no desempenho escolar dos alunos*. Neste capítulo, analisam-se dados empíricos em conexão com a teoria produzida sobre alfabetização, as categorias selecionadas para orientar a coleta dos dados, tendo em vista a efetividade, ou não, do Programa na qualificação profissional de professoras alfabetizadoras e na melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, no que se refere à alfabetização. Assim sendo, a discussão confronta a dimensão didático-metodológica do PROFA com diferentes discursos dos sujeitos e suas práticas pedagógicas, além de contribuir com reflexões extraídas das análises feitas pelos próprios sujeitos durante as entrevistas e nas observações em campo.

Capítulo I

ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se um breve histórico da escrita, uma síntese das concepções correntes de alfabetização, com destaque aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que amparam a discussão teórica da formação do educador. Discutem-se também as diretrizes oficiais e as recomendações de pesquisadores em relação à formação de professores alfabetizadores e apresentam-se as propostas do PROFA, em seus objetivos, fundamentos teóricos e orientações metodológicas. Pretende-se ainda, neste capítulo, dizer o que objetiva o PROFA, que tipo de alfabetização propõe e que resultados espera em relação à aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos.

1. História da Escrita

Segundo Cagliari, que aborda o contexto histórico da escrita e da alfabetização, o objetivo primeiro da escrita é permitir a leitura. Esta é uma interpretação vista através da tradução de símbolos. A escrita se diferencia de outras formas de representação do mundo, ela induz à leitura motivada. A história da escrita pode ser classificada em três fases distintas:

pictórica⁴, ideográfica⁵ e alfabética⁶. Conforme o autor:

⁴ HARRIS, T. L e HODGES, E. R. *Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. *Escrita Pictórica*, Pictograma – um símbolo gráfico no qual ilustrações são desenhadas para representar diretamente objetos, eventos, idéias e ações .

⁵ Ibidem - *Escrita Ideográfica*, Ideograma – um símbolo gráfico que representa uma idéia ou um objeto, símbolo por associação de idéias; escrita por abstrações – Ideografia.

⁶ Ibidem - *Escrita Alfabética* – sistema de escrita usada desde a Roma antiga, derivada do alfabeto grego e fonte de vários alfabetos europeus ocidentais modernos. Sistema de escrita no qual os símbolos gráficos representam o som da Pictografia.

A fase pictórica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas: escrita Ascteca e Ojibwa [...] As escritas ideográficas mais importantes são a egípcia, também chamada hieroglífica, a mesopotâmica, a escrita do mar Egeu, a cretense e a chinesa, de onde provém a escrita japonesa. A fase alfabética se caracteriza pelo uso das letras. Estas tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictório e passou a ser simplesmente uma representação fonética (CAGLIARI, 2001, p. 103).

Para chegar ao alfabeto que se conhece hoje, muitas transformações ocorreram. O alfabeto latino surge do sistema indiano e do grego-latino. Já o alfabeto russo originou-se do sistema de escrita cirílico. Logo surgiram os sinais específicos para representar cada sílaba, silabários, que eram desenhos usados para definir as características fonéticas da palavra.

As diferentes culturas, a evolução dos sistemas de escrita e as distâncias geográficas produziram diferentes formas de comunicação, mas o sistema de escrita pode ser mundialmente conhecido por suas convenções e traduções. Alguns povos orientais usam a escrita da direita para a esquerda, de cima para baixo ou em colunas. O grego antigo era escrito de um modo chamado *bustrofédon*, isto é, começava-se a escrever numa linha, de cima para baixo, à direita, com as letras invertidas.

A escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar as memórias coletivas: históricas, religiosas, mágicas, científicas, políticas, artísticas e culturais. O sistema de escrita do Brasil usa caracteres alfabéticos e ideográficos.

O ser humano, na fase infantil, ao “aprender a usar o lápis e tentar escrever” não tem uma noção clara dos símbolos gráficos que quer representar, mas ousa dizer que está escrevendo, pois já se dá conta dos aspectos sociais representativos que a escrita tem no mundo. A escola assim como a família exercem um papel fundamental neste início do processo de aquisição da leitura e da escrita. É também através da lingüística que o mundo da leitura se faz apresentar ao leitor ouvinte; a escrita deve acontecer como um processo de necessidade própria e humana, como parte do processo de construção da comunicação. Constitui elemento crucial para o desenvolvimento integral, social e político do ser humano. A comunicação integral possibilita a sobrevivência digna, a construção e a representação da história da humanidade.

2. A Alfabetização

O saber histórico constitui diferentes formas de escrita e a alfabetização foi se delineando paralelamente à construção histórica da cultura da escrita. Muitas transformações fizeram com que o saber acerca da escrita se apresentasse diferentemente em cada cultura, assim também ocorre com a alfabetização. Teoricamente, tem-se um conceito inicial de que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, entretanto, este não é um conceito tão simples, pois perpassa uma infinidade de habilidades, processos e construções diferentes que envolvem o corpo e a mente.

No decorrer do tempo, o conceito de alfabetização vem sofrendo algumas transformações, no entanto, mesmo correndo o risco da simplificação, pode-se dizer que a inserção do mundo da leitura e da escrita se dá através do domínio de um conjunto de técnicas relativas ao ato de ler e escrever.

Concepções correntes

Tomada em sentido estrito a alfabetização pode ser entendida como um processo de aquisição de um conjunto de procedimentos e habilidades indispensáveis à prática da leitura e da escrita.

Conforme Andaló (2000, p.49), a alfabetização se estrutura como elemento de construção da língua materna, na sua norma culta. Afirma ainda que ela se dá “num processo de construção que vai desde o domínio dos aspectos notacionais até os mais significativos: letras, sons, sílabas, palavras, frases, textos, gêneros, normas gramaticais e ortográficas”, não precisando obedecer, necessariamente, esta ordem na sua metodologia de ensino/aprendizagem:

Em primeiro lugar é necessário entender que o processo de alfabetização abrange vários fatores como o histórico, político, econômico e social.[...] Cada sociedade, num dado momento histórico, político, econômico, social, formou culturas diferentes, que produziram saberes diferentes, nos quais diversos autores se fundamentaram para formular métodos, técnicas e teorias que atendessem as necessidades sociais e que evoluíssem de acordo com cada sociedade e com o acúmulo de conhecimentos (DADUT, 2004, p.147).

Segundo Harris (1999, p. 28), “alfabetização é o ensino da *lecto-escritura*, estratégia de libertação que ensina as pessoas a lerem não só a palavra, mas também o mundo”. É dado ao

indivíduo o direito legal de poder ler e escrever em sua própria língua materna. No entanto, este termo ganha outros sentidos, mais amplos, quando se referem, por exemplo, a novos aprendizados tecnológicos: alfabetização em computação etc.

Partindo dessa teoria, pode-se dizer que estar alfabetizado é poder usar, independentemente, as funções intelectuais e motoras disponíveis para a construção da leitura e da escrita. Fazer uso da leitura e da escrita de forma autônoma, significativa e ser parte integrante do espaço social, elementos indispensáveis para a interação e a compreensão do que é ser alfabetizado.

Dialogando com Vygotsky (2003, p.85), compreende-se que as conquistas das crianças, em relação ao que elas aprenderam, e por conseqüência “dominam, é algo que elas podem utilizar sozinhas, sem uma assistência direta de alguém”. Este nível, para Vygotsky, indica processos mentais que as crianças já estabeleceram, num ciclo anteriormente completado. Para ele o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança, sendo que a interação com o meio e seus elementos facilitadores (relacionamento familiar, convívio com o mundo letrado etc) contribuem para a aprendizagem significativa.

Para fundamentar o estudo acerca dos processos da alfabetização, faz-se necessário compreender que escrever e ler envolvem diversos elementos da construção da humanidade. Teberosky (2002, p.20) afirma: “Na história do escrever são incluídos, então, o desenvolvimento dos objetos culturais, aí compreendido o instrumento material, bem como o desenvolvimento das capacidades e de práticas sociais”.

Assim como a escrita, a leitura também se desenvolve histórico-socialmente entre os seres humanos. Quando se inicia a organização dos conhecimentos já adquiridos nos diferentes momentos da vida e estabelecem-se relações para resolver problemas, processa-se um tipo de leitura.

Para Ferreiro (1998, p. 69), “muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor”. A alfabetização é, pois, uma ação de construção empírica que envolve problemas de natureza individual e social e outros de ordem teórica, além de elementos subjacentes à prática, como os de ordem econômica e política, que muito influenciam a alfabetização, principalmente no que se refere aos alunos das classes populares.

Outro aspecto a considerar é a metodologia usada para se alfabetizar. No Brasil, apesar dos avanços teóricos e pesquisas publicadas no campo da alfabetização, ainda predomina o uso dos métodos sintéticos. Entretanto os métodos de alfabetização ou as teorias que

fundamentam uma ou outra metodologia para se alfabetizar são diferentes caminhos para conduzir o aluno à construção da primeira etapa do conhecimento do sistema convencional de leitura e escrita.

Pelo que se pode extrair de estudos e pesquisas já realizados, os métodos mais usados são dois:

[...] Os métodos sintéticos e analíticos, responsáveis, até hoje, pelo ensino da leitura e da escrita, na maioria das escolas. Eles têm servido para orientar uma prática didática baseada no modelo mecanicista da aquisição do conhecimento, que prioriza as conexões estímulo-resposta. Esse modelo parte do pressuposto de que o sujeito registra na mente os atributos da realidade exterior que vão construir as representações (SOUZA, 2003, p. 22).

O método sintético parte de unidades lingüísticas menores e pressupõe o aprendizado da relação grafema/fonema pela identificação sonora, para depois chegar às palavras ou frases. Para Souza (2003, p. 22), este método lida com a “comunicação como se fosse realizada apenas por meio de fragmentos gráficos e sonoros, sem considerar o aspecto semântico”.

Já o método analítico contrapõe-se ao método sintético por valorizar demasiadamente o aspecto visual da palavra, frase ou texto, em detrimento do fonético. Entende-se que o educando deve ter uma percepção total da palavra para posteriormente compreender seus aspectos menores, as sílabas e as letras.

Não se pode deixar de citar o Método Paulo Freire que parte de um palavra/texto gerador, pertencente à realidade sócio-cultural dos indivíduos adultos, promovendo reflexões críticas e conscientizadoras; um método que tem por princípios básicos os aportes sociais e políticos que, no dizer de Paulo Freire, “desumanizam os humanos”. Assim, o papel da alfabetização é também conscientizar para conhecer a realidade e dispor de “ferramentas” menos desiguais na luta pela hegemonia dominante. Conforme o autor (2003, p.78), “uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção da postura de rebeldes em posturas revolucionárias, que nos engajam no processo radical de transformação do mundo”.

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é o suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária fundamentalmente anunciadora. A mudança de mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 2003, p.79).

Essa transformação pode vir de diversas formas: pela alfabetização, pela promoção da saúde, pela evangelização etc; o importante é a possibilidade de ter consciência crítica de si e do outro. Paulo Freire defende uma alfabetização libertadora que torne o sujeito dono da sua própria história. Diz esse autor: “A leitura de mundo antecede a leitura da palavra”, por isso há uma grande necessidade de investigar o que os alunos já sabem, sobre as escritas, antes mesmo de serem alfabetizados, pois “já sabem ler o mundo”. Esse autor ousado provou ser capaz de alfabetizar trezentos homens em quarenta e cinco dias e acreditava estar libertando-os da opressão e da indigna dependência da escravidão velada.

Entretanto, para Souza (2003, p. 24), apesar da relevância social da alfabetização de adultos no Brasil, “no que se refere aos conhecimentos lingüísticos, o Método Paulo Freire, semelhantemente aos métodos tradicionais, tem preocupações com o aspecto fonético da palavra, bem como sua fragmentação em sílabas e letras”.

A pesquisadora goiana (ALVES, 1993, p. 27) alerta para o seguinte ponto: “Priorizar o método é esquecer que ele é apenas a ponta de uma questão maior, de ordem conceitual”. Com os estudos dessa autora surge, no início da década de 90, uma das primeiras pesquisas locais sobre a necessidade de se adotar uma nova concepção de alfabetização que envolve movimentos simultâneos. Para Alves:

Esses movimentos, acontecem numa relação dialética, isto é, num processo de análise-síntese, através do qual o leitor extrai os significados do texto escrito. [...] a teoria psicolingüística, que já admite a dimensão social em muitos de seus pressupostos teóricos, amplia-se para incluir, de forma mais efetiva, o aspecto social. Surge a abordagem interacionista da aquisição da linguagem, da qual decorre a abordagem sociopsicolingüística da alfabetização (ALVES, 1993, p. 27).

Na visão de Rabelo (2005, p. 09), o termo “alfabetização tradicionalmente expressa o ensino do ler e escrever, que surge ao se transcrever um fonema em seu correspondente gráfico - grafema, e vice-versa, numa visão bastante mecânica da utilização do código escrito”. Desse modo, alfabetizada seria a pessoa que soubesse ler e escrever. Numa concepção ainda mais arcaica para ser considerado alfabetizado bastaria ao aluno saber ler e escrever o próprio nome. Esse era o critério oficial adotado para, legalmente, poder votar. Hoje, no Censo nacional, a pergunta que se faz para se saber se a pessoa é alfabetizada ou não passou a ser: *Você escreve e compreende um bilhete simples?* A exigência para se considerar alguém como alfabetizado passa a introduzir um mínimo de compreensão do que se lê e do que se escreve.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, como aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Numa sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permita aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parece ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Atualmente, devido ao avanço tecnológico, a superação do analfabetismo em massa e a demanda de profissionais cada dia mais especializados, novas práticas de leitura e de escrita são necessárias. São apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas, já não lhes basta decodificar signos gráficos. Faz-se necessário usar, cada vez mais cedo, a leitura e a escrita com maior desenvoltura e diversidade, buscando sempre atender a demanda tecnológico-social e político-cultural. Os papéis são mais claros hoje que ontem.

Conforme afirma Tfouni (1995, p. 20) “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Em outra publicação (2004), a autora defende que a alfabetização se ocupa simplesmente da aquisição da leitura e da escrita, e o letramento envolve os aspectos sociohistóricos de um sistema de escrita, enfocando as mudanças que ocorrem na sociedade para torná-la letrada. Assim, os grupos sociais que vivem nela, os seus usos e costumes constituem elementos que os levam a ter determinadas formas de vida etc.

Entendendo a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de apropriação da linguagem, concebe-se ser possível que o sujeito atue, pensando e agindo sobre o objeto a ser conhecido. Portanto, a construção do conhecimento, no que se refere à alfabetização, se dá com base no contato entre o aprendente e os diversos textos escritos.

Como afirma Barros (1995, p.59), a solidez de uma fundamentação teórica não se alicerça apenas em novas práticas de alfabetização direcionadas para a realidade, é preciso também que permita aos responsáveis por sua efetivação a clareza da função social desta “nova prática”. Uma verdadeira vivência do exercício cotidiano e social de uma ação educativa alfabetizadora perpassa, inicialmente, o uso de escritas reais, em contextos letrados.

Soares (2003, p.23) fala de uma alfabetização mais ampla, enquanto atividade mental, que pode tornar o ser humano capaz de fazer uso social da leitura e da escrita, em benefício de si e do outro, num exercício coletivo de construção social, independentemente de o indivíduo ser ou não alfabetizado, assumindo assim o seu “nível” de letramento.

Partindo dessa premissa pode-se afirmar “que alfabetização é um processo que se dá no ato de ensinar/aprender a ler e a escrever e que letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2001, P.47).

Para Leontiev:

O domínio das ações mentais que estão na base da apropriação, da herança pelo indivíduo dos conhecimentos e conceitos que elaboramos pela humanidade, requer necessariamente a passagem do sujeito das ações desenvolvidas externamente para as ações no plano verbal e, finalmente, a progressiva interiorização das últimas, como resultado do qual adquirem o caráter de operações mentais, de atos mentais (LEONTIEV *apud* DAVIDOV 1988, p. 05).

Leontiev (2001), muito à frente de seu tempo, cita uma forma de aprendizagem que pode ser comparada a uma ação de alfabetização para o letramento. O domínio das ações mentais, base para a apropriação do conhecimento e os conceitos que elaboramos, torna possível o entendimento de elementos que compreendem um determinado tipo de texto que passará para o plano verbal, tornando assim parte de seu campo léxico e vocabular. O autor vai além: diz que são essas atitudes que mudam e fazem o ser humano progredir e assumir ações mais desenvolvidas que aquelas que ficam meramente no plano verbal. São ações que oferecem um potencial humano para a assunção e práticas sociais de letramento que só se dão pelo domínio da leitura e da escrita. Contudo, essas práticas se iniciam muito antes de seu aprendizado formal (escolaridade) e vão muito além do aprendizado e do domínio das competências leitora e escritora, formando o sujeito letrado.

Para Alves:

A criança, como ser social concreto, pertence a um determinado meio social e cultural e, portanto, traz consigo conhecimentos e experiências anteriores cujos valores devem ser o ponto de partida da educação para ajudá-la a ser o sujeito ativo, crítico e transformador através da linguagem e de sua prática na sociedade (ALVES, 1995, p.142).

Conforme afirma a citada professora, a criança é advinda de um determinado meio, tem suas próprias características sociais e culturais e traz para a sala de aula toda esta bagagem que se configura como aprendizagem. Essa aprendizagem, que antecede a escolarização e vai além dela, deve ser usada como ponto de partida para as possíveis reflexões levantadas, em classe, como conhecimentos prévios para favorecer futuros conhecimentos, numa perspectiva social de construção e interação.

Em relato, Alves diz aproveitar todas as “deixas” para alfabetizar usando textos que atendem aos interesses de seus alunos e que estejam relacionados com os seus conhecimentos de mundo, sendo, portanto, significativos para eles e capazes de despertar o prazer pela leitura, elevando seus níveis de letramento. A autora afirma:

Assim sendo, o material de leitura com o qual os meus alunos trabalham desde o início do processo de alfabetização são os livros de literatura infantil, poesias, lendas, parlendas. Dou ênfase especial aos livros de contos de fadas, com os quais realizo um trabalho bem sistematizado (ALVES, 1995, p.146).

Poeticamente, “Abecedarizar”, diria Rubem Alves (*apud* DAUDT, 2004, p. 148), é uma forma de fragmentar a linguagem que se ensina na escola, como se ela estivesse posta no mundo, ensinando letras que se juntam às sílabas e que juntas formam palavras e assim sucessivamente. Segundo ele, os educadores devem assumir uma postura que surpreenda o seu aluno a desvendar a magia que está por trás dos livros e histórias.

Ferreiro e Teberosky, em seus estudos acerca da psicogênese da língua escrita, no início da década de 80, trouxeram grandes contribuições para a compreensão da aquisição da leitura e escrita. Suas pesquisas não levam a uma mera associação da alfabetização com situações de apropriação de um código, e sim, envolvem um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação escrita. As décadas seguintes, com a emergência social e acadêmica sobre estudos do letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita, bem como de seu aprendizado.

Um novo momento educacional se instaura desde então no Brasil. Tal vertente teórico-conceitual rompe, definitivamente, com a dicotomia entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Assim, não só o professor nem só a escola interferem nesse processo, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, com objetivos e intencionalidade assumida; devem ser primados também os inúmeros contextos e elementos que oferecem “motivação” ao aprendiz e aos agentes chamados de mediadores da aprendizagem.

Para Vygotsky, a escola tem um sentido especial. Juntamente com a escola, a educação forma um grande centro de interesse. Em seu livro *Psicologia Pedagogia* (1926), enfatiza a exigência de uma explicação psicológica aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, apesar de, na época, ainda não estarem totalmente formuladas as suas teorias da origem sócio-cultural das funções da aprendizagem.

Ferreiro (1991, p. 145), cujas idéias fundamentaram o PROFA, afirma que mais importante que os métodos é a ênfase dada às habilidades voltadas a aspectos fundamentais, como: a competência lingüística e a capacidade cognoscitiva dos alfabetizandos. Nesta perspectiva, a aquisição da leitura e da escrita, como alfabetização, se entrelaça aos aspectos do desenvolvimento emocional (pelo contato motivado com o texto), à interação social (garantindo a circulação de informações sobre o texto, em sala), à realidade lingüística (aspectos referentes à funcionalidade) e demais fatores que se fundem para a formação do sujeito.

Níveis de escrita

De acordo com Andaló (2000), foi o cientista soviético Vygotsky, amparado na psicologia, quem afirmou que a leitura e a escrita na criança acontecem muito antes da intervenção do professor em sua vida. Vygotsky trouxe grande contribuição para o entendimento de como pensa a criança antes de dominar os signos gráficos da escrita e da leitura. Para ele é na interação da criança com o meio, com o objeto e com outras pessoas que será estimulado o desenvolvimento da inteligência, do pensamento e da linguagem. É com a intermediação do sistema simbólico que cada um vai elaborando suas ações de construção de mundo e de convivência nele. As linguagens faladas, escritas ou lidas são processos resultantes das ações do sistema simbólico sempre presente nas ações de aprendizagem. Desta forma, não se pode mais conceber uma aprendizagem da língua materna como consequência de ações mecânicas ou frutos de métodos voltados às técnicas de alfabetização. Para Vygotsky, este processo do aprendizado da linguagem escrita acaba por ativar processos psicointelectuais inteiramente novos, porém muito complexos, causando mudanças igualmente complexas. Assim o aprendiz da linguagem escrita, principalmente, desenvolve todo um sistema de elaboração da representação da linguagem simbólica da realidade.

Para Ferreiro e Teberosky (1991, 110), Piaget fez uma descrição do processo do desenvolvimento do pensamento lógico, associado ao biológico do indivíduo, descobrindo as etapas do desenvolvimento cognitivo e operatório dos seres humanos desde o seu nascimento. Com a divulgação e credibilidade das teorias de Piaget, muitos se aventuraram e realizaram continuidade às pesquisas referentes à aquisição da leitura e da escrita. A argentina, Emilia Ferreiro, e a espanhola, Ana Teberosky, dedicaram anos de pesquisa na investigação das formas iniciais de conhecimento da língua escrita. A principal pesquisa resultou no renomado

livro *A psicogênese da língua escrita*, publicado originalmente em espanhol, no ano de 1984, com o título de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

A importância da teoria de Jean Piaget, descritas através dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991, p.129), foram um grande marco na interpretação de como se dá a construção da escrita, na visão do alfabetizando (adulto e criança), de como ele a vê e como ela ocorre. Tanto os estudos de Piaget quanto os de Ferreiro e Teberosky têm o mérito de descrever as operações cognitivas que são elaboradas pelo aprendiz na aquisição da leitura e da escrita inicial que antes não eram percebidas.

Os estudos de Ferreiro (1985, 1986 e 1993), bem como o de Ferreiro e Teberosky (1991), começaram a ser divulgados no Brasil na década de 1980, e até hoje exercem influência nos programas de alfabetização. A exemplo disso, há o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) que utiliza esse referencial teórico para a formação de professores (SOUZA, 2003, p. 31).

Conforme estudos dessas autoras, a criança, inicialmente, não distingue a escrita do desenho e é sob o domínio da reflexão que ela irá avançando nas suas hipóteses até que crie outra subsequente. A culminância do processo é a alfabetização. Todo esse processo pode ser definido em diferentes estágios de reflexão, cujos nomes se modificam de autor para autor. Nesta investigação, será usada a nomenclatura dada pelas autoras da pesquisa psicogenética, a mesma adotada pelo PROFA. São elas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No *estágio pré-silábico*, o aluno *registra indiferentemente* uma palavra e outra, usa rabiscos, pseudoletras, conhecidos popularmente como garatujas; há uma baixa diferenciação entre a grafia de uma e outra palavra (como se vê no registro das crianças 1 e 2 no Anexo 6). O uso da letra aparece com definições de caracteres reconhecíveis, ou não, há uma associação ao tamanho da escrita e do objeto, chamado de Realismo Nominal. Um grande urso deve ter muitas letras no seu nome, já uma pequena abelha, poucas. Esta fase é evidenciada, também, pela escrita de diferentes formas, porém ainda não se identifica o uso convencional do alfabeto. Para Ferreiro e Teberosky a criança, ao fazer traços, não diferencia grafema/fonema e seu registro escrito tem uma referência direta com o objeto, dependendo da intenção do autor.

Em relação a esse assunto, Souza assim se manifesta:

A criança não tem a intenção de registrar os sons da fala porque, provavelmente, ainda não percebe a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala. Sua escrita assume um caráter referencial, não tendo a finalidade de representar o nome do objeto, mas alguma propriedade (SOUZA, 2003, p.26).

Em outro momento dessa fase, a escrita assume características de *registros diferenciados*, talvez traços semelhantes para escrever com pequenas modificações, sendo ora traços contínuos, ora não. A grande preocupação do escrevente é estabelecer diferenciações entre as escritas, deixando claro que ele sabe que para coisas diferentes é necessário usar escritas diferentes; há necessidade de diferenciar a intenção de escrita do autor com grafias distintas. Outra importante característica deste estágio é o que se denomina de “eixo quantitativo e qualitativo”.

A hipótese da quantidade mínima de caracteres que deve compor uma escrita e a necessidade de variá-los continuam como exigências presentes. No entanto, estas exigências são agora acrescidas da intenção de objetivar as diferenças do significado das palavras. Quando a disponibilidade de letras conhecidas é pequena, a confluência dessas exigências a serem cumpridas acaba por criar a necessidade de gerar totalidades novas pelas alterações da ordem linear das letras (AZENHA, 2002, p.66 - 67).

Para escrever é necessário usar um mínimo de caracteres (talvez de três ou quatro letras), já que há um entendimento de que muitas letras servem para produzir uma escrita e poucas letras não satisfaz a essa escrita. Além disso, é preciso diferenciar o uso das letras e suas posições na palavra, já que a qualidade da escrita, aqui, pode interferir na intenção do seu significado. Outra dificuldade que se apresenta ao escritor iniciante são problemas de ordenação e classificação, que podem ser associados ao uso de letras do próprio nome com uma seqüência diferenciada para diferentes escritas. Quanto mais amplo o letramento da criança, maior será seu conhecimento sobre a escrita, portanto, maior será, também, o uso de diversas letras (pelo conhecimento e apropriação de formas fixas estáveis).

No *estágio silábico* há um salto bastante qualitativo que leva a criança a superar o “dilema” entre a forma escrita e a expressão oral. A hipótese central desse nível é a de que para poder ler coisas diferentes é preciso que os registros, necessariamente, se diferenciem entre si. Os grafismos são mais definidos e as hipóteses ganham grande modificação e aproximam-se da escrita da letra convencional, pois a criança começa a entender que a escrita está relacionada com aspectos sonoros da fala. Posteriormente surge a clara tentativa de atribuir um valor sonoro à escrita. Ela a percebe como representação da fala e compreende que cada símbolo gráfico representa uma sílaba. Segundo Azenha (2002, p.72), “este nível é caracterizado pela emergência de um elemento crucial, ausente nos níveis anteriores: a criança inicia a tentativa de estabelecer relação entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro”. Ela tende a usar a estratégia de atribuir a cada letra ou marca escrita um

registro de uma sílaba falada, que pode ser com correspondência sonora ou sem (como é o caso apresentado pelo aluno 1 no Anexo 7).

O *estágio silábico-alfabético*, para Azenha (2002, p.82), é um momento de transição: “representa o uso das hipóteses silábicas e alfabéticas da escrita que, por serem utilizadas ao mesmo tempo, caracterizam a escrita silábico-alfabética.” O aluno modifica a sua forma de pensar para avançar na sua hipótese.

De conformidade com Ferreiro:

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originadas da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o lher propõe e a leitura dessas formas e termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (FERREIRO, 1991,p.196).

Com efeito, fica claro que apenas as condições relativas à contradição interna não são suficientes para ajudar o aluno a avançar. Azenha (2002, p.85) afirma ser preciso que a escola, ou partícipe, ofereça situações de “vivência com as formas fixas da escrita, que permita o refinamento da aprendizagem do valor sonoro convencional das letras e das oportunidades de comparar os diversos modos de interpretação da mesma escrita”. É neste estágio que o aluno começa a entender a necessidade de se usar mais que um grafema para representar uma sílaba; muitas vezes avança para a próxima hipótese e outras vezes retrocede à anterior (como é o caso das crianças 1, 2 e 3, no Anexo 8). Caracteriza-se assim uma hipótese intermediária, chamada de silábico-alfabética. Em uma produção de texto, as crianças, neste estágio, têm muitas decisões a tomar e, às vezes a segmentação das palavras fica comprometida (como é o caso das crianças 4, 5 e 6, no Anexo 9).

Finalmente, no *estágio alfabético*, o aluno se encontra no topo da evolução de níveis. Ao chegar neste nível, a criança já transpôs o que Ferreiro (1991, p. 213) chama de “barreira do código”. Ela já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza, sistematicamente, uma série de análises sonoras dos fonemas das palavras que vai escrever. Há o alcance da legibilidade da escrita produzida, porém isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas (como é o caso dos alunos 1, 2 e 3, no Anexo 10), quando solicitados a escrever uma lista de palavras com diferentes quantidades de sílabas. A partir de então, a criança defrontará com dificuldades, às vezes de segmentação (como é o caso das crianças 1 e 2, no Anexo 11) ou próprias da

ortografia (que já não são dedutíveis como os aspectos relacionados aos elementos construtivos, apresentados nos estágios anteriores). As dificuldades ortográficas serão vencidas à medida que houver mais contato com diferentes tipos de textos e várias escritas. Com o avanço sistemático e rápido deste nível para um superior, o estágio ortográfico (como se vê no caso dos alunos 1, 2 e 3, no Anexo 12), as crianças já escrevem convencionalmente e têm um convívio freqüente com o mundo da escrita, por isso sentem facilidade no registro, mesmo o de palavras mais “complexas”. O avanço, nesse estágio, dependerá da experimentação do alfabetizado com o mundo da leitura e da escrita, bem como com a diversidade textual à qual ele terá acesso no decorrer da sua escolaridade e até mesmo em sua vida.

Esses estágios devem servir de suprimento diagnóstico para o trabalho do professor ao planejar uma proposta didática baseada na aprendizagem da escrita pela construção e interação dos alunos, dos textos e do mundo. É testando suas hipóteses de leitura e de escrita que o aprendiz enfrenta contradições (entre suas próprias hipóteses e as de seus pares), antecipa resultados, checka suas estratégias, codifica e decodifica signos icônicos e não icônicos, infere sobre a hipótese alheia e sobre a sua própria, estabelece desafios que o faz avançar e, assim, constrói opiniões próprias sobre os elementos estáveis que compõem a escrita convencional, dentro da “norma culta” da língua materna.

Faz-se necessário que o professor possa aproveitar os saberes construídos pelo aprendiz, dentro e fora da escola. Estas são situações reais, vividas e aprendidas: não podem estar fora do contexto do aprendizado escolar, para que este também não se apresente fora da vida, da realidade do aprendiz. É importante que a escola garanta a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e o uso social da escrita, daí a importância de se trabalhar com a diversidade textual como ponte entre a alfabetização e o letramento.

3. Das concepções correntes de alfabetização para o PROFA

Podemos distinguir, entre os estudos e pesquisas sobre alfabetização, as linhas principais: os que trabalham de acordo com o processo de construção da aprendizagem, numa perspectiva da Teoria Construtivista, de Piaget; as modernas e muito aceitas Teorias Sócio-interacionistas, de Vygotsky; os Métodos Sintéticos (que partem das unidades menores –

Fônicos e Silábicos) e os Métodos Analíticos (que partem das unidades maiores – palavração e sentençação).

Rechaçados por parte do meio acadêmico e por causa dos modismos educacionais impostos pela modernidade, estão os métodos de alfabetização. Talvez por pressupostos teóricos acerca do método ou por inferências, quiçá equivocadas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar foram ações praticamente banidas da escola como se pudessem conceber o aprendizado da Língua Portuguesa sem estabelecer relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Segundo Soares (2006), esta é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Entende-se que os alfabetizadores que priorizam, no ensino da leitura e a escrita, as técnicas de codificação e decodificação estão trabalhando, certamente, a parte estrutural da construção da escrita. No entanto, isso não deveria ocorrer em detrimento do sentido do texto; pelo contrário, deve-se valorizar o texto como elemento rico de significação e carregado de elementos lingüísticos que compõem a leitura além das letras.

Rabelo (1996, p.37) afirma que, através dos tempos, vários são os modelos que trouxeram respostas à questão de uma nova necessidade de abordagem para a alfabetização, em que “cada um possa adotar pressupostos teóricos específicos [...] Os modelos coexistem na prática, mesmo que seja enfatizado um em detrimento do outro [...]”. Assim a autora colabora com o pressuposto de que cada teoria exige uma prática pedagógica determinada e que qualquer que seja ela exige compreensão do seu processo formal.

Partindo das orientações oficiais, advindas dos PCNs, o PROFA desenvolve uma perspectiva voltada às diferentes metodologias propostas na alfabetização visando à construção da leitura e da escrita. Apresenta uma proposta de formação para a alfabetização, em que são entrelaçados aspectos cognitivos com aspecto do desenvolvimento emocional, da interação social, da realidade lingüística, da funcionalidade da leitura e escrita, bem como os demais fatores que interferem na aprendizagem e que se fundem para a formação do sujeito.

Muitos estudiosos do assunto, amparados nas pesquisas de Emilia Ferreiro, entre os quais estão Telma Weisz, Rosaura Soligo, Rosana Dtroit, dentre outros, ao planejarem o PROFA, visualizaram um modelo de formação continuada com o objetivo de tornar o desenvolvimento de competências como princípios a serem vivenciados, tais como: pressupostos teóricos, objetivos, conteúdos e metodologias. Segundo os documentos, as atividades de formação, dispostas em unidades, favorecem a ampliação do universo de conhecimento dos professores a respeito das teorias de alfabetização e situações de reflexão sobre sua prática profissional.

Capítulo II

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – PROFA

Esta pesquisa consiste numa investigação sobre a efetividade de um programa específico de formação continuada de professores. Como mencionado, este estudo se propõe a fazer uma reflexão sobre os seguintes pontos: as práticas educativas de alfabetização, as competências desenvolvidas pelos professores oriundos do PROFA, as concepções de ensino e de aprendizagem que referenciam as ações pedagógicas e também os diversos fatores que interferem na efetividade de uma ação de formação continuada como esta, tendo em vista verificar sua repercussão nas aprendizagens das crianças.

A criação desse Programa se deu no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato. O programa ainda hoje continua, com menor ênfase e pequena movimentação, no estado de Goiás, de acordo com os critérios definidos pelas Secretarias Estaduais de Educação. Na tentativa de solucionar problemas evidenciados por estatísticas que alarmam educadores e sociedade, em geral, e em oposição a uma escola considerada por muitos educadores como “conteudista”, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação formulou o PROFA. Sua realização prima pela parceria entre estado, prefeituras, escolas, universidades públicas e privadas, e quaisquer instituições que se interessem por desenvolvê-lo.

As atividades de formação do PROFA, dispostas em unidades, buscam a ampliação do universo de conhecimento dos professores sobre teorias de alfabetização e provêm situações de reflexão sobre sua prática profissional. O Programa visa nortear o trabalho do professor, oferecendo-lhe os fundamentos que vão da identificação da sua concepção teórica até a sugestão de mudanças na sua ação alfabetizadora. Propõe também o estudo e o conhecimento da *Psicogênese da Língua Escrita* como forma de entender o que está por trás da escrita “incompreensível” dos alunos, e assim ajudá-los a avançar nas suas hipóteses. Visa ainda

auxiliar o professor na investigação diagnóstica como forma de melhor agrupar os alunos para inferir adequadamente durante o processo de construção do conhecimento. Tem uma organização metodológica de ensino que passa pelo trabalho com situações bastante diversificadas, tais como: nomes próprios, escrita de listas, textos que os alunos sabem de cor, transformação e análise de textos diversos, reflexão sobre a pontuação, ortografia e revisão textual.

Com a aplicação da teoria de Jean Piaget por Emília Ferreiro, Rabelo afirma:

A escrita passou a ser considerada como uma nova forma construída de representação. Diferencia-se das práticas pedagógicas anteriores calcadas em treinos de habilidades isoladas, dos aspectos mecânicos da escrita, desconsiderando o significado dos signos. 'O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado, destruimos o signo lingüístico' (FERREIRO, 1990, p.15). Entendendo a linguagem não apenas como transcrição de um código oral em escrito[...] (RABELO, 1996, P.13).

Na prática, o PROFA constitui-se em um curso anual, voltado para a formação de professores alfabetizadores para as séries iniciais de crianças, jovens e adultos. As atividades de formação estão distribuídas em momentos de estudo individual, destinados à leitura de textos ou trabalhos pessoais, e outros momentos de formação, com um professor-formador especializado, com formação específica oferecida pelo MEC em parceria com as Secretarias de Educação. Das segundas turmas em diante a formação é desenvolvida por multiplicadores da própria Secretaria de Educação ou da rede de ensino estadual.

O material que consta na pasta do formador do PROFA traz instrumentos de formação didático-metodológica, sendo: 30 gravações em fitasVHS, que oferecem desde situações reais de sala de aula até construções que visam nortear a formação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais do professor; uma pasta de textos de diversos gêneros (literários, jornalísticos, científicos, instrucionais e outros), inclusive os teóricos, criteriosa e rigidamente posicionados para a organização didática do programa. E tem também guias de orientação para o formador, sugerindo uma seqüência didática que se define em momentos de discussão, voltada ao levantamento de conhecimentos prévios, estudo de texto teórico, análise de vídeos e construção coletiva de conceitos acompanhada de registro reflexivo.

1. Pressupostos Teóricos do PROFA

Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem proposta no curso intenciona estabelecer uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em

que vive. Isso quer dizer que, junto aos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoais, há um contexto que fornece informações específicas ao aprendiz, também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendizado. Visa ainda condicionar suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas, pois entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem. Buscando esta interação e construção, o PROFA se fundamenta na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1991), que se intitula Teoria Construtivista, advinda das pesquisas piagetianas. Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em seus estudos acerca da Psicogênese da Língua Escrita, trouxeram grandes contribuições para a compreensão da construção da leitura e, particularmente, da escrita. Suas pesquisas não levam a uma mera associação da alfabetização com situações de apropriação de um código, e sim envolvem um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação escrita. O PROFA trabalha com a proposta de alfabetização para o letramento crendo na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e do seu aprendizado.

Esse discurso documentado no programa de formação continuada visa formar alunos alfabetizados, capazes de concluir o ensino fundamental com desempenho significativo de leitura e escrita voltado para a historicidade dos educandos. Para isso, busca oferecer aos professores das séries iniciais condições teórico-metodológicas para propiciar a promoção da competência leitora e escritora dos professores, em função da melhoria das aprendizagens dos alunos, além de garantir a todos o direito à alfabetização.

A formação profissional de alfabetizadores deve favorecer a compreensão das questões conceituais envolvidas no processo de alfabetização, inserido em um contexto mais amplo que diz respeito ao trabalho com a Língua. As atividades de formação devem desenvolver-se em torno de conteúdos referentes à prática da educação construtivista e à didática das práticas de linguagem, a saber: leitura, escrita e oralidade, evidenciando os procedimentos a elas inerentes. Para Weisz, a formação inicial dos alfabetizadores necessita ter:

[...] mais do que um currículo preparatório, pois a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula. Mesmo que esse curso tenha sido feito por uma escola conceituada, e por mais que esse professor tenha realizado bons estágios, coisa que sabemos, raríssima (WEISZ, 2002, P.118).

Em seu livro *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, Weisz (2002) relata sua experiência como educadora e afirma que numa concepção mais moderna de aprendizagem, na qual o conhecimento é visto como produto da ação e da reflexão do aprendiz, é preciso ver esse aprendiz como alguém que sabe coisas e que, diante de novas informações, vê-se envolvido em

situações-problema que devem ser superadas. É o conhecimento novo que aparece como resultado de uma ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento anterior. Para o desenvolvimento desse aluno é necessária a mediação de um educador com formação específica, para inferir corretamente e ajudá-lo a avançar.

Tal como constataram Maciel e Shigunov Neto (2004, p.26), “[...] há uma série de fatores intervenientes entre as expectativas de um programa de formação e sua aplicação por parte dos professores em situações concretas da sala de aula. Outros estudiosos do assunto, entre os quais Weisz, Soligo e Dtroit, ao planejarem o PROFA(2001), “visualizaram um modelo de formação continuada assentada no desenvolvimento de diversas competências como princípios a serem vivenciados por meio de pressupostos teóricos, objetivos, conteúdos e metodologias”, numa ação coletiva entre alunos e professores.

Segundo o documento de referência do PROFA – Guia de Orientações Gerais (MEC/SEF, 2001, p. 29) – o Programa objetiva a “formação inicial do aluno, a sua alfabetização ampla, bem como a formação da competência leitora e escritora do mesmo através da formação do seu professor”. Assim torna-se importante um cronograma que propicie a formação continuada de professores a fim de subsidiá-los em suas ações docentes de alfabetização. Nesse sentido o Programa é assim justificado:

Trata-se de um elemento necessário ao professor brasileiro por oferecer conhecimentos didáticos de alfabetização, que já vêm sendo construídos ao longo dos últimos vinte anos. Esse conhecimento se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países (PROFA/SUEF, 2001, p.5).

Modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar

Nos documentos que apresentam o Programa afirma-se que ele veio para assegurar o direito de aprender, de toda e qualquer pessoa, principalmente dos professores. Compromete-se com a ação e o direito do educador de aprender a ensinar seus alunos com eficiência. Os referenciais teóricos do Programa afirmam que cabe às instituições formadoras a responsabilidade de preparar todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos para:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;

- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (PROFA, 2001, p.07).

Mudanças na ação pedagógica do professor

Segundo os referidos documentos, a qualidade da formação dos educadores, no PROFA, não assegura absoluta qualidade da alfabetização. Entretanto, não se pode desconsiderar, como afirma o próprio texto documental, que é indispensável oferecer outras condições, que vão da valorização profissional, proposições adequadas de trabalho, ambiente institucional facilitador, coletividade e colaboração mútua, ao exercício para a formação responsável da autonomia. Transformações sociais, tão freqüentemente reivindicadas à educação, são exigências impostas à realidade escolar de hoje. Além das necessidades sociais, a escola precisa assumir a sua função maior, qual seja: formar leitores e escritores proficientes. Nesse sentido, para a Superintendência de Ensino Fundamental, elaboradora do PROFA, este agir perpassa a formação de competências profissionais no educador:

O desenvolvimento dessas competências profissionais é condição para que os professores alfabetizadores ensinem todos os seus alunos a ler e escrever. Não é possível ensinar a todos quando se sabe ensinar apenas àqueles que iriam aprender de qualquer forma, por viverem em um contexto que provê condições e favorece suas aprendizagens. Nenhum professor se torna

competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional (Perrenoud, 1999) ‘significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal – para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão’ (PROFA, 2001, p.12).

Esta afirmativa nos remete à reflexão de que as práticas de formação inicial e continuada de professores, de modo geral, se orientam por objetivos pautados em modelos de formação convencionados apenas no aporte teórico, em que a docência é o centro didático e metodológico do processo de ensino. É um modelo que:

- desconsidera os conhecimentos prévios do aluno-professor,
- privilegia o texto como único meio de acesso à informação,
- não valoriza a avaliação por diagnóstico,
- não eleva a prática pedagógica à categoria de importante fonte de conteúdos da formação,
- prioriza modalidades convencionais de comunicação elegendo a aula expositiva como principal estratégia de ensino,
- desvaloriza a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, onde não há possibilidade para identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis,
- não utiliza diversas e eficazes ações avaliadoras das competências profissionais dos alfabetizadores.

O Programa afirma que, no tocante à educação, mais do que em outras áreas, o conhecimento é de suma importância por qualificar o professor no exercício de sua profissão. E é também em cursos de formação que esses conhecimentos vão sendo associados aos saberes anteriores, à sua história cultural e às teorias que vão sendo aprendidas em cursos. São saberes teóricos alinhados a saberes experienciais, formando o conhecimento profissional. Esses conhecimentos são usados em cada contexto do processo ensino-aprendizagem em que o educador se insere.

Público alvo

O público alvo do Programa são professores e coordenadores da rede pública do ensino estadual e municipal, em todo o país, com uma organização em módulos semanais, divididos por disciplinas, prevendo-se uma coordenação geral e a formadora dos grupos. Os alunos partícipes das primeiras turmas tornar-se-ão multiplicadores dos temas tratados no

Programa, nas suas localidades, supervisionados por consultores das secretarias estaduais e do Ministério da Educação.

Enquanto curso de formação, é destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Todavia, é aberto a outros profissionais da educação que pretendam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. Por se tratar de um curso que aborda especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, não substitui programas destinados ao trabalho com outros conteúdos da formação profissional.

Carga Horária

O curso totaliza de 180 a 200 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo estimado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e que tiverem realizado todas as tarefas propostas receberão um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC.

Organização dos módulos

Os módulos são compostos por unidades equivalentes a um ou mais encontros. A última das unidades de cada módulo é sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas. O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação teórica de alfabetização, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 ,mais focado nas situações didáticas de alfabetização, e o módulo 3 nos demais conteúdos de Língua Portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização.

Estrutura das unidades

De modo geral, as unidades contam com cinco atividades propostas para cada encontro do Grupo de Formação de Professores, com duração de três horas. Três atividades são permanentes, ou seja, acontecem em todos os encontros:

- a) Leitura Compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador.
- b) Rede de Idéias, que é um momento de os professores compartilharem suas idéias, opiniões e dúvidas acerca das tarefas propostas no Trabalho Pessoal.
- c) Trabalho Pessoal, que envolve situações de leitura e escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro.

As demais atividades propostas variam, mas têm como orientação metodológica geral a tematização da prática dos professores, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, o intercâmbio baseado no conhecimento experiencial que possuem e a discussão das necessidades/dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico.

Metodologia

As atividades de formação que constituem as unidades propostas se orientam por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apóia-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.

Material didático

O trabalho de formação proposto apóia-se em dois tipos de material: textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores; 30 programas de vídeo especialmente

produzidos para uso no curso. Estes materiais são organizados em *kits* e entregues à instituição parceira, para posterior distribuição aos professores formadores e cursistas. A descrição de suas características se encontra anexada (Anexo 3).

a) Material Impresso:

Documento de Apresentação do Programa
Guia de Orientações Metodológicas Gerais
Guia do Formador
Coletâneas de Textos
Fichário ou Caderno de Registros
Catálogo de Resenhas
Manual de Orientação para uso do acervo do Programa Nacional
Biblioteca da Escola

b) Material Vídeografado:

11 vídeos do Módulo 1
9 vídeos do Módulo 2
9 vídeos do Módulo 3

Sujeitos dos programas de vídeo

As principais personagens dos programas de vídeo são quatorze professoras de escolas públicas e seus respectivos alunos – de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive Classes de Aceleração. Elas são professoras que se dispuseram a abrir a porta de suas salas de aula (em situações reais da rotina de suas classes) aos demais educadores brasileiros e que constituem o chamado Grupo-referência do Programa.

Procedimentos metodológicos

Fazem parte das ações metodológicas do PROFA: a análise de adequação das situações didáticas de alfabetização, com base no conhecimento sobre os processos de

aprendizagem; a avaliação da produção escrita dos alunos, a identificação do que ela revela sobre o conhecimento lingüístico dos alunos; o uso de instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno no que se refere à alfabetização; a identificação das variáveis que interferem favorável e desfavoravelmente na aprendizagem; o planejamento de situações didáticas de alfabetização considerando o que se sabe sobre os processos de aprendizagem e sobre o conhecimento dos alunos; o uso do modelo metodológico de resolução de problemas na alfabetização; a formação de agrupamentos produtivos para a aprendizagem de todos os alunos; a seleção de diferentes materiais apropriados para o trabalho pedagógico de alfabetização; exercício da gestão adequada da sala de aula, especialmente quando há níveis heterogêneos de conhecimento em relação ao sistema de escrita.

Atitudes

- Respeito aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem, identificando qual é a ajuda necessária para que todos se alfabetizem.
- Consciência do papel de modelo para os alunos – como leitor, escritor e parceiro experiente.
- Acolhimento de diferentes hipóteses e falas dos alunos quando expressam seus conhecimentos.
- Valorização da cooperação na sala de aula, especialmente em situações de ensino e aprendizagem.
- Observação atenta dos alunos quando realizam atividades e se relacionam uns com os outros.
- Disponibilidade para discutir a prática de alfabetização desenvolvida.

Temas e conceitos

Leitura, Escrita e Processos de Aprendizagem na Alfabetização:

- Diferentes concepções de alfabetização.
- Relação entre alfabetização e letramento.
- Analfabetismo funcional.
- Índices de analfabetismo no Brasil e no mundo.

- Importância da alfabetização e do sucesso escolar na vida das pessoas.
- Estratégias de leitura.
- Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para ler/aprender a ler.
- Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para escrever/aprender a escrever.
- Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para interpretar a própria escrita.
- Evolução das idéias dos não-leitores sobre a leitura.
- Evolução das hipóteses sobre a escrita alfabética.
- Papel da memória na aprendizagem de um conteúdo conceitual complexo como o sistema alfabético de escrita.

Conhecimento didático

- . Critérios de seleção, organização e seqüenciação dos conteúdos de alfabetização.
- . Uso do conhecimento prévio do aluno em favor da alfabetização.
- . Papel das interações produtivas entre os alunos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.
- . Critérios de agrupamento de alunos para o trabalho didático de alfabetização.
- . Possibilidade de intervenção pedagógica em situações de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita.
- . Modelo metodológico de resolução de problemas na alfabetização.
- . Orientações didáticas para a alfabetização.
- . Formas de organização dos conteúdos escolares para otimizar o uso do tempo e atender aos objetivos de ensino e aprendizagem: atividades permanentes, atividades seqüenciadas, atividades independentes e projetos.
- . Gêneros textuais adequados ao trabalho pedagógico no período de alfabetização.
- . Materiais didáticos úteis para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.
- . Propostas de gestão da sala de aula, especialmente quando há níveis heterogêneos de conhecimento em relação ao Sistema de escrita.

Há certas condições didáticas que influem decisivamente na aprendizagem dos alunos que, embora não sejam o foco dos programas de vídeo, são tratadas transversalmente, tais

como: favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos; considerar e atender às diversidades na sala de aula; favorecer a interação e a cooperação; mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem; organizar racionalmente o tempo; organizar o espaço em função das propostas; selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; articular objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; criar situações em que haja a máxima coincidência possível entre "versão escolar" e "versão social" das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares.

Também terão tratamentos transversais outras questões relacionadas ao planejamento do trabalho pedagógico e à gestão de sala: critérios de seleção de conteúdos e atividades; propostas adequadas de lição de casa; uso pedagógico da heterogeneidade dos alunos; critérios de agrupamento; possibilidades de atendimento dos alunos com ritmos diferenciados de produção na classe e ritmos diferenciados de aprendizagem etc.

Para compreender amplamente o Programa, é indispensável a leitura - tanto por parte dos formadores quanto por parte dos professores - do Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, antes do início do Curso.

É importante que todos conheçam a forma pela qual o curso está organizado, suas finalidade e justificativas, suas características, as funções do coordenador geral e do formador e também os requisitos necessários para o estabelecimento de convênio das agências formadoras com o MEC. Além de trazer informações importantes sobre o desenvolvimento do Programa, esse documento também contextualiza historicamente a alfabetização como prática escolar e como processo de aprendizagem. O material didático estimula este estudo documental por acreditar que todo profissional tem o direito de conhecer a história da sua profissão e as idéias que influenciam o trabalho que realiza. Isso pode ajudá-lo a compreender melhor o que ele próprio faz, bem como o objetivo social da função de “ser educador”. Esse conhecimento, aliado à consciência do próprio processo de formação, contribui para um trabalho mais reflexivo, mais autônomo – condição para o exercício responsável da profissão.

Capítulo III

AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM AÇÃO: O QUE ACONTECE NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Neste capítulo far-se-á a identificação dos procedimentos utilizados, a apresentação e análise dos dados coletados por meio da observação de aulas, de depoimento das professoras, das entrevistas e do material produzido pelos alunos. Acompanhados do cotejamento com a proposta de alfabetização do PROFA, espera-se que os dados descritos propiciem informações sobre as alfabetizadoras em ação e forneçam elementos para verificar a efetividade de um programa de formação continuada – nesta pesquisa, o PROFA.

1. Identificação da Pesquisa

Neste item apresenta-se a metodologia adotada nesta pesquisa, focalizando-se os seguintes subitens: objetivo da pesquisa, opção metodológica, o contexto e os sujeitos da pesquisa.

Conforme mencionado, o objetivo desta pesquisa foi o de investigar e analisar como se dão as práticas de alfabetização nas turmas cujas professoras participaram do Programa considerando os procedimentos adotados e trabalhados nas atividades formativas do PROFA, a fim de verificar sua efetividade na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

A pesquisa teve cunho qualitativo, na modalidade de estudo de caso, utilizando-se como instrumento de coleta de dados a entrevista. A investigação qualitativa de observação, traduzida em relatos cursivos, os eventos e comportamentos da sala de aula analisados à luz da teoria que fundamenta o PROFA considerando-se os dados apresentados nas práticas

pedagógicas, nas ações de ensino/aprendizagem e nos relatos dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Metodologicamente a concepção da pesquisa qualitativa, nas ciências humanas, visa, principalmente, ao estudo do homem que tem voz e é atuante no mundo e nos processos nos quais se insere. Diante deste ser complexo não é possível uma ação contemplativa por parte do observador. Assim se estabelece uma interação entre sujeitos.

Com o enfoque sócio-histórico pretendeu-se buscar a compreensão dos comportamentos com base nas ações dos sujeitos da investigação. O trabalho consiste assim numa investigação que visa entender eventos e descrevê-los, relacionando-os com os aspectos individuais e sociais. Falando sobre a observação para a pesquisa qualitativa, Freitas escreve:

Seu objetivo maior, enquanto pesquisa científica, é não se limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam as suas leis. Quanto mais se preservam, em uma análise, as riquezas e suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência. De fato, só ao colher os traços mais importantes e depois aqueles mais secundários, identificando suas possíveis conseqüências, é que começam a emergir claras relações que o ligam entre si. O objetivo da observação se enriquece de uma rede de relações relevantes (FREITAS, 2002, p.28).

A entrevista também assume um papel relevante na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico. Ela é uma produção de linguagem dialógica na qual se estabelece uma interlocução que depende da situação experienciada pelo entrevistador e entrevistado. Assim sendo, é marcada por uma dimensão social, ganhando maior destaque do que simples questionários previamente definidos.

O marco conceitual que define esse trabalho é a teoria histórico-cultural da atividade, fundamentada nos estudos de L. S. Vygotsky e de seus colaboradores Luria e Leontiev. Posteriormente, essa teoria ganha novas dimensões com as pesquisas dos continuadores: Elkonin, Galperin e Davidov, entre outros.

A abordagem histórico-cultural utiliza-se do materialismo histórico-dialético e adota a atividade como conceito central para explicar o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a atividade humana é entendida como atividade prática e consciente que os homens realizam em função de suas necessidades geradas em contextos historicamente demarcados, por meio das relações de troca com a natureza e com seus semelhantes. E é por meio dessa atividade que o

homem transforma a si e o mundo, constituindo-se em ser social. Portanto, o homem construiu instrumentos para transformar o mundo e garantir assim a sua vasta sobrevivência nele. Analisa-se aqui a atividade docente de professores enquanto sujeitos ativos e interativos, desenvolvendo suas atividades num contexto de relações sociais, culturais e instrucionais. Presume-se que a investigação propicie um melhor conhecimento da realidade em função de esclarecer aspectos que possibilitem uma intervenção mais efetiva, mais qualitativa, na melhoria das práticas de alfabetização de crianças.

A fase preparatória consistiu do planejamento das atividades, incluindo a escolha do tema, a definição dos objetivos e dos procedimentos investigativos, bem como o estabelecimento de um cronograma de trabalho. Após um período de leituras preliminares e de fundamentação teórica, foi elaborado o projeto. Seguiram-se as visitas a várias escolas, tendo-se em mãos a listagem de professores que participaram do PROFA, em sucessivos cursos realizados em Goiânia. Foram selecionadas quatro professoras, considerando-se o critério de terem cursado o PROFA, de estarem trabalhando em classes de alfabetização e aceitarem a presença da pesquisadora na sua sala de aula.

Para a coleta de dados, foram utilizados os procedimentos de observação de aula de cada uma das quatro professoras, em quatro escolas, e também de observação das atividades da escola e contatos com as coordenadoras pedagógicas cujo trabalho estava vinculado ao das professoras observadas. Foram feitas entrevistas com as professoras e suas respectivas coordenadoras, perfazendo oito entrevistas (como se vê nos modelos, Anexos 17 e 18). Também nessa fase, foram coletados exercícios produzidos pelos alunos, aplicados pela pesquisadora, para colher amostras de escrita diagnóstica (Anexos 06 - 14). As amostras de escrita foram baseadas nas hipóteses de escrita, previstas em pesquisa por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991, p. 183), no livro *Psicogênese da Língua Escrita*. Nesta obra as autoras desvelam o que denominam de “caixa-preta” da aprendizagem, demonstrando como são os processos de aquisição da aprendizagem da língua escrita para os sujeitos analfabetos. Esse diagnóstico, ensinado no PROFA, intenciona a avaliação da escrita da criança para que, com esse dado, a professora saiba como inferir e ajudar o aluno a desinstalar-se da sua hipótese atual passando para uma outra, possibilitando-lhe avançar para um novo estágio da escrita. A avaliação diagnóstica, conforme Ferreiro (1995), prevê a divisão de diferentes momentos de reflexão sobre a linguagem escrita, definidos em estágios: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, descritos no Capítulo I como *Níveis de Escrita*.

Na fase de análise dos dados, foram formuladas as categorias descritas em unidades a serem analisadas e foi feita também a interpretação dos dados. Os processos pelos quais se

chegou à construção das categorias decorreram do próprio propósito deste trabalho: a avaliação de efetividade de um programa de formação continuada, mediante a comparação de dados colhidos em observação, entrevistas, análise documental do PROFA (Guias do professor 1, 2 e 3; Guia de Orientações Gerais; Coletânea de Textos 1, 2 e 3), das perspectivas de desempenho da professora alfabetizadora (Anexo16). Essas perspectivas foram codificadas em itens de observação do comportamento da professora na sala de aula. Após detalhada leitura dos registros de observação e dos depoimentos das coordenadoras e professoras, foi feita uma recategorização dos itens de observação e agrupamento por unidade de análise.

Dessa forma chegou-se a quatro categorias, sendo duas relacionadas a fatores internos da sala de aula e duas relacionadas a fatores externos, são elas:

- a) Metodologia das aulas – desdobrada em: seqüência de atividades, ações específicas de ensino e aprendizagem, relação professor-aluno.
- b) Mostras do aproveitamento escolar dos alunos.
- c) Percurso pessoal e formativo das professoras.
- d) Fatores sócio-culturais e institucionais.

Metodologia das aulas – Agrupou-se neste tópico um conjunto de unidades de análise relacionadas entre si. Esta categoria de análise, formada por elementos captados no documento básico do PROFA, pôde de auxiliar o entendimento de como as professoras potencializam os saberes de seus alunos, como usam a sala de aula como espaço para a construção do saber coletivo com base nos saberes individuais, como estabelecem uma coerência entre o modelo de formação que cada professora traz, suas contradições, em comparação com o modelo recomendado pelo do Programa, por ocasião da realização do curso.

Mostras do aproveitamento escolar dos alunos - Nesta categoria busca-se analisar como a efetividade do Programa se manifesta no desempenho dos alunos em se tratando da aquisição da leitura e da escrita, usando amostras de escrita e observando-se sua participação em sala de aula; posteriormente analisando-se os cadernos e livros com os textos que produziram e suas falas durante as aulas. Tais competências (relativas à leitura e à escrita) são desenvolvidas em correspondência ao PROFA, isto é, como as professoras usam os elementos diagnósticos previstos no Programa, enquanto ferramentas para auxiliarem seus alunos a se tornarem leitores e escritores fluentes.

Percurso pessoal e formativo da professora - Nesta etapa é pesquisada a formação inicial

da professora, seu percurso de formação para a educação e sua trajetória de vida pessoal e profissional. Entende-se este procedimento como forma de investigar as influências de sua escolarização e de sua formação nas práticas pedagógicas que ela própria efetiva em sala de aula. Inserem-se neste item informações mínimas obtidas sobre a história de vida e de formação das professoras. No primeiro caso, em que se resgata a história de vida da professora, é preciso entender de onde vêm seus valores, os elementos que se manifestam na sua prática cotidiana e que se referem à sua herança cultural. No segundo caso, tem-se o objetivo de entender como sua formação inicial pode proporcionar conhecimentos, construir habilidades e desenvolver atitudes necessárias para que ela exerça bem a atividade de ensinar e aprender. Isso poderá explicar condutas observadas em relação a atitudes da professora, entendidas como a postura adotada por ela quando conduz a sua rotina de alfabetização.

Fatores socioculturais e institucionais - Nesta categoria busca-se analisar como os fatores sociais, culturais e institucionais exercem influência na formação e na aprendizagem de professores e alunos. Mais especificamente como são as relações entre a sala de aula e a escola, qual é a relação do ambiente alfabetizador com a alfabetização propriamente dita, o clima organizacional e suas influências positivas, ou não, para a alfabetização e o projeto pedagógico. Espera-se entender como a organização escolar se insere no processo de ensinar/aprender da alfabetização enquanto ambiente e lugar de práticas educativas, elementos constitutivos de espaço escolar que compreende não apenas a sala de aula onde também se educa. Além desses aspectos, procura-se identificar as práticas de gestão que melhor propiciam condições de trabalho, de apoio pedagógico e de compartilhamento de experiências entre os docentes etc. Pretende-se observar ainda se as condições do contexto possibilitam ver quais atitudes dos demais profissionais atuantes na escola auxiliam no desempenho da professora e dos alunos. Em relação ao contexto sociocultural e institucional propõe-se observar, também, a relevância do projeto pedagógico para o trabalho em sala de aula, a estrutura de apoio ao trabalho das professoras, a percepção da direção e coordenação pedagógica e seus olhares para a alfabetização, as atividades conjuntas dos professores etc.

A análise completa far-se-á em referência ao que acontece na sala de aula e na escola quanto à alfabetização, especialmente, como se dá a atuação das professoras alfabetizadoras, em que perspectiva a alfabetização ocorre, dentro dos padrões teórico-metodológicos, e em que grau tem correspondência com objetivos e estratégias propostos no PROFA.

2. Os procedimentos da pesquisa

Assumindo a metodologia do estudo de caso como a mais compatível enquanto objeto de estudo, foram considerados como procedimentos de coleta de dados, sobre as escolas, as professoras, o trabalho desenvolvido, as entrevistas e as observações.

A escolha das professoras

Após a definição do tema e dos objetivos da pesquisa, elaborou-se um cronograma de visita às escolas onde trabalham as professoras que participaram do PROFA. Foi elaborada uma lista de possíveis escolas e prováveis professoras que atendiam aos critérios estabelecidos no projeto inicial desta pesquisa.

Neste íterim, vários espaços escolares foram selecionados como possíveis *locus* de investigação. De posse desta listagem, iniciou-se uma vasta busca tentando-se localizar os professores e as escolas.

Entretanto, esta seleção não se deu propriamente como o esperado, pois houve empecilhos que tornaram a seleção das escolas e das professoras uma árdua tarefa, o que demandou tempo, caminhada e um longo discurso sobre a relevância da pesquisa.

Os problemas que mais retardaram o início da investigação e o desenvolvimento do trabalho foi a dificuldade de aceitação da pesquisa em sala de aula. O elemento que evidenciou a maior dificuldade foi a resistência encontrada entre as professoras escolhidas no sentido de permitir que fosse feita a observação em suas classes. Quando se falava da proporção do trabalho, ele era rejeitado, principalmente quando sabiam que seria uma pesquisa em nível de mestrado. Por mais de três vezes houve literal recusa. Em outra escola até houve o consentimento da coordenadora, mas a professora titular estava de licença e foi permitida a observação na sala com a professora substituta (que também participara do PROFA. Entretanto, quando a professora titular voltou ficou indignada ao ver anotações sobre sua sala consideradas não muito “boas”, por exemplo: indisciplina e descompasso do conteúdo na sua ausência. Algumas vezes as alfabetizadoras eram bastante explícitas e diziam que não se sentiriam bem, sendo observadas, outras vezes iam dificultando o acesso à observação para ver se a pesquisadora desistia. Finalmente, depois de longa jornada, foi possível encontrar quatro alfabetizadoras que ofereceram abertura à pesquisa. Assim foram selecionadas quatro escolas e quatro professoras, atuando em salas de alfabetização.

A observação das aulas e da escola

As observações das aulas foram iniciadas em setembro, estendendo-se até o final do mês de novembro de 2005. Foram, aproximadamente, 100 horas (cem h) de observação nas classes, durante três meses. Para o trabalho de observação foi esboçado um roteiro geral de itens (Anexo 6) baseado nos objetivos do PROFA, sempre com a idéia de ver no trabalho da professora e no desenvolvimento das crianças evidências relativas à leitura e à escrita, expectativas de desempenho suscitadas pelo Programa.

Conforme estava previsto no projeto, o objetivo das observações esteve voltado para a metodologia das aulas, já que ela expressaria mais concretamente o grau de influência do curso freqüentado pelas professoras.

Foram observados, especificamente, procedimentos didáticos que a professora utilizava para alfabetizar, com base nas indicações do PROFA, conferidos em um documento do Programa intitulado *Contribuições à prática pedagógica* (Anexo 19).

Igualmente, considerando-se que a evidência mais concreta da eficácia da metodologia é o aproveitamento dos alunos, expresso em suas aprendizagens, foram coletados dados da produção dos alfabetizandos para captar o desenvolvimento de suas aprendizagens, dando sempre ênfase aos parâmetros e expectativas delineados pelo Curso.

Conforme mencionado ao longo do trabalho, as professoras observadas foram aceitando a presença da pesquisadora, cada vez com menor resistência. Como é de praxe, no início as crianças estranharam um pouco a presença de uma observadora em sala. Entretanto, o tempo e a receptividade oportuna da personalidade infantil proporcionaram um ambiente de observação mais estável.

Desse modo, considerando-se os problemas que ocorreram com a técnica de observação, no geral, pode-se dizer que foi bastante satisfatória a coleta de dados.

As entrevistas

As entrevistas com quatro professoras e quatro coordenadoras foram realizadas no período de maio e junho de 2006, com base num roteiro prévio (Anexos 4 e 5). Esse roteiro foi elaborado obedecendo-se critérios relativos ao processo de ensino/aprendizagem previstos no documento de referência do PROFA, intitulado *Contribuições à prática pedagógica* (Anexo 7). As perguntas das entrevistas foram definidas para verificar se há

planejamento das aulas, se a professora aproveita bem o tempo em sala de aula garantindo o cumprimento do seu planejamento, como se dá a seqüência da aula, qual a metodologia adotada, qual a estratégia didática usada para alfabetizar, que elementos da aprendizagem parecem ser mais significativos para os alunos, como se dá a relação da professora com os alunos, que fatores fora da sala de aula auxiliam a professora a alfabetizar, quem são os outros profissionais da escola que auxiliam a professora no trabalho pedagógico, que tipo de ajuda eles oferecem à professora, que estímulos são propostos para a leitura e a escrita, como se faz a leitura compartilhada prevista no PROFA, quais as evidências de que os alunos lêem e escrevem com fluência, que níveis de escrita são revelados.

Ainda segundo os estágios de Emilia Ferreiro, é importante considerar outros fatores, tais como: se há atendimento individualizado, como a professora auxilia os alunos com dificuldade de aprendizagem, quais as maiores dificuldades dos alunos, que projetos escolares são desenvolvidos, por quais profissionais da escola e de que tipo são eles, como é o ambiente da sala de aula, como é o ambiente escolar, quais são os aspectos positivos ou negativos dos procedimentos didáticos da professora. Finalmente como a educadora verifica a compreensão de todos os alunos ao trabalharem um novo conteúdo, se a professora garante a máxima circulação de informações entre os alunos, se ela levanta os conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciarem um assunto, quais as atividades de pesquisa na sala e quais são os aspectos positivos ou negativos dos procedimentos didáticos da professora.

As entrevistas foram realizadas fora dos momentos de aula, em horários previamente combinados com as professoras e coordenadoras. A receptividade foi muito boa, principalmente por serem realizadas após o período de observações, quando as professoras e coordenadoras já haviam compreendido a função da pesquisa e o desempenho que esta teria na análise dos dados da investigação científica, gerando assim uma relação de maior confiança e credibilidade.

O material produzido pelos alunos

A coleta foi realizada durante a pesquisa de campo, em novembro, especificamente. São dezessete (17) registros que representam 10% das crianças nas salas cujas professoras estavam sendo observadas. As amostras são pequenos recortes de escritas dos alunos e foram feitas durante as observações para fins de avaliação diagnóstica prevista no PROFA, com base

nos pressupostos teóricos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), em *Psicogênese da Língua Escrita*.

A realização desta amostragem objetivou compreender como as crianças entendem e representam a escrita neste momento inicial de sua aquisição, assim como verificar se a professora evidenciou conhecer as hipóteses de escrita que as crianças levantam quando estão se alfabetizando e também observar se a professora faz a coleta de dados diagnósticos como o PROFA determina.

3. Descrição e análise dos dados

Ante os objetivos da pesquisa já apontados, a coleta de dados deveria servir para aferir a efetividade do PROFA na melhoria de desempenho das professoras, repercutida na elevação dos índices de aprendizagem dos alunos quanto à leitura e escrita. Foram destacados dois tipos de observação:

- ocorrências observadas diretamente na sala de aula relacionados com a forma de ensino, com o processo de aprendizagem e com evidências de melhoria na alfabetização dos alunos, seja pela observação, seja pela coleta de vários tipos de produção dos alunos;
- interveniências relacionadas a fatores sócio-culturais e institucionais e com as características pessoais e profissionais das professoras.

A descrição que se segue obedecerá esta seqüência, que culminará com uma breve conclusão sobre o tema central da pesquisa: grau de influência do PROFA na mudança do desempenho profissional da professora e na melhoria da aprendizagem dos alunos. Essas considerações estão descritas no Capítulo IV.

4. Escolas e os Sujeitos da Pesquisa

As escolas

As salas de aula observadas são de escolas públicas de Goiânia, sendo duas escolas estaduais e duas municipais. São escolas localizadas em bairros de classe média da capital (Setor Universitário, Setor Bueno, Jardim América e Parque Anhanguera), entretanto, atendem crianças de baixa renda da região e bairros vizinhos. Nessas instituições escolares há crianças que frequentam o PET (um programa público de esporte), em horários alternativos, outras são assistidas em casa por seus familiares, mas a maioria delas não participa de atividades extra-escolares, muitas não trazem nem a tarefa de casa pronta por falta de orientação familiar, segundo o relato das professoras.

Em geral as escolas oferecem boa estrutura física e administrativa. Três escolas, das quatro observadas, possuem uma boa biblioteca. Todas têm aparelhagem de som e apenas uma delas não tem tv e vídeo-cassete. Vários profissionais auxiliam na organização interna e na gestão da escola, bem como nas atividades fora de sala. São escolas limpas, com aspecto agradável e trabalham com projetos para toda a equipe.

As professoras

As professoras A, B, C e D são pedagogas e com diversos cursos na área de alfabetização.

A professora A nasceu em Santa Helena onde cursou o Ensino Fundamental, Ensino Médio e graduou-se em Pedagogia, em 2000, porque era o único curso superior que lhe interessava e também a única Faculdade da região. Trabalhou em Barra do Garça, Mato Grosso. Fazer o Ensino superior era um grande sonho. Logo foi trabalhar na educação, pois alega não ter tido outra escolha. Foi para a sala de alfabetização logo na primeira experiência, pois só tinha vaga nessa turma, onde entrou para substituir uma professora que saiu de licença maternidade. Fez o PROFA em paralelo com a graduação e reclama não ter tido tempo para amadurecer teoricamente antes do PROFA.. Vem de uma família de treze irmãos, é separada e tem um filho.

A Professora B é educadora há 19 anos, trabalhou na Rede Municipal no interior de Goiás, em Aragarças a 400km de distância da capital, desde a pré-escola até a 4ª série. Tem experiência em todas as séries. Fez vários cursos depois de se formar em Pedagogia, em Barra do Garça, uma cidade vizinha a sua cidade natal. Fez o PCN, Formação para professores, PROFA e Escola Para o Futuro. Ministrou cursos para coordenadores, o que considera uma

boa experiência. Em seu relato, a professora alega ter tido uma especialização bastante “frouxa”, sem muito aprofundamento nem teórico nem prático. Sua pós-graduação foi na área de Ensino de 1ª a 4ª série.

A Professora C cursou todo os níveis de ensino em escolas públicas em Goiânia, graduou-se na UFG em 2002 e especializou-se em Planejamento Escolar. Está na alfabetização há muitos anos, mas sempre fez parte do ensino público. Escolheu a carreira de professora por acreditar no seu dom. Iniciou a carreira na cidade de Araguari, interior de Minas Gerais, onde iniciou o curso de Letras, porém uma enorme enchente colocou sua vida em risco e a fez desistir, mas alega que sempre quis ser educadora. Participou de inúmeros cursos; o PROFA foi feito no ano de 2003. Está especializando-se em Educação Infantil, fez essa escolha por se relacionar com a alfabetização em que já trabalha há muito tempo.

A Professora D é pedagoga desde 1990, graduou-se na UFG e especializou-se em Planejamento Educacional. Participou de vários cursos de educação e tem uma vasta experiência com a alfabetização. Trabalha em escolas particular e pública. É solteira, tem um filho e é altamente respeitada nas escolas onde trabalha. Faz acompanhamento pedagógico com seus alunos sempre que apresentam dificuldade na alfabetização. Fez curso de contação de histórias e usa esse recurso para alfabetizar.

As coordenadoras

A Coordenadora A tem vasta experiência na educação, é mãe de três filhos e é casada. Graduou-se em Pedagogia em 1978, na Universidade Católica de Goiás (UCG) e especializou-se em Alfabetização logo depois. Tem pouca experiência em sala de aula e larga trajetória como coordenadora. Foi formadora do PROFA e tem inúmeros cursos na área da educação.

A Coordenadora B nasceu no interior de Goiás, Anicuns, uma cidade próxima a capital, onde cresceu e estudou do Ensino fundamental ao Ensino Médio. Graduou-se pela Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2001. Ela tem vinte anos de coordenação pedagógica. O interesse por alfabetização iniciou-se na UFG por influência de uma excelente professora da disciplina de alfabetização. Especializou-se na Universidade Salgado Oliveira em Planejamento Escolar. Revela, também, vasta experiência no Ensino Fundamental.

A Professora C, que desempenha também a função de Coordenadora, tem muita experiência na sala de aula e também na coordenação pedagógica. Estudou Magistério no Instituto de Educação de Goiás (IEG) onde aprendeu de mecanografia à docência. É graduada

em Pedagogia pela UCG e especialista pela Universidade Salgado Oliveira, em Planejamento Educacional. É casada e mãe de dois filhos e escolheu trabalhar na educação por falta de opção inicial, mas hoje afirma gostar muito do que faz.

Já a Coordenadora D sempre quis cursar Pedagogia e ser professora, mas logo foi trabalhar em coordenação pedagógica o que faz até hoje. É coordenadora há dez anos e fez diversos cursos na sua área. Não entende muito de alfabetização, mas afirma ter professoras muito competentes que nem precisam dela. É casada, mãe de quatro filhos, nascida em Inhumas, onde estudou até o Magistério. Fez Pedagogia em Goiânia nas parceladas da UEG.

5. Descrição e análise dos dados coletados

O desenvolvimento de um programa de alfabetização nas séries iniciais supõe objetivos e conteúdos que se referem à aquisição de leitura e escrita no domínio de determinadas habilidades e obviamente uma metodologia de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa metodologia deve constar um processo de apropriação da linguagem escrita, em que se concebe ser possível que o sujeito atue, pensando e agindo sobre o objeto a ser conhecido.

Em seus documentos oficiais, o Programa afirma estar ligado à necessidade atual de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático necessário a uma alfabetização moderna e eficaz. Esse conhecimento didático, oferecido pelo PROFA, se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita e da leitura. E ainda, são divididos os conteúdos em duas partes: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como se desenvolvem as situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagens dos alunos pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas.

Os dois conteúdos estão organizados dentro da gestão da classe e se desdobram em metodologias para a alfabetização, segundo o acervo documental do PROFA.

Do ponto de vista didático, as questões gerais que permeiam esses dois temas, e que se organizam em torno da gestão da sala de aula, são as seguintes: construção da autonomia intelectual dos alunos; atendimento das diversidades na classe; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização racional do tempo e do espaço; seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho, articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; e aproximação máxima entre “versão escolar” e “versão social” das práticas e dos

conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares (PROFA, 2001, v. Apresentação, p. 06).

Tendo-se em vista essas orientações, a seguir, são apresentados os dados das observações e entrevistas em relação à metodologia das aulas e produção escolar dos alunos.

5.1 Metodologia das aulas

No contexto da educação construtivista, a metodologia da aula deve ser definida com base nos conhecimentos prévios do aluno, de como esse aluno aprende. Assim o PROFA define a metodologia das aulas como sendo as ações que levam ao favorecimento da aprendizagem das crianças, além de ser também o momento adequado ao professor para potencializar o saber do aluno. Nesse sentido, a metodologia das aulas determina o desenvolvimento da prática pedagógica do professor e é através dela que se compreendem as ações diárias específicas da alfabetização. Conforme foi mencionado anteriormente, a metodologia das aulas está subdividida em: Seqüência de atividades, Ações específicas de ensino/aprendizagem e Relação professor/aluno.

Seqüência de atividades

Como toda atividade humana, o processo de ensino e aprendizagem implica um planejamento, uma estrutura, seja para orientar as atividades do professor ou para ajudar os alunos a perceberem os objetivos a serem atingidos e os procedimentos a serem realizados.

A seqüência de atividades, portanto, refere-se a momentos, mais ou menos, integrados e articulados das ações docentes do processo de alfabetização, com base em planejamentos prévios, escritos ou não. O documento do PROFA não apenas corrobora esse pressuposto didático como propõe a organização do trabalho pedagógico, em forma de atividades, distribuídas em cinco grupos: Atividades Permanentes, Atividades Seqüenciadas, Projetos, Situações Independentes Ocasionais e Situações Independentes de Sistematização.

As Atividades Permanentes são as atividades pedagógicas que acontecem mais sistematicamente, dedicadas ao desenvolvimento de procedimentos, de hábitos ou de atitudes: leitura diária feita pelo professor; roda semanal de leitura; oficina de produção de textos; hora

das notícias; discussão semanal dos conhecimentos adquiridos etc. A Professora B demonstra no seu relato como desenvolve uma destas atividades:

Eu trabalho diariamente a Leitura Compartilhada. Cada dia trago uma história diferente e quando eles estão muito agitados conto outra para acalmar a meninada. Uso para distrair e para aclamar a turma. Outra atividade desse tipo é a hora da escrita e a hora da leitura. Todos os dias eu trabalho leitura e escrita na sala. É o que aprendi no PROFA com o nome de Atividade Permanente (observação em 10/11/05).

Nesse caso, a própria professora se lembrou do nome da atividade no Programa. Outras professoras também usam as Atividades Permanentes nas suas seqüências de atividades didáticas diárias. Como é o caso da Professora B:

Todos devem ler o que vamos ter hoje na aula. Teremos a Leitura compartilhada, a leitura do texto e a sua reescrita, isso vai acontecer em forma de texto coletivo e depois o registro do texto no caderno. Então teremos o lanche, o recreio, Educação Física e voltaremos para a sala para eu explicar a tarefa de casa (observação em 21/09/05)

Aqui a Professora B aponta para a lousa, onde está escrita a pauta do dia. Depois de explicar detalhadamente o trabalho do dia ela, finalmente, começa a leitura literária de um livro, assim como o PROFA propõe.

Já as Atividades Seqüenciadas são ações planejadas em uma seqüência encadeada: o que vem a seguir depende do que já foi aprendido anteriormente. Por exemplo: atividades para alfabetizar, para ensinar a produzir textos de um determinado gênero, para ensinar ortografia ou o uso de certos recursos gramaticais etc. A Professora B assim se expressa:

Eu trabalho com uma seqüência de atividades que vão dando uma noção, vagarosamente, para as crianças de como construir aquele texto. Às vezes eles fazem muitos tipos diferentes de um mesmo gênero de texto. Como esta atividade de convite. Nós estamos elaborando diversos tipos de convites, formais e informais. Hoje estamos fazendo um convite para a festa das crianças. (entrevista 10/10/05).

Conforme o Programa, estas atividades são ótimas oportunidades para que o aprendente estabeleça relações gradativas dos elementos que compõem um determinado tipo de texto. A professora B demonstra trabalhar criteriosamente a proposta do PROFA no que se refere à seqüência das aulas.

As Atividades de Sistematização têm relação direta com os objetivos didáticos e com a sistematização dos conteúdos já trabalhados. Estas atividades, propostas pelo PROFA, têm o

objetivo de organizar os conteúdos, nas séries, para que a professora garanta que estes conteúdos sejam bem trabalhados durante o ano.

Outro tipo de atividade que o Programa prevê são as Atividades Independentes. São aquelas que não foram planejadas a priori, mas que surgem num dado momento, seja proposta pelos próprios alunos ou pela professora, por exemplo: um artigo de jornal, um poema, um conto que os tenha impressionado.

Os Projetos são situações didáticas em que o professor, os alunos e toda a escola se comprometem com um propósito e com um produto final: as ações são encadeadas e relacionadas entre si em função do resultado esperado. A seguir o exemplo na fala da Professora D:

Eu sempre deixo um tempo no meu plano diário para trabalhar o assunto que se refere ao projeto que estamos desenvolvendo no momento. Agora, estamos trabalhando a Pomba da Paz de Picasso, então vou ler com eles a biografia do autor e trabalhar a abordagem triangular do ensino da arte nesse projeto (observação em 14/10/05).

O ideal seria que a professora trabalhasse as atividades do projeto “Pomba da Paz”⁷ juntamente com o seu conteúdo diário, e não separadamente. Contudo houve um grande ganho, pois, ao trabalhar esta Atividade Independente, a professora trabalhou também a teoria da Abordagem Triangular, que não está proposta no PROFA, mas é um trabalho muito interessante que usa uma metodologia própria para trabalhar o estudo da arte. A professora confessou ter aprendido a trabalhar com esta abordagem em um curso que fez no ano de 2000, em uma escola particular de Goiânia.

A Coordenadora relata ter o Projeto Político Pedagógico da escola afixado na parede para que os professores saibam onde estão e, com isso, não percam de vista o contexto e o tempo dos conteúdos e projetos. Relato da Coordenadora C:

Como você viu o nosso PPP é pregado na parede da sala da coordenação para que as professoras possam ver, o tempo todo, em qual momento nós estamos e qual será o próximo passo para o projeto do momento ou o futuro projeto que vamos desenvolver com os alunos de toda a escola. E em relação à sequência de atividades, propostas no planejamento das aulas, eu oriento as professoras que intercalem os projetos com uma outra sequência, também sugeridos pelo PROFA. A orientação do Programa é seguir os conteúdos com: o ensino das letras do alfabeto trabalho com os nomes próprios das crianças, listagem de diversas atividades contextualizadas e textos que as crianças sabem de cor. (Entrevista em 07/06/06)

⁷ Projeto referente a uma campanha mundial adotado pela Secretaria Municipal de Educação

Um aspecto bastante interessante é o relato comum entre as professoras e coordenadoras de que todas as quatro escolas trabalham bem com projetos, porém só em duas escolas eles estão previstos no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Assim sendo, duas, das quatro escolas observadas, não os prevêem em seus PPPs. De qualquer forma eles são desenvolvidos. Retomar-se-á essa discussão quando for abordado o tema PPP.

As modalidades de seqüência de atividades nas aulas, tal como propostas pelo PROFA, aparecem nas aulas observadas, mesmo na aula da professora B, cujo relato sobre o assunto não fora mencionado.

De acordo com a orientação do Programa, era de se supor que a professora encadeasse as atividades seqüenciadas com atividades sistematizadas. E parece que todas o fazem, mas isso não parece ter acontecido, com rigor, na sala da Professora A, como se pode observar no seguinte registro:

A professora indica o alfabeto na sala para orientar uma criança quando ela não sabe que letra usar. Parece que as crianças não conhecem bem as letras do alfabeto, apesar de já estarmos em setembro (observação em 19/09/05).

Em outro registro de observação da Professora B, vê-se que as atividades são organizadas de forma mais estruturada:

As atividades registradas, desde o início do ano, seguem uma seqüência de letras (bastão) e números, atividades de cruzadinha, memorização silábica, cobre-pontos em letras e números, recortes de palavras, poesias (explorando a letra inicial), parlendas, associação de palavras com gravuras, caça-palavras, dobraduras, atividades matemática de associação de quantidades, registro de escrita contextualizada e muita cópia (observação 05/10/06).

Observa-se que a Professora A, em relação a um dos princípios básicos da alfabetização, que é o aprendizado dos nomes das letras do alfabeto, não o concluiu. Em um outro registro, a professora B apresenta uma seqüência relativamente estruturada, em que a professora consegue mesclar conteúdos de cópia, cobre pontos e memorização de sílabas com cruzadinhas, parlendas, poesias e registro contextualizado. São realidades distintas com resultados contrários.

Em relação às situações didáticas nas aulas, pode-se concluir que, das quatro professoras, todas tentam seguir as recomendações do PROFA, mas em alguma medida falham e muitas vezes não conseguem organizar as atividades dentro da sua própria seqüência didática. Talvez a falha mais relevante seja a não sistematização dos conteúdos, o que pode levar a uma não consolidação da alfabetização ou, pelo menos, a um não acompanhamento

mais sistemático do nível de progresso de cada aluno. A Professora A parece perder-se em atividades dispersas, desarticuladas, tornando evidente, à observação, uma falha de unidade metodológica, de orientação do trabalho das crianças, com conseqüências negativas para a alfabetização. Já a professora C, que tende mais para uma metodologia tradicional, a despeito de ter passado pelo PROFA, parece obter resultados bastante satisfatórios.

O que se pode extrair, para o momento, da análise dos dados sobre seqüência das aulas é que um planejamento de atividades, articuladas entre si e com um objetivo claro, faz diferença no resultado final com as crianças, mesmo que não sejam seguidas as orientações “mais avançadas” sobre processos de alfabetização.

Em outro tópico poder-se-á obter mais elementos de análise desta questão quando são comparados os trabalhos de cada uma das professoras e os resultados do aproveitamento dos alunos.

Ações específicas de ensino e aprendizagem

Um programa de alfabetização nas séries iniciais pressupõe objetivos claros no que se refere ao ensino e à aprendizagem das habilidades necessárias à aquisição da leitura e da escrita. É preciso então refletir acerca dos aspectos que determinam as situações de aprendizagem na alfabetização. Estes aspectos resultam da atividade planejada pelo professor, combinada com a intervenção pedagógica realizada e, juntas, incidem na aprendizagem dos alunos. Assim esses dois elementos, planejamento e intervenção, refletem as ações específicas para a construção do processo ensino/aprendizagem.

Sabe-se que o progresso no conhecimento é obtido através da resolução de situações-problema, da superação de desafios. Diante de um conteúdo não completamente assimilável, o sujeito é levado a uma modificação de seus esquemas interpretativos, pois aqueles de que dispõe no momento não são suficientes para resolver algo que se apresenta como um desafio. Essas modificações demandam esforços, não ocorrem facilmente, por isso enfrenta-se o que se coloca como um problema quando se sente de fato necessidade, quando se atribui sentido à tarefa, a ponto de superar os conflitos ocasionados pela insuficiência do conhecimento disponível naquele momento. Em suma, aprende-se à medida que se enfrentam problemas e se modificam os esquemas interpretativos por meio de esforços intelectuais. Em outras palavras, aprende-se à medida que os desafios colocados obrigam a pensar, a reorganizar o conhecimento que se tem, a buscar mais informação, a refletir para encontrar respostas.

Reconhecer a capacidade intelectual dos alunos e a necessidade de arranjar situações-problema adequadas para pensarem, são pontos determinantes que balizam o PROFA. Nesse contexto, o desafio maior para o professor é saber o que seus alunos pensam e agem para poder ajustar as propostas, as atividades, ou seja, lançar problemas adequados às suas necessidades de aprendizagem em cada momento da escolaridade

Conforme Ferreiro (2005, p.70), o foco está posto na aquisição de competências mais que na aquisição de conhecimentos, e nesse sentido as reformas curriculares tendem a buscar uma melhor definição do termo e do que se entende por *um conjunto articulado de conhecimentos, habilidades y destrezas capaz de ser transferido a contextos diferentes de aquellos em los cuales se produjo el aprendizaje.*

O PROFA, como parte de um programa previsto em momentos de reformas que se iniciaram com os PCNs, busca o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e competências voltados aos diferentes contextos que envolvem situações de ensino/aprendizagem distintas.

O registro da observação da aula de uma das professoras mostra como ela organiza a atividade segundo o que foi aprendido no PROFA e mescla com situações de alfabetização características do Método Silábico.

[...] ela escreve palavras estes encontros vocálicos e pede que eles (os alunos) pensem em que contexto as palavras aparecem em nossa vida, depois cria uma frase com as palavras para eles copiarem, em letra cursiva, e pede que eles a ilustrem. Ao terminarem algumas crianças precisam da ajuda dela, então enquanto uns pintam a ilustração outros terminam a atividade com o acompanhamento individual da professora (Professora C, observação em 10/10/05).

Essa Professora, que trabalha de forma bem tradicional, preocupa-se com a letra cursiva, famílias silábicas e encontros vocálicos descontextualizados, atividades que, na orientação do PROFA, devem ser deixadas mais pra frente, no processo de alfabetização, no caso da letra cursiva, e o trabalho dos encontros vocálicos pode ser realizado desde que esteja no contexto de um texto ou assunto. Eis outro relato da observação:

No dia de hoje ela trabalha a família silábica do G, em letra cursiva. Ela vai trabalhando a letra cursiva em paralelo e afirma que a maioria dos pais cobra dela. As atividades registradas, desde o início do ano, demonstram um trabalho todo voltado para as famílias silábicas sendo trabalhadas de acordo com critérios alfabéticos de dificuldades. Nesta manhã, ela dá dois textos em uma folha xerocopiada com uma parlenda em escrita: maiúscula e minúscula. Questionada sobre a sua preocupação nesse conteúdo, ela afirma

que é usar um “textinho gostoso” para o exercício gramatical (Professora C, observação 07/10/06).

Observa-se nas pesquisas que a professora age dentro da proposta, quando: “Ela preocupa-se também com os alunos e verifica se eles acompanham a lição, o tempo todo” (Professora C, Observação 19/10/05). Aqui a educadora demonstra ter consciência da sua função, seu papel e sua responsabilidade nas aprendizagens de seus alunos. Entretanto o Programa sugere um trabalho com o uso e exercício de gêneros textuais envolvendo as diversas situações de aprendizagem, inclusive a gramatical: o texto, a sua construção, reconstrução e transformação funcionam como a principal “chave” para a construção da competência leitora e escritora, dentro da proposta de resolução de situações- problemas.

Também a Professora D foge à metodologia fazendo sua própria adaptação para a seqüência sugerida no PROFA, conforme relato da observação em sua sala:

Foi apresentada hoje uma atividade de leitura do quadro onde a professora lê e as crianças repetem. A segunda parte da atividade tem dois quadros com figuras do galo e da galinha, personagens principais do texto. Nesta atividade as crianças fazem a reescrita literal (cópia sem o significado de registro) do texto que já está pronto. Ela mantém uma disciplina rígida sem tolher demais as crianças, vai fazendo perguntas sobre as seqüências de sílabas e passando de carteira em carteira para verificar o rendimento (observação em 08/10/06).

O registro mostra a professora utilizando uma prática de construção mecânica de texto sem que um trabalho contextualizador o antecedesse. Essa ação, aliás, é repetida por várias vezes ao longo do período de observação, mas não recomendada pelo PROFA. No entanto, é forçoso reconhecer que essa professora, mesmo utilizando reiteradamente procedimentos da pedagogia tradicional, consegue que sua turma tenha um rendimento razoável na alfabetização.

Para desenvolver este trabalho, que privilegia o aprendizado do aluno, o planejamento do professor, bem como suas inferências pedagógicas devem estar afinados, e os desafios ajustados às possibilidades de aprendizagem dos alunos; “que as parcerias potencializem seus esforços intelectuais colocando questionamentos, de leitura e de escrita, para as crianças; que as intervenções das professoras sejam problematizadoras, que proponham bons problemas para serem resolvidos pelos alunos” (PROFA, 2001, módulo 1, p.98). Estes cuidados podem elevar uma atividade muito simples à condição de uma boa situação de aprendizagem.

Organizar a prática pedagógica, para o PROFA, proporcionará boas ações de ensino/aprendizagem, mas isso pressupõe: favorecer a construção da autonomia, cooperação e

interação. Estes são componentes importantes da metodologia das aulas, dos procedimentos didáticos que a professora usa para alfabetizar, no exercício de ensinar/aprender. A Professora A vai fazendo o exercício de ajuste entre leitura e escrita:

Além das tarefas anteriormente mencionadas, a professora trabalha com as crianças a leitura e a interpretação de um texto, que é passado no quadro e a professora vai passando a régua nas palavras e vai lendo junto com os alunos. A interpretação é feita da mesma forma e, na hora de registrar a interpretação, eles copiam o que a professora passou e concluiu com eles numa atividade bem diretiva (observação 10/10/05).

Quando passa a régua para que as crianças acompanhem, ela está fazendo o que o PROFA chama de ajuste do escrito com o falado. Através desta metodologia, que a professora C afirma ter aprendido no Programa, as crianças aprendem muito sobre a escrita estável e se alfabetizam também por este exercício contínuo.

O Programa afirma que é preciso capacitar o professor para compreender os alunos e o mundo que os rodeia e que é o mesmo onde aprendem, mediando suas ações e os objetos do mundo, que se convertem em objetos do seu conhecimento.

Para Weisz (2002, p. 78), “o ajuste do escrito com o falado é um exercício que desafia o aluno a refletir sobre a forma e a função da escrita em seu contexto”, mas para que a atividade seja realmente eficiente é preciso que ela seja “difícil, porém, possível”. Esta visão, quando atingida, dá forma didática à visão do aprendiz como sujeito que constrói seu próprio conhecimento e demanda das atividades propostas aos alunos em condição de situações desafiadoras, ou seja, ao mesmo tempo difíceis e possíveis para o aluno.

Relação professor-aluno

Como se sabe, a relação professor-aluno é de suma importância no processo de ensino e de aprendizagem. É através desta relação que as ações didáticas se estabelecem com maior ou menor resistência. Entretanto, a relação afetiva não está acima dos pressupostos didáticos da ação de ensinar/aprender.

A Professora B em seu depoimento diz a importância dessa relação:

É como na escola, você está com um aluno e está trabalhando com ele, você primeiro tenta entender as dificuldades que ele tem pra você poder trabalhar com ele, se não, não adianta, você pensa assim: “A criança não aprende, ele não consegue aprender”. Mas você vai observar e ver que ele chegou meio

tristonho, então, você tem que observar e perguntar o que foi, se está com algum problema. É lógico que você não vai resolver os problemas dele, mas, pelo menos você saber ouvir aquilo, acho que já ajuda. A criança pensa assim: “Puxa! A professora está interessada no que eu tenho, no que eu estou sentindo”. E isso melhora a relação de confiança entre os dois e a professora fica “encantada” para o menino, ele aprende mais (observação 01/07/06).

Zaguri (2006) coloca na sua pesquisa, recentemente publicada em *Professor-Refém*, interessantes reflexões no que se refere a esse “mito”: o aprendizado estabelecido pela relação afetiva não é totalmente verdadeiro, portanto, precisa ser analisado com cautela:

Afeto e carinho são sempre positivos, mas não determinam, por si sós, a aprendizagem. Além disso, a afirmativa induz à falsa idéia de que os professores sérios, introspectivos, que não externalizam sentimentos por característica pessoal, não podem ser bons professores, o que seguramente é uma inverdade (ZAGURI, 2006, p. 27).

Outro aspecto negativo, registrado na pesquisa, é o de acreditar que o professor que não prioriza o afeto, as relações afetivas com o aluno, é um mau professor. Engano, pois o bom professor não se estabelece apenas pela relação que ele tem com seus alunos, muito mais pela qualidade da aula que dá, pela forma com que prepara suas aulas, por sua formação, pela motivação que estabelece etc.

De modo concreto, não se pode pensar que a construção do conhecimento é entendida como individual. O conhecimento é produto da atividade e da construção humana, marcada social e culturalmente.

Ao falar da importância da boa relação entre professor e aluno, a Professora B, anteriormente citada, dá um relevante depoimento sobre fatores que interferem na aprendizagem da criança. Entretanto, nas situações de aprendizagem em que o professor e o aluno interagem para o exercício de ensinar/aprender, outros elementos devem ser levados em conta. E o PROFA prevê estes elementos em seus documentos:

O PROFA documenta que para definir uma boa situação de aprendizagem é preciso fazer referência à quatro princípios didáticos: os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa ; os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir; o conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sócio-cultural real — por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas; a organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos — por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio, a interação entre eles (2001, v. Apresentação, p. 49).

O Programa afirma que é preciso capacitar o professor para compreender os alunos e o mundo que os rodeia e que é o mesmo onde aprendem, mediando suas ações e os objetos do mundo, que se convertem em objetos do seu conhecimento.

O papel do professor consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação. Para tanto, Zaguri (2006, p.36) afirma que” o professor tem muito da responsabilidade do aprendizado do aluno, mas não depende só dele. Sabe-se do valor de uma aula bem planejada, ou de exercícios bem elaborados, desafiadores”.

A aula mais motivada é uma aula mais agradável, no entanto estas ações qualificam a aula mas não garantem o aprendizado. Não é só a modernidade ou a metodologia que farão o aluno aprender. Muitos outros fatores estão alinhados para que o ensinar/aprender sejam como uma orquestra bem afinada. Por melhor que seja a atuação do professor, ela jamais eliminará o fato de que o aluno é parte ativa e integrante do processo e que dele depende uma cota de responsabilidade a ser dividida com a instituição. Em seu relato a Coordenadora C referenda a importância da relação coordenação/aluno:

Eu sempre me preocupo com os alunos, se têm algum problema, se faltam muito. Isso não é só tarefa e preocupação da professora, ela já tem muitas coisas pra olhar com relação à parte pedagógica. Eu acho que essa função é da coordenadora. Essa é uma forma de ajudar a professora e os alunos (entrevista em 07/06/06).

É preciso também que o educador (professor ou coordenador) reconheça os alunos como sujeitos intelectualmente ativos, capazes de: ordenar, pensar, comparar, excluir, refletir, categorizar e analisar. Eles são pessoas que precisam de atenção e de valorização. Os problemas familiares e de baixa auto-estima dificultam a aprendizagem, afirma a Professora B:

A gente não percebe que tem “N” fatores contribuem para essa dificuldade da criança para estar dificultando sua aprendizagem. Segundo o autor que eu embasei na minha monografia, vários setores são associados à aprendizagem: fatores psicológicos, familiares, financeiros. A gente pensa que não afeta a criança, mas afeta sim. Afeta o lado social da criança! A criança quer algum desses brinquedos, financeiramente, o pai e a mãe não têm condições de dar, ela vai pra escola, ela vai se sentir inferior aos outros. Aí a gente pensa que isso não contribui e que não tem nada a ver com a alfabetização, mas tem! A criança quer, ela não sabe de onde vem, ela não entende de onde deve vir, ela quer saber de ganhar. A criança não aprende, ele não consegue aprender. Mas você vai observar e ver que ele chegou meio tristonho, então, você tem que observar e perguntar o que foi, se esta com algum problema. É lógico que você não vai resolver os problemas dele, mas,

pelo menos você saber ouvir aquilo, acho que já ajuda (entrevista em 07/06/06).

O trabalho do professor e o seu relacionamento com os alunos também são expressos pela relação que ele tem com a sociedade e com a cultura. Segundo Abreu e Masetto há um reflexo direto dessa relação com a aprendizagem:

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade (MASETTO, 1990, p.101).

É inegável admitir que o professor precisa preocupar-se com o conhecimento através do relacionamento, deixando de mirar só na absorção de informações, e vendo o processo de construção da cidadania do aluno. Para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização.

O PROFA, no seu documento, reconhece a relevância do aspecto relacional quando afirma que o professor deve elevar a auto-estima dos alunos, acreditar que eles são capazes de construir aprendizado e preparar aulas dinâmicas, adequadas à realidade deles. Além disso o PROFA propõe:

O respeito aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem, identificando qual é a ajuda necessária para que todos se alfabetizem; consciência do papel de modelo para os alunos, como leitor, escritor e parceiro experiente; acolhimento de diferentes hipóteses e falas dos alunos quando expressam seus conhecimentos; valorização da cooperação na sala de aula, especialmente em situações de ensino e aprendizagem; observação atenta dos alunos quando realizam atividades e se relacionam uns com os outros; disponibilidade para discutir a prática de alfabetização desenvolvida (PROFA, 2001, v. Apresentação, p. 24).

No PROFA, o professor deve agir como experiente parceiro do processo de construção da leitura e da escrita, suscitando no aluno os mais relevantes questionamentos para ajudá-lo a aprender. Mas quando o domínio da turma fica prejudicado, a aprendizagem também fica comprometida. Observa-se no caso da Professora A:

A turma da professora parece muito confusa. Tanto a professora como os alunos têm dificuldade de relacionar, entre si, com serenidade e muitos estão encontrando dificuldade de aprendizagem, segundo a própria professora. A indisciplina é marcante e a falta de domínio dela também. Ela própria reclama da sua incapacidade de domínio da turma e relata que está afetando

o desempenho das crianças. Esta turma apresenta muitas dificuldades. A professora alega que as três trocas de professores que aconteceram durante o ano afetou-os bastante. Outro problema que parece ser um entrave para a professora é a dificuldade que ela tem em trabalhar os cinco alunos inclusos da sala. A turma quase toda demonstra ter dificuldade (observação 09/10/05).

Do que se pôde observar nas aulas, as professoras sabem da importância da relação professor-aluno, no entanto parece que por falta de apoio institucional, de problemas em casa, de problemas ligados à sua história de vida, ou problemas diversos apresentados na escola ou na sala-de-aula, algumas professoras, mesmo sabendo disso, encontram dificuldade em trabalhar seu relacionamento com os alunos e também entre eles.

Já em outro caso, duas professoras observadas usam o vínculo, o bom relacionamento e a motivação em favor do ensino, como a Professora D:

As crianças parecem motivadas para apresentar o que prepararam. Segundo a professora, a atividade de leitura transcorre muito bem durante toda a semana. Todos ouvem atenciosamente cada leitura do colega. A professora incentiva e lê também para investigar se elas sabem que tipo de texto o colega leu – assim como prevê as atividades de leitura compartilhada e participativa proposta no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Quando retornam do recreio a educadora lê uma história “Um amor de confusão”, de Lúcia Rangel. Eles ouvem com muita atenção. Ela faz suspense e eles demonstram um extremo interesse, sua condução é bem voltada para a proposta de motivar, construir uma relação de confiança e despertar para a leitura e seu entendimento (observação 05/10/05).

Alguns elementos são tidos como influenciadores da aprendizagem, sempre ligados à relação professor-aluno, eles são: percepção das necessidades de aprendizagem, controle da disciplina, interação com as crianças, vínculo afetivo, incentivos diversos, motivação, estímulos, reforços e apoios diversos. Em uma outra observação, as crianças são bem motivadas e bastante envolvidas pela Professora C, porém as crianças não demonstram tanto interesse pela participação na atividade:

Novamente as crianças parecem motivadas para apresentar o que prepararam. A atividade transcorre bem e sem maiores interessados, apenas uma participação daqueles mais falantes. Como anteriormente a professora incentiva e lê também para investigar se elas sabem que tipo de texto o colega leu. Porém as crianças, apesar de serem bastante motivadas por ela, não se envolvem muito (observação 09/11/05).

É relevante a participação da Professora na garantia da circulação de informações. Destarte, a participação coletiva, a motivação e o diálogo são fundamentais. Segundo GADOTTI (1999, p.2), “o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na

posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”. Assim, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender nem sempre é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, nem sempre é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que isto possa ser melhor cultivado, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.

5.2 Mostra das aprendizagens dos alunos

Talvez se possa afirmar que, na “modalidade” fracasso escolar (aquela que se manifesta em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental), a alfabetização caracterizava-se por sua excessiva especificidade (a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico). Em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, a exclusividade era atribuída apenas a uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. Para Soares as causas são várias:

Várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar, com a implantação do sistema de ciclos que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. Não me detenho, porém, no aprofundamento das relações entre esses aspectos – sistema de ciclos, princípio da progressão continuada – e a perda de especificidade da alfabetização, porque me parece que a causa maior dessa perda de especificidade deve ser buscada em fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980 (SOARES, 2005, p.03).

Espera-se que os alunos se alfabetizem, desenvolvam as competências mínimas necessárias a um leitor e escritor competente. Mas não é sempre assim que acontece na sala de aula. Em observação na classe da Professora A comprova-se:

A fala da professora é importante para causar credibilidade nos alunos. A professora tentou dissipar uma grande euforia na sala causada pela notícia de uma Mostra no Centro de Convenções. Vendo que foi inútil a sua tentativa ela disse: “Eu nunca consigo terminar uma atividade porque vocês não deixam!” E a turma ‘bagunçando’ estava, ‘bagunçando’ continuou. E a professora entregou os “pontos”, se justificou comigo e a turma continuou agindo em concordância com ela, não a deixou terminar mesmo (observação 26/10/05).

Em outro momento, pôde-se ver uma professora trabalhando a diversidade textual, em agrupamentos produtivos e as crianças demonstraram entusiasmo com a atividade, como é possível ver no relato da observação da sala da Professora D:

As crianças ficam muito entusiasmadas com a atividade. É uma leitura que a professora faz com as crianças e depois entrega diferentes textos para a turma e pede a eles que tentem, em dupla, ler o seu texto. O tempo todo eles demonstram interesse e motivação. Quando pergunto porque eles gostam tanto dessa atividade ela me diz que é porque é em dupla e porque eles têm a tarefa de casa, uma vez por semana, de ler para os pais. E ao perguntar como os pais reagem quando seus filhos lêem mal ela me surpreendeu: “Ah, mas eu já ensinei os pais a acharem bonita qualquer leitura” (observação 07/10/05).

A professora dá uma grande demonstração de que sabe o que está fazendo e como fazer. Mas só o trabalho com a leitura motivada, cópias, reescrita de produção coletiva e as demais atividades que ela desenvolve não são suficientes para que os alunos se alfabetizem. Depois dessa atividade, perguntou-se a ela se todos já estavam alfabetizados e ela afirmou que quase todos, mas quando foram aplicados os diagnósticos de amostras de escrita, não se pôde constatar essa informação. Na verdade, observa-se que metade da sala era considerada alfabetizada, mas apenas 30% das crianças apresentaram o desempenho esperado, como os que foram prescritos no capítulo II. As expectativas do PROFA, no que se refere à capacidade de emissão de raciocínio, simples de leituras e escritas espontâneas mínimas, isso não foi verificado. As crianças não conseguiram ler e escrever com tranquilidade, mesmo as que já estavam alfabetizadas.

É preciso levar em consideração que o período de observação realizado na escola limita e impede de se fazerem generalizações acerca da aprendizagem dos alunos, mas o fato de a professora se equivocar em relação à alfabetização das crianças aconteceu nas quatro turmas observadas. Nota-se que as professoras pesquisadas tiveram dificuldade em diagnosticar seus alunos e, portanto, não conseguiram ajudá-los a avançar nas suas competências alfabetizadoras.

5.3 Fatores socioculturais e institucionais

Nesta categoria, busca-se entender alguns fatores sociais, culturais e institucionais como elementos que exercem influência na formação e na aprendizagem de professores e alunos, bem como elementos que constituem um ambiente escolar que evidencia não ser apenas na sala de aula que se educa.

Procura-se compreender como a organização escolar se insere no processo de ensinar e aprender da alfabetização, enquanto ambiente de educação e *locus* de práticas educativas. Segundo Libâneo (2006), “[...] é possível se aprender muito no ambiente escolar, na forma de gestão, no relacionamento etc. A organização ensina como se tivesse vida própria”. Em seu depoimento a Professora C corrobora:

Muitas pessoas me ajudam a ensinar na escola, além do que é tratado na sala de aula. Principalmente o que combinamos e discutimos nas reuniões de planejamento, nos momentos em que faço acompanhamento com os alunos com dificuldade, nas argüições de leitura que faço, nos projetos que ajudo a implementar etc (entrevista 10/06/06).

A professora entrevistada sabe identificar diversos fatores e pessoas que a ajudam a alfabetizar. É importante identificar como as práticas de gestão, e as pessoas envolvidas nela, propiciam condições de trabalho para as alfabetizadoras. Além disso, as condições do contexto possibilitam entender quais atitudes dos demais profissionais atuantes na escola auxiliam no desempenho da professora e dos alunos. Em relação ao contexto sócio-cultural e institucional precisa-se observar, também, relevância do projeto pedagógico para o trabalho em sala de aula, a estrutura de apoio ao trabalho das professoras, a percepção da direção e coordenação pedagógica da alfabetização, as atividades conjuntas dos professores etc. O depoimento da Coordenadora D ressalta a importância do PPP e se pauta nele para a orientação nas reuniões:

Todas as professoras sabem bem como é o nosso Projeto Político Pedagógico e trabalhamos encima dele o ano todo. Quando desviamos, na reunião, sempre alguém alerta para que voltemos a ele. O compromisso é de todos na escola. E é função da coordenadora orientar o trabalho (entrevista em 10/06/06).

O PROFA, em seus documentos, registra que a escola deve ser um ambiente de alfabetização e de educação. Deve ser um espaço que evidencie o fazer pedagógico e valorize

suas práticas. A escola deve ser o lugar de construção coletiva, do fazer partilhado e de ações integradas entre profissionais da ação docente, funcionários e familiares, todos agindo para a promoção e facilitação da aprendizagem dos alunos. Por um lado, a orientação educacional, antes mais centrada no aluno (nas relações interpessoais e dinâmicas de classe), começa a se envolver diretamente na esfera pedagógica da vida escolar: o projeto pedagógico, o currículo, a concepção de ensino, a metodologia, a relação professor/aluno e os objetivos pretendidos. Em outra instância, professores e coordenadores, tradicionalmente preocupados com as questões didático-metodológicas, percebem o processo de aprendizagem na sua relação com o indivíduo e a comunidade: seus valores, anseios, conhecimentos socialmente compartilhados, modos de aproximação com o saber, significados implícitos e explícitos das conquistas cognitivas. A escola constata, assim, que problemas de aprendizagem configuram-se como fracasso institucional, tendo em vista os inúmeros fatores que interferem no aproveitamento dos alunos e na qualidade do ensino. Em contrapartida, o sucesso pedagógico merece ser pensado como um ideal que vai além do simples domínio de conteúdo.

Buscando atender a diversidade de saberes, culturas e posturas, o próprio Programa recomenda a preparação do ambiente escolar como espaço dedicado à atuação profissional para o professor e lugar de construção da aprendizagem dos alunos. Sugere aos diretores e coordenadores que sejam parceiros dos professores e solicitem aos pais que também o façam, que todos os funcionários sejam educadores potenciais, para que a sala de aula seja mais um dos muitos espaços de integração e construção na escola.

Durante as observações, pôde-se ver que várias pessoas auxiliam no bom andamento das atividades de uma das escolas. É o caso da Professora C que mostra a importância da coletividade no bom andamento da escola e o que a fragmentação das aulas pode provocar:

A Professora só dá aula completa em um dia da semana, nos outros todos há uma grande entrada de profissionais para desenvolver uma ou outra atividade. Muitos profissionais (dinizadora, faxineiros, coordenadores etc) se revezam na escola para o trabalho diário, além de diversos profissionais da Secretaria Municipal de Educação (Observação 10/10/05).

Percebe-se que vários parceiros institucionais ajudam na alfabetização, é possível enxergar, na observação anterior, que muitos projetos e muitos parceiros podem atrapalhar o ritmo das aulas. Em outros momentos, é possível observar como os projetos que vêm diretamente da Secretaria de Educação são positivos por um lado e por outro atrapalham o andamento dos conteúdos, pois não são feitas atividades com relação aos mesmos, fora do conteúdo e fora da especialidade de certos momentos, como diz a Professora A:

Às vezes é a professora de Educação Física que vem buscá-los, ou a coordenadora pede licença para fazer uma atividade artística para apresentar no *stand* da escola numa mostra cultural oferecida pelo município no Centro de Convenções para apresentarem os trabalhos que vem sendo realizados nas escolas municipais (Observação 16/11/05).

Essa mesma professora de Educação Física e a coordenadora são parceiras importantes no trabalho com a disciplina da turma, mas também as suas diversas entradas e saídas com as crianças da sala quebram o ritmo e a seqüência didática, pois são movidas várias ações para se trabalhar a disciplina em horários de outras atividades. Observa-se que a Professora A, que tem todo o apoio e suporte da escola, mas ainda tem do que reclamar, diz ser impossível fazer um bom trabalho na sua sala de aula devido à indisciplina das crianças. Posteriormente ela mesma reconhece que outros fatores estão também envolvidos, como: limitações de formação, dela própria, problemas de troca de professoras por três vezes em menos de seis meses etc.

5.4 Percurso pessoal e formativo das professoras

Conforme anunciado sobre as categorias de análise, foi propósito da pesquisa captar, também, fatores influenciadores do trabalho das professoras que extrapolam a atividade interna na sala de aula. Com isso, apresentam-se a seguir alguns dados relacionados com o percurso pessoal e formativo das professoras e com os fatores sócio-culturais e institucionais.

Sendo assim, qual é a trajetória do professor até chegar à sala de alfabetização? Muito investigada, durante a observação e durante a entrevista, uma professora se sentiu um pouco invadida, mas logo se acostumou com o olhar do pesquisador. A ser questionada sobre sua formação, cursos que fez e sua experiência em educação, desde o início de sua carreira, ela se sentiu importante, percebeu o quanto a sua história faz diferença nesse contexto educacional.

O Programa de Formação de Alfabetizadores propõe ao professor que ele não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno e da sua também. Para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor de que seu papel é de facilitador de aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentando levá-los à auto-realização. É o sentimento da Professora B:

Fui fazer pedagogia porque era a opção que eu tinha de curso superior na minha região. Sou educadora há 19 anos, trabalhei na Rede Municipal no interior em Aragarças, a 400km de distância daqui. Lá eu trabalhei desde a pré-escola até a 4ª série, então tenho experiência em todas as séries, fiz o PCN, formação para professores e do PCN, ministrei cursos para coordenadores, foi uma experiência muito boa pra mim, só que lá o campo estava muito restrito pra mim, e eu queria mais! A especialização foi em todas as áreas e de 1ª a 4ª série, porque a especialização é frouxa nê! Uma experiência muito boa foi a formação foi em Pirenópolis (PCN), fizemos no hall do Augustos Hotel, os módulos de História de Educação Física. Foram momentos muito importantes na minha formação (entrevista 07/07/06):

Nesse trecho da entrevista, a professora fala que foi fazer Pedagogia por falta de opção e que não tinha como fazer outro curso na região onde morava. Este elemento aparece em outras falas e demonstra o quanto a educação é vista como falta de opção.

Outra professora demonstra ter grande preocupação com o acompanhamento individual das crianças. No registro de uma das observações verifica-se que a professora preocupa-se bastante com os alunos e afirma que estão acompanhando a lição o tempo todo. Em relação à Professora C:

Ela é bem pontual no trabalho “corpo a corpo” com as crianças, parece que esta é uma das suas ações mais eficazes, parece não perder ninguém de vista. Folheeí cada um dos livros e muitos cadernos e pude verificar que ela não perde tempo, usa o tempo com as crianças da forma que ela acha a melhor possível. Ela me disse que aprendeu a fazer esse “corpo a corpo” com a experiência, ninguém nunca a ensinou isso. “Teria sido mais fácil se alguém tivesse me orientado a acompanhar meus alunos assim. Eu sofri muito para aprender e eles também” (Observação 11/10/05).

A formação do professor, de modo geral, “peca” muito em não prepará-lo para o exercício cotidiano do ensinar/aprender. Em outra observação, nota-se que o PROFA não modificou a ação da professora que, ao invés de trabalhar uma metodologia de reflexão sobre as hipóteses de leitura e de escrita das crianças e dar continuidade ao seu “fazer docente” trabalhando o alfabeto, os nomes próprios, as listas e os textos que os alunos sabem de cor, prefere as antigas atividades de memorização de famílias silábicas. Desse modo, os textos só aparecem, com rara frequência, nas poucas leituras compartilhadas como se pôde observar.

É muito freqüente aparecerem, nas observações, registros desse tipo de ação como ocorre com a Professora D:

A professora é pedagoga e especialista em Planejamento Educacional. Ela fez o curso do Programa de Educação e Orientação Didática (PEOD), outros seis cursos na Escola da Vila, muitos cursos pela Faculdade de Educação,

pelo município e está fazendo agora um outro programa do MEC chamado PRA LER, que tem uma proposta sócio-interacionista, segundo a professora. Como já participou de muitos programas ela não demonstra aplicar um especificamente na sua rotina, mas diz saber o que usar e na hora de usar. Ela trabalha também, como alfabetizadora, numa conceituada escola particular de Goiânia, que também oferece muitos momentos de formação ao professor, porém observo que, apesar disso e das tantas formações que tem, não a faz utilizar os mesmos procedimentos e metodologias nos dois espaços (observação 04/10/05).

Além de todos os dados referentes a problemas e dificuldades do Curso que forma professores, observa-se que o interesse e a formação representam um importante papel para o rendimento do professor no processo de aprendizagem dos alunos, mas um elemento só não basta. Para o PROFA é preciso: construir conhecimentos sobre o professor que leciona no curso com referência à sua atividade didático-pedagógica, contribuir para a formação desse professor, oferecendo condições para que possa atuar como investigador de sua própria prática; habilitar esse docente, no sentido de possibilitar-lhe conhecer, sistematizar, analisar, refletir, agir e alterar sua prática docente, tornando-o "professor reflexivo". Ressalta a Professora A:

No caderno dos alunos que pesquisei quase todas as tarefas são corrigidas pela professora, e ela tem o cuidado de fazer algumas menções elogiosas como: ótimo, bom, parabéns etc, o que parece ser bastante motivador e ela usa isso no seu discurso diário para incentivar os alunos durante as tarefas de sala. Porém as atividades de escrita são todas de cópia (observação 10/10/05).

Outra observação demonstra ações bem pontuais nunca ensinadas nos cursos, mas amplamente usadas pelas professoras, que são as que se referem ao trabalho “corpo a corpo” da professora com o aluno, o que auxilia bastante na formação da escrita. São ações referentes à postura do professor nas aulas que obedecem a uma seqüência de exercícios de cópia mecânica e atividade de produção coletiva. No relato observou-se esta postura referente ao que se conhece por concepção de ensino tradicional. Em contrapartida há algumas atividades que privilegiam a diversidade textual. A Professora B demonstra a sua ação não aprendida em cursos, mas que alega ser excelente exercício de alfabetização.

Antes das crianças saírem para o lanche e eles trabalharam a leitura e a cópia do texto com a orientação da professora que vai passando o dedo no texto do quadro e as crianças vão memorizando e tentando ler. Ao voltarem elas retornam ao trabalho, agora copiando do quadro os que ainda não terminaram e os que já fizeram vão ilustrando eles vão conversando descontraidamente sobre as atividades, mas não há indisciplina. Depois

trabalham escrita espontânea de frases com duas palavras do texto anterior, escolhidas pela professora. Eles criam, depois copiam do quadro (observação 26/10/05).

Uma metodologia de aulas mecânicas e tradicionais também é observada na postura da Professora D, que muito se atém ao trabalho gramatical e usa os momentos mais lúdicos apenas como relaxamento ou como momento para *esfriar a cabeça*:

As crianças trazem de casa as tarefas, em caderno e eles corrigem com a professora, que vai conduzindo no sistema de cópia literal – um procedimento diferente do proposto no programa, pois a metodologia proposta no PROFA para atividades em sala de aula prevê que as crianças sempre sejam desafiadas a trazerem leituras para lerem em sala e que sejam desafiadas também a escrever espontaneamente sobre o que leram (observação 22/10/05).

Em um outro relato, observou-se a mesma professora trabalhando um texto biográfico, diversidade textual, privilegiando o uso da letra cursiva, o que confirma a hipótese levantada sobre a mesclagem de concepções, conforme o registro em campo referente à Professora D:

Posteriormente lembraram, com a professora, fragmentos da biografia do autor e ela passa no quadro para que eles reproduzam, com letra cursiva, no caderno – bem diferente das atividades propostas nos atuais programas de formação de professores que privilegiam atividades mais significativas e menos mecânicas (observação 21/10/05).

Diferentemente da metodologia do PROFA, a professora usa uma proposta de ensino pautada na ênfase à gramática e posteriormente trabalha a interdisciplinaridade, no mesmo exercício de mesclagem anteriormente observado. Ela usa a atividade prevista no Programa como Leitura Compartilhada apenas como relaxamento. É o que demonstra, aqui, a Professora D nessa situação:

Neste trabalho se dá grande importância no uso de parágrafo, na separação de sílabas e no uso das letras maiúsculas. À medida que surgem conteúdos matemáticos no texto a professora vai trabalhando-os. Parece que tenta, aqui, desenvolver a interdisciplinaridade com outra disciplina, porém não parece estar no seu planejamento. A professora relatou que acaba se esquecendo deste detalhe! Depois do recreio a professora lê uma história apenas para que eles possam relaxar e acalmar (observação 22/10/05).

Pôde-se perceber que as atividades realizadas pelo Curso alteraram as representações e as práticas pedagógicas das professoras em sala de aula. Mas para o PROFA é preciso considerar vários fatores: mudanças nos planos de ensino das disciplinas; maior consciência dos docentes em relação ao seu trabalho no que diz respeito à qualidade das aulas,

compromisso com a preparação de aulas; maior interesse por parte dos alunos em relação ao Curso; mudanças de atitudes de professor no tratamento com alunos; democratização das relações em sala de aula; maior possibilidade para que os alunos participem da construção de uma prática pedagógica melhor qualificada para a sua formação profissional.

Em muitos relatos, os benefícios do curso são grandes, assim como os benefícios em relação ao fato de os professores terem cursado universidade. Os alunos da Pedagogia, que já participaram ou que participam do Projeto, afirmam que o Curso é um espaço privilegiado e deves importante na formação inicial do profissional, uma vez que permite conhecer a realidade do aluno, com todas as suas características, dificuldades e problemas; além de possibilitar a reflexão sobre esta realidade e assegurar espaço para discussão e proposição de alternativas de intervenção, no sentido de fortalecer a prática pedagógica desenvolvida no curso.

No capítulo seguinte proceder-se-á a uma análise de conjunto desses dados apresentados, em relação aos objetivos da pesquisa.

Capítulo IV

O PROFA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE SUA EFETIVIDADE NA MUDANÇA DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS

Por volta dos anos 1980, educadores e pesquisadores da área da educação se deram conta de que a avaliação dos níveis de aprendizagem escolar, consubstanciada pelos baixos índices da qualidade do ensino, deveria ser feita com base na análise que considerasse tanto os fatores externos quanto os internos do sistema de ensino, ou seja, fatores extra e intra-escolares. Indicavam os estudos que, entre os fatores externos fossem considerados o sistema sócio-econômico, as condições de vida da população, as políticas educacionais, a organização e gestão do sistema de ensino, as condições de trabalho dos professores, condições materiais de ensino, políticas de financiamento da educação, formação de professores etc. Quanto aos fatores intra-escolares, também eles motivo de discussão e análise por teóricos do ensino, deveriam ser considerados, entre outros: as condições de origem social dos alunos, o repertório de disposições relacionadas às competências para aprender, o modo de se organizar a escola, o currículo, a metodologia de ensino, o atendimento à diversidade social, os ritmos de aprendizagem, a gestão da sala de aula.

Um artigo que se tornou clássico foi o de Guiomar Namó de Mello (1979, p. 95): “Fatores intra-escolares como mecanismos e seletividade no ensino de 1º grau”, em que se critica a postura de intelectuais que viam a escola apenas como reprodução do sistema de relações sociais e da ideologia dominante, sem captar o fato de que a própria escola, internamente, pela sua forma de funcionar, estaria provocando seletividade social e ampliando a exclusão escolar. Essa ligação entre fatores externos e internos trouxe uma contribuição substantiva para que os pesquisadores superassem tendências, ora de fazer análises globais sem considerar a dinâmica interna das escolas, ora de considerar a internalidade das escolas sem remetê-la a condicionantes sociais, políticos, econômicos, culturais.

Nesta pesquisa, o foco dominante incidiu mais diretamente na esfera pedagógica da vida escolar em que o projeto pedagógico, o currículo, a concepção de ensino, a metodologia, a relação professor/aluno e os objetivos de ensinar/aprender constituem agentes imprescindíveis do processo de construção da aprendizagem. Entretanto, em consonância com a tendência mencionada e da qual compartilha a própria metodologia da investigação aqui adotada, como anunciada na categoria *Fatores sócio-culturais institucionais*, buscou-se ver o processo de aprendizagem também em sua relação com fatores sócio-culturais e institucionais. Com efeito, somente encarando a escola em conexão com as instituições correlatas, é possível compreender como problemas de aprendizagem podem configurar-se não apenas como decorrentes de fatores intra-escolares ou de limitações profissionais dos professores, mas de fatores que ultrapassam o mundo interno das escolas. Tais fatores exercem, sem dúvida, grande interferência no aproveitamento escolar dos alunos e na qualidade do ensino.

Levando-se em conta tais considerações procurou-se, dentro dos objetivos deste estudo, analisar criticamente os dados coletados, cotejados com a proposta de formação continuada do PROFA em consonância com as categorias e os critérios propostos, recorrendo também ao auxílio dos pressupostos teóricos inseridos no Capítulo III, além de alguns outros pertinentes.

Uma primeira constatação que chamou a atenção da pesquisadora foi, sem dúvida, a confirmação da tese de que os fatores intra-escolares, tanto da escola como da sala de aula, têm efetiva influência na aprendizagem das crianças, podendo contribuir para a inclusão social ou, ao contrário, para a seletividade social. Pôde-se constatar, através da análise de questões relacionadas com a alfabetização do ponto de vista interno, ou seja, dos fatores intra-escolares, que, a depender de como são trabalhados os conteúdos e processos de alfabetização, tanto podem ajudar quanto comprometer a aprendizagem da leitura e da escrita. Quanto aos fatores extra-escolares, ainda que os dados coletados a esse respeito tenham sido modestos, é fato que as condições socioeconômicas da família, o ambiente familiar, as experiências culturais e cognitivas da comunidade representam um impacto significativo na aprendizagem, conforme se tentará argumentar.

A seguir, serão apresentadas considerações sobre o trabalho das professoras em sala de aula, com base nos dados evidenciados no capítulo anterior. Como assinalado em vários momentos desta dissertação, o que se pretendeu foi verificar o efeito na prática das professoras e no desempenho escolar dos alunos, de um programa de formação continuada destinado especificamente a formar professores alfabetizadores. Esta é a razão pela qual se

privilegia nesta análise o processo de ensino/aprendizagem, em situações específicas de sala de aula.

Metodologia das aulas

Um dos objetivos previstos neste estudo foi o de verificar o efeito das orientações teóricas e metodológicas referentes aos aspectos fundamentais do Programa. Em algumas situações, elas não se fizeram presentes nas ações das professoras, como por exemplo:

A Professora B tem muito domínio da disciplina da turma, mantém a sala “organizada”, carteiras enfileiradas. No dia de hoje ela trabalha a família silábica da letra M. As crianças identificam a letra no alfabeto colado na sala, ela pergunta quem sabe quais palavras começam com esta letra e eles respondem: mamãe, macaco, Marcelo, municipal etc (observação 11/11/05).

Nesse caso, as orientações oferecidas no PROFA, particularmente no que concerne aos *estágios de escrita*, pelo fato de a professora não usar os agrupamentos produtivos, pouco efeito se fez sentir na sua atuação em sala de aula, mantendo-se os “velhos” e conhecidos processos mecânicos de alfabetização. No entanto, nem por isso se pode afirmar que os velhos métodos não funcionaram.

Constatações como essas encontram eco, por exemplo, na pesquisa realizada com 19 mil alunos, publicada na Folha de São Paulo⁸. Essa pesquisa, citada no texto de Góis (2006), foi realizada por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Creso Franco e Alicia Bonamino. Nesse estudo mostram que as crianças alfabetizadas com Métodos Sintéticos, Analíticos, com a utilização da Alfabetização Construtivista ou Interacionista não apresentam diferença no desempenho com relação à aquisição da leitura e da escrita. Góis (2006, p.1c), apoiando-se nas pesquisas realizadas por seis universidades de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Campinas, afirma que não é o método de alfabetização que determina o sucesso ou o fracasso escolar. O problema parece estar mais centrado nos anos posteriores à alfabetização, quando deveria ser consolidado este processo.

Essa observação, que remete à categoria *Metodologia das aulas*, confirma a opção das professoras observadas pelo Método Sintético e, ao mesmo tempo, reconhecer nele alguma eficácia. Muito do que se observou vem ratificar a opinião de que o “método” por si só não garante o desempenho do aprendiz nas séries seguintes. Para os pesquisadores, há mais

⁸ GÓIS, Antônio. Folha de São Paulo, caderno Folha Cotidiano, 03/04/06, p. c1

elementos referentes à língua materna nas séries seguintes, nas quais o aluno vai formalizar e internalizar vários componentes da escrita, do que no processo inicial da “aquisição” da leitura e da escrita. Evidencia-se, nesse entendimento, uma postura articuladora que privilegia a evolução do processo ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, considera-se relevante pontuar que os fundamentos teóricos do PROFA não abordam o trabalho embasado nessa metodologia de cunho mais tradicional, ou seja, não endossa o uso de fórmulas estereotipadas, em que a escrita e a leitura são afastadas do contexto sociocultural dos alunos.

Por mais de uma vez, em suas obras, Ferreiro que, como se sabe, foi uma das autoras de referência do PROFA, ratificou que o enfoque dado às suas investigações teve como objetivo ressaltar as hipóteses que a grande maioria das crianças, por ela pesquisadas, evidenciam, antes mesmo de ingressarem no processo formal de alfabetização.

Sabe-se que os estudos embasados nessa orientação teórica foram além das referidas hipóteses, incluindo a “função social da escrita, dando-lhe forma explícita e existência objetiva através das ações inter-individuais” (FERREIRO, 1985, P.59).

Contrariamente ao uso do “velho paradigma” de alfabetização sugerido no uso dos Métodos Sintéticos, há momentos em que a Professora B evidencia comportamentos condizentes com as orientações do PROFA.

Ao ser questionada como se dá a preparação das aulas, a professora diz: ‘Eu faço uma pesquisa, procuro contemplar alguns textos e exercícios do livro didático, mas também procuro diversos materiais para enriquecer as aulas. Às vezes peço que os alunos tragam materiais e pesquisas de casa’. Perguntada sobre o uso da Pauta que era registrada diariamente na lousa, ela assim se manifesta: ‘Eu coloco a Pauta do dia no quadro e a uso como forma de leitura para os alunos’ (observação 26/10/05).

Considera-se oportuno ressaltar a importância da escrita estável e da investigação em diferentes textos como fonte de informação ao leitor. Também faz parte da orientação do Programa o uso, pela professora, da pauta diária e a pesquisa para preparar suas aulas e, assim, fundamentar melhor seus alunos sobre o conteúdo pesquisado ou sobre o que será trabalhado a cada dia. Conforme Weisz:

Nesse diálogo entre professor e aprendiz, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem. Mas o que vem a ser isso? Elas consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas com a intenção de favorecer a ação do aprendiz sobre um determinado objeto de conhecimento (...) (WEISZ, 2002, p.65).

Ainda, no tocante à *Metodologia das aulas*, pode-se afirmar, com base nos dados da pesquisa, que as atividades realizadas pelo PROFA alteraram as representações e as práticas pedagógicas das professoras em sala de aula. Os depoimentos mostram declarações em que recordam alguns princípios didáticos do PROFA, por exemplo, o registro feito na sala da Professora C:

Na seqüência da aula de hoje a professora trabalha, com seus alunos, uma construção espontânea de frases com palavras da parlenda, anteriormente trabalhada por ela. Apesar de usar o trabalho com as famílias silábicas, a professora desenvolve esta atividade como prevê o Programa e depois promove o registro (cópia) significativo em situação real de leitura e escrita (observação 19/09/05).

É também o caso da Professora D, que demonstra trabalhar a metodologia do Curso:

Antes das crianças saírem para o recreio eles trabalham o trava-língua “Tigres”. Lêem o texto que foi previamente passado no quadro, a professora vai acompanhando a leitura com a régua e assim, como prevê o PROFA, vai ajustando o escrito com o falado (observação 21/09/05). ‘Hoje eu vejo que foi no PROFA onde eu aprendi a usar o trabalho com projetos, anteriormente previstos no PPP da escola, para que eles não sejam como um apêndice do programa de ensino, e sim parte dele. Apesar de o projeto ter sido imposto pela Secretaria Municipal, ele não surgiu da necessidade dos alunos, ainda assim foi possível integrá-lo dentro das seqüências de atividades’ (entrevista 06/10/05).

Verifica-se o entendimento da professora no sentido de que os projetos a serem desenvolvidos surjam das necessidades do cotidiano da sala de aula, como orienta o PROFA no que se refere à *Seqüência das atividades e Ações específicas do ensino/aprendizagem*.

Nos três casos citados, foi possível verificar que as educadoras conseguem trabalhar textos que a criança sabe de cor, desenvolvendo situações de aprendizagem em que seus alunos têm que pôr em jogo o que sabem e refletirem sobre as estruturas estáveis da escrita cujo texto sabem de cor. No último relato a professora demonstra, ainda, usar a metodologia que aprendeu no trabalho com projetos, previsto no PPP da escola. Observa-se, nessas ações, que elas aplicam o que aprenderam da metodologia proposta no “construtivismo” de Ferreiro (1985) ensinada no PROFA.

No entanto, sabe-se que as idéias “construtivistas”, nem sempre refletem práticas “construtivistas”. Em alguns momentos, as professoras demonstram estarem presas às costumeiras práticas pedagógicas. Essa contradição se verifica, por exemplo, na “mesmice” revelada no plano de aula da Professora A:

A professora demonstra querer usar ações do PROFA mas não sabe como fazê-lo e acaba optando por trabalhar a memorização das sílabas da família

do “M” e depois propõe uma cópia das palavras geradas pelas famílias e pede que as ilustrem (observação em 09/09/05).

Há que se considerar que, apesar de as professoras adotarem boa parte das seqüências das aulas sugeridas no PROFA em suas atividades diárias, ainda assim não conseguem articular os conteúdos, os projetos e as atividades diárias de alfabetização em uma única proposta metodológica.

As atividades integrantes da metodologia das aulas, segundo o Programa, aparecem no trabalho das professoras, de modo perceptível, mas sem a sistematicidade prevista no Curso. Nesse sentido, a ressonância da metodologia de alfabetização adotada nas práticas de ensino das professoras é apenas parcialmente efetiva. É o que ocorre com o compromisso em relação à preparação de aulas e a participação nas reuniões, conforme a Coordenadora B:

A Coordenadora, que também participou do PROFA, relata que durante as reuniões passa rapidinho a parte administrativa, que vem da Secretaria de Educação e destina a maior parte do tempo da reunião para o planejamento das aulas. Ela diz ‘eu acho que o professor tem que ter tempo para planejar, pois se o planejamento é bom a aula é boa, se a aula vai bem e escola também vai bem’ (entrevista 03/06/06).

Nota-se, pelo depoimento da Coordenadora que, embora alguns procedimentos sejam efetuados a fim de atender orientações da Secretaria de Educação, ela percebe a relevância de se considerarem as necessidades pedagógicas dispondo de parte do tempo das reuniões para essa finalidade.

Pode parecer, à primeira vista, paradoxal, que as educadoras observadas, ao mesmo tempo em que incorporam metodologias do PROFA também evidenciam, na sala de aula, práticas pautadas no enfoque conservador da pedagogia tradicional; mas, foi o que a observação mostrou. Isso significa dizer que há um núcleo forte nas práticas das pedagogias tradicionais que impregna os procedimentos metodológicos, no que se refere à tecnologia da “aquisição” estrutural dos elementos que compõem a escrita da língua materna. Embora essa “tecnologia” não encontre fundamento nem na teoria nem na pesquisa, continua exercendo, ao longo do tempo, grande influência nas ações docentes, mantendo a tradição pedagógica. Assim os educadores continuam utilizando as “velhas práticas”, trabalhando-as mecanicamente, ao contrário de propor reflexões e o aprendizado por situações problema.

As contradições presentes entre a fala das professoras e as práticas observadas em classe mostram o conhecido dilema entre a teoria e a prática. Até incorporam algumas teorias propostas no Programa, em termos de metodologia, mantêm em muitos aspectos uma postura tradicional, que reforça a transmissão dos conhecimentos por meio de um ensino ainda

bastante mecânico. Tais posturas, nos PCNs (1997, v.1, p.39), documento que antecedeu o PROFA, são evidenciadas como uma concepção que se baseia na “exposição oral dos conteúdos, numa seqüência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos, garantindo a memorização dos conteúdos”. Contrariamente a esta postura estão as práticas previstas na abordagem “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, que busca assegurar a função social e política da escola, e traz para a discussão pedagógica a importância da relação interpessoal. Essa abordagem releva a significância entre o desenvolvimento e o processo de aprender/ensinar, assim como a relação entre cultura, educação e ação educativa, ajustadas às situações de aprendizagem do aluno, em consonância com a sua interação com o meio e com o objeto de aprendizagem. Há, na ação pedagógica das professoras observadas, notória vontade de transformar suas práticas, promovendo ações de ensino mais eficazes. Mediante entrevistas, observações e conversas informais com os sujeitos da pesquisa, pôde-se verificar que o tempo necessário à práxis destinada ao Curso aqui pesquisado, no que se refere ao fazer docente, não foi suficiente para que esse educador internalizasse as informações, conceitos e valores, a ponto de repercutirem a efetividade desejada na aprendizagem das crianças. Entretanto, foram visíveis algumas mudanças na ação diária de alfabetizar. Isso é demonstrado, por exemplo, quando relatado pelas professoras que elas trabalham com projetos, usam a seqüência didática, adotam os textos que as crianças sabem de cor para alfabetizar.

E é exatamente o que relata a Professora A:

Eu vou fazendo os exercícios da cartilha, trabalhando as famílias silábicas e, ao mesmo tempo, vou dando o que aprendi no PROFA: Leituras Compartilhadas de textos literários, planejo as aulas “mais ou menos” como o Programa sugere na Seqüência Didática, tento fazer a coleta das amostras de escrita dos alunos para saber o estágio que estão; mas nem sempre funciona. Se me sinto insegura, volto na “cartilhona” mesmo. Ela me orienta quando estou desorientada (entrevista em 06/06/06).

A citada professora, na sua forma simples de se expressar, demonstra claramente as dificuldades encontradas por um educador que não tem um suporte sistemático de metodologia das aulas, quando opta por mudanças de cunho conceitual. É possível que se faça necessário, frente às dificuldades metodológicas das professoras, rever o atual conceito de “nunca oferecer receita de ensino”. A questão não é a “receita” em si, mas os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, que precisam ser ensinados aos professores, até que eles possam, sozinhos, aprender a criar e sistematizar os seus próprios procedimentos

relativos ao processo de ensino/aprendizagem, cuja efetividade reflita na mudança das práticas de alfabetização e no desempenho escolar dos alunos

Os registros de observação mostram que a “mescla”, na sala de aula, de ações aprendidas no PROFA com antigas práticas de alfabetização, baseadas na transmissão dos conhecimentos, ainda aparece de forma evidente nas salas de alfabetização das professoras observadas. São ações como essas que vão perpetuando a prática de caráter tradicionalista ainda enraizada no fazer pedagógico dos docentes que, obviamente, contrariam os pressupostos teóricos, bem como as vivências de sala de aula demonstradas pelo grupo de referência⁹ do PROFA. O relato da Coordenadora B evidencia um claro registro desse tipo de “mescla”, anteriormente citada:

Eu acho , eu vejo que as duas professoras novatas, que estão fazendo o Profa estão tentando colocar aquelas atividades do curso dentro de sua sala da aula, com isso eu vejo que elas estão aprendendo o PROFA. Eu vejo que as vezes elas trabalham com as famílias silábicas, elas ficam falando e as crianças ouvindo e repetindo. Eu não falo para uma professora fazer o tradicional ou para trabalhar em cima do ‘construtivismo’. ‘Eu a deixo trabalhar em cima daquilo que ela domina bem e que vá introduzindo as facilidades do Programa aos poucos. Elas, vagarosamente vão usando as parlendas, músicas, historinhas e faz as atividades que aprendeu no PROFA no pátio e na sala, as aulas delas vão ficando mais interessantes, lúdicas’ (entrevista 03/06/06).

De conformidade com Weisz, para fazer o conhecimento do aluno avançar faz-se necessário planejar boas situações de aprendizagem, mas, antes disso é importante que o educador saiba fazê-lo, assumindo uma outra forma de entendimento sobre o processo de ensino/aprendizagem, com ações realmente desafiadoras:

Não basta, no entanto, que sejam planejadas, propostas e dirigidas para constituírem automaticamente boas situações de aprendizagens para os alunos. Para terem valor pedagógico [...] as atividades propostas devem reunir algumas condições e respeitar alguns princípios (WEISZ, 2002, p.65).

Os princípios citados por Weisz reforçam uma ação pedagógica pautada nas pesquisas de Ferreira (1985) nas quais se fundamentou o Programa, entre os quais: os aprendentes precisam usar tudo o que sabem sobre o conteúdo ensinado; devem ter problemas a resolver e decisões a tomar; deve haver grande circulação da informação na sala e o conteúdo trabalhado

⁹ Grupo de referência é o nome que o PROFA dá aos sujeitos pesquisados e apresentados em todo o material didático do Programa.

deve ser condizente com os usos que se fazem dos diferentes textos na realidade sociocultural dos alunos.

Outro elemento contraditório nas ações das professoras são aqueles que se referem à garantia da participação de todos os alunos e, conseqüentemente, à circulação de informações. Assim, observa-se na prática da Professora C (observação 19/10/05): quando busca atender todos os grupos pede a participação dos alunos, inclusive dos mais calados, e visita os agrupamentos para ver sua produtividade. Aqui a Professora evidencia como essas ações “convidam” o aluno a colocar em jogo tudo o que sabem, na tentativa de resolver problemas postos pelas situações implícitas no conteúdo a ser aprendido, situações difíceis, porém, possíveis que desafiam o aprendizado do aluno.

Vários aspectos pontuados durante os momentos de formação do PROFA contribuem para esta atuação do professor. O modelo metodológico de resolução de problemas proporciona boas reflexões aos alunos. Entretanto, pode-se afirmar que as metodologias propostas no referido Programa não são utilizadas pelo desconhecimento dos métodos ou teorias. Na verdade observou-se que as professoras, mesmo tendo acesso aos pressupostos teóricos e metodológicos do PROFA, recorrem, muitas vezes, aos métodos de alfabetização tradicionais; usam, na maior parte das aulas, o método silábico.

Nesse sentido, o saldo da representatividade e da significância da metodologia das aulas aplicadas no PROFA é parcialmente positivo. Alguns aspectos ainda “emperram” o processo. Mas, diante das dificuldades e de todos os elementos que envolvem esta ação pedagógica no que se refere à forma de atuação e às concepções do professor, o PROFA (2001, v. Apresentação, p.13) julga entender não ser rápida a mudança; contraditoriamente propõe uma radical transformação na concepção pedagógica. Afirma compreender, também, que essa mudança depende de vários outros aspectos, como: reflexão sobre novas teorias, análise de sua prática e formação continuada associada aos cursos anteriores; discussão da teoria e da prática sem dicotimizá-las, entendimento de teoria e prática como elementos indissociáveis e consideração pelo que o professor sabe e pensa a respeito dos conteúdos e teorias. Entretanto, enquanto a operacionalização dessas ações do PROFA não promover reflexões sociais ou mobilizações governamentais que viabilizem essas discussões, dentro e fora da escola, elas não se tornarão efetivas em âmbitos maiores e mais significativos. É preciso ir além das fronteiras institucionais da escola para que se estabeleça uma relação autêntica entre teoria e prática. Conforme Belintane (2003, p. 23), “como autorização discursiva, que vai além do rótulo institucional e que tem forças para enlaçar uma relação autêntica”, faz-se necessário que os organismos envolvidos na educação proporcionem

um fazer social que ajude os educadores a desenvolverem suas capacidades mais intuitivas que dedutivas, mais teóricas que espontaneístas; e, assim assumam, em conjunto com seus parceiros educacionais, uma concepção que se aproxime, de fato, dos problemas concretos vividos pelos professores, alunos, escola e sociedade.

Mostra das aprendizagens dos alunos

Antes, acreditava-se que o fundamental para alfabetizar os alunos seria o treino de determinadas habilidades – memória, coordenação motora, discriminação visual e auditiva, noção de lateralidade etc. No entanto, recentes pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita, mostram que a alfabetização é fruto de um processo de construção de hipóteses; não em decorrência direta destas habilidades, mas sim de procedimentos de análise da língua escrita por parte de quem aprende: “[...] por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa e, por isso, se alfabetiza”. E a melhor forma de se verificar essa aprendizagem seria a de avaliações formais escritas e arguições de leitura.

Há muito se sabe que, no processo de alfabetização, as crianças e os adultos formulam hipóteses curiosas e lógicas. Suas idéias vão se formando pautadas no desconhecimento da relação entre fala e escrita para idéias surpreendentes sobre como seria essa relação. Depois de uma longa trajetória de reflexão, finalmente é possível compreender a natureza da relação entre fala e escrita, desvendando-se o mistério que o funcionamento da escrita representa para todos os analfabetos, quando então eles se alfabetizam, no sentido estrito da palavra. Estas ações podem ser avaliadas pela metodologia proposta nas aulas, nas quais aparecem práticas de ensino e de aprendizagem, seqüências de atividades, comportamentos manifestos nas relações entre professora e alunos, listagem de nomes (pertencentes a um mesmo campo semântico) presentes na realidade do aluno etc.

O entendimento dos processos pelos quais se aprende a ler e escrever só é possível valendo-se da reflexão do processo de alfabetização pelo qual se aprende a leitura e a escrita. Esses processos são os mesmos, em linhas gerais, para crianças de diferentes salas, idades e momentos de alfabetização. A diferença consiste nos conhecimentos prévios desses aprendentes e nas práticas sociais de leitura e escrita. Várias questões acerca de como os alunos lêem e escrevem foram postas para a reflexão no decorrer do trabalho observado nas

salas de aula. Algumas delas remetem às aprendizagens dos alunos, diretamente ligadas ao aprendizado das professoras que fizeram o PROFA. Para que fosse possível identificar essas aprendizagens, no que se refere à leitura e à escrita, houve a necessidade de se estabelecerem critérios que desencadearam uma ficha de identificação (Anexo 15) dos “níveis de leitura e escrita” em que se encontravam os alunos, sujeitos da observação.

Para o diagnóstico dos *estágios de escrita* foi usada uma listagem, com linguagem simples. À medida que esta pesquisadora ia “elencando” as leituras e as escritas dos alunos (sujeitos da observação) com as crianças, as anotações eram registradas de forma a definir, em duas etapas, quais e como as crianças estavam lendo e escrevendo .

Os critérios, definidos na ficha (Anexo 15) levaram em conta quatro critérios básicos. Em relação à leitura: se a criança ainda não lê; se lê somente palavras (silabando ou com fluência); se lê frases (silabando ou com fluência) ou se lê textos com pausas ou bastante fluência. Em relação à escrita: se a criança ainda não escreve; se escreve somente palavras com “erros” ou corretamente; se escreve frases com “erros” ou corretamente ou se produz textos com “erros” ou corretamente.

Com base numa amostragem que permitiu ter uma visão apenas parcial, dado o período em que se encontravam as crianças em relação à alfabetização (setembro a novembro), foi possível verificar que, na época, apenas 30% (em média das quatro turmas) das crianças não estavam nos itens finais da pesquisa, ou seja, lendo e escrevendo frases e pequenos textos. Vale registrar que a maioria das crianças que não estava lendo e escrevendo, de acordo com os critérios citados anteriormente, eram crianças da Professora A, que apresentou grandes dificuldades com a turma, principalmente em relação à disciplina, já que era a terceira educadora a assumir a turma em menos de um ano. Ao ser questionada sobre esses usos, e nunca participei de uma alfabetização como ato, a Professora A assim justificou:

Eu sou a terceira professora dessa turma, temos muitos inclusos nsta escola e nunca participei de uma alfabetização como é proposta nesta escola. Fiz o PROFA, mas é a primeira vez que alfabetizo. Às vezes até consigo trabalhar uma história, músicas, trava-língua, mas o que funciona mesmo é a cartilha e as famílias silábicas. É assim que eu estou alfabetizando, e quase todos já estão alfabetizados (Obsrvação 23/11/05).

Novamente pôde-se ver que, apesar de usar sugestões de textos do Programa, a Professora A só consegue alfabetizar com o uso das famílias silábicas, adotando o método Sintético. Mesmo assim os resultados obtidos em sua turma giram em torno dos 50% de

alunos alfabetizados em novembro. No entanto, é relevante destacar a afirmação da professora que considerou estarem quase todos alfabetizados.

Em muitos momentos da pesquisa, foi possível perceber como as aprendizagens das crianças, em relação à alfabetização, eram incompreendidas pelas professoras; talvez pela dificuldade de diagnosticá-las e descobrir os estágios de escrita e as hipóteses de leitura de seus alunos.

Quando questionada sobre os 50% dos alunos ainda não alfabetizados, a Professora A afirmou que tinha critérios diferentes; para ela o que o PROFA, assim como a pesquisadora, compreendiam como estágio silábico-alfabético, ela conhecia como alfabético. A professora demonstra claramente não ter domínio da teoria em que se discutem os diagnósticos de escrita, definidos por Ferreiro (1991), adotados pelo Programa.

Em relação às professoras observadas, seus alunos não apresentam, a rigor, os níveis de desempenho que correspondem às competências cognitivas esperadas pelo PROFA. Vários recursos metodológicos precisam ainda ser utilizados, enquanto ações do ensinar/aprender, para que se estabeleçam as condições necessárias ao processo de apropriação dos valores anteriores, em situações significativas, de uso da língua escrita.

Outro item sumamente relevante, suscitado pelo PROFA e que aparece em muitos momentos da observação e nos depoimentos, é o diagnóstico das amostras de escrita. As quatro professoras demonstraram usar as amostras de escrita (Anexo 6 - 14) como ponto de partida para aquele que medeia a construção e sabe como e onde inferir para que o aprendiz avance na sua hipótese de escrita, até se tornar um alfabetizado experiente. Podendo usar este instrumento de avaliação, do seu aluno e de seu próprio trabalho, o professor é capaz de perceber como progredem as representações dos alunos nos diferentes níveis do sistema de escrita, inclusive no tocante à fonetização e à segmentação, à medida que aprende a ler e a escrever. Assim é possível entender como e o quê o educador deve perguntar para ajudar o aluno a chegar a outras conclusões sobre a construção da língua escrita.

Ao refletir sobre a aplicação do aprendizado do PROFA, as professoras relatam estar aplicando muito do Programa, mas outros aprendizados sistematizaram melhor sua aplicabilidade. Um dos exemplos claros disto é o relato da Professora C:

Eu sempre gostei muito do PROFA, de como ele organiza os conteúdos, mas também sempre achei que faltava alguma coisa. Quando vi o material do curso do Sistema de Acompanhamento vi que o que faltava no PROFA era a organização das atividades e os elementos de avaliação bem pontuados como o citado programa traz, e o PROFA não. Então eu uso um e o outro (Entrevista 12/06/06).

Nesta fala, a professora relata a contribuição de outro momento de formação para a sistematização da aprendizagem dos alunos teorizada no PROFA. No curso, as professoras aprenderam a caracterizar os elementos a serem avaliados na leitura e na escrita dos alunos com o uso de fichas de desempenho mensal (Anexo 16). Dessa forma sistematiza-se melhor o processo de avaliação diagnóstica e pode-se planejar as aulas com mais segurança para auxiliar os alunos a avançarem em suas aprendizagens.

Infere-se da fala da professora que o PROFA ofereceu o fundamento teórico necessário para a mudança, mas foi outro programa de formação continuada (Programa Aprender que nasceu depois do PROFA em 2004) que lhe deu subsídios para a sua ação prática. É possível entender que a professora encontrou, na sistematização oferecida por outra instância de formação, o suporte necessário para a teoria aprendida no PROFA. Talvez se possa entender que um único Programa como o PROFA não seja suficientemente aplicável à prática da professora.

Faz-se necessário admitir que muitas crianças aprendem pela construção e pela interação que se estabelece com a própria escrita, com as outras crianças e com o meio, o que muitas vezes não significa uma ação direta do professor em relação àquele aluno. Outros precisam de uma interferência mais pontual para conseguir se alfabetizar. E uma porcentagem destes alfabetizando não consegue interagir suficientemente, nem com a escrita nem com a professora e ficam alijados do processo de construção da competência leitora e escritora. Obviamente, entra aqui o efeito, no sucesso ou insucesso das aprendizagens, dos fatores sócio-culturais e institucionais, conforme será destacado mais adiante.

Ainda que se considerem essas situações aparentemente divergentes, é possível notar através da pesquisa, que as pessoas reagem de diferentes formas aos mesmos estímulos. Isto possibilita dizer que as orientações do Programa nem sempre funcionaram bem para as quatro professoras, o que precisou (ou ainda precisa) ser melhorado por outros cursos ou por novos aprendizados do professor, à medida que forem participando de outras formações continuadas.

As observações diárias nas salas de aula e as entrevistas sustentam que o Programa tem expectativas bastante elevadas para a formação de professores, mas não há indícios de que elas foram incorporadas às ações pedagógicas da sala de aula, de forma completa e definitiva. As professoras se queixam de querer mudar as suas práticas e não saberem como fazê-lo.

Com base nesta pesquisa, entende-se, no que tocante às expectativas do PROFA (Anexo 19), ser preciso desenvolver situações desafiadoras em conjunto com uma prática pedagógica de alfabetização planejada para propor intervenções ao professor, adequadas à realidade e ao momento da criança, no estágio em que está e no seu contexto sociocultural. Assim sendo, faz-se necessário que um programa como este prepare as escolas e os educadores para: o favorecimento da construção da autonomia intelectual e reflexiva; a organização de materiais e espaços que propiciem a interação entre sujeitos e objetos de estudo; criação de momentos para que os conteúdos dos alunos sejam articulados à realidade, juntamente com os de seu professor; melhor preparo dos aprendentes para lidarem com a pluralidade cultural dos seus pares; ênfase aos conhecimentos prévios dos estudantes para ajudá-los a avançarem nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais previstos no PPP da escola.

Outros pontos relativos ao trabalho de alfabetização proposto pelo PROFA, como afirmado anteriormente, são: construir conhecimentos sobre o professor que leciona no curso, com referência à sua atividade didático-pedagógica; contribuir para a formação desse professor, oferecendo condições para que possa atuar como investigador de sua própria prática; habilitar esse docente, no sentido de possibilitar-lhe conhecer, sistematizar, analisar, refletir, agir e alterar suas práticas docentes, tornando-o “professor reflexivo”.

Ante tais aspectos, o PROFA sugere a importância de se conhecer bem o professor e saber como é a sua ação didática, e também que se deve proporcionar-lhe a oportunidade de se tornar investigador de sua própria prática. Neste estudo, observou-se que o Programa não atingiu tais objetivos.

As professoras observadas, que passaram por essas ações reflexivas, efetivamente vivenciadas no PROFA, não puseram em prática tudo o que supostamente aprenderam nesse curso. A maioria das ações ainda está solidificada nas práticas de ensino mecânico, pautado na repetição, cópia e memorização, o que impede ou dificulta a ambicionada transformação das concepções e práticas das professoras. Talvez, se houvesse sucesso nestes itens fundamentais, os educadores do PROFA conseguiriam fazer surgir nos alunos os resultados esperados pelo programa, que seria mais de 90% de alfabetização, nas salas cujas professoras cursaram o Programa.

Sabe-se que a alfabetização conseqüentemente remete a uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas de leitura e escrita e sobre elas, se consolidam. É nas práticas e exercícios de leitura de textos e leitura de mundo que se ampara tal reflexão. Investigar objetivos sócio-políticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos sócio-culturais específicos, é ação fundamental para a estruturação de uma formação como a proposta pelo PROFA.

Entretanto, simultaneamente e em interação com o que acontece entre as paredes da escola e da sala de aula, vão se desenvolvendo outras influências que provêm do meio social, das formas organizacionais, culturais, das práticas de gestão, e que podem ter impacto positivo ou negativo na ação dos professores e no desempenho dos alunos. Assim confirma a Coordenadora A:

Vários fatores interferem na alfabetização de uma turma. Tem os fatores que são das práticas da professora, propriamente dita e os que vêm de fora. São eles: os pais analfabetos, desempregados, filhos famintos, falta de auxílio nas tarefas de casa, merenda sem qualidade na escola, livro didático (cartilha) ruim, pessoas na escola que não colaboram com uma coisinha pequena que a professora pede, falta de material para ela trabalhar, e muitos outros (Entrevista em 07/06/06).

A fala da Coordenadora vem ao encontro de todas as outras entrevistadas quando questionadas sobre os fatores externos à sala de aula que interferem na alfabetização.

Os educadores atuais sabem que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais. Elas acontecem em diversos espaços e contextos: nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Assim se confirma no relato da Professora A:

Os meus pais se reuniam na sala da nossa casa na roça e contavam causos inventados e verdadeiros. Acho que isso me fez gostar de ler para meus alunos. O que eu mais aprendi com o PROFA foi fazer as leituras compartilhadas. (Entrevista em 05/06/06)

Muito se aprende antes de entrar na escola, é um aprendizado que diz respeito a uma ação pedagógica, não necessariamente coordenada por um educador formal. Não se pode afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. Faz-se necessário entender que a ação pedagógica não se resume a ações docentes. Todo contexto social, cultural

e institucional da escola incide nas motivações dos alunos e na sua aprendizagem. Nesse contexto estão incluídos, ao menos: as características sócio-culturais das famílias, o grau de estimulação recebida da família pela criança, a elaboração e execução do projeto pedagógico, as formas de trabalho conjunto das professoras no planejamento e na avaliação das atividades, a estrutura de apoio da coordenação pedagógica à professora, o clima de trabalho na escola, as práticas de gestão etc.

As práticas de educação escolar devem estar conectadas às práticas sociais mais amplas, pois as disposições e potencialidades de aprender das crianças não são geradas na sala de aula, elas devem ser compreendidas como algo ligado à história de vida e ao ambiente de cada criança. Daí ser inegável concordar com o fato de que o profissional da educação precisa entender que sua prática na sala de aula tem conexões com as ações organizacionais e pedagógicas promovidas pela escola como um todo.

Percurso pessoal e formativo

Os depoimentos obtidos nas entrevistas com as professoras, em relação a este tópico, ajudam a compreender melhor os eventos e situações observados em relação à metodologia de alfabetização no nível constatado de desempenho escolar dos alunos.

Dos dados apresentados no Capítulo III, pôde-se extrair algumas constatações sobre o percurso pessoal e formativo das professoras:

- duas professoras declararam ter entrado no magistério por falta de opção;
- seis educadoras, das oito entrevistadas, ampliaram de alguma forma a sua jornada de trabalho;
- não há menção de leituras de livros que fazem em casa, afirmam não terem o hábito de ler;
- as Professoras e Coordenadoras reconhecem que as Secretarias de Educação têm se preocupado com a formação de professores e todas participam ou já participaram de alguns desses cursos, declarando, inclusive, que esses cursos influenciaram positivamente no seu trabalho;
- muitas reconhecem terem participado de alguns cursos apenas pela ascensão à titularidade;

- nota-se clara dificuldade, no relato das professoras, ao afirmarem que é difícil mudar a forma de dar aula (referindo-se à sua concepção pedagógica) pois assim aprenderam fazê-lo por muitos anos.

Como se pode constatar, a motivação e as disposições pessoais das professoras exercem um diferencial positivo ou negativo ao seu desempenho profissional e à aprendizagem dos alunos. Se a motivação de ler da professora for baixa, como poderá incentivar esse hábito nos seus alunos? Se há uma sobrecarga de trabalho, como as professoras vão sentir vontade e encontrar tempo para preparar boas aulas e pesquisar para ensinar/aprender melhor? Se a titularidade é a única forma de melhorar seu ganho financeiro na educação, ela acaba “correndo atrás” de tudo, o tempo todo. A realização profissional passa também pelo desejo, pela motivação. Se elas não se sentem realizadas na sua profissão, como poderão exercê-la com entusiasmo? E são inúmeras as razões que se fazem presentes no sentido de dificultar o aproveitamento e a qualidade das aulas das professoras observadas.

Um aspecto que pode ser questionado em relação ao PROFA é quando este propõe elevar os momentos do curso como espaço privilegiado de estudo, capacitação, ensino e aprendizagem, sem levar em conta, por exemplo: que o professor vem cansado para um curso que é espaçado (uma vez por semana), que está faminto, sem a menor motivação para assistir às aulas, sendo, às vezes, a única opção de curso e não uma escolha pessoal. Isso acontece com os programas de formação e com o próprio curso de Pedagogia. Para a Professora B:

Fui fazer pedagogia porque era a opção que eu tinha de curso superior na minha região. Sou educadora há 19 anos, trabalhei na Rede Municipal desde a pré-escola até a 4ª série, então tenho experiência em todas as séries, fiz o PCN, formação para professores e do PCN, ministrei cursos para coordenadores, foi uma experiência muito boa pra mim, só que lá o campo estava muito restrito pra mim, e eu queria mais! A especialização foi em todas as áreas e de 1ª a 4ª série, porque a especialização é frouxa! Uma experiência muito boa foi a formação foi em Pirenópolis (PCN), fizemos no hall do Augustos Hotel, os módulos de História de Educação Física (Entrevista 07/07/06).

A escolha do curso de Pedagogia da professora B não foi voluntária, foi induzida pela falta de opção. Esse foi o caso de várias entrevistadas. Não há motivação inicial. Mas, quase sempre ela é suscitada ao longo do curso. Assim corrobora a Professora C, quando cita que o mesmo aconteceu quanto ela buscou fazer sua especialização:

Eu fiz um curso de Especialização em Planejamento Educacional, foi um curso assim muito bom, eu queria ter feito na área do Método de Técnicas de Ensino, mas não tinha mais vagas e como eu queria me inscrever naquela

data, se eu deixasse passar, provavelmente, eu ia ficar enrolando. E foi muito bom porque minha monografia foi em cima das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita nas séries iniciais eu saí muito bem na monografia, nossa, foi dentro da área, dentro da necessidade, dentro das dificuldades que eu estava encontrando, porque que as crianças de 2ª série não lêem e não escrevem tão bem quanto deveriam (Entrevista 25/11/05).

A professora demonstra ter gostado do curso, principalmente depois que pôde escrever sua monografia dentro do assunto que ela queria discutir. A indução também pode ser uma estratégia para a formação profissional, mas se tiver de usá-la que seja através do desejo do professor cursista.

Um ponto relevante para que haja uma mudança substancial é que muito se tem a avançar nos aspectos de formação do professor. É fundamental ela se sentir pronto para fazê-lo. Por diversas vezes, os relatos caminharam para essa reflexão, quando as professoras eram questionadas sobre o que uma educadora tem que fazer para ser boa professora alfabetizadora. E a resposta era sempre a mesma: “Ela tem que querer ser boa alfabetizadora”. Essas falas, novamente, levam à motivação e ao desejo de educar.

Nas entrevistas com as professoras e coordenadoras, foi possível observar como é forte em sua cultura o que foi aprendido durante anos da sua própria escolarização e das experiências educacionais pelas quais passaram. Se intencionam uma mudança, não sabem como realizá-la, o que se torna mais complexo ante a preocupação academicista, arraigada, de que não se deve oferecer “receita”. Seria necessário trabalhar os conteúdos procedimentais da sala de aula para que os professores aprendessem a ensinar, diferentemente do que aprenderam fazendo anteriormente.

Em 2006, com a exigência da nova LDB, é grande o índice de professores que cursaram ou cursam o Ensino Superior. Os alunos da Pedagogia, que já participaram ou participam de projetos de educação, sentem-se deveras importantes e há diferença nas suas práticas; isso foi um grande avanço para a educação. Os educadores afirmam que os cursos de pós-graduação, além de possibilitarem a reflexão sobre a realidade, asseguraram espaço para discussão e proposição de alternativas de intervenção, no sentido de fortalecer a prática pedagógica, além da Universidade e dos cursos de formação que resgatam a sua auto-estima. Embora as IES (Instituições de Ensino Superior) não constitua objeto de estudo deste trabalho, sabe-se, como integrante desse nível de ensino, que existe certa preocupação por parte de seus quadros de educadores quanto ao distanciamento existente entre o discurso e as ações prático- pedagógicas desenvolvidas na grande maioria das escolas, tanto públicas quanto privadas. Possivelmente em decorrência de preconceitos alimentados contra a

pedagogia, como campo de conhecimento e, inclusive, contra os pedagogos. Resultando em negação, às vezes não explícita, do campo próprio de estudos dos conteúdos didático - pedagógicos. Nesse sentido, verificou-se que o PROFA não contribuiu para diminuir esse distanciamento.

Evidenciando uma postura articuladora da “promoção” da educação e do ensino, foram criados programas voltados para a melhoria dos resultados no ensino. Os PCNs surgem para contrapor às práticas de ensino tradicional. São propostas que proporcionam também a formação do professor, uma capacitação docente bastante diferenciada das anteriores. Instaura-se o compromisso, não só com a reforma curricular, mas também com as mudanças de postura e concepção da educação e seus educadores. Novos paradigmas do ensino se fundem às metodologias que buscam formar um “novo professor”, capaz de lidar com um novo momento do conhecimento, da tecnologia, da educação e da sociedade. Da década de 80 do século XX até os dias de hoje, busca-se assumir novas posturas educacionais, não apenas na esfera do discurso, mas também no âmbito de novas atitudes e ações pedagógicas que, significativamente, lidam com conhecimentos capazes de superar os conteúdos estáticos e avançar na capacidade crítica e na autonomia de julgamento. O que se percebe nas pesquisas e relatos de experiências de formação de professoras, é um esforço – embora ainda modesto – de aproximação entre as elaborações teóricas e as reais práticas escolares, do que tem resultado a utilização de processos de alfabetização propiciadores de desenvolvimento mental e de uma postura mais crítica e criativa diante da realidade. Surge o conceito de letramento como uma nova concepção ante as necessidades teórico-práticas de se compreenderem e adotarem os processos de ensino/aprendizagem na construção do conhecimento nos usos e práticas sociais.

Essa visão, sem dúvida, provoca o deslocamento do foco até então dado à alfabetização, no sentido de mera “tecnologia da escrita”, para o letramento, por meio do qual a escola é capaz de oferecer ao aluno competências necessárias para agir socialmente sobre o mundo da leitura e da escrita. Assim o sujeito aprendente se torna capaz de ser autônomo da sua formação, assumindo o papel de “diretor da sua própria biografia”. Segundo Soares, referindo-se à função da escola:

Cabe à escola e à escolarização a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, a alfabetização. Quanto ao desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes, faz-se necessário o uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento (SOARES, 2003, p. 89).

Assim como afirma a autora, sabe-se do comprometimento que os precários níveis de alfabetização provocam, invariavelmente, em algum tipo de insucesso ou fracasso escolar. No meio educacional da atualidade, sempre que se identifica uma dificuldade no uso fluente da leitura e da escrita, aponta-se para a limitação do “letramento” oferecido pela escola.

Em uma avaliação mais ampla sobre o PROFA, é pertinente afirmar que um curso que acredita contribuir para o desenvolvimento no exercício de ensinar/aprender do professor não pode, sozinho, proporcionar a reflexão para a possibilidade de mudança de paradigmas educacionais. Para tanto, faz-se necessário levar em conta o percurso pessoal e formativo dos professores, de modo a se delinearem as expectativas mínimas de aprendizagem para a formação do professor, no que se refere à sua formação e trajetória profissional.

Para obter mais sucesso, o Curso poderia, portanto, buscar maior coerência entre o modelo de formação que o professor possui e o modelo de ensino e aprendizagem usados para ensinar no PROFA, evitando-se grandes contradições conceituais. Entende-se que a educação inicial é gradativa e que é parte da mudança, mas a transformação verdadeira já pressupõe em si mesma mudar o processo. Nesse sentido, espera-se que cursos de formação de professores, como o PROFA, deixem os professores experimentarem seu próprio modelo de ensino, inferindo no modelo metodológico que lhe é sugerido pelo Programa, usando o que Weisz (2002, p.57) chama de “mesclagem” para posteriormente criar a sua própria metodologia. Acredita-se não ser possível, em um único curso, conseguir uma radical mudança, mesmo sendo o que se intencione. Melhor seria afirmar que há uma nova proposta de alfabetização que pode auxiliar o professor na sala de aula, mas que ele deve usá-la com cuidado, caminhando lentamente, fazendo o que os PCNs chamam de “sedução do professor”, para uma proposta onde haja espaço para a construção de um clima favorável à aprendizagem e que pressuponha a confiança e o respeito às diferenças.

Durante as observações, nota-se o abismo que existe entre o que o Programa pretende desenvolver nos alunos e nos professores e o que realmente se consegue realizar.

Ainda não há uma grande representatividade, em relação às mudanças propostas desde Emilia Ferreiro até o PROFA. Foi o que esta pesquisa pôde constatar ao empreender uma investigação para entender os efeitos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores nas salas de aula. Pode-se afirmar, com base neste trabalho, que as mudanças estão presentes, mas o processo é bastante longo entre a concepção de aprendizagem que o professor recebeu através da sua formação escolar até a significativa compreensão e aplicação do que o PROFA propõe. Deve-se levar em conta o tempo histórico e social suficientes para

mostrar a mudança na prática do educador, além de muitos outros fatores que interferem na prática de alfabetização, além da formação do alfabetizador. Outros elementos influenciadores podem ser: a intencionalidade do professor, como afirma a professora C, em um de seus depoimentos; a ajuda que os alunos recebem de casa e que representa grande diferença nas aprendizagens das crianças, a presença de profissionais de referência na escola, os quais auxiliam na credibilidade do professor e elevam, a sua auto-estima, a ponto de influenciar até nas aprendizagens das crianças.

Entre as políticas que podem auxiliar na melhoria da aprendizagem das crianças estão aquelas ligadas à melhoria das condições de trabalho, tais como: relacionar os cursos de formação com a realidade dos alunos para instrumentalizar melhor o professor e oferecer políticas públicas que dêem condições de qualificar a escola, o material didático, os recursos tecnológicos, além do incentivo à formação que deve ser realmente significativo.

Como bem se sabe, a diversidade é inevitável na sala de aula: sempre há alunos com níveis de compreensão e conhecimento diferentes e, por isso, o professor precisa conhecer analisar e acompanhar o que eles produzem, para planejar as atividades e os agrupamentos, considerando os ritmos e possibilidades, cuidando para que *a música não vibre alto demais*, ou que sequer seja ouvida por eles.

CONCLUSÃO

Na tentativa de solucionar ou minorar as deficiências constatadas estatisticamente em relação aos resultados da alfabetização, muitos estudiosos vêm se dedicando a encontrar caminhos que possam reverter o quadro do insucesso da alfabetização do Brasil. Este trabalho se propôs a investigar e submeter à análise crítica um dos muitos programas de formação de professores alfabetizadores. Podem estar ocorrendo êxitos parciais, locais, mas os resultados das iniciativas e medidas tomadas no conjunto não são animadores. Em pleno século XXI, o Brasil ainda conta com 16 milhões de analfabetos, de acordo com o INEP (2000), sendo a maior parte com mais de 50 anos de idade, dois terços são negros e a maioria é composta pela população nordestina.

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional¹⁰ (INAF, 2001) classifica o termo *alfabeto funcional* como estigmatizador e rotulante. Então, para definir as pessoas que tiveram uma mínima escolaridade e que possuem um pequeno domínio das habilidades de leitura e escrita, o Instituto usa o termo *alfabetismo funcional*.

Sejam chamados de *alfabetos funcionais* ou *analfabetos funcionais*, eles representam uma expressiva fatia do bolo dos alunos que obtêm fracasso escolar após a alfabetização. Divididos em: analfabetos, alfabetizados de nível 1, alfabetizados de nível 2 e alfabetizados de nível 3¹¹ (Anexo 15), representam a maioria de mulheres, de 50 a 64 anos de idade, pertencentes às classes sócio-econômicas D e E, moradores da região nordeste do Brasil, em cidades do interior do nordeste e em municípios de até 20 mil habitantes, sendo mais de 15 milhões de pessoas (INAF, 2003, p.229).

Muitos são os fatores que afetam a formação de leitores e escritores proficientes. Entre eles, podem ser citados: a complexidade advinda da própria ação de ensinar a ler e a escrever, as adversidades pessoais e sociais impostas a cada ser individualmente, seus contextos sociohistóricos, a diversidade cultural entre pessoas e lugares, problemas de ordem

¹⁰ Iniciativa do Instituto Paulo Montenegro que oferece à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, à escrita e matemática da população brasileira, com o objetivo de fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura. RIBEIRO, V. M. (org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

¹¹ Idem - INAF (2003, p.229)

econômica, política e conjunturais, a falta de qualificação dos diversos profissionais da educação, além de muitos outros. Ademais há que se considerar que, em relação ao tempo histórico, é recente o entendimento dos processos pelos quais se aprende a ler e escrever, o que só foi possível a partir das últimas duas décadas.

Entende-se, também, que a aquisição da leitura e da escrita é fruto de um processo de construção de hipóteses curiosas e lógicas; não é decorrência direta destas habilidades, mas sim de procedimentos de análise da língua escrita por parte de quem aprende. Essas habilidades vão se formando pautadas na descoberta da relação entre fala e escrita; alfabetizar requer, ainda, o acionamento de práticas pedagógicas .

Para que o exercício de ensinar/aprender, na alfabetização, tenha o sucesso desejado, são fundamentais as situações nas quais o educador tenha momentos de formação, aprenda a relacionar teorias e desenvolver ações didáticas que o formarão alfabetizador.

Um Programa que acredita na ação do educador de investir na própria formação, como o PROFA afirma, deve oferecer outros elementos tão fundamentais como a formação, para que sua efetividade tenha *concretude*. Está relacionada à valorização profissional a motivação do educador no sentido de buscar esta formação. Admite-se que a formação do educador passa necessariamente pelo conhecimento dos conteúdos do ensino em consonância com o conhecimento dos alunos e de como eles aprendem.

Na presente pesquisa, foi possível constatar que muitos são os problemas que se acumulam. Alguns são de natureza pedagógica e se relacionam com a falta de formação dos professores e a ausência de práticas de letramento, advindas de um desconhecimento de ordem histórico-cultural, outros por ainda haver uma exacerbada preocupação com o ensino das sílabas e letras isoladas. Aliado ao *vício metodológico*, muitos alfabetizadores continuam usando as cartilhas. Apesar de terem apresentado mudanças significativas e por vezes apresentarem atividades mais ilustradas, maior ludicidade, as professoras ainda reproduzem o ensino mecanicista, por repetições exaustivas, linguagem fragmentada e cópias. Essas práticas passam longe do ideal de qualidade no qual haja vínculo com a linguagem e a relação direta com a realidade da criança. Observou-se nesta investigação que as cartilhas ainda são utilizadas, inclusive pelas professoras que participaram do PROFA.

Entende-se, pela pesquisa, que cursos sistemáticos de formação continuada não modificam, substancialmente, concepções, atitudes e práticas de professores na sala de aula. Mas podem

desinstalar suas *velhas* concepções e seduzir a novas práticas; além de chamar a atenção para outros fatores, igualmente comprometedores, ligados à vida do educador, sua história e sua cultura, os quais influenciam seu trabalho docente.

O PROFA, em seus documentos, ressalta ser o letramento e a diversidade textual um dos principais responsáveis na formação de sujeitos críticos, pensantes, articuladores, ativos na construção da sua cidadania, por oferecer a oportunidade do domínio do mundo da escrita e da “norma culta”, além de funcionar como eficaz ferramenta para tal. As questões levantadas nesta pesquisa fazem crer que muito se tem a avançar para a conquista das “habilidades” necessárias ao domínio potencial do letramento no cotidiano escolar e social, principalmente no que se refere às turmas observadas.

Muitas mudanças propostas no PROFA ainda não encontraram respaldo nas práticas docentes. É possível que essas mudanças aconteçam, mas a pesquisa revela que, além de uma postura de resistência, as ações são lentas e gradativas; e mostra também que, mesmo depois de as professoras observadas terem feito tantos cursos, pôde-se ver que não foram constatadas mudanças significativas no contexto educacional no tocante à sala de aula e, conseqüentemente, pouco se notou em eficácia na aprendizagem dos alunos.

Ratifica-se, substanciada nos dados desta pesquisa, que os governantes, os intelectuais, os formadores de opinião, os professores precisam tomar consciência das mudanças a serem introduzidas na escola, em relação aos fatores institucionais e aos fatores intra-escolares. Muito há que se investir em relação, especificamente, às formas de se alfabetizar, nas quais perduram idéias e concepções bastante enraizadas, demonstradas nas práticas das professoras, e que perpassam seu fazer pedagógico e sua concepção de ensino.

Weisz (2002, p.55) afirma: “Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta, mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias”. Muito além das concepções, teorias e idéias, á também outros aspectos no cotidiano dos sujeitos envolvidos diretamente na ação pedagógica, professores e alunos, tais como: a escolaridade, o nível de letramento do meio em que se inserem, as influências escolares que têm, seus referenciais etc. A importância do domínio dos conteúdos também é de evidente importância. Entretanto, acredita-se que ainda ocupe lugar de primazia a concepção pedagógica tradicional, na qual o papel do professor é central. Ao contrário, deveria ser priorizada a concepção que entende os alunos como aprendizes ativos, tendo o professor o papel de criar condições favoráveis para a ampliação de seus conhecimentos e de incentivo para que seus alunos se tornem aprendizes inquisitivos, criativos e críticos, sem descuidar do

domínio dos conteúdos necessários ao aprendizado, específicos às séries. Para tanto, faz-se imprescindível que o professor conheça bem a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem.

Algumas das crianças, até onde foi possível observar, apresentaram um progresso relativamente satisfatório no que se refere aos pré-requisitos definidos pelo PROFA. Porém, não se pode afirmar que as expectativas postas pelo programa tenham se efetivado completamente e nem que a maioria delas tenha alcançado o nível desejado para o processo ensino e aprendizagem da aquisição da escrita e da leitura, no que dependeu dos aprendizados da professora no Curso de formação investigado. O nível desejado, assim referido, implica uma concepção de alfabetização para o letramento, em que o indivíduo se torna capaz de fazer uso da língua escrita a ponto de expor suas finalidades e intenções. Ao mesmo tempo, esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções. Infelizmente, as estatísticas mostram que esta realidade não vem se confirmando, com os cursistas do PROFA.

Assim sendo, o citado curso, objeto de estudo do presente trabalho, surgiu como alternativa complementar para a formação de professores de alfabetização. Seu objetivo, visando qualificar melhor o educador das séries iniciais, não se confirmou totalmente. Logo a sua efetividade, no que se refere à implementação de suas orientações teóricas e metodológicas deixou a desejar, conforme observado nas práticas pedagógicas de alfabetização e nos resultados obtidos nas aprendizagens dos alunos.

Por meio de depoimentos dos professores, dos coordenadores e observação de aulas, pôde-se verificar os efeitos das propostas teóricas e metodológicas do PROFA no discurso e nas práticas efetivamente desenvolvidas na sala de aula. Foi possível também identificar e analisar alguns resultados alcançados pelos alunos em termos de qualidade no desempenho da leitura e da escrita, além de elementos do contexto sócio-cultural e institucional dos professores, nas suas ações pedagógicas. Verificou-se que dentro da escola especialmente algumas formas de trabalho constituem dificultadores da efetividade do ensino e, por conseqüência, da aprendizagem no processo de alfabetização. Como exemplo pode-se citar, entre os já mencionados, a obrigatoriedade de cumprimento do programa definido pelos órgãos gestores (dentro e fora da instituição escolar) fatores implicados, sem dúvida, na efetividade da ação de formação continuada atingindo-se apenas parcialmente as expectativas do curso analisado. Indicam-se, também, outros elementos que comprometeram a efetividade

do Programa: os complexos fatores socioculturais e econômicos, incluindo-se as políticas públicas, o pouco tempo de amadurecimento teórico dos professores para a conquista da práxis de alfabetização, as políticas públicas que afetam o rendimento escolar, além da vontade ainda pouco expressiva de fazer diferença para os alunos que precisam de um acompanhamento individualizado. Nesse quadro deve-se considerar as relações pessoais mal estabelecidas entre aprendentes e educandos, a metodologia das aulas pouco compreendida na perspectiva do Programa, elementos individuais dos sujeitos pesquisados, o ambiente de vida e os contextos sociais do professor e dos alunos, organização e gestão da coordenação pedagógica da escola e as atividades de alfabetização que ainda confrontam com aspectos menores da gestão escolar, a forma de pensar e agir dos educadores e familiares no que tange à educação, a oferta de subsídios para a aquisição da leitura e da escrita em casa e na escola, maior coerência entre o modelo de formação que o professor já tem interiorizado e o de ensino e aprendizagem usados nos cursos de formação em geral, além das contradições conceituais. Necessário se faz ainda entender que a educação inicial é gradativa e que é parte da mudança, mas a transformação verdadeira já pressupõe em si mudar o processo, possibilitar aos professores experimentarem seu próprio modelo de ensino, inserindo-o no modelo metodológico que lhe é sugerido. Posteriormente poderá, então, criar uma metodologia que contribua para seduzir o aluno a desejar aprender cada vez mais e melhor. Conta-se para isso com o acompanhamento que as mantenedoras devem oferecer às escolas para que as expectativas do Programa sejam atingidas, revertendo os fatores prejudiciais ao ambiente de ensino relatados no presente trabalho.

O PROFA demonstra compreender que a concepção do fazer docente do professor-alfabetizador não pode se reduzir ao que ele pensa ou ao modo como age na sala de aula. É indispensável oferecer-lhe oportunidades para que seu crescimento profissional aconteça e, conseqüentemente, ocorram significativas mudanças de ordem conceitual e metodológica .

Para fundamentar o estudo acerca dos processos da “aquisição” da linguagem escrita, faz-se necessário compreender que escrever e ler envolve diversos elementos da construção da humanidade. Assim, conforme os teóricos que ampararam esta reflexão, um dos caminhos para a conquista de uma alfabetização de qualidade é o letramento. Amparado na diversidade textual, principal responsável na formação de sujeitos críticos, pensantes, articuladores, ativos na construção da sua cidadania, o letramento oferece a oportunidade de domínio do mundo da escrita e da “norma culta”, além de funcionar como eficaz ferramenta para tal.

Se os educadores e a sociedade continuar a entender que para ser alfabetizado é preciso dominar apenas minimamente as técnicas, procedimentos e habilidades para a prática da

leitura e da escrita, compreende-se que boa parte da população brasileira assim o é, e nada mudará, muito menos os índices de analfabetismo funcional, evasão e repetência. Entretanto, se compreender como alfabetizado aquele que domina os elementos que compõe a construção da escrita e consegue usá-la para modificar a sua qualidade de vida, melhorar suas condições de trabalho e edificar seu “eu”, muito será acrescentado à sociedade de “educados” brasileiros, em função da nova aquisição que se dará de forma mais efetiva e em âmbitos maiores e mais significativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Maria Freire. **Passos e descompassos da alfabetização**. Goiânia: Ed. UFG, 1993.
- ALVES, Zuleika Duarte. Alfabetização como um processo sociopsicolinguístico: uma experiência realizada no colégio de aplicação. In: BRAGGIO, Sílvia. Lúcia B. **Contribuições da lingüística para a alfabetização**. Goiânia: UFG, 1995.
- ABREU, Maria C. ; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ANDALÓ, Adriane. **Didática de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2000.
- AZENHA, M^a da Graça. Construtivismo – **De Piaget a Emília Ferreiro**. São
- BARROS, Regina Celeste Rocha. Alfabetização e Contexto. In: BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal (Org). **Contribuições da Lingüística para a alfabetização** .Goiânia: UFG, 1995.
- BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização** – da concepção mecanicista a sócio-psicolinguística. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental. Tradução de textos publicados na revista **Soviet Education** sob título “*Problems of desenvolvimental teaching*”. **EDUCAÇÃO SOVIÉTICA**, AGOSTO 1988/VOL XXX, Nº8.
- Educação & Sociedade**, v.23, n.80 - *Recebido e aprovado em julho de 2002*. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação Campinas: 2002.
- LIBÂNEO.J.C.; PIMENTA. S.G. - Formação de profissionais da educação: *Visão crítica e perspectiva de mudança*. **Educação e Sociedade**, v.20,n.68 Campinas: 1999.
- Folha de São Paulo, caderno Folha Cotidiano, 03/04/06, p. C1
- FERREIRO, Emília ; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época).

- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Maria Alves. **Passos e (des)compassos da alfabetização**. Goiânia: Editora UFG, 1993.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Alfabetização: Leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como *orientadora da pesquisa qualitativa*. In. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 116, julho de 2002.
- HARRIS, Theodore L. **Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: 2003.
- LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da língua escrita – Processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1999.
- LEONTIEV, A. N., LÚRIA, A. R. e VIGOTSKI, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Pedagogia e Pedagogos: para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MASSINI, Caliari, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. São Paulo: Mercado das letras, 2001.
- MACIEL, Lizete e SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Formação de professores – passado, presente futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MELLO, Guiomar Namó. Fatores intra-escolares como mecanismos e seletividade no ensino de 1º grau. **Revista Educação Brasileira**, São Paulo, 1979.
- Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Guia de Orientações Gerais**. Brasília, 2001.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Guia do Formador**. Brasília, 2001.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Coletânea de textos**. Brasília, 2001.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Caderno de Registro**. Brasília, 2001.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores – PROFA. **Guias de Orientações Gerais**. Brasília, 2001.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Apresentação**. Brasília, 2001.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – **Programas de vídeo**. Brasília, 2001.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. 3. ed, São Paulo: Summus, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. (comp.). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento**. SP: Scipione, 1997.

RABELO, Annete Scotti. **O processo de construção do discurso escrito em surdos**. In: Tese de doutorado em Linguística Aplicada. PUC, São Paulo, 1996.

Revista PIBIC: Revista de Iniciação Científica do UNIFIEO. **Alfabetizar: Uma Questão de Conciliar Método e Postura**. Mirian Daudat –v1. n.1, Osasco: Edifício, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, Vera Masargão (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Rede de Acompanhamento das Classes de 1ª série, Textos 1**, Goiânia: 2003.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução** Brasília: MEC/SUEF, 1997, p.22.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: v.2**, Brasília: MEC/SUEF, 1997.

Instituto Ayrton Senna. **Sistemática de Acompanhamento Circuito Campeão**. São Paulo: 2006.

SHIGUNOV, N.; MACIEL. Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

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

_____. **Letramento** – Um tema em três gêneros. São Paulo: Ática, 2000.

_____. A reinvenção da alfabetização. Disponível em Artigo. In: **Revista Presença Pedagógica** (Julho/Agosto 2003)

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo horizonte, 2005.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

TEBEROSKY, Ana ; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação** – Brasília: Senado Federal, 2001.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SITES

www.novaescola.com.br Acesso em: 22 de outubro de 2005.

www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares. Acesso em: 3 de março de 2006.

www.aescola.com.br Acesso em: 14 de março de 2006.

www.vila.org.br . Acesso em: 5 de maio de 2006.

www.espacoacademico.com.br Acesso em: 26 de maio de 2006.

www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html. Acesso em: 21 de junho de 2006.

www.editoradimensao.com.br/revista52_trecho.htm. Acesso em: 28 de junho de 2006

www.vila.org.br Acesso em: 30 de junho de 2006.