

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA MARIA MARTINS CHIACCHIO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A FORMAÇÃO
DE ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO
PROGRAMA MINEIRO “ALFABETIZAÇÃO NO
TEMPO CERTO”**

CAMPINAS

2012

ANDRÉA MARIA MARTINS CHIACCHIO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A FORMAÇÃO
DE ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO
PROGRAMA MINEIRO “ALFABETIZAÇÃO NO
TEMPO CERTO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Profa.Dra. Maria Silvia Pinto de M.L. da Rocha

CAMPINAS

2012

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71
C532a

Chiacchio, Andréa Maria Martins.
Alfabetização e letramento: a formação de alfabetizadores na perspectiva do programa mineiro "Alfabetização no tempo certo" / Andréa Maria Martins Chiacchio. - Campinas: PUC - Campinas, 2012.
179p.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Alfabetização. 3. Ensino fundamental. 4. Educação de crianças. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.71

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autora: Andréa Maria Martins Chiacchio

Título: Alfabetização e Letramento: A Formação de Alfabetizadores na Perspectiva do Programa Mineiro “Alfabetização No Tempo Certo”

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de M.L. da Rocha.

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(orientadora - PUC Campinas)

Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
(Membro Titular Interno - PUC Campinas)

Prof. Dr. Sergio Antonio da Silva Leite
(Membro Titular Externo - Unicamp)

CAMPINAS

2012

Dedico este trabalho ao meu marido José Carlos, ao Daniel e Matheus, pelo amor, incentivo e apoio nesta jornada.

À minha mãe, que sempre me impulsionou a vencer; e a minha irmã Déborah, que neste período, com muita dor eu vi partir.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela presença, força e luz na minha vida.

À minha orientadora Maria Silvia, pela sua sabedoria, competência e apoio. Com sua contribuição pude me tornar melhor.

À todos os meus familiares, com suas orações e força,

Ao professor Sérgio Antonio da Silva Leite e Professora Elvira Cristina Martins Tassoni, pelas contribuições maravilhosas que enriqueceram este estudo.

À todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC Campinas, pelos ensinamentos valiosos nesta minha formação.

À Diretora Viviane que facilitou meu trabalho de campo, abrindo o espaço para a pesquisa e oferecendo contribuições preciosas.

Ao Júlica e a Cibele que com generosidade me ajudaram muito.

Registro meu carinho por todos vocês!

RESUMO

Este trabalho aborda as propostas de alfabetização e letramento nas políticas educacionais, com ênfase nos seus desdobramentos em Minas Gerais, e com especial interesse na formação continuada de professoras alfabetizadoras dos primeiros do Ensino Fundamental de 9 anos. Trata-se de pesquisa qualitativa, fundamentada principalmente nos trabalhos de Magda Soares, Sérgio Leite, Ângela Kleiman e na abordagem histórico-cultural de Vigotski em que, através do acompanhamento das reuniões de Módulo II, de formação continuada, busca-se analisar as propostas de instrumentalização conceitual e técnica do trabalho das docentes de uma escola estadual mineira. Utilizamos como procedimentos a análise documental e a observação participante nestas reuniões, buscando compreender a problemática investigada, que se refere às concepções de alfabetização e letramento das professoras de crianças na fase inicial de alfabetização e às formas pelas quais elas discutem-nas e buscam colocá-las em prática. Com as análises do material empírico, foi possível identificar o lugar destinado aos materiais fornecidos pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais para fundamentar as práticas pedagógicas (os Cadernos do Centro de Alfabetização e Letramento da Universidade Federal de Minas Gerais-Ceale/UFMG- e o material produzido para o programa de Intervenção Pedagógica- PIP), bem como as concepções das participantes das reuniões sobre alfabetização e letramento. Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de se estruturar e refletir sobre a possibilidade do trabalho coletivo na escola, contribuir com o desenvolvimento dos docentes e organizar práticas pedagógicas mais consistentes e coerentes com as reflexões teóricas. Esta organização pode favorecer a superação de certas tendências observadas no contexto das reuniões de formação docente: como a tímida abordagem dos materiais disponibilizados e das contradições evidenciadas nas concepções de alfabetização e letramento explicitadas pelas docentes, questões estas que merecem ser problematizadas. Pretende-se com este trabalho contribuir para reflexões sobre alfabetização e letramento de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e expandi-las para os processos de implantação e implementação de políticas públicas.

Palavras-chave: alfabetização e letramento, ensino fundamental de 9 anos, formação de alfabetizadoras, trabalho coletivo

ABSTRACT

We analyze the proposals for initial reading instruction and literacy in educational policy, with emphasis on its implications in Minas Gerais, and with special interest on continuing education of teachers of early literacy of elementary school of nine years. It is qualitative research, based mainly on the works of Magda Soares, Sergio Leite, Angela Kleiman and on the cultural and historical approach of Vygotsky, of the meetings of continued education, seeks to analyze the proposed conceptual instrumentalization and techniques of teachers' works in a public school of Minas Gerais. We use as procedures the documentary analysis and participative observation in these meetings, aiming to understand the problems investigated, which refers to the concepts of the teachers' initial reading instruction and literacy of children and the ways that they discuss them and seek to put them into practice. With the analysis of empirical data, it was possible to identify the place intended to materials provided by the State Department of Education of Minas Gerais to support pedagogical practices (the Journals of the Center for initial reading instruction and Literacy at the Federal University of Minas Gerais - Ceale / UFMG - and the material produced for Educational Intervention Program-PIP), as well as the concepts of the participants of the meetings initial reading instruction and Literacy. The results of this survey indicate the need to structure and reflect on the possibility of collective work in school, contribute to the development of teachers and organize teaching practices more robust and consistent with theoretical reflections. This organization can encouraging the resolution of some trends in the context of teacher training meetings: as the timid approach of materials provided and the contradictions, evident in the conceptions initial reading instruction and Literacy explained by teachers, these issues deserve to be problematized. We intend with this work to contribute in the reflections on alphabetization and literacy of teachers in early years of elementary school and expand them to the processes of deployment and implementation of common policy.

Keywords: initial reading instruction and literacy, nine years' fundamental education, training for literacy, collective work

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I- O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UNIVERSALIZAÇÃO E QUALIDADE	15
1- O Ensino Fundamental de Nove Anos: mais uma estratégia de democratização do acesso à escola e ao conhecimento?	22
2- A organização pedagógica e o currículo para o Ensino Fundamental de nove anos.....	29
3- Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais: antecipação da política educacional nacional para a criança de seis anos no EF	33
CAPÍTULO II- ANÁLISES DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO BRASILEIRO	48
1- A expansão do conceito de alfabetização: cenário para o letramento.....	52
2- Paradigmas emergentes: do ensino tradicional da leitura e escrita para as novas perspectivas	57
3- A perspectiva Histórico-Cultural: aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita	63
4- Conceitos implícitos em alfabetização e letramento: alfabetismo, analfabetismo, analfabeto, alfabetizado, letrado e iletrado	72
5- “Alfabetização no tempo certo”: Toda criança lendo e escrevendo aos oito anos.....	74
CAPÍTULO III- O TRABALHO COLETIVO NAS ESCOLAS	81
1- A Coletividade e a Formação Docente.....	91
2- Alguns fundamentos da Abordagem Histórico-Cultural para compreender o Papel da Coordenação Pedagógica na formação docente	97
3- A Caracterização do Trabalho do Coordenador/Supervisor: Análises Recentes.....	104
CAPÍTULO IV- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANÁLISE A PARTIR DAS MANIFESTAÇÕES DO GRUPO NO LÓCUS DE FORMAÇÃO	108
1- Procedimentos do trabalho de campo.....	110
2- A escola.....	111
3- Os nossos sujeitos.....	117
4- Contexto observado: reuniões de módulo II.....	123
CAPÍTULO V- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO DADOS	130
1- Concepções de alfabetização:.....	131

2- Concepções sobre o letramento:	141
3. As relações entre alfabetização e letramento:	149
4- A apropriação do material:	154
5 – Articulação entre o material empírico e os aportes teóricos: questões cruciais em perspectiva	158
5.1. “Mimi ama a macaca Mimi”: contradições	160
5.2- O trabalho do supervisor: entre o ideal e o real	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	170

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, nos contextos educacionais, intensificou-se a relevância de debates sobre as temáticas da alfabetização e do letramento. Esta intensificação está diretamente relacionada com a democratização da escolarização e o ingresso de crianças de nível socioeconômico diferente daquele com que a escola e as professoras estavam acostumadas a trabalharem. Frente ao que se denominou fracasso escolar, mazela antiga e persistente no sistema educacional brasileiro, as políticas educacionais há décadas vem se orientando no sentido de superação das desigualdades escolares, sobretudo no que diz respeito à competência no desempenho com a leitura e escrita dos alunos. A trajetória das políticas educacionais e o desenrolar destas, no âmbito escolar, nos apontam o tamanho do desafio a ser enfrentado diante da meta de aprimorar a qualidade da educação brasileira.

Políticas de universalização do ensino, de expansão da escolarização dos brasileiros, de avaliação da educação nacional, compõem o quadro dos esforços para garantir a qualidade. A expansão do Ensino Fundamental para mais um ano de escolarização, pode se vista no *rol* destas ações que deveriam caminhar para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Em Minas Gerais, a implementação do Ensino Fundamental (EF) de 9 anos foi uma medida direcionada ao desenvolvimento das capacidades de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública, no entanto, permeada por questionamentos, dificuldades e conquistas. São as repercussões no trabalho docente e as transformações no desenrolar das políticas públicas, que despertaram nosso interesse em pesquisa, principalmente diante novo programa mineiro de Intervenção Pedagógica (PIP) Alfabetização no Tempo Certo, que reorganiza as estruturas do EF de 9 anos em 2008 e que estabelece a meta de que todas as crianças estejam lendo e escrevendo até os 8 anos de idade. São os contornos desta política mineira de implantação/implementação do EF de 9 anos e o PIP “Alfabetização no Tempo Certo”, que compõem o contexto desta pesquisa.

O PIP é estruturado em fundamentos teórico-metodológicos como subsídios na formação do professor alfabetizador para operacionalização do ensino fundamental de 9 anos. As práticas educativas para o trabalho de alfabetização e

letramento com as crianças dos anos iniciais do EF de 9 anos suscitam questionamentos no que se refere à formação do professor, ao material oferecido pelo programa e também às concepções implícitas no trabalho de alfabetização e letramento destes alunos.

A implantação/implementação do novo modelo de EF, traz inquietações por parte de professoras, supervisores e diretores das escolas em relação ao novo material de apoio, às metas do governo e às estruturas escolares. Como alfabetizadora, é-me possível também identificar nos professores e supervisores escolares muitas dificuldades para atingir estas metas e, principalmente, para organizar o trabalho pedagógico. A adoção desta nova forma de funcionamento do ensino fundamental (com duração expandida para 9 anos) é referida como inovadora quando se considera o panorama educacional brasileiro de forma mais ampla e antecipa o que somente será implantado em nível nacional em 2006, através da promulgação da Lei Federal nº 11.274, que determina o funcionamento da escola fundamental em 9 anos em todos os sistemas de ensino brasileiro. Em nossos estudos fomos percebendo que as inquietações e dificuldades não são específicas do contexto mineiro, mas de forma geral tm sido objeto de discussão de várias pesquisas em diversos estados após o ano de 2006.

O EF de 9 anos é concebido pelas políticas educacionais como potencial para melhorar o desempenho de nossos alunos neste processo de alfabetização e letramento, e assim superar o fracasso histórico na alfabetização dos brasileiros. O impacto que esta política vem provocando nos contextos escolares e no trabalho docente deve ser profundamente refletido para que possamos contribuir com este programa, atendendo às especificidades da criança no processo de alfabetização e letramento e trabalhando para que eles ocorram com qualidade.

Há uma enorme necessidade de desenvolver pesquisas que envolvam a ampliação do EF que, em Minas Gerais e, de modo geral, em todos os Estados brasileiros, estruturam o trabalho pedagógico, centrado na aquisição da leitura e da escrita. Moro (2009) aponta a carência de pesquisas nesta área e destaca a importância destes estudos na emergência do novo modelo de EF.

A ênfase na aprendizagem da leitura e escrita ocupa o centro das discussões educacionais nas últimas décadas. Políticas educacionais, como a do EF de 9 anos, conclamam a necessidade de se desenvolver competências e novas habilidades de leitura e escrita nos alunos brasileiros. Para Gumperz (2008):

Uma visão comum é que se as instituições educacionais não conseguem lidar com a simples tarefa de ensinar habilidades básicas de codificação e decodificação, elas não podem preparar as gerações futuras para lidar com as questões mais complexas da mudança tecnológica. (p.13)

É nesta sociedade cada vez mais exigente em relação à aprendizagem e ao conhecimento, que a competência na alfabetização e no letramento ganham centralidade. A alfabetização não é vista mais como um processo isolado, a aprendizagem da escrita requer seu uso na dinâmica social, ou seja, em atividades de letramento. Ou, como nos aponta Gumperz (2008), alfabetização não apenas pelo sentido de suas habilidades técnicas, mas como “conjunto de prescrições sobre o uso do conhecimento” da leitura e da escrita (p.13).

Assim, as instituições escolares, os órgãos governamentais, a sociedade e as mídias de modo geral, discutem as possibilidades de conquistarmos uma aprendizagem da leitura e escrita mais condizentes com as exigências do mundo contemporâneo. A complexidade destes processos e as transformações no conceito e concepções da aprendizagem da leitura e da escrita ocorridas nestas últimas décadas determinam um grande desafio para os educadores e uma condição imprescindível para a constituição dos sujeitos nesta sociedade.

Nossa pesquisa focaliza a questão da alfabetização e do letramento no contexto das políticas educacionais do Ensino Fundamental de 9 anos e nos desafios enfrentados pelos educadores. Em busca de compreender estes temas, optamos por uma abordagem qualitativa, especificamente o estudo de caso, pois esta metodologia nos permite pesquisar o fenômeno em seu contexto, visando descobertas a partir da realidade em que os fatos se configuram. A problemática investigada se refere às concepções de alfabetização e letramento das professoras de crianças na fase inicial de alfabetização e às formas pelas quais elas discutem-nas e buscam colocá-las em prática.

Apresentamos quatro capítulos para discutir esta temática, seu contexto e implicações. No primeiro capítulo “O Ensino Fundamental no Brasil: universalização e qualidade”, buscamos compreender a expansão do Ensino Fundamental para 9 anos de escolarização obrigatória, com ingresso das crianças aos seis anos de idade, em suas raízes, ou seja o processo de universalização do Ensino Fundamental a partir da década de 90. Este processo de universalização do Ensino

Fundamental se configura pelas demandas da sociedade do século XX e recebe os contornos de uma política internacional, centrada nos interesses do mercado econômico. Autores como Oliveira (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi, (2003), Saviani (2007, 2008), Sacristan (2000) e Zaidan (2002), foram essenciais para que pudéssemos compreender a ocorrência da universalização do Ensino Fundamental e suas demandas. Assim como Santos e Vieira (2006), Arelaro (2011), Frade (2007) contribuíram para interpretarmos a expansão do Ensino Fundamental para mais um ano de escolarização definido nas políticas educacionais como uma estratégia de democratização do acesso à escola e ao conhecimento, principalmente no que diz respeito à leitura e escrita. O contexto do Ensino Fundamental de 9 anos foi contemplado na dimensão nacional e também no âmbito da política educacional do governo de Minas Gerais.

No segundo capítulo “Análise da alfabetização no contexto brasileiro” a partir de autores como Soares (2004, 2008, 2009) Kleiman (1995, 2005), Tfouni (1995), Ferraro (2002) Ferreiro e Teberosky (1999) e Leite (2008, 2010), foi possível perceber a complexidade e as transformações implícitas nos conceitos e nas concepções da alfabetização e do letramento, bem como as implicações deste no trabalho pedagógico. Abordamos a perspectiva Histórico-cultural de Vigotski que concebe a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo mediado, que se constrói na relação com o Outro, nas tramas sociais. Através de autores como Vigotski, Luria e Leontiev (2010), Gontijo e Leite (2002), Smolka (2008), pudemos compreender a emergência desta aprendizagem a partir de seu significado no contexto social, de seu fundamento na pré-história da linguagem escrita e do papel a ser desempenhado pelo professor e pela escola nesta aprendizagem.

No terceiro capítulo buscamos organizar a importância do trabalho coletivo como potência ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e à formação docente. Visamos esclarecer não só a necessidade, mas a configuração do coletivo no espaço escolar, que necessita romper com a cultura do individualismo. Compreendemos que o papel desempenhado pelo coordenador/supervisor é essencial neste contexto, pois assume a função de mediador do coletivo; buscamos, no entanto, não deixar escapar as características principais deste profissional, suas fragilidades e desafios nas instituições educacionais.

No último capítulo apresentamos o caminho percorrido para o desenvolvimento da pesquisa de campo, a qual caracterizamos como estudo de

caso; apresentamos o contexto da escola pesquisada, nossos sujeitos, bem como o método e os procedimentos utilizados para produção do material empírico e sua análise. Orientarmo-nos pelo material teórico possibilitou a reflexão da temática no contexto real de seu desenvolvimento; ao mesmo tempo, o material empírico exigiu frequentes retornos aos aportes teóricos e a expansão de leituras, buscando novos fundamentos para dialogar e inquirir certos problemas que fomos evidenciando na dinâmica da formação de professores. Alguns elementos da perspectiva da psicologia Histórico-Cultural de Vigotski foram fundamentais, pois assumimos como ponto central a compreensão do homem em sua relação com outros homens, ou seja, a gênese social do individual. O trabalho analítico nos permitiu, principalmente: (i) identificar as concepções de alfabetização e letramento das professoras, e as formas pelas quais discutem as possibilidades destas, na prática, (ii) a forma com que o material disponibilizado para o aprimoramento do trabalho pedagógico é discutido e utilizado e (iii) a importância que o espaço coletivo pode ter para o crescimento e desenvolvimento do grupo.

Pretendemos que as reflexões aqui produzidas possam contribuir com o aprimoramento do trabalho de educadores com a alfabetização e letramento dos alunos.

CAPÍTULO I- O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UNIVERSALIZAÇÃO E QUALIDADE

As décadas de 1970, 1980 e 1990 foram marcadas pela crescente democratização do ensino no Brasil, com total destaque, neste processo, à universalização do Ensino Fundamental (EF), denominado como etapa obrigatória e gratuita da Educação Básica. O foco das políticas educacionais, principalmente na década de 90, gravita em torno do ingresso ao EF, questão básica para superação das desigualdades no acesso à educação pelas camadas populares. Considerando-se a redação da Constituição Federal de 1988, é dever do Estado garantir o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na época adequada (BRASIL, 1988, art. 208, inc.I), considerando a obrigatoriedade para crianças de sete anos, uma vez que as de zero a seis seriam atendidas nas creches e pré-escolas. Este texto sofreu alterações, sendo a última redação dada pela Emenda Constitucional nº 000.059/2009, que expande a obrigatoriedade da escolarização para as crianças de quatro aos dezessete anos.

A escolarização dos brasileiros em níveis de ensino cada vez mais elevados passa a ser uma exigência para educação no século XXI. As reformas na Educação Básica no Brasil, a partir dos anos 80, recebem os contornos orientados por organismos internacionais, acompanhando reformas educativas de diversos países. Estas reformas são coincidentes com a reestruturação do capitalismo mundial, com a globalização da economia e determinadas por estruturas de uma política neoliberal (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003). Nesta política neoliberal, os autores mencionados destacam três traços: “mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e redução do papel do Estado” (p.34).

Os interesses de uma economia mundial globalizada passam a influenciar fortemente os programas educacionais em países industrializados, na esfera mundial; e são os objetivos, principalmente do Banco Mundial (BM), que desempenham papel fundamental nas reformas educacionais. A cooperação do BM com o setor educacional em diversos países, já se estabelece há mais de trinta anos. No Brasil, esta relação se intensifica neste período e o BM passa a financiar grande parte dos projetos educacionais; entre estes projetos se proclama, com

urgência, a expansão da escolarização dos brasileiros. Brunetti (2007) apresenta alguns dados importantes a serem destacados quanto ao papel do BM, como uma agência financiadora da educação de vários países em desenvolvimento:

Agência internacional criada em 1945, o BM tem por objetivo favorecer o progresso econômico e social dos países menos desenvolvidos mediante o financiamento e implantação de projetos nos diversos setores sociais. Essas ações incluem a assessoria aos órgãos centrais em áreas de política, planejamento e gestão direcionadas para o cumprimento das metas estabelecidas pelo investimento e financiamento acordados (p.30).

Em sua pesquisa, a autora apresenta algumas questões críticas em relação à interferência do BM; uma delas é que estes acordos podem privilegiar “os interesses econômicos internacionais e os princípios da política de globalização” (BRUNETTI, 2007, p. 31).

O caráter adquirido pela educação, rendendo-se aos interesses do mercado, sofre várias críticas de autores que contestam o enfoque nos aspectos economicista e eficientista da educação, subordinando-a a uma lógica da produção.

Para Zaidan (2002), as reformas propostas pelo governo são definidas nesta perspectiva e se atêm, frequentemente, a aspectos meramente técnicos. Segundo a autora, as reformas educacionais da década de 90 se apresentam a partir de duas vertentes. A primeira, base das reformas da educação pode ser definida como:

Uma visão técnica administrativa de reforma da Escola Básica, que hoje aparece com a proposta de “dar fluxo” aos sistemas de ensino, propondo simplesmente o fim da reprovação do aluno junto a outras medidas que visam diminuir os gastos com a educação, de modo que não há um investimento no projeto pedagógico que vise uma melhora da formação dos educandos. O olhar técnico sobre as mudanças tem objetivos políticos diversos, no contexto internacional e nacional (p.10).

A segunda, de caráter progressista, humanista e democrático, ganha contornos a partir dos trabalhos de educadores em congressos, na “luta sindical e popular nasce da universidade em defesa do ensino público e gratuito [...]” (ZAIDAN, 2002). Neste contexto, de políticas públicas definidas por contornos tecnicistas e econômicos e de oposições a elas, através da luta por uma educação mais humanista, é que se estruturam as reformas educacionais no país.

O conhecimento e a informação se constituem como essência ao desenvolvimento econômico pretendido e “por isso, os países industrializados precisam sair na frente para rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento e informação”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.34). Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), determina a necessidade da universalização do EF. Neste contexto e atendendo às exigências da redemocratização do país, impulsiona-se a expansão da escolarização, que é proclamada como um direito universal. No caso da sociedade brasileira, o poder público é desafiado não só pela necessidade de expandir o ensino, mas também de garantir a qualidade, equidade, inclusão e competência. Sacristán (2000), ao tratar a educação como um direito universal aponta:

Na prática, essa universalidade significa ter que dispor de instituições em quantidade suficiente e de qualidade aceitável para viabilizar o exercício de tal direito em condições de igualdade. Historicamente, está demonstrado que essa exigência só pode ser realizada ali onde o estado assumiu o desafio de promover instituições públicas guiadas pelo interesse público, e não pela rentabilidade na venda do serviço educativo (p.53).

Sem dúvida, o papel do Estado é fundamental à viabilização da expansão do ensino; entretanto, o autor critica o ordenamento desta universalização por aspectos econômicos e do mercado. Outra questão apontada pelo autor, quanto ao papel deste Estado, diz respeito à característica de uma política neoliberal, de Estado mínimo; para ele, a sustentação de uma escola para todos, nestas circunstâncias, é vista como ineficaz (SACRISTÁN, 2000).

A reforma do sistema educativo brasileiro, na década de 90, se ordena nas determinações acordadas em Jomtien, priorizando a universalização do EF e tendo como pontos fundamentais o currículo básico nacional, a formação dos professores, a gestão educacional e um sistema de avaliação nacional (LIBANÊO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003).

Na esteira destas reformas, foi elaborada e promulgada a Lei de Diretrizes e Base Nacional nº 9394/96 (LDB), que regulamenta os capítulos da Constituição Federal de 1988 e define a estrutura educacional neste processo de reformas.

Quanto ao direito do cidadão ao EF, nesta nova lei, se apresenta com os seguintes princípios:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRASIL, art. 5º, 1996)

Além da obrigatoriedade do poder público ter que ofertar o EF a todos, esta lei determina que os pais ou responsáveis devem garantir este direito a toda criança na faixa etária adequada.

A reivindicação por uma educação pública gratuita e mais democrática não é recente e se estende no Brasil desde os anos 30, quando os liberais defendiam mudanças tanto qualitativas quanto quantitativas no ensino da rede pública com características de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Mas, no que diz respeito à expansão do atendimento, foi na década de 90 que percebemos a consolidação deste direito no EF.

Se analisarmos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), podemos verificar que a expansão do EF foi praticamente atingida em relação ao acesso e permanência dos alunos no final do século XX e início do XXI: os censos do IBGE, no ano de 2003, apontam que 96,9% das crianças brasileiras na faixa etária de 7 a 14 anos estavam no EF. Decorre disto o surgimento de outras demandas, como por exemplo, a expansão das demais etapas da Educação Básica e a preocupação com a qualidade do ensino ofertado, bem como com a correção do fluxo escolar. Nestes mesmos dados, percebemos pelo menos um problema: apesar da expansão do acesso, os brasileiros ainda não conseguem ter um percurso escolar de sucesso. A distorção série e idade ocorre com grande frequência e a média de 8 anos de escolarização esperada, para que as crianças na faixa etária de 14 anos completem o EF está longe de ser atingida. Este percurso de escolarização muitas vezes é descontinuo; muitos estudantes não concluem o EF ou isto não ocorre em 8 anos de escolarização. Para muitos, a conclusão do EF ocorre na faixa etária de 19 a 24 anos. Trata-se, portanto, de uma defasagem nítida, pois nesta faixa etária espera-se que tenham cumprido etapas posteriores ao EF.

Oliveira (2007), diz que no processo de expansão do atendimento da população no EF, houve a superação da causa histórica “mais significativa de

exclusão: a falta de escola” (p.670). Porém, outras questões com a mesma relevância foram surgindo ou se intensificando. Os desafios impostos pelas reprovações, provocando sérias distorções em relação à correspondência série-idade e a evasão escolar, passam a direcionar as políticas públicas para as correções do fluxo escolar. Assim, conforme orientação da Lei 9.394/96, mecanismos de organização do tempo escolar, para possibilitar a correção do fluxo, tais como ciclos, aceleração de estudos, progressão continuada, recuperação paralela, reclassificação, entre outros, foram adotados nas políticas educacionais com mais intensidade (Cf. OLIVEIRA, 2007).

Estas políticas para correção de fluxo vêm sendo debatidas nas escolas e por diversos autores, pois nem sempre trazem resultados satisfatórios, o que leva a questionamentos sobre suas contribuições com a aprendizagem efetiva. É frequente ouvirmos dos professores que as instituições querem produzir cada vez mais concluintes. Não só no EF, mas também nas demais etapas de escolarização, os alunos acabam progredindo em seus ciclos e em séries sem que tenham sido garantidas as aprendizagens adequadas e necessárias. A expressão “excluídos no interior”, construída por Bourdieu e Champagne (1998), tem sido utilizada para marcar a - por vezes dramática - situação de crianças e jovens que, embora regularmente matriculados e frequentando escolas brasileiras, continuam à margem das possibilidades de apropriação dos conhecimentos que circulam nestes contextos. Para os autores, quando as camadas populares passaram a ter acesso à escola, outras estruturas foram se organizando no seu interior, promovendo novas formas de exclusão. O processo de “democratização” cria falsas aparências de que os indivíduos tiveram suas chances, ao passo que as desigualdades ainda persistem.

Um grande estímulo ao EF, a partir de 1998, foi a criação do Fundo Nacional de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef)¹, que representou e possibilitou a priorização desta etapa da Educação Básica, servindo de incentivo ao processo de municipalização do ensino, determinado pela LDB (9.394/96), em que o EF ficaria sob a responsabilidade dos

¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Sendo implantado em 1º de janeiro de 1998. Informações disponíveis no site do MEC : <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/relatorio2003.pdf>

municípios. Sem dúvida, como nos aponta Arelaro (2005), o Fundef foi o principal incentivo para que as prefeituras assumissem o EF. O Fundef, recurso destinado especificamente para o EF, não apresentou aumento de verbas e sim uma redistribuição, ou alteração na distribuição dos recursos existentes da educação, para serem aplicados no EF:

[...] uma estratégia esperta para o financiamento do Ensino Fundamental, que introduziu o recebimento de recurso pelos entes públicos, proporcionais ao número de alunos atendidos nas redes públicas de ensino. Assim, 15% de 25% dos recursos financeiros provenientes de impostos e transferências, constitucionalmente vinculados à educação, foram destinados exclusivamente ao ensino fundamental regular, com exclusão proposital, pelo governo, dos alunos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, mesmo os de cursos presenciais, da possibilidade de uso desses recursos - conforme estabelecido na Lei n.9.424/96, que regulamentou o FUNDEF. (ARELARO, 2005, p.1051)

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003):

A centralização dos recursos financeiros em nível federal, no Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do País, no entanto provocou perda do padrão educacional em centros maiores (p.163).

Isto se deve ao fato de que na redistribuição financeira do Fundef, os estados e municípios que aumentaram as matrículas obtiveram mais recursos; entretanto, em centros mais desenvolvidos, as matrículas não cresceram tanto, uma vez que muitas crianças em idade para o EF já estavam nas escolas, o que não ocorria da mesma maneira em regiões mais pobres.

Outra questão apontada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) é o fato de o Fundef apresentar um baixo valor no custo aluno/ano: em 1997, era de R\$300,00; para os autores mencionados, este valor contrariava a nova LDB 9.394/96, que pretendia que o investimento no EF apresentasse um custo/aluno capaz de assegurar a qualidade do ensino. O custo aluno/qualidade não é explicitado nesta legislação; o artigo 74 determina que estes valores sejam definidos pela União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1996, art.74). “Todavia, os valores que têm sido estipulados anualmente dificilmente possibilitam um ensino de qualidade” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.200). A vigência do Fundef se estendeu até o ano de 2007, quando foi substituído pelo

Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), através da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, abrangendo assim toda Educação Básica e não apenas o EF.

Na década de 90, as políticas educacionais são orientadas pela redução de custo ou pelo compartilhamento destes com outros setores da sociedade. Quanto aos investimentos públicos, busca-se “senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (SAVIANI, 2007, p. 436).

Para Oliveira (2007), o processo de democratização do ensino, constituído inicialmente pelo atendimento democrático e a expansão de vagas, sendo desafiado pela qualidade, deve focalizar agora a democratização do conhecimento, tornando-o acessível a todos. Este é o traço principal da qualidade de ensino.

A necessidade de conhecer, acompanhar e estruturar políticas em consonância com a realidade educacional no país e com as diretrizes externas de órgãos do mundo econômico, fez com que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estruturasse uma política de avaliação da educação brasileira. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)², a partir de 1995, organiza uma política de avaliação, para apresentar dados estatísticos dos resultados das avaliações no país. O objetivo desta política de avaliação, diante destes resultados, é o de orientar a formulação e implementação das políticas educacionais. Entre as estruturas que participam da avaliação do EF temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³, vinculado ao Inep, que na mesma data, passa a oferecer dados indicativos da qualidade dos sistemas educacionais do Brasil. Estes dados são gerados a partir da proficiência apresentada pelos alunos em leitura e resolução de problemas matemáticos, bem como da interpretação de um questionário socioeconômico que estes alunos respondem. O questionário informativo do contexto deste aluno, associado ao seu desempenho, compõe o conjunto de dados desta avaliação.

² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. <http://www.inep.gov.br/institucional>.

³ As avaliações do Saeb produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Em 2005, outra estrutura do Inep é agregada ao Saeb para complementar o sistema de avaliação. Trata-se da Prova Brasil, com a mesma formatação e objetivos de análise do Saeb, só que destinada somente aos alunos do EF, e de forma universal, não por amostragem como o Saeb. O sistema nacional de avaliação foi, portanto, ampliando-se e se tornando cada vez mais complexo. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sintetizando os dados do desempenho dos alunos nas avaliações do Saeb e Prova Brasil, bem como os dados do fluxo escolar (aferido a partir das taxas de reprovação). Estes dados possibilitam traçar metas para a educação no país. Para diagnosticar a alfabetização nos anos iniciais do EF (2º ano), o Inep, em 2008, cria a Provinha Brasil, que verifica o desempenho das crianças na leitura e escrita, no início e final do ano letivo.

Na visão de Saviani (2008), o Brasil conclui o século XX sem solucionar adequadamente alguns problemas educacionais básicos, como a universalização do EF e, conseqüentemente, o histórico desafio do analfabetismo, problemas estes que, segundo o autor, alguns países da América do Sul como Argentina, Chile e Uruguai já superaram. O autor destaca que um importante fator responsável por este fracasso refere-se à descontinuidade nas políticas educacionais brasileiras.

1- O Ensino Fundamental de Nove Anos: mais uma estratégia de democratização do acesso à escola e ao conhecimento?

Para o Governo Federal, no início dos anos 2000, o país já tinha atingido a universalização do EF, isto, mais especificamente, no que diz respeito ao acesso à etapa obrigatória. Assim, novas metas são estabelecidas, agora com maior centralidade na qualidade do ensino. O Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, apresenta como uma das metas para o desenvolvimento da Educação Básica a ampliação do EF para 9 anos de escolarização (item 2.3 metas e objetivos). A possibilidade e a intencionalidade de expansão do EF já estavam previstas na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que estabelece como objetivos: a formação básica do indivíduo no EF, a progressiva ampliação do período de permanência do aluno na escola (de meio período para tempo integral), bem como já possibilitava à União, aos Estados e aos Municípios a

matrícula das crianças de seis anos no EF, em caráter facultativo (cf. BRASIL, 1996, art.32º e 87º, parágrafo 3º, inciso I).

O PNE/2001 prevê que a implantação do EF de nove anos ocorra de forma progressiva e em “consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (Brasil, 2004a, p.14). A expansão do EF para mais um ano de escolarização, de certa forma, segue uma tendência já estabelecida mundialmente:

A duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina [...] o Brasil era o único país da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como na América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco (BAPTISTA apud FRADE, 2007, p.77).

A implantação e implementação do EF de 9 anos vem suscitando vários debates, destacadamente em relação ao ingresso das crianças aos seis anos nas escolas. Alguns autores salientam os benefícios a serem obtidos com a entrada da criança mais cedo no EF, o que pode incidir tanto na continuidade da escolarização desta criança, quanto na construção de condições mais adequadas à sua alfabetização; esta posição é reafirmada nos documentos oficiais, nos quais podemos ler, por exemplo, que:

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura (BRASIL, 2007a, p.5,6).

A definição da faixa etária que compreenderia o novo EF deu-se com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, que estabelece a ampliação do EF para mais um ano de escolarização obrigatória e determinou que o ingresso ao EF ocorresse com a criança a partir de seis anos de idade. Além de considerar a relevância da questão acima apresentada, destaca-se ainda que, de acordo com dados

estatísticos, as crianças das classes média e alta, nesta faixa etária, em sua imensa maioria, já estão na escola; a primazia então é o atendimento dos setores populares (BRASIL, 2007a). Fica aqui uma grande dúvida quanto a esta questão: se o governo dispunha de dados indicando os benefícios de as crianças frequentarem a Educação Infantil, e se a Educação Infantil é, desde a LDB 93949/96, um direito de todo cidadão brasileiro, por que o governo, ao invés de incluir as crianças um ano mais cedo no EF, não ampliou as vagas para elas na Educação Infantil? Outro ponto que mereceria esclarecimentos e que remete à mesma questão é a informação de que crianças de classes mais favorecidas já estavam em instituições escolares e as crianças pobres não; ora, de quem é a responsabilidade por este fato?

Sendo assim, em que pese a propriedade dos argumentos a favor de que o acesso aos conhecimentos escolares antecipado traz benefícios para o processo de desenvolvimento-aprendizagem, é também pertinente apontar o descumprimento dos governos com suas obrigações.

Os documentos oficiais que orientam a implantação do EF de 9 anos proclamam que a nova estrutura deve velar pela qualidade no processo educativo, garantindo o atendimento integral das crianças em seus múltiplos aspectos, assegurando um tempo maior para sua alfabetização e letramento (BRASIL, 2004a). E, neste sentido, reafirmam os aspectos previstos na Lei 9.394/96 em seu 32º artigo, que trata dos objetivos do EF, prevendo a formação do cidadão, mediante:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2004a, p.15).

Esta nova definição do EF requer a garantia de processos de aprendizagem mais eficientes. Dentre as aprendizagens a serem garantidas, a alfabetização ganha destaque em todos os documentos que oferecem as diretrizes para a implantação no novo EF. Entende-se que, “Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nesta faixa etária” (BRASIL, 2004a, p. 20). Entretanto, o desenvolvimento do processo curricular para as crianças de seis

anos não deve restringir-se à mera antecipação do currículo proposto para o trabalho com as crianças de sete anos, na antiga primeira série; é necessário que se invista na elaboração e no desenvolvimento de uma proposta específica para os alunos mais jovens, que agora passam a frequentar as escolas brasileiras, construindo-se uma estrutura capaz de atender a criança de seis anos em suas necessidades e especificidades.

A ampliação do EF cria, portanto, novas e importantes demandas para os sistemas de ensino, os gestores e os professores que neles trabalham. A organização para a nova escola impõe desafios políticos, pedagógicos, bem como administrativos. É importante ressaltar que estes desafios não se restringem às turmas de seis anos, e dizem respeito aos cinco primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com os documentos que orientam a implantação do EF de 9 anos podemos observar que:

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (BRASIL, 2007a, p.8)

A partir de suas publicações, o MEC tem buscado subsidiar a implantação e implementação do EF de 9 anos. Os documentos publicados por este órgão público apresentam desde as orientações gerais para o EF de 9 anos até o “passo a passo” dos processos de implantação e implementação. Estes documentos abordam os objetivos desta nova forma de funcionamento do EF, as estruturas necessárias aos aspectos administrativo e pedagógico, a legislação e regulamentações, destacando-se também os cuidados a serem tomados quanto aos aspectos curriculares, à formação docente e à avaliação.

Estes são eixos importantes na elaboração e reestruturação das propostas pedagógicas das escolas e compõem o bojo das publicações do MEC, desde 2004 até 2010, ano da publicação federal mais recente sobre o tema. As publicações dos primeiros documentos, intitulados respectivamente “Ensino Fundamental de nove

anos: Orientações Gerais” e “Relatório do programa de ampliação do ensino fundamental Ensino Fundamental de Nove Anos”, ambos de 2004, ofereceram as bases para se estruturar o EF.

Em 2007, o MEC lança um novo documento, com título “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. Este documento é composto por nove textos: “A infância e sua singularidade”, de Sonia Kramer; “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”, de Anelise Monteiro do Nascimento; “O brincar como um modo de ser e estar no mundo” de Ângela Meyer Borba; “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”, de Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart; “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”, Patrícia Corsino; “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica” de Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes; “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores”, Cecília Goulart; “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão”, de Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes; “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”, de Alfredina Nery. De modo geral, podemos dizer que estes textos constituem aportes à organização do trabalho pedagógico e à organização curricular.

No ano de 2009, o MEC publica o documento “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação”, com o objetivo de ordenar e apoiar os sistemas de ensino com as diretrizes desta nova política. Afinal, já se aproxima o prazo para que todos os sistemas de ensino planejem, implantem o ensino fundamental de nove anos, qual seja, o ano letivo de 2010, conforme a Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2009, p.5).

Em relação às reformas educacionais e aos aportes necessários para concretizá-las:

Historicamente, os processos de reorganização dos sistemas de ensino têm carecido de investimentos humanos, físicos e materiais que os viabilizem, pois nem sempre vêm acompanhados de problemas educacionais a longo prazo, mas que afetam sobretudo o cotidiano do professor, alteram a organização do seu trabalho, e revelam que “a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta um grande fosso” (OLIVEIRA, 2003, p. 34 apud VIEIRA, 2009, p.12-13).

Estas questões são visíveis nas escolas, onde podemos perceber a inquietação de professores e gestores diante da presença da criança de seis anos no EF. Atender às questões legais postas nos documentos de normatização e às diretrizes do EF, em consonância com as necessidades da criança nesta faixa etária, se configura como um grande desafio. Frade (2007), aponta que os atrasos na educação brasileira podem interferir na concretude das propostas do EF de 9 anos, pois a realidade posta às escolas, com a presença da criança mais cedo no EF, nem sempre consegue sintonizar propostas e as diretrizes dos documentos oficiais com o que é realmente operacionalizado no espaço escolar.

Em 2007, a publicação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴ pelo MEC, assume um ousado compromisso com a educação, pois as metas estabelecidas dinamizam ainda mais a política do EF de 9 anos. Dentre estas metas, é preciso destacar algumas que, de nossa perspectiva, impactam o EF de nove anos, sendo elas:

- (i) estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- (ii) alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- (iii) acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- (iv) combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- (v) combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;

⁴ O PDE foi instituído pelo DECRETO No-6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

(vi) ampliar as possibilidades de permanência do educando, sob responsabilidade da escola para além da jornada regular (BRASIL, 2007b).

A questão posta diante destas diretrizes - que apresentam o prazo de 2022 para a realização das metas-, nos remetem novamente a Frade (2007), que questiona a concretude destas políticas frente à realidade das escolas brasileiras; é necessário, então, indagar sobre a existência de estruturas pedagógicas que poderiam dar conta de metas, que são urgentes para educação brasileira.

Em relação ao PDE, Saviani (2008) diz que:

[...] o plano ataca aspectos já há muito diagnosticados como ligados ao fraquíssimo desempenho da educação escolar em nosso país: os baixos níveis de aprendizagem, a começar pela fase da alfabetização; o pouco empenho das administrações municipais na organização adequada das escolas; e os salários aviltantes a que estão submetidos os professores da educação básica, em sua esmagadora maioria. (p.13)

Este mesmo autor, ao se reportar ao plano, diz que “o PDE vem ganhando corpo e ampliando suas atividades com a adesão maciça de estados e municípios. Seu objetivo é ambicioso: elevar o nível da Educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos.” Assim, com relação ao trabalho pedagógico das escolas, Saviani ressalta que:

O principal é viabilizar o acesso à cultura letrada. O saber espontâneo não depende da escola. Não precisamos dela para aprender a falar, andar e brincar. Mas é necessária toda uma estrutura para aprender a ler e a escrever, já que a escrita não é uma linguagem espontânea. Ela é codificada e precisa de processos formais de aquisição. A escola foi criada com esse papel e até hoje, apesar das críticas, não se descobriu um mecanismo melhor. Os gestores precisam ter consciência de que a aquisição desse conhecimento demanda tempo e uma ação pedagógica contínua e planejada. (SAVIANI, 2009, não paginado)

O autor destaca a importância de uma proposta curricular sólida, sistemática, intencional e engajada no compromisso com a aquisição da leitura e escrita, questão esta que fundamenta nossa pesquisa.

Porém, contrapondo-se ao que se projeta nos documentos e o que se identifica na concretude das escolas, várias discrepâncias podem ser encontradas. Por exemplo: se entre os objetivos da implantação do EF de 9 anos se destacam a democratização e o direito à educação de qualidade com equidade, por que

pesquisas como de Arelaro (2011) evidenciam que na medida em que este novo modelo de EF vai sendo implantado cresce o número de reprovação no primeiro ano? Outras dúvidas são recorrentes: estas estratégias de democratização do ensino e acesso à escola podem garantir a qualidade da educação? Como programar ações pedagógicas contínuas como proposto por Saviani (2009), em consonância com as especificidades deste novo modelo de EF?

2- A organização pedagógica e o currículo para o Ensino Fundamental de nove anos

Para o MEC, a definição de um trabalho pedagógico com as crianças no EF de 9 anos, não pode perder de vista “a abrangência da infância de seis a dez anos de idade” (BRASIL, 2007a, p. 6), na elaboração das diretrizes curriculares. Notoriamente, destaca-se a preocupação com o trabalho de alfabetização e letramento, questão evidente nos documentos oficiais e nas recentes pesquisas sobre a ampliação do EF, embora haja uma grande preocupação em não se restringir as aprendizagens apenas a estas esferas da atividade humana.

Na organização do EF de 9 anos, ganha centralidade a elaboração de um currículo adequado aos anos iniciais de alfabetização (6 aos 8 anos)⁵, pois, de acordo com Silva (2010), uma das questões para a implantação do EF de 9 anos emerge em decorrência da urgência de se superar o fracasso com a alfabetização no Brasil. A autora não deixa de considerar as outras contribuições potenciais do novo sistema de ensino, também já abordadas neste trabalho, tais como a possibilidade de aproximar a organização e o atendimento aos alunos brasileiros ao que é feito nos demais países latinoamericanos e a inclusão das crianças das camadas populares mais cedo na escolarização fundamental.

Instituir um currículo imbricando as disposições legais à realidade da escola requer um conhecimento adequado da criança em suas necessidades (ou da criança que queremos formar), das concepções de ensino, dos procedimentos a adotar e

⁵ O item sete, do Voto do relator do PARECER CNE/CEB Nº: 4/2008 diz que os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

dos objetivos educacionais deste novo modelo de ensino. Fica claro nos documentos oficiais que a organização pedagógica, atendendo às exigências legais, será específica em cada escola: o Ensino Fundamental de 9 anos exige uma proposta pedagógica própria, ou um projeto pedagógico específico para cada escola (BRASIL, 2008).

Ao abordar as questões sobre a organização do trabalho pedagógico Moro (2007), deixa visíveis reais situações presentes no cotidiano escolar, argumentando que:

Provavelmente, a questão mais pungente em meio a toda a discussão sobre o tema em questão, diga respeito à adequação do projeto pedagógico escolar para garantir as intenções, metas e objetivos do Ensino Fundamental de 9 anos. A dúvida comum e antiga sobre a alfabetização naquele momento do desenvolvimento e aprendizagem infantis, permanece entre os professores responsáveis pela educação da criança de 6 anos, acrescida, certamente, de outras, como por exemplo, de como deve ser a nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos. (MORO, 2007, p.90)

Esta é uma questão que suscita inquietações no interior das escolas. As publicações do MEC se direcionam no sentido de orientá-las na organização do trabalho pedagógico. O mesmo tipo de esforço é realizado por alguns Estados e deles, muitas vezes, resultam materiais de apoio que se compõem não só de aportes teóricos, mas também de sugestões de atividades a serem realizadas com as crianças no EF. Para Sacristán (2000):

A prescrição curricular que o nível político administrativo determina tem impacto importante para esclarecer e definir as grandes opções pedagógicas, regula o campo de ação e tem como consequência o plano de um esquema de socialização profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado, mas é pouco operativa à prática concreta e cotidiana dos professores. A determinação da ação pedagógica nas escolas e nas aulas está em outro nível de decisão. (p.147)

Decidir a organização de práticas pedagógicas fora do contexto escolar e da sala de aula, para o autor, tem seus limites, pois o currículo terá determinantes contextualizados em diversos âmbitos sociais e culturais e são muitos os atores que orientam o currículo. O que ocorre muitas vezes é “a subtração de competência profissional, provocada pelo planejamento da prática fora do âmbito de ação dos professores” (SACRISTÁN, 2000, p.154). É indiscutível que é função do estado

afixar as diretrizes curriculares, garantindo uma unidade na política educacional. O que não significa falta de autonomia do professor, pois esta reside no fazer acontecer, decidir sobre a prática curricular e pedagógica. Assim:

A prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. (SACRISTÁN, 2000, p.111)

Mas, seguindo a ordem explicativa deste autor, o currículo será modelado pelos professores, a partir dos significados que atribuem a ele, da relação que estes estabelecem entre o conhecimento e a prática; inegavelmente, o professor é um elemento central na concretização do currículo. Porém, o autor também alerta que “a renovação pedagógica, que preconiza o papel central para os professores no planejamento de sua prática, deve analisar as condições objetivas do trabalho profissional dos docentes” (p.149), assim como as condições necessárias à sua concretização. Falar de currículo hoje implica analisar o plano curricular e as condições que julgamos importantes para que este seja construído na prática. Estas condições abarcam uma série de dimensões: físicas das escolas, materiais e tecnológicas, a forma de organização da escola, onde prevaleça uma estrutura coletiva, as condições dos estudantes, a competência dos docentes.

Um dos grandes impasses a enfrentar no processo de construção do novo sistema escolar diz respeito às interpretações que professores farão dos programas nesta política:

O processo de implementação, além dos problemas de infraestrutura, de currículo e formação docente, torna-se mais complexo devido ao processo de apropriação, pelos sujeitos envolvidos, dos significados desta política, ou seja, a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca (SANTOS e VIEIRA apud MORO, 2007, p.779)

Relembra-nos Moro (2007), que os professores são os agentes finais desta política. Decorre disto, a importância de destacar algumas observações encontradas em Silva (2010), que nos chamam a atenção para a falta de participação da maioria dos educadores nos debates da política de implantação/implementação do EF de 9 anos. Diante do cumprimento de regras já estabelecidas e previamente interpretadas, corre-se o risco do “cumprimento parcial do que foi estabelecido, sem

maiores reflexões ou, até mesmo, de um simples arranjo burocrático, com a repetição das mesmas práticas pedagógicas” (SILVA, 2010, p.167). Torna-se visível a necessidade de práticas mais democráticas de participação dos professores atreladas à consolidação de políticas como a do EF de 9 anos, uma vez que se pretende uma transformação genuína e a ruptura com velhas práticas.

Atrelada às questões de operacionalização das políticas públicas e organização de um currículo eficiente, a demanda pela qualidade efetiva na escolarização destas crianças exige valorizar estes protagonistas do ensino. É certo, porém, que as transformações almejadas não ocorrerão de uma hora para outra e nem, simplesmente, por determinações legais; é preciso reconhecer que:

O papel dos professores é o resultado de situações históricas e opções diversas. A história de cada sistema educativo condiciona uma tradição para o professorado, alguma margem de autonomia, um peso na tomada de decisões muito particular em cada caso, que costuma diferir nos diferentes níveis do sistema educativo. (SACRISTÁN, 2000, p.180)

Deixa claro, portanto, o autor, que o papel que desempenhará o professor se dimensiona em contextos particulares concretos e que o nível de autonomia no papel criador dos currículos dependerá do grau de participação permitido pela gestão e do nível de sua formação.

Compreendendo com Sacristán (2000) a complexidade de todo currículo, suas implicações, o papel do professor em sua construção, é preciso aprofundar os estudos sobre esta política de ampliação do EF que prevê a transformação das práticas pedagógicas - principalmente de alfabetizadores - e a garantia do sucesso na alfabetização e letramento dos alunos.

A preocupação com a organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do EF se justifica em função do cuidado requerido para que, ao matricular as crianças mais cedo nas escolas, não se antecipe a história de fracasso escolar enfrentada por diversas crianças e jovens brasileiros que concluem o EF fundamental sem aprendizagem adequada. Este seria um resultado desastroso, pois, conforme prescrito nos documentos oficiais de expansão do EF e destacado por diversos pesquisadores contemplados nesta pesquisa, a expansão do EF está diretamente relacionada com a expectativa de melhorar a qualidade da educação. A organização deste modelo de EF tem sido um desafio para os Estados brasileiros, dentre os

quais Minas Gerais constitui-se num caso singular, já que antecipou a sua implantação no ano de 2004; desde então, podemos observar os desafios desta proposta educacional.

3- Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais: antecipação da política educacional nacional para a criança de seis anos no EF

Como já sinalizamos em pontos anteriores deste texto, uma das grandes preocupações dos sistemas de ensino diz respeito aos processos de alfabetização e letramento. As dificuldades dos sistemas educacionais em garantir que os alunos se alfabetizem, aprendendo a ler e escrever e fazendo uso adequado da apropriação da escrita nos diversos contextos sociais de que participam têm, crescentemente, sido discutidas e tornadas públicas.

Bonamino, Coscarelli, Franco (2002), por exemplo, apontam que os resultados das avaliações educacionais no país comprovam a ineficiência do ensino em desenvolver habilidades de leitura nas crianças e jovens brasileiros⁶. Os autores buscam compreender os níveis de alfabetização e letramento do brasileiro a partir de duas avaliações realizadas, o Saeb de 1999 e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2000, além de elucidar as concepções de letramento que fundamentam estes programas de avaliação. A conclusão da pesquisa realizada pelos autores, destaca que o panorama educacional brasileiro necessita, com urgência, rever as estruturas escolares, orientando políticas e ações de alfabetização e letramento mais eficientes. Frade (2007) destaca que os resultados do Saeb “trazem dados preocupantes: em que frente atacar? Precisamos nos dar conta dos processos de decifração, do processo de compreensão, da

⁶ Pesquisas mais recentes, destacam a permanência do fracasso escolar no Brasil. Fernandes (2010) na publicação do texto: “Convergências e tensões nas políticas de leitura” diz que, de acordo com os dados dos relatórios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em relação à proficiência em leitura dos alunos de 4ª série, “a escola brasileira não está conseguindo desenvolver as habilidades mínimas para que o aluno possa compreender a leitura de textos que circulam na sociedade”(p.557). Estes resultados foram apresentados relativamente ao período de 1995 a 2007. Quanto aos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) a autora revela que nossos estudantes apresentaram péssimo desempenho no período de 2000 a 2006.

fluência e do desenvolvimento progressivo: competências necessárias para a ampliação das práticas de leitura e escrita em permanente modificação” (p.75).

A frequência à escola não tem garantido uma educação de qualidade para nossos alunos:

Os resultados, tanto do PISA quanto do SAEB, mostram que os alunos, mesmo depois de frequentarem a escola por muitos anos, “evidenciam um domínio limitado das estratégias de processamento de informações necessárias para que sejam bem sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades de trabalho em casa, em suas comunidades” (SOARES,1999,p.86). Ao que essas avaliações indicam, os alunos, de modo geral, não são capazes de ler e escrever com fluência e proficientemente muitos gêneros textuais (entre os quais podemos citar textos não contínuos, como gráficos, tabelas e formulários, por exemplo). Esses resultados exigem uma reação do sistema educacional brasileiro, para que nossas escolas cumpram o papel de preparar os estudantes para atuarem satisfatoriamente no mundo contemporâneo. (BONAMINO, COSCARELLI, FRANCO 2002)

Este estudo, entre outros, serviu de sustentação para que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais estruturasse, em 2004, uma política de atendimento ao EF que respondesse a esta demanda: melhorar a competência de nossos alunos na aquisição da leitura e da escrita⁷. Para assegurar esta competência, faz-se necessário compreender o conjunto de procedimentos que poderão contribuir para a organização das práticas pedagógicas em torno da alfabetização e letramento dos alunos, na fase inicial de alfabetização.

Dentre os procedimentos colocados em funcionamento pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) destaca-se a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, instituído pelo Decreto nº 43.506 de 7 de agosto de 2003, do Governador Aécio Neves, do PSDB. As normas para a organização e funcionamento do Ensino Fundamental de Nove anos foram definidas pelas resoluções nº 430 de 8 de agosto de 2003 e nº 469 de 22 de dezembro de 2003, ambas elaboradas pela SEE-MG, com a seguinte configuração: o ciclo inicial de alfabetização organizado com duração de três anos (atendendo às crianças nas faixas etárias de 6, 7 e 8 anos), o ciclo complementar com duração de dois anos

⁷ Informação contida no material organizado em 2004 pelo Centro de Alfabetização e Letramento da UFMG, em parceria com a SEE MG, entregue às Unidades de Ensino no período de 2005, para subsidiar a implementação do ciclo de 9 anos – caderno 1, p.12.

(para a faixa etária de 9 a 10 anos) e os quatro anos finais do EF, podendo organizar seu tempo escolar em séries.

A SEE-MG adota como pressupostos e diretrizes metodológicas para este novo modo de funcionamento da escolarização obrigatória, as orientações apresentadas no primeiro Congresso Estadual de Alfabetização, realizado em Belo Horizonte, de 2 a 5 de dezembro de 2003, que contou com a participação de 1.800 educadores da rede estadual. O Congresso foi realizado numa parceria da SEE-MG com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)⁸ da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Como resultado desta parceria entre a SEE-MG e o Ceale, um documento foi produzido e entregue às escolas em seis cadernos (denominados Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização), centralizando a preocupação com os anos iniciais organizados em ciclos de alfabetização. A SEE-MG consolida esta parceria e ressalta, em documento oficial (Orientação nº 01 de 5 de fevereiro de 2004, suporte à operacionalização da Resolução nº 469/2003), a contribuição do Ceale nesta nova política educacional; indica-se, por fim, que os estudos dos cadernos do Ceale/SEE-MG possibilitarão a operacionalização dos dois ciclos de alfabetização no EF de 9 anos.

De acordo com o artigo de Santos e Vieira (2006), o Secretário Adjunto da SEE-MG, João Antonio Filocre Saraiva revela em entrevista que o estado de Minas Gerais tinha dois motivos para a ampliação do EF. O primeiro consistia na necessidade de atender às camadas populares, promovendo o sucesso destas crianças. Esta questão, também conforme os documentos do MEC, já justificaria a implementação/implantação do EF de 9 anos no país. O segundo motivo abordado pelo secretário foi a existência de vagas e de professores excedentes no estado, em função:

“[...] tanto da diminuição das matrículas no EF, decorrente da taxa de fecundidade no país (especificamente no estado de Minas Gerais, onde a taxa média é um pouco menor que a média brasileira), como

⁸ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. O Ceale conta com a participação de professores de diferentes faculdades da UFMG, de outras instituições de ensino superior e de diferentes redes de ensino. O Centro desenvolve projetos nos campos de pesquisa, ação educacional, documentação e publicação.

decorrente do processo de municipalização da pré-escola e das primeiras séries do ensino fundamental” (SANTOS E VIEIRA, 2006, p.777-778).

Podemos concluir que, para o governo de Minas Gerais, o processo de universalização do acesso no EF de 8 anos já se concretizara, o que é importante de ser notado. Para Santos e Vieira (2006), porém, as razões que determinaram a consolidação desta política se apresentam em quatro dimensões. Primeiramente, abordam as razões demográficas, salientando a necessária reorganização de investimentos para regiões mais pobres onde a taxa de escolarização na faixa etária de 6 anos é baixa; estas regiões são mais frequentemente rurais e com maiores taxas de fecundidade. Outra questão apresentada para a ampliação do EF com crianças menores se define por razões financeiras, já que a disponibilidade de recursos do Fundef seria ampliada para a faixa etária de 6 anos, se esta estiver no EF. Também o aproveitamento dos professores excedentes, inclui-se entre os motivos apresentados pelo secretário adjunto para a transformação do sistema escolar. A terceira razão se compõe de uma estratégia política: a busca da satisfação das famílias, pelo “forte apelo que o caráter eleitoral viria a gerar” (SANTOS, VIEIRA, 2006, p.780), indicando a aprovação dos pais ou responsáveis pela inclusão das crianças menores um ano mais cedo nas escolas. Um último motivo vincula-se a razões pedagógicas ou educacionais, que justificam a importância da entrada da criança mais cedo na escola como possibilidade de melhorar as oportunidades de aprendizagem, a preocupação com o sucesso na alfabetização e o sucesso na escolarização dos indivíduos (Cf. SANTOS E VIEIRA, 2006). É interessante notar que foram exatamente estes últimos fatores que, em 2006, orientaram as determinações do MEC para a ampliação do EF de 9 anos.

Além das razões que possam justificar a implantação do EF de 9 anos em Minas Gerais, é preciso compreender as estruturas que constituem seu funcionamento. É sobre isso que falaremos a seguir.

Arelaro (2011), aponta que a escola parece não estar preparada para receber a criança de seis anos, motivo pelo qual as crianças estão reprovando na 1ª série⁹. É preciso buscar soluções “para a realização de uma educação que promova o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e elimine o recurso da reprovação

⁹ Algumas instituições, ao implantarem o EF de 9 anos, não mudaram a forma de organização do tempo escolar para ciclos, mantendo estruturas seriadas.

para esconder as falhas do sistema” (ARELARO, 2011, p.47). Para a autora, a organização em bloco pedagógico sem interrupção, correspondente ao ciclo, como apontado pelas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010), parece ser adequado, principalmente considerando os três primeiros anos do EF.

A organização dos anos iniciais do EF em ciclos é requerida para todas as escolas estaduais de Minas Gerais como o modelo adequado a esta nova estrutura. Entretanto, é importante destacar que a organização em ciclos de alfabetização nas escolas mineiras iniciou-se muito antes, em 1985, com o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), abrangendo os dois primeiros anos do EF, adotando, nesta etapa, o sistema de progressão continuada. O CBA tinha como objetivo melhorar a aprendizagem no que se referia a habilidades de leitura e escrita. Pretendia-se com o ciclo uma estrutura mais adequada nos primeiros anos de escolarização, que respeitasse as diferenças socioculturais tão marcantes na escola pública e o ritmo próprio de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização.

Entretanto, em 1997, em relação à implementação do ciclo, pode se concluir que: “o CBA, tal como foi pensado, poucas escolas fizeram-no com êxito” (Minas Gerais, 1997). Entre os problemas apontados para a implementação do CBA, destaca-se a falta de subsídios teóricos para compreender e fundamentar as práticas pedagógicas no ciclo, de que decorreu a falta de efetividade na alfabetização dos alunos. Diante disto, retomam-se os fundamentos do ciclo de alfabetização, estendendo-o à 3ª série do Ensino Fundamental, agora procurando sustentá-lo através de uma fundamentação teórica mais consistente, dando maior ênfase aos aspectos metodológicos e organizacionais, inclusive do ponto de vista político-administrativo e financeiro. Esta reorientação culminou no Projeto de Capacitação de Professores – o Procap - através do qual o governo pretendeu capacitar todos os docentes do ciclo básico (1º ao 3º ano)¹⁰ e das 4ª séries da rede estadual, com apoio de material televisivo e impresso. A estratégia utilizada foi de capacitação à distância e em serviço; para isto, a SEE-MG treinou professores para que fossem os facilitadores, no sentido de mediar a capacitação nas escolas. Os facilitadores tinham como responsabilidade orientar os debates, após terem acesso

¹⁰ Em Minas Gerais como a implantação do ciclo foi gradativa de 1985 a 1997, considerava-se ciclo o primeiro e segundo anos do EF. No ano de 1997, estende-se o ciclo para mais um ano, o terceiro do EF. Estrutura mantida até 2004 e alterada pela implantação do EF de 9 anos.

aos vídeos e promover a leitura e a discussão do material impresso, bem como organizar projetos e avaliar o grupo. Pretendia-se que o Procap se desenvolvesse nos anos de 1997 e 1998, sendo a participação dos professores remunerada (através de bolsas de estudo) e obrigatória. Devido a alguns atrasos na execução do projeto, este se iniciou em fevereiro de 1998; estes atrasos ocorreram devido a ajustes no contrato com o BM - financiador do projeto - e na própria operacionalização - atrasos na produção do material pela SEE-MG.

Nesta primeira etapa, promoveram-se reflexões metodológicas dos conteúdos de Português e Matemática e Reflexões sobre a Prática Pedagógica. No entanto, com as mudanças políticas e de governo, o Procap foi interrompido quando ainda estava em andamento, no final de 1998 (DUARTE, 2004). O Procap fazia parte do Programa de Qualidade Total em Educação, um projeto do governo do Estado de Minas Gerais, negociado com o BM, que se denominava Projeto de Qualidade na Educação Básica – o PROQUALIDADE, voltado especificamente para os professores dos anos iniciais do EF, os alfabetizadores. Com o projeto de capacitação pretendia-se atender a 90.000 professores das redes estadual e municipais; destacamos que:

É sabido que o Banco Mundial privilegia, na educação continuada, o conhecimento do conteúdo das matérias, alegando que ele tem mais influência no rendimento dos alunos do que o conhecimento pedagógico que os professores venham a ter. Além disso, preconiza o uso da educação à distância, tendo em vista o seu custo menor, se comparado com modalidades presenciais [...] Em Minas Gerais, o Programa de Educação Continuada parece ter-se centrado mais nas diretrizes traçadas pelo Banco Mundial, ou seja, conhecimento dos conteúdos das matérias pelos professores atendidos e uso de metodologias de trabalho que envolvam a educação a distância. (Duarte, 2004, p.155)

Após muita pressão dos professores para contemplar a segunda etapa (que focalizava conhecimentos da História, Geografia e Ciências), interrompida em 1998, houve uma retomada do programa em 2001, em uma nova versão, dentro do projeto Escola Sagarana¹¹. Não houve por parte dos professores o mesmo entusiasmo,

¹¹ O Termo “Escola Sagarana” denomina a política educacional implantada em Minas Gerais (1999/2002). Sagarana é uma expressão criada por João Guimarães Rosa - palavra híbrida composta por SAGA: história rica em acontecimentos e RANA: de origem tupi que significa “à maneira de”. Este termo traduz a principal intenção desta política que pretende uma educação que, perseguindo sempre a qualidade, tome por base os sentimentos e a cultura dos mineiros, na medida em que

diante desta nova fase. As queixas foram muitas; dentre elas se destacam a falta de compromisso do governo no pagamento da bolsa de estudos, a falta de certificação desta etapa última etapa, bem como seu caráter instrumental sem a participação dos professores na elaboração do material. Conforme nos aponta a pesquisa de Herneck e Mizukami (2004), este projeto não se desenvolveu tão adequadamente quanto o esperado, o que fica evidenciado se analisarmos alguns excertos de falas de professores entrevistados por estes pesquisadores:

Era muito bonito assistir aquelas aulas, mas não é assim que funciona na sala de aula, com tantos alunos cheios de problemas (Profª. 16).

Faltou ter feito antes, uma pesquisa com os professores, para saber o que realmente estamos precisando. Faltou apresentar coisas mais condizentes com o nosso dia-a-dia de sala de aula (Profª. 22).

Mostrava uma realidade fora do nosso dia-a-dia, ou mais exato, difícil de pôr em prática, por motivos financeiros, por falta de espaço adequado, por receptividade de terceiros (Profª. 29).

[...] quanto ao PROCAP, nós professores, recebemos um pacote pronto da superintendência e simplesmente tivemos de engoli-lo. Não houve o mínimo de respeito ao cumprimento do compromisso do governo [...] em nos pagar a 2ª parcela da bolsa de estudos e na entrega do certificado (Profª. 37). (HERNECK, MIZUKAMI, 2004, p.13)

Apesar dos questionamentos nas escolas, o Procap foi considerado pelo governo como um programa positivo. Se levarmos em conta as metas almeçadas e os resultados observados na prática docente, será que podemos realmente destacá-lo como positivo?

Para Duarte (2004), o grau de aprovação destacado para este programa de capacitação em Minas Gerais, pode ser explicado na seguinte fundamentação: “ser

fruto do enraizamento, em Minas Gerais, de uma postura passiva diante da capacitação, na qual os professores estão habituados a receber pacotes prontos, que não exigem muito questionamento”(p.156).

No que se refere ao ciclo, o Procap pretendeu, na formação dos docentes, expandir a ideia de que esta forma de organização deveria ser implantada com muito vigor nas escolas mineiras. Entre os objetivos do programa privilegiava-se a necessidade de criar condições aos docentes para oferecerem atendimento individual “personalizado” aos alunos com dificuldades de aprendizagem, favorecendo assim o ciclo de alfabetização.

Em 1999, a SEE-MG abre diversos debates sobre a organização dos tempos e espaços escolares e conclama o sistema escolar estadual a refletir sobre a própria realidade, buscando compreender os fundamentos e as concepções do ciclo/série e as implicações destes no processo de aprendizagem dos alunos. Os ciclos são evidenciados como uma possibilidade adequada ao processo de ensino-aprendizagem, conforme apresentado no texto do material da SEE-MG que foi distribuído às escolas, para capacitação:

Os ciclos constituem uma forma de organização do trabalho escolar que busca, por um lado, responder melhor aos processos de aprendizagem e, por outro, criar possibilidades efetivas para uma educação escolar democrática e inclusiva. Abarcam períodos que ultrapassam as séries anuais, variando de dois a cinco anos e, na sua essência questionam a estrutura escolar seriada e os obstáculos que ela cria ao processo de formação dos alunos: sua organização em graus de ensino, seus pressupostos de linearidade na aquisição do conhecimento, de pré-requisitos, de sequenciação rígida dos conteúdos, a ideia de homogeneidade contida na noção de classe, a fragmentação e a desarticulação curricular, tudo isso lhe conferindo um caráter seletivo e excludente (BARRETO, 1999, apud MINAS GERAIS/ SIAPE 2003, p. 37).

O mesmo material salientava que a estrutura seriada apresenta um caráter “excludente e seletivo” inadequado às novas concepções de aprendizagem (Minas Gerais/SIAPE 2003, p.44). As discussões foram efetivadas para possibilitar que cada instituição pudesse fazer sua opção pelo regime de ciclo/série ou por outra forma que considerasse mais adequada.

A SEE-MG divulga, em 1999, em um encontro com educadores mineiros, os seguintes resultados das opções na organização de tempo escolar:

Os resultados divulgados no Encontro Estadual de Belo Horizonte, em novembro de 1999, em que 60% das Escolas optaram pela organização em ciclos, 33% em séries, 3% em ciclos e séries e 4% ainda estavam indefinidas, merecem uma análise detalhada que possa identificar claramente o(s) significado(s) desses percentuais. Entretanto, a opção da maioria das Escolas pelo ciclo, por si só, já torna evidente a disposição do investimento em mudanças compromissadas com a Escola Inclusiva e de qualidade para todos. Durante todo o processo que se desenvolveu em 1999, ficou clara a posição da Secretaria de Estado da Educação de não produzir soluções de "gabinete" para tema tão complexo e polêmico, mas de investir na construção coletiva e na discussão democrática. (FERES, 1999)¹²

Importa, então, ressaltar que houve uma considerável adesão ao sistema de ciclos e os debates continuaram, para que todas as escolas pudessem adotá-lo.

A SEE-MG continuou fundamentando as discussões sobre as mudanças no ensino mineiro, apresentando novas propostas educacionais no projeto "Escola Sagarana". Dentre os projetos, além da continuidade da segunda etapa do Procap, destaca-se o Sistema de Ação Pedagógica (SIAPE-MG), projeto destinado a suplementar a ação dos educadores, sendo composto por vídeos e materiais de apoio, denominados "Dicionário do Professor". O objetivo do projeto era a formação em serviço, através de encontros quinzenais. Os cadernos "Dicionários do Professor" constituíam-se por temáticas diversas e foram distribuídos para todas as escolas, professores e equipes gestoras. Os educadores assistiam aos vídeos e refletiam sobre o tema proposto, apoiando-se nos cadernos.

Analisando as orientações da SEE-MG, produzidas desde o ano de 1997 e os materiais oferecidos para capacitação de professores, principalmente os cadernos do SIAPE, parece evidente que a SEE-MG pretendia que todas as escolas optassem pelo sistema de ciclos como forma de organização, principalmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano), uma vez que, em algumas escolas, ainda permanecia a organização seriada como opção.

A organização dos anos iniciais do EF em ciclos parece se consolidar mais a cada ano no sistema mineiro de educação, apesar das polêmicas apresentadas a respeito de seus efeitos negativos, apontando-a como responsável pelos resultados

¹² Texto do Balanço e Perspectivas sobre a opção do ciclo em Minas Gerais, foi elaborado por Maria José Vieira Feres que, na época, ocupava o cargo de secretária adjunta na SEE-M.G. Está Disponível no Centro de referência do professor, com o título de "A Escola Sagarana e o investimento no sucesso escolar: pontos para discussão no ano de 1999".

desastrosos obtidos nos exames nacionais e nas avaliações do Sistema mineiro de Avaliação da Educação Pública- SIMAVE; muitas crianças prosseguiram no ciclo sem a consolidação adequada de aprendizagem. O principal argumento de oposição ao sistema de ciclos é o de que a não reprovação dos alunos estaria contribuindo para o analfabetismo escolar. As equipes do Ceale e da SEE-MG argumentam a respeito das polêmicas sobre o ciclo, consideram a necessidade de superação de problemas destacando, sobretudo, os referentes à implantação do ciclo apenas para diminuir taxas de reprovação e a falta de compreensão das mudanças necessárias a este modo de organização escolar, que requer uma transformação nos procedimentos e concepções de ensino e da aprendizagem (Ceale/SEE- MG, 2004).

Ao identificar os problemas implicados no modo como o sistema de ciclos foi implantado/implementado na educação mineira, as equipes do Ceale e da SEE/MG não deixam de reconhecer a importância do mesmo na ampliação das oportunidades e possibilidades de aprendizagem. Era previsível que a transformação da organização escolar em ciclos apresentasse seus problemas e desafios, afinal toda transformação pressupõe adesão, resistências e exige uma nova compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, o que não se produz sem esforços contínuos e sistemáticos de formação.

A implementação do ciclo exige a criação de uma nova estrutura e dinâmica na escola, que deve romper com modelos seriados. Sem este rompimento e continuando a trabalhar no ciclo com as mesmas propostas e estruturas do sistema de séries, fica difícil compreender as implicações na alfabetização dos alunos e obter resultados que possam comprovar que o ciclo pode, ou não, contribuir significativamente para melhorar as aprendizagens. Mesmo sem harmonia consensual em relação ao ciclo entre os educadores e os teóricos que se dedicam a estudar a escola, esse, juntamente com a proposta de ampliação da escolarização obrigatória da criança para 9 anos, são destacados nas políticas públicas de Minas Gerais, a partir de 2004, como princípios de democratização do ensino:

As atuais exigências de democratização do acesso à escola pública de qualidade se acompanham de demandas bastante complexas: a permanência das crianças de camadas populares nessa escola e a ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita, pois tais oportunidades já são precocemente vivenciadas por camadas sociais mais favorecidas. Isso implica o direito daquelas crianças à alfabetização e ao letramento, em processos de aprendizagem que

asseguem progressivas capacidades e habilidades. (CEALE/SEE MG- caderno 1, 2004, p.21).

Observa-se que a proposta de ciclo em Minas Gerais, iniciada desde 1985, nunca foi interrompida: todas as políticas públicas desde então procuram ressignificar esta forma de organização escolar, ampliando e buscando novas razões e estruturações para sustentá-la, mas em nenhum momento descartam-na. Para a SEE-MG, o ciclo de Alfabetização continua sendo uma política adequada e necessária e o documento deste órgão “Orientação nº 01 de 5 de fevereiro de 2004”, ressalta:

A estratégia pedagógica do ciclo amplia as possibilidades de sucesso escolar, uma vez que propicia uma relação mais flexível e dinâmica entre o tempo disponível, os objetivos curriculares e o ritmo de aprendizagens dos alunos de uma mesma faixa etária. (Minas Gerais, 2004, p.16)

Assim, destacando-se o ciclo e a ampliação das oportunidades de acesso à leitura e escrita, emerge a necessidade de orientar as escolas na organização e funcionamento do ensino fundamental de nove anos. Orientações para que as escolas estruturam no contexto de ciclo, são recorrentes em todo documento. As estruturas para romper com a organização seriada começam a se organizar. Questões como redução do número de alunos nas turmas iniciais do EF começam a ser conquistadas: para o primeiro ano, 20 alunos por turma e as demais turmas, até o 5º ano, com 25 alunos, assim como estruturas de reforço e apoio pedagógico no acompanhamento dos alunos com baixo desempenho. Esta postura e possibilidade de nova organização mais eficiente para o ciclo pode ser evidenciada nas escolas, em que se encontra uma grande preocupação com tentativas de trabalhar para que o aluno supere as dificuldades e prossiga no ciclo. Todas as diretrizes e as fundamentações para o desenvolvimento do trabalho dos professores alfabetizadores nos anos iniciais do ensino fundamental, estão definidas nos cadernos do Ceale/SEE-MG.

Com o material de apoio à implementação do ensino fundamental de nove anos, no que se refere aos anos iniciais ou ciclos de Alfabetização, elaborado pelas equipes do Ceale e da SEE- MG, após os debates do primeiro Congresso Estadual de Alfabetização, o governo mineiro pretendia atingir melhores resultados na alfabetização dos alunos. Entretanto, no ano de 2007, os resultados obtidos nas

avaliações do SAEB e no Programa de Avaliação da Educação Básica de Minas Gerais (Proeb), parte constitutiva do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE¹³), indicam o insucesso relativo à alfabetização e ao letramento, das escolas mineiras. Estes resultados sinalizaram que as metas de melhorar a competência dos alunos na aquisição do domínio de uso dos sistemas de leitura e escrita, não foram atingidas adequadamente.

Então, no ano de 2008, a SEE-/M.G determina a necessidade de redirecionar o trabalho de alfabetização e letramento no EF de 9 para, assim, garantir que todas as crianças estejam lendo e escrevendo ao final da primeira etapa do ciclo (aos 8 anos de idade). O governo de Minas aspira, desta forma, um avanço educacional com ênfase na alfabetização e letramento, como se pode verificar no seguinte excerto extraído da Resolução da SEE/MG nº 1.086 de 16 de abril de 2008:

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, nos Pareceres nº 1132/97 e nº 1158/98 do Conselho Estadual de Educação, no Decreto nº 43.506, de 06 de agosto de 2003, na Resolução nº 430, de 07 de agosto de 2003, e considerando:

- . a necessidade de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e mais oportunidades de aprendizagem;
- . a urgência de uma política que dê ênfase ao processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública;
- . a necessidade de orientar as escolas na organização e funcionamento do ensino fundamental de nove anos,

Resolve:

Art.1º O ensino fundamental deve garantir as oportunidades educativas requeridas para o atendimento das necessidades básicas dos educandos, focalizando em especial:

I-O domínio dos instrumentos essenciais à aprendizagem para toda vida - a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a capacidade de solucionar problemas e elaborar projetos de intervenção na realidade; [...] (MINAS GERAIS, 2008)

¹³ O SIMAVE, instituído pela Secretaria de Estado da Educação em 2000, foi aperfeiçoado e ampliado a partir de 2003. Os resultados dos programas de avaliação em grande escala são instrumentos importantes para a gestão do sistema público de Educação em Minas Gerais, pois levantam dados para o diagnóstico sistemático da rede pública de ensino e fornecem informações para subsidiar a definição de políticas educacionais e o planejamento de suas ações. O Simave é composto pelos programas de avaliação Proalfa e Proeb, ambos censitários. As avaliações são promovidas pela Secretaria de Estado de Educação e realizadas por instituições externas vinculadas a universidades federais sediadas em Minas Gerais.

Através desta resolução, portanto, a SEE-MG orienta o funcionamento das escolas no atendimento ao ensino de nove anos, priorizando os ciclos de alfabetização e define uma estrutura organizacional que possa ser capaz de garantir oportunidades educativas, atendendo às necessidades básicas de aprendizagem dos educandos, a partir de definições de capacidades essenciais de alfabetização e letramento que os alunos devem dominar em cada ano do ciclo. Para isto, retoma um programa de apoio, criado em 2005, o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP-, criado para auxiliar o trabalho dos professores junto aos alunos com baixo desempenho nas avaliações sistêmicas.

O PIP, em 2008, é redefinido para estruturar ações pedagógicas nas escolas, atingindo todos os alunos, não só os de baixo desempenho, tendo como meta a alfabetização de todas as crianças aos oito anos. O programa foi implantado em todas as escolas da rede estadual e renomeado como “*Programa de Intervenção Pedagógica - Alfabetização no Tempo Certo*”. O PIP “Alfabetização no Tempo Certo” se compõe por um plano de estratégias, mas deve ser elaborado em cada escola pelos especialistas, professores e pais, organizado no início do ano letivo e reestruturado, após a apropriação dos resultados das avaliações censitárias realizadas pelo SIMAVE. As ações previstas pelo PIP com objetivo de melhorar o desempenho dos alunos, principalmente os de baixo desempenho, são monitoradas pelas Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e estruturadas em cada escola, de acordo com o perfil e a especificidade de cada instituição.

Com o Programa de Intervenção Pedagógica-Alfabetização no Tempo Certo, a SEE-MG apresenta novo material de apoio aos professores dos três primeiros anos do EF: Guias do Alfabetizador e Cartilha Cantalelê. Material produzido pela SEE-MG, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, a Superintendência de Educação Infantil e Fundamental e Diretoria de Ensino Fundamental. Os cadernos do Ceale/SEE-MG (produzidos em 2004) permaneceram compondo o conjunto de materiais que devem servir de referência para o trabalho dos professores. Integrados, portanto, ao PIP, o Ceale agora não participou da elaboração dos Guias e da Cartilha, sendo estes resultantes de uma iniciativa.

Entre as questões postas pela Resolução nº 1.086/2008 da SEE-MG, estão as regras básicas para escolas se organizarem e as capacidades que as crianças devem atingir em cada etapa do ciclo (Cf. Minas Gerais, 2008).

Alfabetizar todos os alunos, em tempo determinado e adequadamente, tem representado o grande desafio dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Esta política de alfabetização e letramento se configura no cenário mineiro em decorrência de a ampliação dos anos de escolaridade - assim como a implantação dos ciclos -, em 2004, não ter sido suficiente para o sucesso pretendido no processo de alfabetização e letramento. Conforme já destacamos, o EF de 9 anos em Minas Gerais foi pensado para que o trabalho de alfabetização pudesse avançar consideravelmente, o que exige transformar as escolas. Nesta perspectiva, ainda permanece, nas instituições escolares, o desafio do atendimento adequado para que o programa mineiro cumpra seu objetivo de possibilitar a alfabetização e o letramento de todos os alunos.

Em 2010, a SEE- MG, com base na Resolução do CNE/CEB nº 07 de 14/12/2010 (que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos), bem como nas Resoluções da SEE-MG nº1.086/ 2008 e ofício circular nº 302/10, pretendendo garantir a continuidade da trajetória escolar dos alunos no EF de 9 anos, alerta os diretores com a seguinte explanação :

A alfabetização e o letramento.

O desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e as demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

A continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não possível de interrupção [...] (MINAS GERAIS, 2010)

Diante das orientações do ofício, cabe à direção e aos professores adotarem medidas pedagógicas que auxiliem os alunos e ofereçam oportunidades de aprendizagem mais diversas e dinâmicas. Para os alunos que não consolidaram as capacidades previstas na Resolução nº 1.086/2008 da SEE-MG, deverão ser ofertadas estratégias de atendimento diferenciado, bem como proceder ao reagrupamento dos alunos em turmas que atendam às suas necessidades (a definição de operacionalização deste último recurso ocorre ao final de cada ciclo).

Superadas as dificuldades, o aluno será re-integrado à turma, em consonância com sua faixa etária. Esta orientação deixa bem claro, no bojo de seu texto, a impossibilidade de reprovação.

O EF de 9 anos, sem dúvida, trouxe transformações e inquietações para a educação. Alguns impactos desta política foram percebidos em Minas Gerais a partir de 2004 e em outros estados brasileiros, após o ano de 2006. As pesquisas sobre o tema têm privilegiado discussões sobre: a organização pedagógica para trabalhar com as crianças no ano inicial, a centralidade na alfabetização, a importância da formação de professores, o desconforto e a insatisfação dos professores, como indicam Moro (2009), Baptista (2010), Frade (2007), Bruneti (2007) e Brotto (2008).

Esta centralidade na alfabetização e letramento nos anos iniciais do EF, os programas destinados a este trabalho e a formação dos alfabetizadores, ganham destaque nas políticas educacionais. Esta temática, sem dúvida desafia as instituições escolares, sendo necessário compreender o desenvolvimento da alfabetização no Brasil, seus fracassos e possibilidades, a complexidade e as especificidades do processo de alfabetização e letramento, bem como a formação destes alfabetizadores. Esta é a discussão que abordaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II- ANÁLISES DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Apesar de aclamarmos um crescente avanço na alfabetização do país nas duas últimas décadas há, ainda, um número elevado de jovens brasileiros que se mostram aquém do esperado quanto ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. A preocupação com a alfabetização no Brasil não é um quadro recente; historicamente, o acesso à leitura e escrita mostra-se distribuído desigualmente à população brasileira, elitizado, pois, durante décadas, excluiu do ensino grande parte das classes populares, a maior parcela da população brasileira. A questão da exclusão de milhares de pessoas do processo de escolarização, no que diz respeito ao acesso, se rompe com o processo de universalização do EF.

Retomando as questões abordadas no capítulo anterior, compreendemos que nem sempre o acesso à escola vem acompanhado do sucesso na aprendizagem e/ou de aprendizagens consistentes. De acordo com dados do censo de 2010, publicados pelo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observa-se que temos um grande número de analfabetos e analfabetos funcionais. O parâmetro utilizado para esta constatação considera como analfabeto funcional aquele que não tem a conclusão da primeira etapa das quatro primeiras séries do EF (no EF de 8 anos). É considerado analfabeto o sujeito que não sabe ler e escrever um simples bilhete no idioma que conhece. Assim, as demandas hoje gravitam em torno da qualidade e, muito especificamente, da qualidade no domínio da leitura e escrita.

Ao analisar historicamente a alfabetização no Brasil, Ferraro (2002) elucida estes apontamentos ao apresentar os dados estatísticos sobre as taxas de analfabetismo da população brasileira, contemplando um período que vai de 1872 até 2000. Ao tratar destas questões, o autor focaliza tanto os índices de analfabetismo quanto os níveis de alfabetização. Para o autor, (assim como no Censo analisado) é possível identificar os níveis de alfabetização pelo tempo de escolarização dos brasileiros ao longo deste período, que o autor classifica em 4 níveis de letramento para população. Considera como pertencente ao primeiro nível de letramento o cidadão com três anos de estudos concluídos; no nível 2, estariam os que concluíram até a 4ª série; o nível 3 contempla os que concluíram 8 anos de estudos, ou seja, a conclusão do EF e o nível 4 congregaria os que concluíram o EM. Em sua pesquisa o autor focaliza só os três primeiros níveis, ou seja, a

conclusão do EF de 8 anos. Para o autor, a conclusão com aprovação nas diversas etapas da Educação Básica, ou a partir dos 4 recortes nos níveis de escolarização, poderiam corresponder ao nível de letramento dos brasileiros. Ferraro diz que “a hipótese é que, com base no critério ‘anos de estudo concluídos’ (pelo menos um ano), pode-se construir alguns níveis significativos de letramento” (p.38). Trataremos no avançar deste capítulo do conceito de letramento, e não é a partir dos anos de escolarização que pretendemos definir o termo.

Os estudos de Ferraro (2002) podem oferecer elementos importantes para uma análise histórica do desenvolvimento da alfabetização no Brasil. Ao analisar os dados apresentados pelo autor, percebemos um panorama de progresso, no que diz respeito à redução do analfabetismo no Brasil, e uma crescente escolarização dos brasileiros ao longo destes 128 anos. Após as décadas de 1960 e 1970, as taxas de analfabetismo começam a cair significativamente; na década de 70, a porcentagem da população alfabetizada supera a porcentagem de analfabetos. Desde então, certos aspectos da alfabetização no Brasil apresentam avanços consideráveis.

No ano 2000, o índice de analfabetos alcançava 13,6% da população de 15 anos ou mais (Cf. FERRARO, 2002); analisado do ponto de vista histórico e contraposto ao ano de 1872, em que o número de analfabetos era praticamente o inverso - cerca de 82,3 % da população não era alfabetizada-, indica, sem dúvida, uma evolução. Entretanto, estes dados não podem ser plenamente comemorados se evidenciarmos que nestes 13,6%, estão, ainda, milhões de brasileiros analfabetos. A respeito da escolarização dos brasileiros os dados apresentados são também alarmantes, apontando que em 2000, entre os brasileiros de 15 anos ou mais somente 1/3 da população atinge o nível 3, ou seja, consegue concluir o EF:

Os outros 2/3 da população de 15 anos ou mais (cerca de 71 milhões), compreendendo desde os “sem instrução e menos de 1 ano de estudo” até os distribuídos em categorias de 1 a 7 anos de estudo, dizem muito bem o tamanho do desafio posto à educação nos próximos anos (ou décadas?). (FERRARO, 2002, p. 44)

Dados recentes do IBGE apontam que no ano de 2009 a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais baixou de um percentual de 13,6% (dados de 2000), para 9,7%. Quanto aos anos de escolarização dos brasileiros em 2009, constata-se que jovens nesta mesma faixa etária possuem, em média, 7,5 anos de estudo, média inferior aos 8 anos de EF obrigatório.

Podemos ainda ter desafios maiores quando a alfabetização e a escolarização dos brasileiros forem postas à luz da qualidade. A relação entre a escolarização e a alfabetização, como já foi dito, não se equaciona numa fórmula tão simples assim, já que nem sempre a expansão da escolarização tem refletido o sucesso na aprendizagem dos brasileiros. (Cf. BONAMINO, COSCARELLI, FRANCO, 2002).

Denúncias sobre o fracasso escolar, principalmente no que diz respeito à garantia da aprendizagem da leitura e da escrita com as competências necessárias às demandas atuais, são crescentes no âmbito nacional. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, reforça esta afirmação:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. 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 mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL, 1997, p.19)

Estas questões têm orientado muitas pesquisas que se esforçam por compreender melhor este fenômeno e subsidiar políticas educacionais mais eficazes para superação do persistente fracasso em alcançar as metas desejadas e explicitadas. De um lado, temos uma sociedade que se faz cada dia mais exigente em relação ao domínio da leitura e da escrita e de outro um sistema educacional que não consegue corresponder a essas exigências.

Podemos ter pistas sobre o desempenho do aluno brasileiro e da própria educação a partir dos resultados das avaliações nacionais do Saeb, da Provinha Brasil, da avaliação do PISA, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além deles, cada estado brasileiro vem organizando o seu programa de avaliação e todos têm convergido para o diagnóstico da situação da aprendizagem. Essas avaliações contemplam diversas áreas do conhecimento, mas a centralidade no domínio da leitura e escrita é indiscutível.

Fernandes (2010) diz que, de acordo com os dados dos relatórios do Saeb, em relação à proficiência em leitura dos alunos de 4ª série, “a escola brasileira não está conseguindo desenvolver as habilidades mínimas para que o aluno possa compreender a leitura de textos que circulam na sociedade” (p.557). Estes resultados foram apresentados a partir de estudos, do período de 1995 a 2007, do Saeb e de dados dos Estudantes PISA, nos períodos de 2000 a 2006, estes últimos, revelando que nossos estudantes apresentam péssimo desempenho, nos anos finais do EF, em relação ao contexto mundial.

Os últimos resultados apresentados pelo Ideb apontam para uma evolução nos índices de desempenho dos alunos e uma superação nas metas estabelecidas. Estes resultados sinalizam que estamos obtendo algumas conquistas, mas são persistentes os problemas da alfabetização e da baixa escolarização no Brasil, demandas históricas que precisam ser resolvidas e interpretadas no contexto mais amplo da sociedade em que estas se estruturam. E, para Frade (2007),

[...] os problemas que temos enfrentado nos últimos resultados da alfabetização brasileira são, em parte, consequências das desigualdades sociais, culturais e econômicas que nos levam a fazer de forma permanente a pergunta: Como assegurar a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, envolvendo aí o direito de participar da cultura escrita?(p.74)

A autora ressalta a complexidade da questão da alfabetização, implicada em estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais e reafirma o desafio de garantir a alfabetização como um direito de todos. Arelaro (2011) nos lembra que há uma “tendência de responsabilizar as escolas, os professores e a progressão continuada pelo baixo desempenho escolar dos alunos” (p.45). Para a autora, se restringirmos a questão da qualidade do ensino apenas a estes aspectos perderemos o foco para construção de uma educação de qualidade para todos. Há necessidade de repensarmos todo o conjunto estrutural que envolve os resultados da alfabetização. Os trabalhos das escolas podem contribuir neste conjunto. Frade (2010), diz que o campo da alfabetização vem suscitando uma multiplicidade de pesquisas e um conjunto de expectativas que importa serem discutidas; de sua perspectiva, talvez o grande equívoco seja acreditar que “apenas estratégias pedagógicas” (p.58) possam resolver questões com implicações sociais, políticas e culturais.

1- A expansão do conceito de alfabetização: cenário para o letramento

Os censos demográficos podem nos fornecer não só os índices da evolução da alfabetização e escolarização no país, como também a compreensão da expansão do conceito de alfabetização no Brasil. Observamos que, paralelamente ao aumento nas taxas de alfabetizados e aumento dos níveis de escolarização dos brasileiros, crescentes exigências e novas demandas vão sendo impostas para se considerar uma pessoa alfabetizada ou não. O conceito de alfabetização sofre profundas alterações ao longo dos séculos XIX, XX e XXI. No início do século XIX, para ser considerado alfabetizado era suficiente o simples fato de saber ler e escrever (sem se definir “ler e escrever” o que, e nem como). Era comum, também, ser considerado como alfabetizado, aquele sujeito que escrevia o próprio nome. E, conforme citado por Britto (2007), nos anos 40, “passou-se a considerar alfabetizado quem demonstrasse ser capaz de ler e escrever um simples bilhete” (p.20); uma definição também imprecisa, pois, indaga o autor, “afinal o que é um simples bilhete?”.

Já em 1958, uma nova definição para determinar se a pessoa era alfabetizada ou não se formula no contexto internacional, proposta pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): “alfabetizada seria a pessoa capaz de escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a sua vida cotidiana” (BRITTO, 2007, p.20).

Na década de 90, o IBGE passa a adotar um novo conceito da UNESCO (datada de 1978), o alfabetismo funcional, definido como uma capacidade do sujeito de usar a leitura e escrita tanto no contexto social quanto como instrumento para aprimorar-se e continuar este aprendizado. Este conceito coloca como contrapartida, ser considerado analfabeto funcional aquele que não apresenta tal condição. As capacidades propostas pela UNESCO eram verificadas levando-se em conta os anos de escolarização dos sujeitos. Aquele que não concluiu a 4ª série do EF seria considerado analfabeto funcional.

As mudanças no conceito de alfabetização estão diretamente ligadas às novas demandas sociais, estreitamente vinculadas à sofisticação tecnológica, à explosão das informações produzidas e divulgadas velozmente, às exigências no mundo do trabalho, à globalização, típicas da sociedade moderna. Exige-se do

sujeito moderno que acompanhe o curso histórico e insira-se com mais competência nesta sociedade letrada. Podemos dizer que estas exigências invocaram, no Brasil, o surgimento de um novo termo: o letramento. Para Leite (2008):

Inúmeros trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos, nos anos 70 e 80, demonstrando a necessidade do desenvolvimento de novos modelos de alfabetização, atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente no que se refere à formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania. (p.24)

Estas transformações provocaram mudanças nas práticas dos professores e uma tentativa de superar os modelos tradicionais de alfabetização. E Leite complementa:

Embora, nas últimas duas décadas, tenham se observado grandes progressos teórico-metodológicos na área, a formação do aluno como um competente leitor e produtor de texto, em nossas escolas públicas e particulares, ainda se coloca como um dos grandes objetivos a serem alcançados (LEITE, 2008, p.21-22).

Concordamos com o autor, pois as exigências sociais em relação ao envolvimento em práticas de leitura e escrita são crescentes a cada dia. Não se trata de compreender o problema do fracasso escolar relacionado apenas às implicações conceituais e metodológicas, mas, em grande medida, destacar o quanto a busca por fundamentos teóricos, a partir dos quais se estructurem as práticas de alfabetizadores de forma mais consciente, pode ser um elemento propulsor no sucesso da aprendizagem da escrita, em consonância com essas novas exigências. A multiplicidade de novos significados e sentidos construídos sobre o conceito de alfabetização geram embates teóricos, ao mesmo tempo em que apresentam novos focos para o trabalho com a leitura e escrita no Brasil.

Neste contexto, são significantes as transformações ocorridas nos modos de se conceptualizar este processo, a partir das quais a inserção dos indivíduos no mundo da escrita deixa de ser compreendida apenas pelo domínio de uma técnica, ou seja, da codificação e decodificação, expandindo-se para o uso destes conhecimentos no conjunto de práticas sociais. Da possibilidade de saber ler e escrever um bilhete simples para o uso da leitura e da escrita nos contextos sociais e com a possibilidade desta leitura e escrita serem instrumentos para novas aprendizagens (conforme aponta a UNESCO), percebemos a expansão do conceito

da alfabetização. É nesta dinâmica que precisamos compreender o surgimento do conceito de letramento, ocorrido na década de 80, no Brasil, e suas contribuições e/ou impactos para transformações nas práticas e pesquisas de/sobre alfabetização.

Soares (2009), afirma que a palavra letramento surge em decorrência de um novo fenômeno:

O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos nome para ele. (p.34,35.)

Este novo fenômeno compreende a necessidade de desenvolver habilidades para o uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais. Para Soares (2009), a palavra letramento se destaca no contexto dos especialistas e alfabetizadores a partir dos trabalhos de Kato no ano de 1986, seguido dos trabalhos de Tfouni, em 1988 e Ângela Kleiman, em 1995, autoras que iniciam a discussão sobre a temática, até então não explorada nos estudos sobre a alfabetização. Nestes trabalhos, o termo letramento expressa um estado, ou uma condição mais ampla para o sujeito que aprende ler e escrever. O letramento pode, segundo Soares (2009), alterar no sujeito “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (p.18).

A distinção entre os termos alfabetização e letramento ganha importante visibilidade através dos trabalhos de Magda Soares, nos quais a autora destaca que a aquisição da leitura e da escrita se processa por duas vias. A primeira, que chamou de via técnica, ou alfabetização, envolve o aspecto da codificação e decodificação, a relação grafema-fonema. A outra via, diz respeito ao uso prático desta técnica, ao desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais, sendo importante que isto ocorra na aprendizagem inicial da leitura e escrita; esta via corresponde ao letramento (SOARES, 2004).

Contornados semanticamente pela autora, alfabetização e letramento são compreendidos como processos distintos, mas indissociáveis. Considera assim que a alfabetização tem sua especificidade, porém não deve desarticular-se de seu uso nas práticas sociais; ou seja, a alfabetização não pode ser construída sem se considerar suas relações intrínsecas com o letramento.

A respeito da distinção entre os dois termos, Soares¹⁴ diz que ela é produtiva, mais precisamente para fins metodológicos do que propriamente conceituais, deixando claro que o trabalho nas escolas se tornará mais eficiente à medida que compreendermos as especificidades no desenvolvimento dos processos de alfabetização e do letramento. A compreensão do letramento e da alfabetização em suas especificidades e interrelações nesta nova abordagem conceitual, conseqüentemente, trará mudanças metodológicas nas práticas de professores.

Esta forma de se conceber ou conceituar os termos alfabetização e letramento não se constitui em consenso entre os autores e pesquisadores que se dedicam a estudar o processo de aquisição das capacidades de ler e escrever. Autores como Ferreiro (2001) e seus colaboradores e seguidores consideram desnecessário o termo letramento por entenderem que a aquisição da escrita já implica no uso desta em contextos sociais mais amplos. Mesmo sem se referir ao termo letramento, percebemos nas formulações da Psicogênese da Língua Escrita, teorização elaborada por Ferreiro e Teberoski (1999), que elas implicam a construção da escrita pela criança amplamente mergulhada em contextos sociais de usos deste conhecimento, sendo este o ambiente necessário para que a criança vá construindo suas hipóteses sobre os atos de ler e escrever.

Concordamos com os argumentos de Soares (2004) sobre as especificidades de cada um dos conceitos e sobre as diferenças tanto cognitivas quanto metodológicas implicadas no desenvolvimento da alfabetização e letramento. Certamente, não significa dissociá-los no trabalho pedagógico, mas compreender a natureza do que está proposto, visando o ensino e a aprendizagem das capacidades de leitura e escrita.

Kleiman (2005) tem nos apontado como as atividades de letramento podem se expandir para diversos contextos e não se circunscreverem apenas às práticas escolares; destaca que “letramento não é alfabetização, mas a inclui!” (p.11). Como Soares (2009), a autora faz associações e aproximações entre a alfabetização e o letramento numa mesma perspectiva conceitual e considera a alfabetização como uma das práticas do letramento. Esclarece que:

¹⁴ Estes comentários foram registrados a partir de entrevista de Magda Soares para o programa *Salto para o Futuro* na primeira série do programa “Alfabetização leitura e escrita”, exibida em 29 de março de 2003, numa vídeo conferência gravada e divulgada pela SEE-MG às escolas estaduais mineiras.

[...] o termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não-verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização. (KLEIMAN, 2005, p.12)

Interpretando os apontamentos da autora, podemos inferir sobre as implicações e transformações no trabalho pedagógico que estas concepções podem trazer. No contexto pedagógico tradicional, a alfabetização não previa e não abordava o uso social desta aprendizagem e muito menos o papel da linguagem oral como integrante e essencial neste processo.

A alfabetização em si, não é suficiente para que o indivíduo se constitua como um sujeito amplamente letrado e também não é pré-requisito para o letramento. A questão do letramento é ampla e ultrapassa o âmbito pedagógico, atingindo uma dimensão para além do processo de escolarização. Kato (1997) ressalta que:

Se queremos que a escola produza indivíduos funcionalmente letrados, não podemos entender a alfabetização como algo independente do processo mais amplo de letramento, conforme defendido em Kato (1986). Podemos dizer que o processo de letramento se inicia desde os primeiros contactos com a palavra escrita, em outdoors, na televisão, nas revistas e jornais que se encontram espalhados no contexto da criança. (p.14)

Ou seja, as experiências construídas pelas crianças no contato, no reconhecimento e nas interações com as funções desta escrita, que são mediadas pelas pessoas já alfabetizadas e letradas com quem convive, serão significativas para o desenvolvimento desta aprendizagem pela criança.

Leite (2008) destaca que “é função da escola dar continuidade, agora de forma sistematizada, a esse processo que vem se realizando naturalmente” [...] (p.29). Portanto, o reconhecimento da importância de experiências extra-escolares não implica, de modo algum, em atenuar o papel da escola, sobretudo considerando-se inúmeras situações em que o meio não proporciona relações diversificadas e/ou qualitativamente produtivas de contato com a escrita em múltiplas práticas sociais.

A alfabetização se constituiu num processo de aquisição e domínio do sistema alfabético/ortográfico; historicamente, entendia-se que isto ocorria como uma etapa anterior ao letramento, ou seja, primeiro se alfabetizava para depois tornar os sujeitos capazes de utilizar estes conhecimentos nas práticas sociais;

nesta direção se desenvolvia o trabalho dos alfabetizadores. As pesquisas sobre a alfabetização e letramento contribuíram para transformações do paradigma tradicional de alfabetização, sob o lema de que é preciso “alfabetizar letrando”. Em Leite (2008), podemos compreender que se tratou de uma “mudança revolucionária na alfabetização”, marcada pela necessidade de superação de um modelo tradicional no qual:

[...] a escrita era entendida como simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita concebida como mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividade de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita. Daí a grande preocupação com a questão metodológica: qual o método que melhor possibilita ao aluno o domínio do código. Trabalhava-se com a perspectiva de, primeiramente, ensinar o código e, posteriormente, habilitar o aluno a utilizá-lo, o que dificilmente acontecia. (LEITE, 2008, p.23)

Há necessidade de apontar outra questão contemplada pelo autor que, além de ressaltar no modelo tradicional a ênfase nos aspectos técnicos da leitura e da escrita, relembra-nos as exigências da necessária prontidão da criança para ser alfabetizada, implicada em processos de maturação neurológica, ou seja, a ênfase que se colocava nos pré-requisitos para se alfabetizar. Além disso, o trabalho de alfabetização se limitava à 1ª série do EF, sendo condição para prosseguir para as séries posteriores o domínio dos códigos da escrita pelo aluno. Leite (2008) nos dá pistas de que o modelo tradicional não foi totalmente superado quando diz que o modelo tradicional “era (e ainda é) marcado pela prontidão”(p.23).

A emergência de novas teorias sobre a alfabetização e letramento, bem como os problemas de interpretação destas teorias e suas repercussões nas práticas de alfabetização e letramento devem ser aprofundados, dando visibilidade a questões atuais, a serem enfrentadas pelos alfabetizadores. Estas questões serão discutidas no próximo tópico.

2- Paradigmas emergentes: do ensino tradicional da leitura e escrita para as novas perspectivas

A partir da década de 80, percebe-se uma profunda transformação na maneira de se compreender a aprendizagem da leitura e da escrita. Novos paradigmas teóricos emergem e corroboram para transformar as concepções de alfabetização. Contribuições de diversas áreas como da Pedagogia, Psicologia, Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística foram muito significativas para as transformações dos paradigmas da alfabetização e letramento.

Não se pode deixar de mencionar neste contexto os trabalhos sobre “Psicogênese da língua escrita” de Ferreiro e Teberosky (1999), nos quais este processo deixa de ser compreendido a partir de ênfase no ensino e nas estratégias de codificação/decodificação (ideia presente nos modelos de alfabetização centrados no método). Estes estudos apontaram para a importância de se considerar o aluno como sujeito ativo, que constrói, progressivamente, suas hipóteses sobre a linguagem escrita: “Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende [...]” (FERREIRO e TEBEROSKY 1999, p.17).

O foco neste modelo desloca-se do método para o sujeito, enfatizando-se os aspectos psicológicos e cognitivos implicados no processo de alfabetização, bem como questionando-se a excessiva centralidade de aspectos linguísticos, compreendidos a partir da automatização e mecanização na aprendizagem da leitura e escrita, predominante no paradigma tradicional.

Ferreiro e Teberosky (1999) pautam seu trabalho a partir da teoria piagetiana. Embora Piaget não tenha tratado especificamente da alfabetização ou da lectoescrita em seus trabalhos, o fato de sua teoria ter sido pensada do ponto de vista de uma teoria geral dos processos de conhecimento, amplamente compreendidos, permite – em tese - abranger qualquer processo de aprendizagem. Neste sentido, as pesquisadoras aplicaram-na em relação ao processo do desenvolvimento da capacidade de escrita. “A teoria de Piaget nos permite - como já dissemos - introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente”(FERREIRO e TEBEROSKY 1999, p.31). Neste modelo, a atividade do sujeito é determinante na sua aprendizagem.

Sem dúvida, a proposta construtivista de alfabetização definida pelo trabalho destas pesquisadoras serviu como um contraponto fundamental ao ensino da leitura e escrita concebido, principalmente, na abordagem behaviorista, definida por muitos autores como tradicional. A abordagem behaviorista, em que se assume que o

sujeito aprende mediante conexões entre os estímulos e respostas e respostas e reforçamento ou punição, sendo privilegiadamente necessários treinos e automatizações, predominou durante décadas no ensino da leitura e da escrita. Vale reconhecer que, embora este modelo comece a ser criticado desde os anos 60, ainda hoje pode ser percebido nos trabalhos de alfabetizadores e em publicações contemporâneas. A teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), advogando em favor do respeito ao interesse e ao tempo de cada aluno e reinterpretando a questão do erro da criança revolucionou os modos de se conceptualizar a alfabetização, afetando teóricos, pesquisadores, acadêmicos e professores. Entende-se nesta abordagem que “a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita” (SOARES, 2004, p.13). O erro é interpretado como significativo à aprendizagem, como parte da construção do conhecimento e não algo a ser evitado ou punido. O professor deve “[...] poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré requisitos necessários para obtenção da resposta correta” (FERREIRO e TEBEROSKY 1999, p.33).

O construtivismo ganha terreno nas políticas e diretrizes educacionais na década de 80, representado, de certo modo, como um modelo ideal para superação do fracasso na alfabetização, supondo-se que este poderia ser decorrente de uso de métodos como os que fundamentam as cartilhas, por exemplo.

Porém, gradualmente, questionamentos a este modelo vão sendo produzidos, sobretudo apontado-se como uma de suas fragilidades a secundarização do papel do professor. Smolka (2008) apresenta a seguinte argumentação sobre o modelo psicogenético de construção da escrita:

Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro e Palácio (1982) analisam a relação da criança com a escrita - como objeto do conhecimento - independentemente da interação social e das situações de ensino. Assim, como elas mesmas afirmam, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa no âmbito da psicologia cognitiva. Mas o trabalho em sala de aula, portanto o aspecto pedagógico da questão nos indica a necessidade de considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo de representações sociais. (p.53)

Soares (2008) destaca também o papel que desempenhou esta nova concepção, colaborando com o abandono dos métodos, subsidiando crenças de que a criança poderia ser alfabetizada simplesmente através de sua imersão e interação

com diversos materiais de escrita que fazem parte dos contextos sociais. Embora possam ser feitas ressalvas, argumentando que ocorreram falsas inferências ou interpretações errôneas dos trabalhos da Psicogênese da Língua Escrita, o fato é que na esteira destas produções desencadearam-se uma série de erros ou equívocos nas práticas pedagógicas. A ênfase na “faceta psicológica da alfabetização, obscureceu a faceta linguística- fonética e fonológica” (SOARES, 2004, p.11) e a dimensão social implicada no processo de apropriação da capacidade de ler e escrever.

Leite (2010) também considera a importância da teoria construtivista no processo de “ressignificação das relações ensino-aprendizagem” (p.24), porém apresenta os problemas enfrentados por esta teoria após sua ampla expansão nos sistemas educacionais. Para o autor, as pesquisas de Klein (1996, apud LEITE, 2010), apontam três mitos decorrentes desta produção teórica que merecem desconstrução:

a) a ideia de que o aluno constrói o conhecimento, o que, segundo a autora, nega o caráter social da escrita e sugere, perigosamente, uma proposta educacional espontaneísta; b) a ideia de que o professor deve respeitar as características individuais, o que, ainda segundo a autora, é incompatível com o processo educacional, que visa levar o indivíduo a avançar no seu processo de desenvolvimento; c) a ideia de que o professor deve respeitar o erro do aluno, dado seu caráter construtivo, o que, para a autora, também é incompatível com as funções do professor(o que não significa que corrigir deva ser uma tarefa punitiva para o aluno) (p.26).

A partir dos argumentos deste autor e de Soares (2004), encontramos um ponto importante a ser refletido: as formas pelas quais ocorreu a apropriação das ideias construtivistas em larga medida desencadearam um grande problema a ser enfrentado pelos alfabetizadores: a perda da especificidade da alfabetização (LEITE, 2010). O trabalho dos alfabetizadores deve fundar-se, de forma equilibrada, em intervenções pedagógicas que considerem os processos de ensino e aprendizagem implícitos nas especificidades de alfabetização e do letramento. Podemos dizer que este problema teve início a partir do momento em que os alfabetizadores “passaram a desenvolver, basicamente, práticas de letramento em sala de aula, supondo, de maneira errada, que elas poderiam garantir as dimensões específicas da alfabetização” (LEITE, 2010, p. 32). Outra face do mesmo problema também pode

ser evidenciada quando os alfabetizadores desconsideram o letramento no início da alfabetização, remetendo-se ao modelo tradicional, sistematizando-a de maneira inadequada e/ou descontextualizada, ou seja, concretizando o processo de escrita e a leitura de formas que não fazem sentido nos contextos e práticas sociais.

A sistematização do trabalho pedagógico de alfabetização e letramento, ainda segundo Leite (2010), deve ser empreendida tendo em perspectiva os seguintes aspectos: (i) abrangência de todos os conteúdos linguísticos; (ii) planejar um procedimento metodológico de alfabetização e letramento bem eficiente; (iii) os processos de avaliação que devem ser constantes, sendo estes instrumentos imprescindíveis no diagnóstico e na elaboração das intervenções. Para o autor, os efeitos da mediação pedagógica podem ser visualizados neste contexto (Cf. LEITE, 2010).

É preciso colocar o professor em condição de compreender, de forma consciente, a relação entre alfabetização e letramento, para sistematizar seu trabalho; e, de nossa perspectiva é a partir de uma densa fundamentação teórica que se consolida uma prática mais consciente.

Conforme sintetiza Leite (2008):

[...] na concepção atual entende-se que o eixo principal do processo de alfabetização escolar é o que se estabelece entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (no caso, a escrita), numa relação horizontal, com fluxos em ambas as direções. Assume-se que o conhecimento é construído a partir dessa relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto- no caso a alfabetização, entre a criança e a escrita. Entretanto, tal relação é sempre mediada, e na escola o principal (mas não o único) mediador é o professor. (p.33)

Sendo o professor um mediador desta aprendizagem, na qual confluem a alfabetização e o letramento e compreendendo a alfabetização como ensino da técnica da leitura e escrita, esta, sem dúvida para nós, precisa ser sistematizada, pois a aprendizagem da técnica não ocorre de forma natural, meramente pela interação com o objeto da aprendizagem. Alfabetizar tem suas especificidades e deve se desenvolver num contexto de letramento de forma sistemática.

Outra perspectiva que emerge deste contexto, a partir das contribuições também da Psicologia, é a abordagem da construção da escrita numa perspectiva Histórico-Cultural, fundamentada nas contribuições de Vigotski e Luria. Leite (2010) considera que as críticas feitas à teoria construtivista possam ter influenciado no

crescimento desta outra abordagem da psicologia, assim como as críticas ao modelo tradicional possibilitaram a emergência da teoria construtivista, a partir da década de 80. Neste paradigma, a aprendizagem é vista como um processo estreitamente constituído na relação entre os indivíduos, questão esta a ser tratada no próximo tópico deste capítulo.

A próxima citação parece-nos uma boa síntese sobre as transformações ocorridas no campo de conhecimentos que analisamos até aqui:

[...] um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. Segundo os mesmos autores, se a teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou uma radical mudança de paradigma, a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista que propriamente como uma mudança paradigmática. (GAFFENY E ANDERSON apud SOARES 2004, p.9).

Estas transformações permearam o contexto educacional, ampliando-se assim os conceitos e propostas metodológicas para alfabetização, mas, também, acarretando, não raramente, conflitos, principalmente entre defensores de métodos e construtivistas, embora seja importante lembrarmos com Morais (2010), que “não existe uma única teoria de tipo construtivista” (p.23). Outro marco neste cenário de mudanças é a emergência da perspectiva sociolinguística, na qual “a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua” (SOARES, 2008, p.20). No Brasil, são poucos os trabalhos que apresentam tal perspectiva. E muito próximo da abordagem cognitivista proposta por Ferreiro e Teberosky (1999), se apresenta a perspectiva psicolinguística; os trabalhos de Kato (1997) representam este enfoque, onde se analisa a alfabetização pelos seus aspectos psicológicos e linguísticos.

Para Rojo (2006), alfabetização e letramento vem sendo eleitos como objeto de estudo por várias perspectivas; entretanto, alerta a autora que, embora utilizando-se dos mesmos termos nem sempre podem ser apontados como sinônimos, mas como diferentes possibilidades de abordagem, o que desencadeia um grande embate entre os teóricos e práticos do contexto alfabetizador.

O conhecimento destas abordagens é determinante no processo de desenvolvimento da leitura e escrita e podemos dizer que o trabalho com a alfabetização e letramento ganha novos sentidos, após a apropriação dos fundamentos contidos na abordagem histórico-cultural.

3- A perspectiva Histórico-Cultural¹⁵: aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita

Esta perspectiva está fundamentada nos estudos de Vigotski e Luria sobre a aprendizagem da escrita. Buscando compreender o caráter simbólico da escrita, Vigotski e Luria realizaram importantes estudos sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita pela criança. Para Vigotski (2010), o processo de aprender a escrever é um processo histórico que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicológico, pois:

Algumas pesquisas demonstram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental [...] (VIGOTSKI, 2010, p.116)

Para Mello (2010), a relevância da aquisição da escrita (e da leitura) no desenvolvimento, ocorre “seja pelo acesso que possibilita à experiência cultural da humanidade registrada sob a forma escrita, seja pelas funções psíquicas superiores reproduzidas em sua apropriação” (p.313). Vigotski (2010a) esclarece que isto ocorre porque a aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e outros conteúdos, estimulam e (re)orientam o desenvolvimento dos processos mentais superiores na criança. Em relação à linguagem escrita, Gontijo e Leite

¹⁵ Esta abordagem também pode ser nomeada como teoria sócio-histórica, sócio-cultural ou sócio-construtivismo. Preferimos a designação histórico-cultural por considerarmos esta terminologia mais adequada, dados os pressupostos e a elaboração conceitual assumidos e construídos pelos autores desta matriz teórica. O termo histórico-cultural remete a processos exclusivamente humanos e não partilhados com outros seres vivos. Considerando-se que nesta vertente da Psicologia todos os autores comprometem-se com o estudo do homem e dos processos que mais o singularizam enquanto espécie (a consciência, a linguagem e o trabalho como protótipo de toda atividade humana) esta terminologia parece-nos mais coerente. Entretanto, vamos manter os diversos termos também usados para designar este paradigma, quando se tratar de citações literais dos autores. Para aprofundamento nesta questão da terminologia sugerimos o texto de Prestes (2010).

(2002), dizem que este sistema de signos apoia as funções intelectuais. A abordagem histórico-cultural parte do princípio de que “todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que poderiam não desenvolver por si mesmos sem [esta] aprendizagem” (VIGOTSKI, 2010 a, p.115)

A questão primeira que remete ao pensamento de Vigotski é a dimensão histórico-cultural do desenvolvimento humano. Oliveira (2006) escreve que:

Dada a importância que Vygotsky atribui à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico e à interação social na construção do ser humano, o processo de aprendizagem é igualmente central em sua concepção sobre o homem. Ou seja, ao lado da postura genética que fundamenta seu interesse pelo desenvolvimento, sua abordagem específica sobre o desenvolvimento, que leva em conta a inserção do homem em um ambiente histórico e cultural, fundamenta a ênfase que dá à aprendizagem dentro de sua teoria. (p.55)

A aprendizagem está relacionada com o desenvolvimento humano desde o seu nascimento. Ressalta-se a importância da escolarização no processo de constituição dos sujeitos, mas de acordo com os argumentos de Vigotski (2010), toda aprendizagem escolar tem sua pré-história anterior à escolarização. Isto significa dizer que a criança vai adquirindo determinadas experiências, noções que serão fundamentais, para aprendizagem escolar.

Tomando em conjunto a obra de Vigotski e Luria, encontramos suficientes evidências quanto à importância do período pré-escolar no desenvolvimento das crianças. As relações entre o gesto, a linguagem, o desenho e o brincar no período, que pode ser chamado de pré-história da escrita, são fundamentais para aquisição desta aprendizagem pela criança. Esta pré-história da escrita consiste nas “tentativas, invenções e estágios, antes mesmo da instrução formal [...]” (SMOLKA, 2008. P.57) da criança.

Para Luria (2010), na aprendizagem anterior à escolarização está o início do desenvolvimento da escrita. “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2010, p.143). São estruturas que a criança vai assimilando, ao longo de sua infância, que a capacitam para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para o autor são estes estágios anteriores que possibilitam e facilitam a apropriação destes objetos de conhecimento, apesar da complexidade implícita

nesta aprendizagem. Mesmo configurando-se a potencialidade que a criança tem para esta aprendizagem, Vigotski diz que:

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica [...] (VIGOTSKI, 2007, p.125-126)

Para Vigotski (2010), esta questão tem se configurado como um problema central nos métodos de ensinar a ler e escrever, favorecendo que se privilegiem os aspectos externos e mecânicos. A escrita é um sistema simbólico que se constitui numa estrutura de signos elaborados historicamente. Para compreendermos esta aprendizagem é preciso compreender “toda história do desenvolvimento dos signos na criança” (Vigotski, 2007, p.126). A pré-história da linguagem escrita aponta questões fundamentais desta aprendizagem:

Luria considerava que a criança, antes de participar de um processo escolar de alfabetização, compreende que pode usar sinais, marcas, desenhos etc. como símbolos, pois estes passam a expressar significados que ela desejou registrar, mas isso não a habilita a utilizar esses conhecimentos quando é exposta às formas culturais de escrita, ou seja, quando começa a aprender, na escola, o sistema de escrita utilizado socialmente. (GONTIJO e LEITE, 2002, p.146)

O que até aqui foi dito mostra que antes de ser alfabetizada a criança apresenta um desenvolvimento inicial da escrita, não na sua forma convencional culturalmente, mas no esforço de representar algo com significado dentro de uma técnica dominada por ela. Neste esforço, está presente uma relação ainda “absoluta” ou “espontânea”, quer dizer que a criança ainda não é capaz de compreender o aspecto funcional e cultural da linguagem escrita. O que ocorre na escolarização é exatamente a substituição desta técnica “absoluta”, pela convencional, é isto que propicia a habilidade de ler e escrever (GONTIJO E LEITE, 2002, p.146). Na linha de desenvolvimento da escrita, na ocorrência da substituição de uma forma de

produção de signos pela outra, podemos dizer que ocorre um processo que se apresenta de forma descontínua, pois:

[...] somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma pequena conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos. (VIGOTSKI, 2007, p.127)

Na mesma direção argumentam Gontijo e Leite (2002), ao dizerem que:

Nesse sentido, o desenvolvimento da escrita não é um processo linear e de contínuo aperfeiçoamento e a aprendizagem de uma nova forma de escrita pode propiciar o retorno às formas primárias de as crianças se relacionarem com os registros (GONTIJO e LEITE, 2002, p.147)

Em seus estudos, Luria (2010) investiga a passagem das formas rudimentares para a escrita culturalmente elaborada. A partir deles, argumenta que no início desta construção a escrita manifesta não se constitui com compreensão do significado, ou seja, “ escrever não é um meio de registrar conteúdo específico,” (LURIA, 2010, p.181) e nem possui um significado funcional. Neste processo, destaca-se a imitação da forma “final” de escrita, através da produção de rabiscos não diferenciados. Aos poucos, o símbolo vai se compondo de significado funcional e os sinais gráficos passam a refletir conteúdos que a criança deve registrar.

Ao compreender a linguagem escrita, sistema de signos, na sua fase primitiva, quando a criança começa manifestá-la, é significativa porque esta fase precede a escrita cultural. Ao discorrer sobre a pré-história da escrita, Vigotski (2007) diz que: “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança” (p.128). A escrita simbólica deriva da linguagem gestual, embora não numa linha de sucessão direta. Para o autor, os primeiros rabiscos das crianças podem ser vistos como gestos:

Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. (VIGOTSKI, 2007, p.128)

Podemos então destacar o significado destas manifestações “gestuais” no desenvolvimento das crianças. Para o autor, os primeiros rabiscos ou desenhos da criança podem ser vistos mais como gestos do que como desenhos, no verdadeiro sentido da palavra. As brincadeiras de faz-de-conta também possuem importante papel no desenvolvimento da função simbólica, pois se estruturam através de gestos representativos. “O próprio movimento da criança, seus gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado” (VIGOTSKI, 2007, p.130); para o autor, as brincadeiras simbólicas tornam-se um sistema mais complexo de simbolismo. Vigotski assim explica a brincadeira de faz-de-conta:

A criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...] (VIGOTSKI, 2007, p.109).

É preciso que os professores compreendam o valor das brincadeiras no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. As atividades lúdicas, dominantes na fase pré-escolar, desempenham um papel essencial no desenvolvimento da criança. O desenho, outro aspecto relevante, surge neste jogo simbólico compondo a pré-história da escrita:

[...] os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado. (VIGOTSKI, 2007, p.133)

Para o autor o domínio do significado simbólico do desenho ocorre na criança por volta dos sete anos de idade, havendo importantes interrelações entre o desenvolvimento da linguagem e do desenho. A criança deve reconhecer o significado dos sinais por ela elaborados, pois o desenho como atividade simbólica, é repleto de sentidos, expressando conceitos construídos pelas crianças. Conforme Vigotski (2007), percebe-se que os sinais escritos são símbolos de primeira ordem, referindo-se a objetos ou ações, questões nas quais a criança irá evoluir “no sentido

do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras” (p.140).

Leite (2008) diz que as contribuições desta teoria são bastante significativas no que diz respeito a esclarecimentos sobre o “desenvolvimento do caráter simbólico da escrita, ou seja, o processo pelo qual a criança passa a atribuir significado à grafia” (p.37). A atividade escrita não se reduz apenas a uma atividade motora, técnica ou sem significado. Para Oliveira (2006):

A escrita, sistema simbólico que tem papel mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, é um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de ideias, conceitos e informações. A escrita seria uma espécie de ferramenta externa, que estende a potencialidade do ser humano para fora de seu corpo: da mesma forma que ampliamos o alcance do braço com o uso de uma vara, com a escrita ampliamos nossa capacidade de registro, memória e comunicação. (p.63)

O progressivo domínio da capacidade de leitura e escrita se dá num processo de constantes modificações, colaborando no processo de formação de conceitos e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Assim “os signos – gestos, desenho, linguagem falada, escrita, matemática, etc.- constituem um instrumento cultural, através do qual, novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humanos vão sendo elaborados”. (SMOLKA, 2008, p.57).

Conforme nos aponta Pino (2000), a teoria histórico-cultural compreende que os homens elaboram instrumentos e “sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas” (p.33). A escrita como sistema de símbolos, evolui na ordem da representatividade, dos significados e sentidos, no processo de desenvolvimento do psiquismo da criança, assim como se expande na própria história da humanidade. Mello (2010) faz uma consideração importante ao dizer que “no entanto, o que chega a ser para a criança esse instrumento dependerá de que sentido tenha para ela esse significado”. O sentido que a criança constrói a partir do meio e de suas vivências, pode ser interpretada nos estudos de Vigotski sobre a pedologia (Cf. VIGOTSKI, 2010). Para o autor “o desenvolvimento do pensamento por si próprio, o significado das palavras das crianças determina uma nova relação

que pode existir entre o meio e os processos individuais de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 691).

Na esteira deste apontamento, podemos, no que diz respeito à escrita produzida na escola e na sociedade, repensar em como organizar este meio, quando o colocamos na condição de ambiente alfabetizador, tanto na escola quanto fora dela, para provocar vivências mais potencializadoras do desenvolvimento das nossas crianças. É importante retomarmos, a partir da compreensão de que a relação do homem com o mundo não é direta, e sim mediada, que a aprendizagem da escrita se constitui também pela mediação, na qual o papel desempenhado pelos instrumentos, pelos signos culturais e pelo professor alfabetizador, através de suas ações educativas, é que fornecem os elementos para o desenvolvimento tanto da apropriação desta produção cultural, quanto dos sentidos e dos significados desta aprendizagem para a criança.

Um conceito apresentado por Vigotski (2007), que pode ser importante para o trabalho dos professores alfabetizadores é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ajudando-os a interpretar o desenvolvimento e aprendizagem da criança e o papel da mediação. Nele, o autor elabora diferenciações quanto às capacidades reais ou potenciais que a criança tem de realizar determinada tarefa. O nível potencial é a capacidade de desempenhar uma tarefa com a ajuda do outro, podendo ser um adulto, seus pares ou outras instâncias, tais como livros, textos televisivos etc. O nível real é a capacidade de desempenhar com autonomia, com independência a tarefa.

A compreensão deste nível potencial da criança nos coloca diante de questões extremamente importantes e recorrentes quando se trata da alfabetização. E permite-nos passarmos a acreditar nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de muitas crianças, que por vezes são abandonadas durante a escolarização por não apresentarem “desempenho satisfatório”, passam a adensar os quadros estatísticos sobre o fracasso escolar. Este tem sido um dos desafios para a alfabetização: compreender e estimular as múltiplas possibilidades de aprendizagem de nossas crianças essencialmente vinculadas às múltiplas possibilidades de ensino.

Seguindo o mesmo conceito, devemos nos ater ao fato de que “ a área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança, a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o desenvolvimento

que produziu, mas também o que produzirá com o processo de maturação” (VIGOTSKI, 2010, p.113). É preciso repensar estratégias de ensino, de avaliação e as propostas pedagógicas, pois nossas análises cotidianas sobre as práticas escolares nos permitem identificar que as ações do ensino, principalmente a avaliação, centram-se no que diz respeito ao desenvolvimento já realizado - o efetivo. E, para Vigotski, o desenvolvimento mental da criança deve ser conhecido nos dois níveis, o desenvolvimento efetivo e o potencial.

Para a abordagem histórico-cultural, a alfabetização representa um ponto crucial para o desenvolvimento humano. As formulações propostas por Vigotski e Luria precisam ser refletidas nos espaços escolares pelos alfabetizadores, pois seus aportes teóricos podem ser bastante produtivos nos esforços para se responder a alguns dos desafios atuais.

Smolka (2008), ao argumentar sobre a alfabetização como um processo discursivo, aponta a importância das contribuições de Vigotski para a compreensão do papel da linguagem como “atividade criadora e constitutiva do conhecimento” (p.57) e, portanto, transformadora. Nesta concepção da linguagem, como produção transformadora, se desenvolve a concepção sobre a escrita, que não deve desarticular-se de “sua função, do seu funcionamento, da constituição e da sua constitutividade na interação social” (p.60). O que parece ocorrer de fato na escola é que no ensino da escrita se neutraliza a linguagem da criança. Provoca-se, assim, um distanciamento entre a escrita e a fala, constituindo-se este distanciamento em um dos princípios que desarticulam o sentido da escrita, sua funcionalidade e intencionalidade.

Considera-se que o desenvolvimento da capacidade de escrita parte do domínio dos signos arbitrários, a atenção e a memória, é que estão, a princípio, diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem. A linguagem é caracterizada como um sistema simbólico, mediador, essencial tanto na comunicação entre os sujeitos quanto na organização dos processos de generalização e abstração do pensamento. As relações do homem com o mundo e consigo mesmo são sempre mediadas e a linguagem se constitui como o principal instrumento nestas relações. No desenvolvimento da linguagem, palavra ou signos, são “entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e também do homem consigo mesmo e com a própria consciência” (Aguiar, 2000, p. 129 apud Aguiar e Ozella, 2006, p.225). Para

Vigotski, os signos “ representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e o agir do sujeito” (Aguiar, Ozella, 2006, p.226), ou das estruturas culturalmente elaboradas, no caso, a escrita.

Quando anunciamos nesta pesquisa que é urgente compreendermos a função do letramento e de práticas escolares que se desenvolvam neste sentido, queremos apontar para a necessidade de que estas práticas possam ressignificar o trabalho dos alfabetizadores. Se falarmos numa perspectiva de alfabetizar, letrando nossos alunos e de que esta deve se constituir na dinâmica das práticas sociais, podemos perceber que a abordagem histórico-cultural apresenta possibilidades significativas neste sentido. Tfouni (1995) diz que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”(p.20). Letramento ganha, assim, sentido amplo na dimensão social:

[...] o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são chamados de “processos mentais superiores”, tais como raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc.(TFOUNI, 1995, p.21)

Ao apresentarmos os conceitos de alfabetização e letramento, mostramos que alguns autores podem divergir quanto às formas de se compreender o fenômeno do letramento e seus significados, mas há um consenso no que diz respeito à dimensão social e cultural do letramento e suas práticas. Rojo (2006) sintetiza este pensamento ao dizer que o letramento tem um sentido de constitutividade social, pois remete à “alfabetização, aquisição da escrita; (sócio) construção da escrita, letramento [...]” (p.7), onde o termo (sócio) construção se constitui a partir de “pressupostos sócio-históricos (vigotskianos) [...]” (p.11).

Percebemos neste contexto, a abrangência de discussões e caminhos teóricos que se direcionam no sentido de refletir sobre o processo de aquisição da escrita e da leitura, principal subsídio para a organização das práticas pedagógicas. A questão dos conceitos, apresentados a seguir, implícitos no trabalho dos alfabetizadores, também são significativos para expandir a compreensão sobre o trabalho a ser realizado.

4- Conceitos implícitos em alfabetização e letramento: alfabetismo, analfabetismo, analfabeto, alfabetizado, letrado e iletrado

A construção do termo letramento e as conseqüentes transformações no conceito de alfabetização, contribuem para também (re)significar, dar novos sentidos ou reafirmar outros termos como alfabetismo, analfabetismo, analfabeto, alfabetizado, letrado e iletrado. Isso decorre das condições ou exigências emanadas pela nova perspectiva de construção do processo de alfabetização e letramento. Conceituar alguns destes termos pode elucidar algumas questões que são necessárias à compreensão da dinâmica em que se processam a alfabetização e o letramento. Conforme os estudos de Soares (2009), alguns destes termos são usados, por vezes contrapondo-se aos outros, como é o caso analfabeto e alfabetizado; estes termos se apresentam como antagônicos, sendo analfabeto aquele que não sabe ler e não escreve e alfabetizado aquele que sabe ler e escrever. Trata-se de palavras dicionarizadas, tornando (ao menos aparentemente) simples a sua interpretação. Assim também se dá com o termo alfabetismo, que designa o estado ou qualidade de alfabetizado, em oposição ao analfabetismo, que refere-se ao estado ou condição de analfabeto. A interpretação do letramento se apresenta neste princípio, quando se junta a estes dois últimos termos, o termo “funcional”, ou seja, não é suficiente saber ler e escrever, é preciso se colocar em estado de quem sabe ler e escrever, respondendo às exigências da sociedade.

A complexidade de significações destes termos se instaura na medida em que nos deparamos com a questão do sujeito letrado. Letrado na versão do dicionário significa: “que ou quem é versado em letras”; e o iletrado “que não tem conhecimentos literários, analfabeto ou quase” (AURÉLIO, 2002, p. 424-372).

As alternâncias de alguns conceitos podem ser percebidas à medida que se relaciona o termo letramento ao verbo letrar ou à condição de um sujeito, ou seja, o letrado. Soares (2009) diz que o novo significado dado à palavra letrado, não aquele da versão do dicionário, vem de sua relação com letramento e é importante explorarmos um pouco esta questão.

A definição de letramento foi originada da palavra inglesa *Literacy* (*littera* é letra e *cy* condição ou estado) e assim traduzida como a condição de ser letrado ou letramento. Autores como Soares (2009), Kleiman (2005) e Tfouni(1995) discutem sobre as possibilidades do letramento apresentar uma multiplicidade de

características, admitindo-se em seu bojo graus ou níveis de letramento. Estas autoras admitem, então, a possibilidade dos indivíduos não serem alfabetizados, mas serem, de certa forma, letrados ou terem certos graus de letramento.

Tfouni (1995) também argumenta que o termo “letrado não tem sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo”(p.23). Diz esta autora que:

[...] não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que isso pressuponha sua inexistência. (TFOUNI,1995, p.23)

Para Kleiman (2005), um sujeito que conhece as funções da escrita que circulam na sociedade, mesmo que não alfabetizado, pode ser considerado letrado de forma marginal. Embora também considere a possibilidade de os sujeitos serem letrados sem serem alfabetizados, Soares (2009) em alguns pontos de sua obra assume que:

O adjetivo letrado, e seu feminino serão usados no restante deste texto com significado que não é o que tem (por enquanto) nos dicionários: serão usados para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever faz uso frequente e competente da leitura e da escrita. (p.36) [grifo nosso]

É de nosso interesse ressaltar o grifo feito no último apontamento de Soares (2009), dando destaque ao fato explicitado de que o letramento requer ou exige a alfabetização (saber ler e escrever), assim se define a evolução no conceito de alfabetização. Em síntese, tudo indica ser consensual que o termo letramento abrange sentidos, práticas e/ou eventos que se constituem antes e para além da escolarização. E se caracteriza como processo coletivo, histórico e social e não apenas individual, (Cf. Kleiman 1995 e 2005, Tfouni 1995). Desta concepção decorre a defesa de que o papel da escola em situar e contextualizar as práticas de leitura e escrita e em garantir-lhes o seu sentido e sua pertinência social, é inestimável e imprescindível. Entretanto, em função da complexidade das relações entre letramento e alfabetização, as definições das mesmas podem permitir algumas ambiguidades nas formas de se entendê-las.

A compreensão da alfabetização e do letramento em suas especificidades constitui um importante elemento para que os alfabetizadores possam vencer o desafio de organizar um trabalho pedagógico de alfabetizar, letrando nossos alunos. Este desafio tem se configurado com muita intensidade nas políticas educacionais, como é o caso do programa mineiro “Alfabetização no Tempo Certo”-PIP.

5- “Alfabetização no tempo certo”: Toda criança lendo e escrevendo aos oito anos

As políticas educacionais se orientam no sentido de superação do fracasso escolar, sobretudo no que diz respeito a buscar garantir a competência no desempenho da leitura e da escrita por parte dos alunos. Em busca de atingir este objetivo no EF, o “Programa de Intervenção Pedagógica - Alfabetização no Tempo Certo” (PIP) fundamenta estratégias para que as escolas mineiras garantam alfabetização e letramento de todas as crianças aos 8 anos de idade.

A realidade posta em Minas Gerais desde 2004, com a entrada da criança mais cedo na escola, delinea um novo contexto que vem despertando o interesse de educadores no país, principalmente no que diz respeito ao trabalho de alfabetização destas crianças. Baptista (2010), ressalta que “a entrada da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, revitalizou a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita em classes de crianças menores de sete anos” (p.95).

Para Moro (2009), “[...] o compromisso com a apropriação da escrita adquiriu uma ‘centralidade tácita’ no trabalho pedagógico do 1º ano” (p.233), considerando a fala de professores e documentos oficiais da política do EF de 9 anos, pesquisados em seu trabalho. Em relação à aprendizagem da escrita, Frade (2007) diz que:

Do ponto de vista da cultura escrita, da construção de outras competências, da concepção de infância e de criança, a educação infantil tem cumprido papéis diversificados: o lugar do lazer e da socialização, o momento de construção do simbólico e do desenvolvimento da oralidade. Todavia, constata-se, observando a produção teórica e normativa de alguns países, que as discussões sobre a alfabetização ocorrem desde o âmbito da educação de crianças bem mais novas, e nessas discussões têm sido abordadas

condições bem concretas em torno do ambiente alfabetizador, da intervenção do adulto como informante sobre o funcionamento da escrita e por que não, da necessidade de certas sistematizações. (p.81-82)

A autora deixa explícita sua posição de que a alfabetização pode ser sistematizada no trabalho com crianças mais novas.

Com a Resolução da SEE-MG nº 1086, de abril de 2008, são definidas as capacidades que as crianças de seis anos, alunas do 1º ano do ciclo das escolas mineiras, devem atingir ao final desta etapa de escolarização:

Art. 4º O Ciclo da Alfabetização, a que terão ingresso os alunos com seis anos de idade completos ou a completar até 30 de junho do ano em curso, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que, ao final de cada ano, todos os alunos sejam capazes de:

I- 1º Ano:

- a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
- b) conhecer os usos e funções sociais da escrita;
- c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita;
- d) ler e escrever palavras e sentenças. [...] (MINAS GERAIS, 2008)

Este excerto da Resolução deixa nítido quais capacidades de alfabetização e letramento devem ser adquiridas pelas crianças menores no EF de 9 anos; isto implicará, conseqüentemente, em mudanças no trabalho docente, que deve ser realizado, lembrando-se das estruturas necessárias para que as crianças de 8 anos consolidem seu processo de alfabetização. A mesma resolução determina as capacidades para esta etapa da escolarização:

III- 3º Ano:

- a) ler e compreender textos mais extensos;
- b) localizar informações no texto;
- c) ler oralmente com fluência e expressividade;
- d) produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica. (MINAS GERAIS, 2008)

Conforme já destacamos, o EF de 9 anos foi pensado para que o trabalho de alfabetização pudesse avançar consideravelmente, o que exige transformar e re-estruturar as escolas. Porém, nossas observações em instituições escolares de Minas Gerais, nos mostram algumas transformações, mas, principalmente,

inquietações dos professores, frente ao desafio da alfabetização e letramento de todas as crianças até os 8 anos.

A lei que determina o novo EF, coloca as discussões sobre o trabalho de alfabetização e letramento com estas crianças no centro de debates, tomando conta das escolas, onde fica nítida a preocupação da gestão e de professores sobre suas condições para atender a esta nova demanda. Certamente, estas condições não são resultantes de mero esforço pessoal, das escolas, dos gestores, das professoras; antes, implicam e estão implicadas nas decisões tomadas nas políticas públicas, incluindo os investimentos que serão (ou não) feitos para colaborar na sua construção.

Conforme apresentado no capítulo anterior, em Minas Gerais foram dois momentos significativos desta política que implementa o EF de 9 anos e enfatiza o trabalho de alfabetização e letramento nas escolas mineiras. O primeiro momento refere-se à parceria com o Ceale/UFMG, que culminou na produção da coleção de cadernos “Orientação para a organização do ciclo inicial de alfabetização”. O segundo, diz respeito à implantação do PIP, com o material de apoio “Cartilha Cantalelê” e os “Guias do Alfabetizador”, e apresentando novas diretrizes para o trabalho com a alfabetização e o letramento. Este conjunto de materiais deve servir como suporte ao trabalho dos professores; discussões sobre seu conteúdo devem ser feitas nas reuniões promovidas pelas escolas e, em algumas coordenadas pela SRE. Podemos dizer que, em linhas gerais, a formação dos alfabetizadores tem se limitado à proposta de discussão deste material e das metas que o Estado pretende atingir, melhorando o desempenho dos alunos no que diz respeito à alfabetização e letramento.

O material do Ceale/SEE-MG apresenta os paradigmas emergentes em relação à alfabetização e letramento no ensino da língua, como nos informa Frade (2010):

Pode-se caracterizar a coleção como baseada em paradigmas atuais do ensino da língua, mas existe uma associação clara entre seu conteúdo e uma reforma estrutural do ensino, que pode ter repercussões diferentes nos modos de recepção dos professores e das redes (p.46).

Os cadernos da coleção se compõem de orientações teóricas e metodológicas para fundamentar conceitualmente o professor em sua prática; as

orientações se desenvolvem no sentido de confluir em práticas. Apesar de apresentar a questão da alfabetização em paradigmas atuais, o material não assume posição partidária em relação à determinada metodologia/ concepção ou paradigma, não os qualificando como adequados, corretos ou impróprios.

O material busca apresentar as transformações ocorridas nas últimas décadas, quanto à temática abordada, como fonte para que o professor possa buscar suas concepções. Mas, há uma forte tendência de enfatizar a importância de uma sistematização da alfabetização e da intervenção do professor, a fim de promover um trabalho de alfabetização e letramento coeso com as propostas de que todas as crianças estejam lendo e escrevendo aos 8 anos e estejam letradas. Estas asserções são realizadas na maior parte das vezes tomando como referência os estudos realizados pela pesquisadora Magda Soares.

O material do Ceale apresenta os seguintes temas para o ciclo inicial de alfabetização: no primeiro Caderno, apresentam-se as razões da implantação do EF de 9 anos, em Minas Gerais, com ênfase nos processos de alfabetização; discute os problemas de alfabetização no país num contexto histórico e conceitual. Sendo, no primeiro caso, apontado como razão para implantação do EF de 9 anos a necessidade de superação do fracasso escolar, principalmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. No segundo caso, analisa-se as razões deste fracasso, apontado como um problema com as raízes na história da alfabetização no Brasil. São apresentados os conceitos de alfabetização/ letramento e abordada a questão do ciclo, suas fragilidades e possibilidades de organização na escola fundamental de 9 anos.

O segundo Caderno apresenta as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas nos anos iniciais do EF, sendo estas divididas em cinco eixos centrais: (i) compreensão e valorização da cultura escrita; (ii) apropriação do sistema de escrita; (iii) leitura; (iv) produção de textos escritos; (v) desenvolvimento da oralidade.

O terceiro Caderno destaca a organização da escola e sala de aula, focando no perfil dos alfabetizadores e no planejamento das atividades, ampliando as questões anunciadas no caderno anterior e oferecendo sugestões para organizar o trabalho pedagógico, de acordo com os eixos centrais, para o trabalho de alfabetização e letramento.

O quarto Caderno tem como finalidade abordar a compreensão e os instrumentos da avaliação e de diagnóstico no sistema de ciclo; sugere-se o reagrupamento (grupos de alunos organizados temporariamente para superação de dificuldades) e as estratégias de intervenção, após a identificação das dificuldades, como fatores fundamentais na elaboração de atividades significativas.

O quinto Caderno se compõe de um conjunto de atividades de avaliação, em consonância com as capacidades pretendidas no ciclo inicial de alfabetização e com os eixos centrais apresentados no segundo caderno. Este caderno tem sido essencial para os professores no trabalho com a avaliação escolar, bem como as avaliações externas. Pois, as avaliações do Proeb, Proalfa são formuladas considerando seu conteúdo; esse caderno fornece subsídio ao professor para elaborar suas avaliações em consonância com as avaliações externas.

O sexto Caderno aprofunda as questões discutidas ao longo da coleção, principalmente as referentes ao processo de avaliação diagnóstica, às capacidades e atividades da alfabetização, bem como o planejamento do trabalho inicial no EF, integrando as áreas do conhecimento (Ceale/SEE- MG, 2004).

De acordo com Frade (2010), a coleção foi elaborada no sentido de contribuir com a prática dos professores e alerta:

Dessa forma, se seu formato e sua abordagem buscaram atingir demandas históricas dos professores em projetos de formação continuada[...] Seus efeitos seriam mais duráveis, mediante esta associação, ou menos perenes, tendo em vista as oscilações nas políticas de educação e as representações sobre as reformas. (p.46)

Nesse sentido, a autora destaca os condicionantes necessários à apropriação adequada do material, que requer uma nova estrutura de ensino e salienta também o papel dos sentidos que cada professor poderá atribuir-lhe no trabalho que realizará.

Já o material complementar do PIP, apresentado em 2008, é composto pelos Guias do Alfabetizador, Guias do Supervisor e da Cartilha Cantalelê, sendo a Cartilha destinada ao trabalho com crianças de 6 anos e os Guias aos três primeiros anos do ciclo. Os Guias estão divididos em bimestres e organizados em torno de sugestões de atividades práticas, confluindo com as capacidades linguísticas determinadas nos cadernos do Ceale/SEE-MG e, de forma genérica, enunciadas na Resolução nº1086, de 2008, da SEE-MG. Este novo material foi apresentado como

instrumento facilitador das práticas pedagógicas. O professor é orientado a utilizá-lo conforme suas necessidades.

Tanto na implantação do EF de 9 anos, como no Programa PIP “Alfabetização no Tempo Certo”, a SEE-MG distribuiu o material e promoveu encontros para esclarecimentos sobre a proposta e para a sua apropriação pelos profissionais da educação. Grande parte destes encontros procedeu com a participação de alguns educadores. No caso da escola pesquisada, a diretora e a supervisora participaram de 2 encontros em 2008, devendo, posteriormente, constituírem-se em multiplicadoras na escola; no ano de 2009, as professoras dos três primeiros anos do EF(1º ao 3º) participaram de 1 encontro e, em 2010, de 2 encontros. A escola recebe a visita mensal do técnico da SRE, para orientar este trabalho e a utilização do material. Os cursos de formação oferecidos não atingiram todos os professores. Isto motiva algumas indagações: uma política que requer uma nova estrutura de ensino, um professor mais competente para o desafio da alfabetização pode se consolidar com ações tão tímidas? Espera-se, com estes investimentos, que ocorra a apropriação do material de modo suficiente para que a formação de professores se efetive adequadamente?

A apropriação do material e a formação dos alfabetizadores tem sido uma ação delegada à própria escola e cabe à equipe pedagógica, com todo seu potencial e limites, organizar estes encontros. Podemos dizer que iniciativas como estas fazem sentido, lembrando com Frade (2010), que é “na formação que tomamos conhecimento dos limites e entraves de operacionalização das próprias políticas” (p.54).

Todos os apontamentos neste capítulo nos indicam a necessidade de se considerar que o conhecimento adequado dos docentes será imprescindível para a qualificação do trabalho de alfabetização e letramento de nossas crianças. Podemos destacar os trabalhos de Leite (2010), que nestes últimos 35 anos tem se dedicado a pesquisar estas transformações na área de alfabetização, e, portanto, possibilitado a compreensão destes eventos, tanto na produção acadêmica quanto na prática docente. Consensualmente com este autor, destacamos que uma questão essencial neste campo (de certo modo, recentemente recuperada e ressignificada) é o “reconhecimento da importância da sistematização do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor na sala de aula” (LEITE, 2010, p.17-18). Este trabalho

ganha muito em qualidade quando – para seu planejamento e implementação - considerar-se que nele estão implicadas as seguintes questões:

Uma profunda mudança teórica na área, o que possibilitou uma mudança do modelo cartilhesco de alfabetização; que o trabalho pedagógico deve ser inspirado no conhecimento acumulado por diversas áreas; que o trabalho pedagógico deve estar vinculado à questão letramento; que é possível desenvolver o processo de alfabetização numa perspectiva crítica; que a dimensão afetiva é um dos componentes fundamentais do processo de alfabetização escolar; que a organização coletiva do trabalho pedagógico é essencial para o sucesso do processo de alfabetização. (LEITE, 2010, p.17)

Com certeza, estes são temas cruciais para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, é necessário reconhecer que a apropriação de todas estas transformações que marcam as concepções sobre a alfabetização e o letramento e que devem repercutir nas práticas pedagógicas não pode ser feita de maneira solitária pelos docentes. Para a sua consecução, a dimensão coletiva do trabalho pedagógico precisa ser cuidadosamente analisada e aprimorada, tema sobre o qual falaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III- O TRABALHO COLETIVO NAS ESCOLAS

Acreditar que as práticas educativas devam se estruturar a partir do coletivo das escolas é um discurso que largamente vem sendo proclamado. O debruçar sobre este tema nos coloca ou diante da crença de que a coletividade é a panaceia da educação ou diante de um árduo caminho a ser construído. Não há dúvida de que a ideia do trabalho coletivo está presente no interior das escolas, acompanhando o processo de democratização do ensino. Mas como, verdadeiramente, se instituem estas práticas coletivas no interior das unidades escolares? A organização do trabalho coletivo na área da educação - um desafio para a gestão - tem sido pensada principalmente como possibilidade de soluções para os mais diversos problemas escolares.

Alarcão (2001a) argumenta sobre a importância de uma escola construída na “interação e na interatividade” entre as partes e o todo educacional, ou seja, articulada no nível da organização/organizações escolares, das comunidades e da sociedade. Este é um pressuposto para transformar e atender às expectativas de melhorar a qualidade de ensino:

Se tomarmos a escola como um conjunto dos atores implicados na organização, na gestão e na avaliação dos contextos e das atividades conducentes à aprendizagem, identificaremos os professores, os alunos e os funcionários como agentes, os subsistemas nos vários níveis de intervenção (diretivos, pedagógicos, de gestão curricular, professores em sala de aula) como conjuntos de atores responsáveis pelas funções identificadas: organizar, gerir e avaliar os contextos e atividades conducentes à aprendizagem. (ALARCÃO, 2001a, p.48)

A questão básica que a autora destaca é a coesão do todo com as partes, onde “um planejamento estratégico interativo e flexível manterá o equilíbrio entre uma liderança com visão determinada e a integração das contribuições individuais” (p.48). Toda escola deve proporcionar a interação e oportunidades de reflexão coletiva, fundadas no diálogo, de modo a tornar possível a construção de práticas colaborativas de fato.

Dois princípios de extrema importância para a escola se tornar um espaço com capacidade para aprender e se transformar são a coletividade e a reflexão. Planejar, avaliar e pensar **a e na** escola, pode colocar a instituição educativa como aprendente “qualificando não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles” (ALARCÃO, 2001 a, p.15). Esta é uma característica da escola de nossos tempos, um espaço em que se constrói conhecimento por meio de práticas coletivas.

Para Alarcão (2001a)

Assiste-se hoje uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade. Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições, e fomentando em seu seio, interações interpessoais. (p.15)

Verifica-se, no entanto, que nem sempre as condições existentes nas escolas favorecem o trabalho coletivo. Percebe-se no conjunto da escola que os seus membros são muitas vezes treinados para executar ações de forma individual, planejadas por outros, ao invés de refletir sobre estas e participar de sua elaboração. No trabalho escolar esta é uma forte tendência: cada um desempenha seu papel, de forma setorizada, fragmentada. Não há, muitas vezes, a percepção do papel de cada um em relação ao todo, prevalecendo ações locais que distanciam seus membros do conjunto. E, de forma persistente,

o individualismo profissional tem sido uma particularidade destacada da forma social de exercer o trabalho de professor (LORTIE,1975; HOYLE, 1980). Estilo dominante que se desenvolve ao mesmo tempo que se sabe da existência de uma socialização profissional nem sempre explícita entre companheiros, que não se elabora abertamente. (SACRISTÁN, 2000, p.195)

Professores, frequentemente, se voltam para o isolamento na sala de aula e poucas são as ações construídas com os demais professores/turmas e em outros espaços da escola ou fora dela. Para Sacristán (2000):

A tradição histórica de ordenação dirigista do currículo, em nosso sistema educativo, privilegiou a relação vertical de cada professor com as orientações administrativas que lhe ditavam o que devia

fazer, mais do que as relações entre professores para prever um plano coerente em nível de escola” (p.199).

Para o autor, esta particularidade dos docentes ao exercerem seu trabalho está fundada no dirigismo que vem orquestrando a educação há tempos. Mesmo com a recorrente necessidade de construir uma forma coletiva para o trabalho educacional, prevalece o individualismo profissional que sustenta uma “visão conservadora da prática educativa, pois obstaculiza enormemente que se questionem as estruturas sociais de funcionamento coletivo” (SACRISTÁN, 2000, p.199).

Leite (2010) ressalta que a estrutura tradicional da educação foi pautada na lógica da racionalidade técnica, nos modelos desenvolvidos por Taylor e Ford para organizações capitalistas no início do século XX, aplicados à organização escolar, estabelecendo assim a fragmentação no trabalho:

[...] A escola era planejada semelhante à linha de produção industrial: um grupo de especialistas pensava o plano curricular, definindo os objetivos e conteúdos gerais de cada área; cada professor decidia sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula, em função dos objetivos propostos pelas instâncias superiores; para garantir o processo, criava-se outro grupo de especialistas para supervisionar o trabalho dos professores. (LEITE, 2010, p.50)

O autor discute que este processo foi responsável pela alienação do professor e que, apesar de muitos estudos virem – já há décadas – apontando a falácia desta concepção e priorizando hoje a coletividade e a participação dos educadores nas organizações escolares como um todo, a prática tradicional ainda é persistente nas escolas. Pimenta (1995), já apontava que a escola requer o concurso de especialistas que nela atuam; entretanto, nos casos produtivos “a especialização de um não é [simplesmente] somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns” (p.80). Nóvoa (1999) reforça esta ideia ao citar Guy Le Boterf (1994):

A competência do indivíduo depende da rede ou redes de conhecimento às quais pertence. Mobilizando o termo “colégio invisível”, refere que a competência das equipes profissionais não se reduz à soma das competências individuais que as compõem (NÓVOA, 1999, p.19)

A persistência da escola em manter a prática tradicional pode estar ligada a uma cultura que se estabeleceu há décadas, em que o papel do professor se situa em um nível de execução, imitação ou de manutenção (SACRISTÁN, 2000). Através desta reflexão do autor sublinhamos que muitos professores, no desempenho de suas funções, seguem guias, livros, padrões estabelecidos sem explicitarem questionamentos ou enfrentamentos frente ao material que utilizam e/ou aos modos pelos quais devem fazê-lo. Este modo de trabalho se contrapõe ao do papel do professor como “mediador”¹⁶, que inova e adapta os materiais, currículos ou recursos, conforme seu contexto; ou mesmo o do professor no nível “criativo-gerador, que junto com seus companheiros, pensa sobre o que faz e trata de encontrar melhores soluções” (SACRISTÁN, 2000, p.179). Para o autor, as diferentes modalizações que podem configurar o papel do professor são postas por uma opção política e resultam de situações históricas e escolhas diversas.

Pimenta (1995) também assinala que a forma de vida individualista em que a sociedade foi se moldando durante séculos tem dificultado a cooperação e a coletividade. Percebe-se esta questão nos mais diversos setores da sociedade; ou seja, o modelo individualista não é um projeto só escolar. Conforme Smolka (2002), as transformações ocorridas no século XVIII a XIX, com o desenvolvimento do conhecimento, ciência, trazem uma nova concepção de homem e de mundo. O homem passa a se compreender e a se conceber, ilusoriamente, como sujeito autônomo, com mais poder, de certo modo onipotente e livre. Para a autora, a construção da ideia de subjetividade, como instância autônoma, se apresenta e manifesta em diversas formas e espaços, estendendo-se à relação do homem consigo mesmo, com os outros homens e com o conhecimento. Assim, estas transformações:

[...] vão produzindo também efeitos nos modos de se pensar dos homens. Modos de pensar que, por sua vez, afetam os próprios modos de agir, de viver. Dentre as múltiplas determinações que marcam estas transformações [...] articulam-se as novas condições da industrialização crescente e do comércio sempre em expansão, que trazem imbricados valores como a eficiência e a produtividade, impondo uma racionalização das condições de trabalho, bem como

¹⁶ Ao se referir ao papel desempenhado pelos professores, Sacristán(2002) cita os trabalhos de Tanner e Tanner (1980) que distinguem três níveis de posicionamentos docentes, conforme o grau de independência do professor: Imitação-manutenção; mediador e criativo-gerador.

uma seleção de trabalhadores segundo as necessidades de produção e a capacidade de cada um [...] (SMOLKA, 2002, p.109)

O individualismo constitui-se num momento histórico em que os modos de se pensar as coisas humanas são transformados, emergentes de uma sociedade cada vez mais competitiva. A sociedade é determinante para o comportamento do homem, já que “todo indivíduo recebe a marca da civilização que regula a sua existência e se impõe à sua atividade” (WALLLON, 1975, p.53 apud SMOLKA, 2002, p.121). Sendo assim, as marcas de individualismo encontradas nas formas de trabalho docente devem ser entendidas como produtos de aspectos mais amplos e não meramente de características individuais.

Para Sacristán, o individualismo no trabalho escolar, na realidade, sustenta uma prática conservadora e pode ser uma “defesa diante de um meio coletivo hostil à inovação, [...]” (2000, p.198). O autor compreende que esta questão está centrada na verticalização das relações administrativas, que responsabiliza o docente na ordem da sala de aula e não frente ao grupo ou à comunidade na qual trabalha. Esta responsabilização pelos resultados de sua sala de aula, sem a relação com o todo educacional, isola o docente e o aprisiona nas questões técnicas da aprendizagem. Não acreditamos que as ações na sala de aula são de ordem estritamente técnica, mas o docente pode ocupar uma posição em que perde de vista os efeitos e os compromissos sociais e políticos que seu trabalho ou as suas ações têm neste espaço. Isto tende a ocorrer quando deixa de compreender os efeitos daquilo que faz ou deixa de fazer de uma maneira mais ampla, ocupando uma posição alienada em relação à sua prática.

No processo de instauração de trabalhos coletivos, somos, incessantemente, desafiados não apenas a construir espaços inovadores de desenvolvimento, mas principalmente a desconstruir concepções e conceitos enraizados sobre o trabalho docente e pedagógico. É preciso também considerar que

O trabalho em grupo do professor pode lhe subtrair autonomia em suas funções, do ponto de vista da capacidade de iniciativa individual, em troca de oferecer um projeto global mais coerente e uma maior racionalidade aos alunos. Em nossa opinião este último critério deveria prevalecer. Essa racionalidade reclama, em primeiro lugar, a coordenação de professores que incidem sobre o mesmo grupo de alunos [...] E, em segundo lugar, a discussão e escolha de um modelo coletivo no âmbito da escola. Dessa forma, a renovação pedagógica mostra sua dimensão organizativa que é, no mínimo, tão

importante como a renovação no nível de técnicas de aplicação individual, já que as estruturas que regulam o funcionamento coletivo limitam ou favorecem as estratégias didáticas que depois cada professor pode ou não aplicar. (SACRISTÁN, 2000, p.198)

Privilegiar o trabalho coletivo significa ampliar as decisões pedagógicas e superar a concepção que considera a sala de aula como espaço único de trabalho. Mesmo reconhecendo que a autonomia do docente na sala de aula precisa ser resguardada, é importante considerar que as práticas pedagógicas devem ser decididas no coletivo. Se para o professor ocorre a preocupação com a perda da autonomia, esta pode ser “compensada pelo ganho de espaços em outros âmbitos de decisão”[...] (SACRISTÁN, 2000, p.198), importantes ao desenvolvimento do profissional. Podemos dizer que o coletivo pode representar uma estrutura de apoio, experiências, informações e força cooperativa. Não é demais lembrar com Pimenta (1995) que “a organização da escola é competência de todos - dentro e fora da sala de aula” (p.80).

Ocorre assim a necessidade de mudanças de concepção da escola com enfoque no coletivo. A escola contemporânea deve se construir a partir da participação e da compreensão que todos devem ter de seu papel no todo, superando a indesejável configuração de que “quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados” (PITER SENGER, 1993, p. 29; apud LÜCK, 2000, p.16).

Outra implicação negativa da cultura individualista na escola, citada por Alonso (2002), remete ao fato de que quando o trabalho na escola se faz isoladamente, “limita as possibilidades de o professor ter uma avaliação mais ampla e objetiva do seu trabalho, uma vez que ele não é objeto de exposição e análise, restringindo assim as possibilidades de melhoria” (p.3). Esta forma de trabalho não atinge um projeto de formação do sujeito em suas necessidades mais amplas, sendo considerado “sujeito” todo aquele imerso neste processo, alunos e educadores.

A palavra “coletivo” no dicionário se apresenta com significado daquilo “que compreende, abrange, muitas coisas ou pessoas, ou utilizado por muitos; que resulta do trabalho de muitos: obra coletiva [...]” (FERRREIRA, 2004, p.245). Para o sentido que deve ser atribuído ao termo em uma instituição educacional, de nosso

ponto de vista, a definição deve ser expandida e radicalizada para caracterizar e compreender este espaço em suas especificidades.

De forma geral, o trabalho coletivo tem sido discutido por diversas pesquisas nas últimas décadas e nos trabalhos dos autores que seguem. Temos encontrado importantes contribuições para compreender este tema: Alarcão (2001a, 2001b), Alonso (2002), Chaluh (2010), Kuenzer (2004), Leite (2010), Lück (2000), Nóvoa, (1999), Pimenta (1995), Sadalla (2008). Há em comum nestes textos, argumentos sobre a importância de romper com modelo de trabalhos individuais e instituir, nas escolas, a concepção de coletividade, uma vez que as práticas tradicionais mostram-se incompatíveis com as demandas educacionais atuais. Estas demandas formam-se num contexto social exigindo transformações abrangentes na educação que dizem respeito ao modelo de gestão, às práticas pedagógicas, à formação docente e às competências que devemos garantir a nossos educandos. Ou, como nos aponta Carneiro,

A educação como uma actividade eminentemente comunitária, terá que reformular-se para operar num mundo denso de informação, numa humanidade globalizada, num caldo de multiculturalidade e numa economia sedenta de aprendizagem ao longo de toda a vida. (CARNEIRO, 1997 apud ALARCÃO, 2001b, p.12)

É preciso mudar o paradigma da escola, ou seja, mudar o pensamento sobre a mesma, refletindo conscientemente sobre toda sua estrutura, função e objetivos. Alarcão, de modo assertivo, nos alerta:

Se a escola como organização não quiser estagnar (e não deve querê-lo) tem de interagir com as transformações ocorridas no ambiente que a cerca. Mais do que isto; ao ser pró-ativa na sua interação, ajuda a sociedade a transformar-se ao mesmo tempo em que se transforma ela mesma. (ALARCÃO, 2001a, p.45)

Os espaços compartilhados de trabalho e de formação serão fundamentais para a instituição que pretende uma transformação e crescimento em suas práticas. A ação coletiva pode ser uma possibilidade ao aprimoramento da democracia, da participação, da função social da escola e do desenvolvimento profissional de seus membros; principalmente, pode romper com a cultura individualista.

Um grande desafio da gestão é construir na escola um espaço cooperativo e colaborativo. A materialização do coletivo da escola pode ser atingida a partir da construção de um projeto pedagógico real e concreto, ou se considerarmos esta uma via de mão dupla, o coletivo da escola poderá possibilitar o desenvolvimento de tal projeto.

Na década de 90, no Brasil, houve intensificação das discussões sobre a produção de projetos político-pedagógicos (PPP)¹⁷ nas escolas brasileiras, com vistas à melhoria da qualidade de ensino, intensificando as discussões sobre a necessidade da participação, da coletividade. Ao extrairmos os excertos da LDB nº 9394/96, em seus 13º e 14º artigos, percebemos as seguintes determinações:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

.Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Esta lei estabelece que a escola se defina num projeto global, com a participação de todos os membros na sua elaboração; neste princípio reside a responsabilidade e a colaboração de todos. O PPP pretende definir a identidade da escola e legitimar a coletividade, esta é sua base e seu fundamento. É um plano com sentido na consolidação da autonomia da escola, que permite atingir as finalidades e objetivos na instituição e da educação. Para Vasconcellos (2006) “cada instituição deverá traçar o seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo” (p.17), o que exige a participação e a atuação de todos os envolvidos. Este é um canal democrático que pode ajudar “a superar as práticas autoritárias e/ou individualistas, bem como as

¹⁷ A terminologia Projeto Político Pedagógico pode variar, sendo que a própria LDB 9394/96, utiliza os termos projeto pedagógico (art.14) e proposta pedagógica (art.13). Muitas vezes a supressão do termo político ocorre por acreditar-se que o projeto ou a proposta pedagógica da escola, em si, é um ato político. Segundo Vasconcellos (2006), a falta de consenso e diversidade na terminologia ocorre porque “a temática do Projeto é relativamente nova para muitos educadores, [...]. Alguns educadores indagam se a presença do “político” não seria redundância, uma vez que toda ação pedagógica é também política” (p.19)

imposições ou disputas de vontades individuais, isto na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente (VASCONCELLOS, 2006, p.21)

É preciso reconhecer que, assim como o individualismo, a ênfase nos princípios democráticos não se origina nas escolas; na realidade, estes princípios são determinados por mudanças na sociedade brasileira, que passa a almejar a condição de democracia para a vida em cidadania. É importante, então, destacar que

Aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas é um objetivo de formação que se impõe hoje para todas as pessoas em qualquer situação que se considere. Na verdade, é uma condição necessária para a formação do cidadão em uma sociedade democrática [...] No caso da escola, o trabalho coletivo constitui preocupação mais recente e nem sempre encontra aceitação por parte dos diretores ou mesmo dos professores que, por força do hábito de trabalhar isoladamente, veem nisso uma perda de tempo ou uma tarefa suplementar. (ALONSO, 2002, p.26)

Apesar de datar de mais de uma década a oficialização da importância do trabalho coletivo, ainda hoje parece que avançamos pouco nesta direção. O contato com escolas permite identificar fragilidades que, frequentemente, marcam o trabalho coletivo e os projetos político-pedagógicos, que nem sempre são construídos adequadamente. Muitas vezes, são produzidos pela gestão e/ou coordenação pedagógica de forma isolada, sem o envolvimento/ participação efetiva dos outros integrantes da vida escolar; apresentam um conjunto de aspirações e metas desvinculadas da realidade à qual se destinam e, por vezes, terminam sendo documentos engavetados, sem acessibilidade para avaliação, mediação ou reformulações. Ocorre também de os PPPs se constituírem como um documento de natureza meramente burocrática.

Um projeto coletivo resulta de e proporciona uma construção ativa; na sua elaboração e desenvolvimento estrutura-se uma equipe, em que cada um pode ressignificar suas experiências e práticas, atualizar e construir novos valores e objetivos, elaborando também novos sentidos para sua profissionalização. Não é demais afirmar que este movimento transforma o grupo, tendendo a apresentar resultados positivos à educação. Alonso (2002) aponta que a coletividade deve ser uma meta que orienta o trabalho dos dirigentes escolares.

No caso específico do tema tratado por esta pesquisa, Leite (2010) afirma que, ao se pensar um projeto de alfabetização centrado no letramento, não se pode determinar que seja tarefa de um único professor, ou que possa se planejar isoladamente. “trata-se de um desafio que exigirá que todos os docentes, em especial os das séries iniciais, planejem e desenvolvam suas práticas pedagógicas em torno de diretrizes comuns, ou seja, exigirá um projeto coletivo na área” (p.49). Este autor ainda esclarece que:

O fato é que as formas tradicionais de estrutura e organização escolar são incompatíveis com as novas propostas de alfabetização centradas no letramento, dado que estas exigem trabalho de médio e longo prazo, com diretrizes comuns, pois almejam a formação do aluno como leitor e produtor de textos. Defendo que um dos componentes do planejamento pedagógico da escola deva ser um projeto de letramento, que vise envolver todos os alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, tal projeto incluiria todos os docentes da escola, pois é uma tarefa que se inicia na Educação Infantil e se estende até a última série atendida pela instituição. (LEITE, 2010, p.51)

Para o autor, a escola que tem o objetivo de formar alunos leitores e produtores de textos, atendendo a critérios de qualidade neste processo, tem que superar as dificuldades frequentemente presentes no processo de organização coletiva e superar os limites impostos para sua consecução, advindos de múltiplas fontes. As propostas de alfabetização e letramento expandem-se para além do contexto escolar; a concepção de letramento permite/exige oportunizar aos alunos eventos de leitura e escrita inseridos no universo social. A escola e todos os que nela trabalham podem colaborar para que múltiplos textos sejam disponibilizados em seus espaços e os alunos sejam estimulados, constantemente, a lê-los.

Lembre-mos com Kleiman (2005), que “a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (p.5). Na televisão, nas placas, no cardápio das cantinas, nos avisos, nos anúncios de produtos, nos folders, entre outros; percebemos que nosso ambiente é permeado pela escrita. Cabe à escola, de forma organizada, explorar estes contextos, ou permitir/estimular que seus alunos os explorem. Um projeto coletivo pode ser capaz de ter tal abrangência. A escola, muitas vezes, ao tentar dar sentido ao letramento reproduz artificialmente estes contextos, o que nem sempre resulta positivamente. É comum a utilização das paredes escolares, ou de cantinhos se constituírem com esta intencionalidade; mas,

as paredes tem sido suporte para afixar cartazes e produções feitas dentro da sala de aula, que raras pessoas leem, inclusive (ou, sobretudo) os alunos. Os cantinhos, como os de leitura, por exemplo, tornam-se, com não rara frequência, espaços abandonados ou raramente utilizados pelos alunos. Ou seja, têm uma função limitada ou pouco explorada pelas pessoas, tornando-se, mais corriqueiramente, peças “decorativas” do que portadores de textos a serem “lidos”.

A complexidade dos objetivos que cercam as propostas de alfabetização e letramento, só pode ser pensada numa dinâmica comum e integradora. São estas experiências que podem alimentar os desdobramentos das políticas de alfabetização e letramento e do aprimoramento dos docentes.

Diversos autores que têm discutido a importância do trabalho coletivo apontam também a escola como espaço primordial para a formação do professor (cf. ALARCÃO 2001; CHALUH, 2010, SACRISTÁN, 2000; MIZUKAMI, 2011). Do ponto de vista da formação de professores, Mizukami (2011)¹⁸ elenca elementos essenciais nesta direção: a importância de processos colaborativos não invasivos para o desenvolvimento individual e coletivo; as escolas como organizações que aprendem a partir da aprendizagem de seus participantes; as aprendizagens docentes como sendo situadas e socialmente distribuídas.

1- A Coletividade e a Formação Docente

É preciso criar condições concretas, na estrutura e funcionamento da instituição, para que os docentes possam exercer, de maneira contínua e coletiva, a reflexão sobre sua prática pedagógica. (LEITE, 2010, P.53)

A organização de um trabalho coletivo na escola implica, segundo Leite (2010), em um “processo de discussão e de estudo, a fim de garantir uma base

¹⁸ As informações foram apresentadas pela educadora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em mesa redonda no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - I Congresso Nacional de Formação de Professores, realizado em Águas de Lindóia/SP, no dia 15 de agosto de 2011.

teórica que dê apoio às práticas assumidas pelo grupo” (p.53). O autor destaca que só a existência de uma diretriz comum pode não ser suficiente se a escola não criar condições que favoreçam reflexões sobre a prática pedagógica. Estas reflexões necessitam ocorrer de forma contínua e coletiva. Assim, também os textos, os guias ou materiais oferecidos aos professores como objeto de conhecimento e aprimoramento da prática, em si, não são suficientes para atender aos critérios de formação/transformação imprescindíveis para o aprimoramento das práticas pedagógicas:

Por isso, é um processo de mudança gradual nas formas de gestão escolar, que depende de vontade política dos professores, dirigentes e funcionários e deve ser, também, objeto de continua reflexão por parte dos que participam de sua construção. (LEITE, 2010, p. 52)

A LDB 9394/96, em seu artigo 61, que trata dos profissionais da educação, institui no segundo item, que ocorra a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. Os sistemas educacionais têm procurado construir estes espaços coletivos como forma de promover a formação continuada de seus docentes; a exemplo disto, podemos mencionar a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), no estado de São Paulo, as reuniões de Módulo II em Minas Gerais, o Trabalho Docente Coletivo (TDC) em Campinas SP, entre outros. Estes encontros compõem a jornada semanal de trabalho dos docentes. Investigar a forma como estes encontros se estruturam e as possibilidades de formação que ali se processam – um dos objetivos da presente dissertação - têm sido objeto de estudo em diversas pesquisas. Pierini e Sadalla (2008), por exemplo, apontam múltiplas demandas que ocorrem nestes espaços e que sinalizam a complexidade da construção destes contextos:

Tentativa de resolver uma rotina que parece sempre mal resolvida... Tempo em que se poderia fazer tudo e fazer nada. Tempo composto por pautas quase sempre muito extensas e pela urgência de demandas. Tempo real e significativo da rotina da escola, do cotidiano do professor. Tempo que se caracterizava muitas vezes “por situações de escuta por parte dos professores e não-escuta aos professores” (TORRES, 1994, p.140). Tempo de laços e de nós. (PIERINI e SADALLA, 2008, p.76)

As palavras de Pierini e Sadalla revelam, com clareza, acontecimentos bastante típicos nestes tipos de encontros. Não é incomum perceber que questões

relativas à proficiência deste tempo têm norteado discussões e reflexões, não só entre os pesquisadores, mas também entre coordenadores e/ou supervisores pedagógicos, que têm a obrigação, muitas vezes, de pensar e organizar estes momentos/ encontros nas escolas. Lembra-nos Vasconcellos (2006), que estes momentos onde o grupo se reúne não devem ser responsabilidade só do coordenador/supervisor, pois “compete ao grupo assumir junto” (p.128).

Nossa própria experiência em diversos contextos escolares nos informa que, realmente, grande parte deste tempo destinado a reuniões poderia ser mais produtivo; mas, no entanto, é utilizado com demandas muitas vezes externas ao contexto da escola e do grupo, ou se tornam momentos de atividades burocráticas. As queixas mais comuns que percebemos são as de que são reuniões maçantes, onde os professores preenchem papéis, fichas ou relatórios e hoje o que se tem percebido de comum neste aspecto burocrático é a exigência constante de produção de documentação sobre o desempenho/resultados dos alunos nos processos de avaliação. Muitas demandas externas têm gerado um fluxo de demandas burocráticas cada vez mais volumosas, de forma exagerada, segundo se ouve em diversos segmentos da escola. A burocratização decorre de um controle externo e de políticas de regulação da educação, afetando os níveis pedagógicos e administrativos. Outra queixa recorrente diz respeito ao preparo/ despreparo destas reuniões: textos sem sentido teórico – prático, cansativos e que não promovem a reflexão ou discussão adequadamente. Estas são algumas questões que corroboram para a infrequência, desânimo e a não participação de muitos professores nas reuniões para o trabalho coletivo.

Vasconcellos (2006) também aponta que um grande desafio tem sido a superação da “postura defensiva de alguns educadores na linha do “já sabemos”, “já chegamos lá”(p.127); o que o autor recomenda para superação destes problemas é a proposta da auto-avaliação e reflexão, confrontando a teoria e a prática.

Se pensarmos neste espaço como possibilidade de desenvolvimento do grupo e da escola, não basta disponibilizá-lo; é preciso construir um projeto comum, dinâmico e coerente; para que o ambiente escolar se constitua como formativo, Sadalla e Sá Chaves (2008) enfatizam que:

A prática do professor deve buscar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento integral das pessoas nele

envolvidas. Esse tipo de prática, entretanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas em instâncias externas ao próprio contexto e aplicadas como fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criadas num processo de emergência, a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre a relação ensino-aprendizagem. Esta reflexão constitui-se necessariamente como prática social, realizada com seus pares, para que possa ser profícua. Esta perspectiva não exclui a participação estratégica de elementos exteriores, que pelo seu distanciamento possam oferecer outras perspectivas que, naturalmente, enriquecem e aprofundam o contexto de reflexão. (p.190)

Para as autoras, estes ambientes não devem ser orientados pela institucionalização burocrática, apenas para responder as exigências externas, devem ser fruto da reflexão dos profissionais sobre sua importância e necessidade de avançar e construir espaços de formação coletiva. O aprimoramento docente numa perspectiva individual é favorecido pelo grupo, na troca de saberes, experiências, sendo que na escola se tem oportunidades muito significantes ao processo de formação. As condições concretas em que ocorre esta formação, conforme nos aponta Leite (2010), necessitam de organização destes grupos coletivos; estes encontros não podem se processar no espontaneísmo, naturalmente e o seu bom desenvolvimento “exige planejamento e estratégia, além da vontade política dos gestores educacionais; caso contrário, o trabalho não se mantém” (p.54).

Para que a educação possa atingir os níveis de qualidade desejados, o papel preponderante das formações inicial e continuada de professores é uma máxima comungada por diversos autores, mesmo que haja divergências nas abordagens e enfoques dos modelos propostos para estas formações.

Nas últimas décadas, vimos acompanhando várias transformações nas perspectivas de formação de professores. Um importante deslocamento ocorrido neste campo refere-se ao lugar destinado às/ocupado pelas universidades. A formação continuada no modelo clássico, para Candau (1996), organiza-se em torno do binômio produção-apropriação do conhecimento, sendo a universidade reconhecida e legitimada como *lócus* central (por vezes único), onde ocorre a produção dos saberes. Aos professores em processos de formação, cabe apropriarem-se deste conhecimento. Seguindo esta lógica, as secretarias de educação realizavam - e ainda realizam – convênios com instituições do ensino

superior para que estas se responsabilizassem pela formação continuada destes professores. Candau (1996) indaga:

Por trás dessa visão considerada 'clássica', não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre a teoria e a prática, entre os que produzem conhecimento e os que estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização do conhecimento? (p.142)

Na esteira desta indagação, algumas reflexões críticas têm sido feitas, problematizando-se que o conhecimento acadêmico não leva em conta os saberes docentes, que passam a ser considerados como ponto fundamental aos processos de formação. Neste sentido também se direcionam outras pesquisas atuais.

Muitos autores têm defendido a formação continuada nos espaços escolares, lembrando, com Candau (1996), que “O *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *lócus* da formação continuada da universidade para a própria escola [...]” (p.143). Esta autora nos ajuda a compreender que é neste espaço que “ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes, ele vai aprimorando sua formação” (CANDAU, 1996, p.144).

Frade (2010), ao considerar aspectos importantes à formação de professores, argumenta que seu destaque no contexto atual não se deve apenas a um caráter compensatório diante das transformações educacionais, mas deve emergir “pelos desafios que a sala de aula e os próprios fins da educação impõem” (p.39). Quanto aos conteúdos e saberes docentes nesta formação, a autora destaca que:

[...] não há como eleger conteúdo de formação para professores, sem pensar os processos que constituem o professor como aprendiz: os saberes específicos adquiridos e os saberes produzidos na ação pedagógica. Se não acreditamos no modelo da racionalidade técnica que tem como pressuposto uma hierarquização entre os saberes científicos, os saberes pedagógicos e as aplicações didáticas, precisamos, então, desconfiar da força dos saberes acadêmicos originados em nossas pesquisas e aprender com os professores a fazer perguntas que vêm de outra direção: a da experiência docente. (FRADE, 2010, p.40)

Em nossa pesquisa, consideramos que estas questões devem estar sempre em foco. Assim como tem sido apontado em outros trabalhos, partimos do

pressuposto de que o professor tem um papel significativo como um dos agentes da política do EF de 9 anos e a formação docente é uma necessidade essencial à qualidade e ao sucesso de sua implantação e implementação. Importa destacar que esta posição é compartilhada nos próprios documentos que apresentam as diretrizes do trabalho pedagógico, que deve ser realizado no novo EF:

Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendam crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atividades investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. (BRASIL, 2004, p.24)

Alarcão (2001b) aponta como característica essencial ao professor em desenvolvimento a reflexão da prática no contexto escolar. Em relação ao processo reflexivo Sadalla e Sá- Chaves (2008) argumentam que:

O processo de reflexividade só se constitui pelo exercício sistemático da reflexão realizada frequente e coletivamente, transitando do individual pro coletivo e do coletivo pro individual, de modo não linear, ou seja, não há constituição da reflexividade coletiva se não houver a participação do sujeito individual: várias vozes que se compõem com os indivíduos, além disso, o “tornar-se reflexivo” vai se instituindo coletivamente. (p. 200)

A reflexividade do professor parece ser mais profícua em situações de integração entre as dimensões individual/coletivo em seu contexto de trabalho. Anjos (2010), ao pesquisar o desenvolvimento docente e as demandas da profissão, ressalta que as participantes de sua pesquisa estavam “realizando uma forma de reflexão orientada, partilhada e aprendida. Realizar tal processo de reflexão já produz efeitos sobre a prática e sobre o olhar para esta prática”(p.139). O processo de reflexão sobre a prática não é espontâneo e pode ser “concebido e realizado de diversos modos” (ANJOS, 2010, p.140), levando-se em conta todos os estruturantes e vários aspectos , dentre os quais os seguintes são apontados pela autora:

Há sempre que se considerar as condições concretas de realização do trabalho pedagógico e as prescrições impostas (leis, reformas educacionais etc). O conceito de desenvolvimento profissional ao postular que o professor não sai pronto de uma formação inicial

constitui-se numa importante contribuição; entretanto, indagamos como este desenvolvimento é concebido, como se relaciona com as estratégias de vida e de trabalho dos professores, tão complexas e singulares. (p.140)

Longe de querer crer que somente o trabalho coletivo e/ou a formação em serviço poderão oferecer condições concretas para a constituição de formas adequadas e ricas do trabalho dos professores e resolver todos os problemas educacionais. Mas, devemos percebê-los como mecanismos imprescindíveis aos projetos de educação de qualidade, ao desenvolvimento da escola e ao crescimento do docente. Através da teoria Histórico-Cultural apontamos o significado do trabalho coletivo para o desenvolvimento dos docentes e o papel central que a coordenação pedagógica pode desempenhar neste contexto.

2- Alguns fundamentos da Abordagem Histórico-Cultural para compreender o Papel da Coordenação Pedagógica na formação docente

Um conceito-chave da teoria histórico-cultural está implícito na discussão de Vigotski sobre as mudanças vivenciais ao longo de diferentes períodos de desenvolvimento: a lei genética geral de desenvolvimento humano. Essa lei define que qualquer processo psicológico começa *em si*, torna-se *para-os-outros* e depois *para-si* (TOASSA e SOUZA, 2010, p. 770)

Na teoria Histórico-cultural encontramos elementos importantes para a compreensão da natureza do desenvolvimento humano e do significado da ação do outro na constituição do indivíduo. “É em função dos outros que se define nossa igualdade e diferença com relação a nós mesmos e aos outros” (TOASSA e SOUZA, 2010, p.770). Em nossa pesquisa, torna-se relevante buscar os fundamentos desta teoria, que podem orientar a compreensão do papel desempenhado pelo outro no desenvolvimento dos grupos de formação docente.

O termo coletivo abrange novos significados, deixando de significar apenas o sentido dicionarizado:

Por isso Vigotski é tão importante. Vigotski apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no

corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento indivíduo [...] (CLOT, 2006, p.102)

A teoria Histórico-cultural tem sua origem nos estudos da psicologia realizados primeiramente por Vigotski, que procurou apresentar a dimensão histórica, cultural e social no desenvolvimento do psiquismo humano, contemplando que:

O pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nessa construção, nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, tem prioridade, então, o plano intersíquico, o interpessoal, o social. (CAVALCANTI, 2005, p.187)

Vigotski (2010a) apresenta o papel do meio como princípio fundamental para se compreender as possibilidades de constituição dos sujeitos, sendo este não uma circunstância, mas fonte de desenvolvimento. Ao se considerar o grupo de professores na escola, espaço coletivo de formação, e sendo um mesmo meio em que este grupo está imerso, o desenvolvimento não ocorre de forma linear e homogênea em todos os sujeitos. Pois, a vivência de cada sujeito é determinante, ou seja, “são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação” (VIGOTSKI, 2010a, p. 687). Não é este ou aquele elemento do meio, considerados de forma independente, que determinam a constituição do sujeito, mas sim o elemento interpretado pela vivência, ou pela peculiaridade de cada um. Esta é uma relação dialética do sujeito histórico-cultural com o meio, e um aspecto importante da teoria é a ênfase do papel mediador, particularmente da linguagem, do social, do outro, no desenvolvimento de funções mentais superiores (pensamento, percepção, memória, afetos) do homem.

As reflexões feitas a partir da abordagem Histórico-cultural, na maioria das vezes, focalizam o processo de desenvolvimento durante a infância; porém, em Vigotski (2010a), podemos encontrar que o papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento permanece potente ao longo de toda a vida, embora as especificidades deste processo ainda estejam por serem estudadas:

Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem. Pesquisas experimentais recentes contradizem a afirmação de James de que os adultos não podem adquirir conceitos novos depois dos vinte e cinco anos. Mas até agora não se descreveu adequadamente o que diferencia de forma substancial a aprendizagem do adulto da aprendizagem da criança. (VIGOTSKI, 2010a, p.115)

Portanto, nos é possível a apropriação das formulações desta abordagem para compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos educadores em seus contextos escolares. O homem é um ser social; [...] “fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2010b, p.697).

Muitos autores exploram esta teoria e a relação dialética entre o social e o cultural na formação da consciência humana, considerando a relação mediada. Assim a mediação é um elemento central na formação do sujeito. Para Smolka, Góes e Pino (1998), “Vigotski(1981) faz afirmações insistentes sobre o papel do outro, declarando que é através do outro que nós próprios nos desenvolvemos” (p.155). O processo de desenvolvimento do homem é contínuo na sua trajetória de vida e isto ocorre não numa relação direta deste com o mundo, com o outro e nem consigo próprio, mas de maneira mediada. Nesta interação pressupõe-se que “o sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo” (GÓES, 1991, p.21). Pino (2000) faz considerações importantes ao afirmar que “dizer que o desenvolvimento humano é cultural equivale dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte da natureza. Isso faz do homem artífice de si mesmo”(p.51).

No jogo das relações sociais, na interatividade, se dá a formação do sujeito, ou seja, da consciência individual, como um processo semioticamente mediado. A mediação, nem sempre, ocorre de forma harmônica e homogênea; pelo contrario, as tensões e conflitos podem ser evidenciados:

Mesmo quando o conhecimento está sendo efetivamente construído, os processos interpessoais abrangem diferentes possibilidades de ocorrências, não envolvendo apenas, ou predominantemente, movimentos de ajuda. [...] o papel do outro é contraditório, e [...] o jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, não tende apenas a uma direção; abrange circunscrição, expansão, dispersão e estabilização de significados e envolve o deslocamento "forçado" de

certas operações de conhecimento. (GÓES, 2001, p. 85, apud CAVALCANTI, 2005, p.195)

Há uma tendência de se pensar a relação em grupo como harmoniosa, principalmente quando nos referimos aos espaços escolares, muitas vezes na coletividade, evitamos os confrontos e os conflitos. Para Smolka (2010), “em nossa construção histórica aprendemos a privilegiar a constância, a unicidade, a homogeneidade, a exatidão, a completude” (p.122), mas na trama em que se constrói a profissionalidade e o desenvolvimento docente, ou os sujeitos, as relações e o seu desenvolvimento ocorrem infinitas possibilidades; é preciso conceber todas estas circunstâncias e colocá-las em diálogo nos espaços de formação.

Os docentes, ao longo de toda sua vida, passam por processos de transformações constantes, e em todo processo de desenvolvimento estão implícitos “avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambiguidades e descontinuidades” (OLIVEIRA, 2004 apud ANJOS, 2010, p.138). Se o desenvolvimento é histórico/cultural e relacionado com o aspecto psicológico do sujeito, então este não pode ocorrer de uma forma evolutiva contínua, sem conflitos, ou com progressos constantes. E estes conflitos, avanços/retrocessos devem ser objeto de constante reflexão na formação docente.

Na esteira desta interpretação, colocamos em foco a mediação e o papel desempenhado pelo coordenador/supervisor¹⁹ nesta dinâmica interativa que prevê, principalmente o desenvolvimento profissional dos professores, já que é este profissional que deve assumir a liderança nos processos coletivos de formação continuada das escolas. Como diz Vasconcellos (2006), “a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação” (p.88). Para o autor:

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência. (p.89)

Consideramos que o papel desempenhado pelos supervisores/coordenadores deve ser o de agentes articuladores nos grupos de formação docente, numa

¹⁹ Ao utilizarmos a terminologia coordenador/supervisor, compreendemos que estes profissionais têm desempenhado funções semelhantes nas instituições escolares; o que ocorre é que cada região tem usado a distinção na nomenclatura, embora as funções delegadas a cada um destes profissionais frente ao pedagógico da escola, costumeiramente, sejam as mesmas.

abordagem histórico-cultural, pois esta atuação permite a interação entre o sujeito e os objetos do conhecimento, ou os processos de internalização e objetivação.

Este é o percurso da formação da consciência, ou do “desenvolvimento psíquico [...] resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social”(PINO, 2000, p.34). Para o autor não se trata de simples apropriação ou reprodução do outro, mas de reconstrução, organização e constituição do sujeito. Ou podemos dizer nos apontamentos da teoria, o que ocorre é uma conversão. Ao se pensar na constituição e desenvolvimento dos sujeitos como processo mediado, a abordagem Histórico-cultural é muito pertinente, porém precisamos destacar que:

[...] poderíamos dizer que em abordagens diferentes dentro da perspectiva histórico-cultural quando o funcionamento intra-individual é focado, há uma preocupação com o risco de uma “dissolução do sujeito” ou de uma “ditadura do outro” no funcionamento interindividual [...] (SMOLKA, GÓES, PINO, 1998, p.154)

É claro que não é neste sentido que pretendemos colocar a mediação nestes grupos de formação docente, nem tão pouco evitando conflitos que venham das singularidades e que podem contribuir com o aprimoramento ou com as reflexões do grupo. O que devemos considerar, a partir desta abordagem, é a importância crucial da relação dialógica nesta constitutividade. Este mecanismo de mediação semiótica é um elemento conceitual importante para se refletir sobre o psiquismo humano, como um processo de produção, que permeia o sujeito e seu meio sócio-cultural, ocorrendo uma interação constante.

Vivemos um momento educacional em que há uma centralidade na função pedagógica dos supervisores/coordenadores, dirigida ao desenvolvimento dos docentes num ambiente escolar, aquele que medeia, o que nos conduz a entender que:

[...] confirmam-se, então, a ideia e o princípio de que o supervisor não é um “técnico” encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um controlador de “produção”; sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão-contextualizada e crítica- de suas ações e, também, de seus direitos. (RANGEL 1997, p.151 apud ALARCÃO, 2001a, p.12)

Para a Alarcão (2001a), esta visão do supervisor concebida como fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade docente é reflexo do

“movimento de capacitação e de autonomia do professor e da própria escola” (p.12). Esta é uma perspectiva mais recente da função deste profissional no ambiente escolar, que decorre do desenvolvimento da cultura democrática e de novas concepções de formação do professor. A função de coordenação /supervisão, historicamente, se instituiu na ideia do controle, da fiscalização e inspeção do trabalho escolar. A supervisão educacional, com funções tecnicista e controladora, surgiu no contexto da ditadura militar, através da Lei n. 5692/71; atuando, especificamente, nas escolas de 1º e 2º graus. Este cargo concretiza no interior da escola a divisão de trabalho, ou seja, entre os que pensam e planejam e os que executam (VASCONCELLOS, 2006).

Embora as demandas, hoje, orientem o trabalho destes profissionais por contornos democráticos e de desenvolvimento do coletivo da escola, ainda se observa a persistência do caráter técnico e controlador destes em diversas instituições escolares.

Podemos entender a função supervisora “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO, 2001 apud VASCONCELLOS, 2006, p.87). Vasconcellos (2006) salienta que antes de qualquer coisa, este profissional é um educador, que deve contribuir para a humanização da escola. Embora se compreenda os desdobramentos da função coordenadora/supervisora, que deve proceder em outros espaços da escola, não se limitando apenas à formação continuada do docente, há uma tendência em centrar-se neste aspecto, pois isso, a responsabilização dos coordenadores/supervisores, pela formação docente, tem sido requerido/ enfatizado pelos sistemas educacionais e instituições escolares, em larga escala.

Vasconcellos (2006) entende “o supervisor como um intelectual orgânico²⁰ no grupo”(p.88). Este aspecto tem sido observado por esta pesquisa, que confirma a responsabilidade do supervisor diante da função de preparar e coordenar os encontros semanais de formação docente. Assim, voltam-se os olhares e as expectativas no coordenador/supervisor pedagógico como mediador neste processo e estes nem sempre estão preparados para assumir este papel.

²⁰ O termo intelectual orgânico de Gramsci é utilizado por Vasconcellos para apresentar o Supervisor como aquele que é capaz de despertar e mobilizar as pessoas para a mudança (Cf. Vasconcellos, 2006)

No que se refere ao papel do coordenador /supervisor, sua ação parece se desenvolver em diferentes perspectivas na formação docente, por vezes antagônicas e não excludentes:

Mesmo atendo-nos apenas à vertente da formação dos docentes, podemos afirmar que coexistem diferentes conceitos de supervisão e respectivas manifestações. Elas provêm de diferentes concepções defendidas por formadores e investigadores relativamente a uma série de questões educativas que passo a enumerar: relação entre teoria e prática, investigação e ação, investigação e formação, noção do conhecimento como saber constituído ou saber a construir, formação ou transmissão de saberes ou construção pessoal de saberes, caracterização das dimensões do conhecimento profissional, definição de conteúdos *a priori* ou conteúdos derivados das necessidades de formação dos professores em ação, aplicação do saber numa perspectiva de racionalidade técnica ou de capitalização do saber experiencial numa racionalidade práxica, papéis do professor e do formador de professores, noções de educação e de formação de professores, valorização da autoformação ou da formação em colaboração, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação, noção de escola como instituição executora de políticas exógenas ou como organização aprendente com projeto próprio.(ALARCÃO, 2001a, p.16-17)

Estes apontamentos da autora são essenciais para que possamos perceber as manifestações de ações dos coordenadores/supervisores em diversas direções nos contextos de formação docente. Mudar a prática – que parece ser o papel principal do supervisor - significa transformar concepções que há tempos, permeiam as estruturas escolares, os sistemas de ensino e a consciência destes profissionais.

Como nos aponta Alarcão (2001b), a abordagem de cada profissional deve ser posta à luz da reflexão. Isto nos leva a questionar sobre as concepções que os coordenadores/supervisores têm de formação, de ensino-aprendizagem para poder nortear o desenvolvimento dos docentes. Que conhecimentos incorporam a profissionalidade de cada um? Quem forma ou prepara este profissional para o trabalho com o desenvolvimento docente? Com quais condições estes profissionais trabalham? Quais são os papéis que, de fato, deve desempenhar o coordenador /supervisor?

3- A Caracterização do Trabalho do Coordenador/Supervisor: Análises Recentes.

É preciso compreender a atuação deste profissional, destacando algumas especificidades no desempenho de sua profissão. Só assim teremos um perfil daquele a quem muitas vezes se delega a complexidade da formação de nossos professores no exercício de suas funções. Pesquisadores da Fundação Carlos Chagas realizaram, recentemente, uma pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita, caracterizando o perfil dos coordenadores da rede pública brasileira, bem como os desafios no exercício de suas funções. A pesquisa foi coordenada por Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, Vera Lucia Trevisan de Souza e publicada em 2011, abrangendo as seguintes cidades brasileiras: Belém, Belo Horizonte, Brasília, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Luis, São Paulo. Algumas questões sobre o perfil destes profissionais podem nos fornecer pistas importantes na interpretação de sua identidade:

- Coordenadores tem cerca de 7 anos de experiência, e 4 anos na escola atual. Mas 46% estão há menos de dois anos na escola atual;
- A formação deles se deu na rede pública até o Ensino Médio. A partir da graduação, divide um pouco mais: 40% graduaram-se em escola privada. Pedagogia predomina, e em seguida Letras;
- 70% fez pós-graduação, mas Mestrado e Doutorado aparecem muito pouco;
- São unânimes em dizer que a formação universitária foi boa, mas nem tanto quando perguntados se ela preparou para a Coordenação; sobretudo no Ensino Infantil e na Região Sudeste (1/4 acham que não);
- Coordenadores participam com intensidade de cursos de formação: 6,3 cursos em média; no Ensino Médio, menos coordenadores já frequentaram esses cursos;
- Eles se atualizam lendo livros, revistas, sites e participando de palestras de Educação. Assuntos de interesse geral não aparecem como forma de atualização e aperfeiçoamento para o trabalho;
- Coordenadores creditam à Secretaria da Educação a função de formá-los e atualizá-los, mas na prática quase 40% vai atrás disso por conta própria. (FUNDAÇÃO VITOR CIVITA,2011, p.43)

Muitos coordenadores se veem despreparados para a função de formação docente. Esta pesquisa aponta também que os coordenadores da rede pública consideram o tempo dedicado à formação dos professores e ao planejamento pedagógico como insuficiente. Muitos justificam esta escassez de tempo argumentando que o envolvimento em questões rotineiras da escola consome grande parte de seu trabalho.

Quanto aos encontros com professores, revelam que dedicam boa parte do tempo com gerenciamento de crises e/ou conflitos da rotina escolar. Outra questão relevante que interfere na dedicação à instituição em que trabalham é o fato de muitos coordenadores terem que atuar em mais de uma escola, questão também visível entre os professores da rede pública. Estes, muitas vezes, dividem seu tempo na função de coordenação e de professores em outras escolas.

Quanto aos encontros promovidos pelas escolas para a formação dos professores, os coordenadores dizem que:

- Encontros de formação com professores ocorrem, em média, 2,5 vezes por mês; no Ensino Infantil chega a 3,3 e no Médio não alcança 2 vezes mensais;
- O foco maior dos encontros é a solução de problemas de aprendizado ou desempenho dos alunos; no Sul chega a 80% de menções;
- Prevalece o formato de grupo de discussão geral, sem segmentações e sem orientação individualizada; exceção é o Nordeste, onde 42% dizem fazer encontros dividindo os professores por área;
- Em termos de Região, somente no Sudeste essa frequência vai a mais de 3 vezes no mês, enquanto nas demais regiões não chega a 2;
- Os coordenadores declaram usar vários recursos, tais como textos xerocados, vídeos, livros, apresentações em Power Point, etc. num esforço para dinamizar as reuniões (FUNDAÇÃO VITOR CIVITA, 2011, p.138)

Em consonância com as discussões apontadas relativas à centralidade das ações do coordenador/supervisor na formação do professor, os dados oferecidos pela pesquisa mostram que em quase todos os estados brasileiros este é um formato definido pelas Secretarias, seja como orientação ou sugestão. Esta perspectiva também se revela em nossa pesquisa de campo: ao observarmos encontros promovidos na escola, vimos que as diretrizes da SEE-MG, através da SRE, muitas vezes determinam e orientam o objeto de discussão das reuniões, que

em grande parte, priorizam a melhoria dos resultados frente ao processo de avaliação institucional. E, conforme nos aponta o PPP da escola específica em que a pesquisa se desenvolveu, toda ação supervisora se consolida no intuito de reverter os resultados de avaliação externa e interna da escola.

Uma questão que também se destaca na pesquisa sobre os coordenadores da rede pública é a importância de adequação da proposta apresentada pelas Secretarias de Ensino à realidade de cada escola, conforme nos aponta a coordenadora de uma unidade escolar na cidade de Curitiba, PR:

Quando a gente começou com as formações continuadas, a gente fazia tudo o que a secretaria mandava. Mandava os textos, a gente trabalhava com eles em grupo, leituras, discussão. E eu via que não tinha muito resultado. Ai, quando eu comecei juntar os textos com a realidade e com os problemas da escola, ai melhorou muito. Fica uma coisa mais dinâmica. (FUNDAÇÃO VITOR CIVITA, 2011, p.88)

Muitos problemas se colocam hoje diante da atuação e das condições do trabalho do coordenador/supervisor. Vasconcellos (2006) diz que este profissional tem sido um verdadeiro “bombeiro” em nossas escolas, imerso na rotina escolar, “apagando os incêndios”, preso às questões ou conflitos imediatos dos alunos, pais e professores. Estas questões imediatistas, às quais, estes profissionais consagram a maior parte de seu tempo/ação, impedem a realização de sua função adequadamente e retratam a precarização do trabalho destes profissionais no país.

A falta de referencial teórico destes profissionais foi uma constatação preocupante. Sendo assim, consideramos pertinente (e urgente) indagarmos sobre o papel de formador de professores diante de tantas fragilidades. E ainda mais: se refletimos que as questões da alfabetização e do letramento ultrapassam a sala de aula, o coletivo da escola, os sistemas educacionais, então propostas de alfabetização e letramento adequadas às realidades dos alunos brasileiros requerem políticas públicas e investimentos num contexto amplo, para possibilitar a transformação de toda uma equipe responsável pela formação dos alfabetizadores de nossas escolas.

A nova política educacional de expansão do EF, de maneira especial, suscita e desencadeia programas de formação, contando sempre com o papel destes coordenadores/supervisores na coordenação dos processos de implantação, sendo necessárias pesquisas que busquem não apenas apontar esta necessidade, mas

compreender como este processo se desenvolve de forma mais abrangente. Outra indagação nossa diz respeito à possibilidade da escola, contando somente com trabalho do supervisor e o gestor e o material de apoio, estruturar a formação dos professores. Pode assim atender a esta demanda de formação em sua plenitude? Estas iniciativas são, sem dúvida, necessárias; mas são suficientes?

Assim, no próximo capítulo vamos abordar as questões que têm desafiado a organização do processo de alfabetização e letramento tendo como foco o lócus de seu desenvolvimento - o grupo de alfabetizadores na escola- assim como o papel do supervisor neste grupo.

CAPÍTULO IV- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANÁLISE A PARTIR DAS MANIFESTAÇÕES DO GRUPO NO LÓCUS DE FORMAÇÃO

Nossa pesquisa se define nos contornos da política mineira de implantação/implementação do EF de 9 anos. Tem como objeto de estudo neste novo modelo de EF o PIP “Alfabetização no Tempo Certo” e a ênfase nos processos de alfabetização e de letramento, nos anos iniciais do EF. A problemática investigada se refere às concepções de alfabetização e letramento das professoras de crianças na fase inicial de alfabetização e às formas pelas quais elas discutem-nas e buscam colocá-las em prática.

Esta pesquisa se desenvolve no universo das investigações de caráter qualitativo; dada a complexidade da temática, esta abordagem possibilita aprofundar as análises, fazer novas descobertas e, principalmente, compreender os problemas a partir da interpretação da realidade. Privilegiamos o contato direto com os sujeitos da pesquisa, no ambiente natural de ocorrência do nosso problema; como afirmam Lüdke e André (1986), esta é uma das características básicas da abordagem qualitativa. Os estudos em campo possibilitam atingir os nossos objetivos, pois a compreensão dos problemas estudados é facilitada, se estes são acompanhados no local em que naturalmente eles ocorrem. Bogdan e Biklen (1999) ressaltam este aspecto:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições que pertencem. (p.48)

O trabalho de campo pode responder adequadamente às perspectivas desta pesquisa, dado que o cotidiano oferece elementos imprescindíveis para compreendermos nosso objeto de estudo, evidenciados no desenrolar das relações entre os sujeitos. Chizzotti (2001) afirma que “todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (p.83). Interessamo-nos pelas práticas, que se estruturam no interior das escolas, num movimento de produção constante, em que os contrapontos, contradições e aprendizagens podem

significar a oportunidade de reflexão para produção de novos conhecimentos ou novas práticas.

Selecionar uma metodologia para a pesquisa não é uma tarefa fácil; implica em escolhas de técnicas e métodos que melhor se aplicam ao objeto de estudo, bem como numa sistematização rigorosa para corresponder ao processo de composição de um conhecimento científico. Nossa opção pelo estudo de caso, observando e ouvindo as professoras, supervisora e diretora, num contexto de formação de alfabetizadoras do programa mineiro, nos permitem compreender melhor a realidade, sua transformação bem como as contradições, comuns ao processo educativo, principalmente diante dos desafios da alfabetização e do letramento.

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso tem se apresentado como uma alternativa de grande potencial para o aprimoramento da pesquisa qualitativa. Percebemos no estudo de caso seu caráter específico, revelando algo singular estudado em suas minúcias e articulado ao contexto em que se situa. Mas, ao mesmo tempo, permitindo certas generalizações ou contrapontos, possibilitando sua interpretação em outras experiências similares, podendo ser incluso num universo bem mais abrangente. Nesta expansão, vemos a possibilidade de contribuir com as discussões sobre a alfabetização e letramento no EF de 9 anos de forma ampliada.

Esta metodologia utiliza uma variedade de fontes de informações para a coleta de dados. Ao interpretar estes dados o pesquisador poderá “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.19). Neste sentido, a partir das orientações destas autoras, organizamos informações sobre a realidade pesquisada de forma mais completa e profunda possível. Para a construção do material empírico, utilizamos procedimentos que passaremos a apresentar a seguir.

Buscamos uma metodologia que nos oferecesse suporte e instrumentos para condução da pesquisa, principalmente na construção e interpretação do material empírico. Orientarmo-nos pelo material teórico que possibilitou a reflexão da temática no contexto real de seu desenvolvimento. Alguns elementos da perspectiva da psicologia Histórico-Cultural de Vigotski foram fundamentais, pois assumimos como ponto central a compreensão do homem em sua relação com outros homens, ou seja, a gênese social do individual. Vigotski, ao longo de sua

obra, elabora a tese de que “os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao examinar o curso de ação do sujeito” (GÓES, 1999, p.11).

Ao considerarmos o homem como um ser que se constitui numa relação dialética com a história, com o outro, com a cultura, marcado por processos de mediação, devemos privilegiar um método que contemple estas dimensões, pois:

Entendemos, desse modo, que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidade/circunstâncias específicas). (AGUIAR, OZELLA, 2006, p.225)

1- Procedimentos do trabalho de campo

Para a construção do material empírico, utilizamos procedimentos que passaremos a apresentar a seguir. A revisão bibliográfica organizou-se em torno dos seguintes eixos: (i) pesquisas recentes que apontam as implicações, as discussões e as experiências fundamentais do novo modelo de EF; (ii) os fundamentos teóricos sobre a temática da alfabetização e o letramento, conhecimento essencial para o encaminhamento das ações pedagógicas nas escolas; (iii) o trabalho coletivo e a formação continuada, pontos que gradualmente mostraram-se imprescindíveis para aprimorar nossas análises sobre a formação dos alfabetizadores nas reuniões semanais denominadas Módulo II.

Outro procedimento utilizado diz respeito à análise documental; compreendendo como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 178 apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.38), incluímos neste bojo as legislações que apresentam a fundamentação da implantação/implementação da política do EF de 9 anos (em âmbito nacional e a legislação específica de Minas Gerais), o material pedagógico disponibilizado para a formação dos professores (Cartilha Cantalelê, Cadernos do Ceale/SEEMG etc.), o material utilizado pela coordenadora pedagógica para estimular as discussões nos encontros do Módulo II, o Projeto Pedagógico da escola, os arquivos da secretaria. Estes documentos nos

ajudaram a construir contrapontos muito importantes no que diz respeito à estrutura normativa e à organização destas no interior das instituições, às opções teóricas oficialmente adotadas na rede de educação mineira, às condições de trabalho e de aprimoramento dos professores, ou mesmo para instigar novos pontos que fertilizassem nossas reflexões.

Realizamos também observações participantes das reuniões semanais do Módulo II, conforme já anunciamos; optamos por esta observação numa atitude participante diante da dinâmica das reuniões. De nossa perspectiva, esta opção facilitou a atitude do pesquisador para fazer questionamentos *in loco*, sobre pontos que não ficavam totalmente claros a respeito do trabalho pedagógico, por exemplo, e *a posteriori*, no momento das análises do material empírico. Com as observações participantes, visamos a uma descrição minuciosa de todos os componentes da situação.

Os registros das observações foram feitos com apoio de áudio gravação e da produção de um diário de campo. Todo conteúdo das gravações foi transcrito na íntegra e encontra-se no anexo I.

2- A escola²¹

Esta pesquisa se desenvolve em uma escola da rede estadual do município de Poços de Caldas, fundada em 1911, sendo uma das mais antigas do município. A escola está situada em um bairro central da cidade, de fácil acesso, localizado em um dos pontos mais altos da cidade. Por ser muito bem servida de linhas de ônibus, atende a alunos de diversos bairros da cidade. Nela, estudam crianças do ensino regular²², do primeiro ano do EF até o terceiro ano do Ensino Médio; na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a escola atende aos anos finais do EF (do 7º ao 9º ano) e Ensino Médio (de 1º ao 3º ano).

²¹ Os dados para construir a caracterização da escola foram retirados da proposta pedagógica, de informações dadas pela diretora e das observações elaboradas por mim durante os cinco anos que atuei como docente nesta escola.

²² A forma de organização do tempo escolar privilegia o ciclo do 1º ao 5º ano; as demais turmas são organizadas em série. Em qualquer uma das formas de organização a repetência é contida. Nas séries, apresenta-se a possibilidade de progressão parcial na qual o aluno reprovado em até três conteúdos pode prosseguir com a turma e fazer as disciplinas com estudos autônomos ou orientados.

Nesta unidade escolar tem algumas turmas funcionando em tempo integral, parte de um projeto da SEE- MG. Trata-se do Projeto Escola Tempo Integral (PROETI) que abrange somente os anos iniciais do EF (1^{os} aos 3^{os} anos). O objetivo deste projeto é o trabalho com alunos com baixo desempenho/dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Cabe aos professores no início de cada ano letivo indicar as crianças que devem ter o atendimento neste projeto. O projeto foi implantado nesta escola no ano de 2007 e constitui, desde então, um elemento fundamental no apoio à aprendizagem das crianças, embora haja divergências no trabalho dos professores das salas regulares com as professoras do projeto. A maior divergência diz respeito às atividades pedagógicas do projeto: os professores das turmas regulares tentam estender as atividades de suas turmas, ou seja, esperam que sejam realizadas tarefas de “reforço” para que os professores do projeto deem prosseguimento ao trabalho pedagógico realizado nas aulas regulares. Os professores do projeto alegam que têm alunos de diferentes idades e turmas e que o reforço não é objetivo do projeto, pois o currículo prevê oficinas para as áreas de linguagem oral e escrita, matemática, artes, atividades físicas e motoras, formação pessoal e social. Este tem sido um grande impasse desde sua implantação.

Outra característica da escola é a de se constituir como escola inclusiva, recebendo orientações específicas para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, através de um projeto piloto da SEE-MG, em funcionamento desde 2002. A escola tem tentado atender as expectativas das propostas de inclusão sem muito sucesso. A estrutura arquitetônica da escola foi amplamente alterada para facilitar a acessibilidade dos portadores de necessidades especiais; rampas foram instaladas, os banheiros e salas adaptados. Mas, persiste a queixa de muitos professores sobre a falta de preparo para lidar com as necessidades especiais/deficiências; o número de alunos nas turmas não permite, muitas vezes, o atendimento adequado ao aluno, ou seja, o atendimento especializado; além disso, limites na formação em educação especial são, recorrentemente destacados. Muitos se sentem impotentes diante das propostas e projetos da SEE-MG. Este quadro, de maneira geral, representa a situação vivenciada por muitas instituições brasileiras.

A escola tem um total de 62 professores, 28 servidores e 1.100 alunos, o que a caracteriza como uma escola de grande estrutura, tanto em termos da rede física, quanto de recursos humanos e alunos. Este número de funcionários não representa

a real necessidade da escola; há uma demanda por funcionários na área administrativa, para resolver questões de prestações de contas, vida funcional do servidor e até mesmo para manter a limpeza da escola. Mesmo na área pedagógica, queixa-se da falta de mais supervisores e professores eventuais, que são essenciais ao trabalho de ensino-aprendizagem.

A escola foi recentemente reformada: novo telhado, rede elétrica e pintura, deixaram o espaço bem atraente. Recentemente, um ginásio coberto foi construído, facilitando o trabalho de Educação Física e eventos como as apresentações e teatros, trabalho muito comum nas áreas de Artes e Língua Portuguesa. Os banheiros estão reformados e são suficientes para toda escola. As salas têm um espaço adequado e mobiliário novo. Como recursos tecnológicos, a escola dispõe de seis aparelhos televisão e DVD, que circulam entre as salas. Um data-show e um notebook ficam disponíveis aos professores; porém, estes parecem privilegiar o uso do retroprojetor, para apresentar textos e imagens nas aulas. Um laboratório de informática completo com aproximadamente 25 máquinas, parece não ter funcionalidade, sendo um espaço pouco utilizado pelos professores. A SRE oferece cursos para instrumentalizar os professores no uso dos recursos da informática, dos quais a maior parte dos professores já participou; mas, o laboratório ainda é ocioso. Muitos alegam que não conseguem dar aula no laboratório, acham difícil deslocarem-se da sala de aula, alegam que não conseguem disciplina no grupo de alunos, quando vão para lá. Este é um desafio para a direção: aproveitar este espaço como potencialidade pedagógica, o que não ocorre sem o preparo e a transformação da gestão e do corpo docente.

O mesmo acontece com a biblioteca, necessita de acervos adequados (uma vez que neste espaço encontram-se livros didáticos, que sobram da distribuição feita aos alunos, faltando, no entanto material para pesquisa e livro literário) e de uma metodologia que incentive o seu uso adequadamente. Muitos professores levam os alunos até a biblioteca para assistir filme ou fazer tarefas. Alguns pequenos projetos de leitura vêm sendo implantados no turno vespertino, com muito sucesso. Organiza-se um horário para cada turma e a bibliotecária incentiva e distribui livros para leitura. De acordo com a diretora este é um projeto bom, mas é preciso organizar melhor as atividades pedagógicas a partir destas leituras e manter estes atendimentos com mais regularidade. Outro projeto que repercutiu positivamente na escola foi quando no início de 2011 um carrinho de supermercado, carregado de

livros de literatura infantil e gibis, passeava pela escola no horário de recreio ou mesmo durante as aulas, fazendo o maior barulho com um sino. As crianças podiam pegar os livros e devolvê-los depois para os professores; foi uma atividade muito empolgante nas duas primeiras semanas de funcionamento; depois, foi esquecido. A direção alega que por falta de planejamento adequado ou mesmo de organização na hora de empréstimo e devolução dos livros, não houve continuidade.

Em termos de origem sócio-econômica dos alunos, há uma grande diversidade, considerando-se que entre seus pais encontram-se operários de empresas do município, funcionários públicos, autônomos, artesãos, trabalhadores braçais, empregadas domésticas e profissionais liberais. Segundo informações obtidas por uma sondagem realizada pela direção da escola em 2008, alguns pais são semi-alfabetizados ou analfabetos e são poucos os que têm curso superior. Não se tem registro exato destes números, pois a sondagem feita foi uma ação pontual. Por ocasião da construção da Proposta Pedagógica, para o período de 2009 a 2011, um questionário foi elaborado para ser respondido pelos alunos, e analisados por amostragem; neste instrumento, uma das questões era sobre o grau de alfabetização e escolarização dos pais, e os alunos deveriam responder apenas se os pais liam e escreviam e quantos anos de escolarização possuíam. Não identificamos nenhum outro tipo de registro específico ou projeto para caracterizar de modo mais pormenorizado a população inserida na escola. Do mesmo modo, os registros sobre as condições socioeconômicas das famílias são bem genéricos, indicando-se na Proposta Pedagógica que são famílias que enfrentam grande dificuldade econômica devido a baixos salários ou desemprego; destaca-se que o ingresso dos alunos no mercado de trabalho, para reforçar o orçamento familiar, é cada vez mais precoce, causando queda de desempenho nas atividades escolares, ou mesmo a evasão.

A participação dos pais, ainda de acordo com o que consta no Projeto Pedagógico, é avaliada como bem aquém do esperado para um trabalho democrático e participativo. O turno vespertino, frequentado pelas crianças de 6 a 12 anos, tem uma participação mais intensa destes pais: vão às reuniões e sempre procuram a escola para saber sobre o desempenho dos filhos. A participação se limita ao interesse sobre este aspecto. Os pais consideram a educação oferecida pela escola de boa qualidade, o que faz com que familiares de crianças de bairros próximos procurem por matrículas durante todo ano. A escola prioriza os moradores

da região, mas sempre mantém uma lista de espera por vagas dos alunos não atendidos.

No que diz respeito aos problemas disciplinares, segundo informam as professoras e a equipe gestora e nossas observações nos períodos que estivemos na escola, estes não são muitos e, quando ocorrem, são resolvidos entre a direção alunos e familiares. Um dos grandes problemas apresentados pelos professores é a falta de motivação e envolvimento dos pais e alunos nas atividades escolares. Muitos professores queixam-se da falta de interesse dos alunos, comentando sobre esta questão nas reuniões ou mesmo na sala dos professores; mas, não registramos reflexões mais aprofundadas e/ou regulares sobre esta temática nas reuniões pedagógicas; os momentos em que se fala sobre isso assemelham-se mais a catarses gerais, mas não se percebe planejamento específico para discutir o tema.

A direção da escola é eleita pelos segmentos de professores, funcionários e pais e conta com o apoio de um colegiado para a tomada de decisões. É uma equipe composta pelo diretor e dois vices-diretores; somente o turno da tarde não tem vice-diretor, sendo a sua designação uma reivindicação constante da escola.

Quanto aos anos iniciais do EF, do primeiro ao quinto ano, a escola possui 14 turmas, com uma média de 25 alunos por turma. Só os primeiros anos têm número menor, de 20 alunos por turma no máximo. A maioria das crianças que ingressam no EF aos seis anos é oriunda da Educação Infantil, sendo que no ano de 2010 e 2011 todas as crianças ingressantes passaram pela Educação Infantil em instituições municipais do bairro. Estas instituições são denominadas CEI, Centro de Educação Infantil da rede municipal, e recebem crianças de 6 meses a 5 anos. Duas destas instituições, que são próximas da escola, já entregam, no segundo semestre de cada ano letivo, o cadastro de todas as crianças que se matricularão no EF no próximo ano; este procedimento dá condições para escola se organizar, prevendo o número de alunos que receberá a cada ano.

O processo de enturmação das crianças ocorre geralmente na entrada do primeiro ano e tem-se garantido a heterogeneidade, pois um critério utilizado é ordem de matrícula. São poucas as alterações feitas nas turmas durante sua trajetória escolar, e quando isto ocorre é a supervisão e professores juntamente com a direção que decidem. Há uma forte tendência em se manter a organização das turmas pela faixa etária devido à possibilidade de continuação da criança no ciclo, ou mesmo por se evitar a reprovação.

Para atender aos anos iniciais do EF, cada turma tem um professor regente, um de Ensino Religioso, um de Educação Física. Há, também, uma professora eventual que atende a todas as turmas, ficando na escola para substituir algum professor que tenha faltado; quando isto não ocorre, auxilia os professores na recuperação dos alunos. Como a falta de docentes é uma constante na escola nem sempre a eventual está disponível para auxiliar a recuperação de alunos e se considerarmos que é uma eventual para atender a 14 turmas, percebemos a fragilidade neste atendimento. No caso do serviço de supervisão escolar, ocorre o mesmo: uma supervisora atua nas 14 turmas, que recebem também o apoio de um auxiliar de biblioteca.

A partir de 2007 até 2010, os resultados da escola nas avaliações censitárias do Proeb e Proalfa começaram a melhorar significativamente no que diz respeito à alfabetização e letramento dos alunos. Em 2009 e 2010 a escola superou suas metas, ficando acima da média do município e do estado. Estas características foram decisivas no critério de escolha desta instituição como campo de pesquisa, já que consideramos mais interessante compreender melhor as questões que nos interessam em um contexto de sucesso (ao menos no que diz respeito aos resultados nas avaliações externas). É importante informar, porém, que há no estado de Minas uma vinculação destes resultados com um bônus salarial, denominado “Premio de Produtividade”. Assim, a escola tem exaustivamente procurado superar as metas estabelecidas; percebe-se um intenso trabalho de todos com a temática da avaliação. O trabalho nas salas de aula está voltado para as capacidades exigidas nestas avaliações (habilidades e competências), para que assim o aluno possa corresponder às expectativas de bom desempenho nos exames externos.

Em se tratando do turno vespertino, foco da pesquisa, podemos dizer que o trabalho da supervisão se orienta pela perspectiva de se atingir estas metas, ou seja, há uma ênfase absoluta no processo de alfabetização e letramento dos alunos, pois as capacidades linguísticas são o foco da avaliação dos anos iniciais do EF; a equipe está sempre almejando melhorar o desempenho da escola nas avaliações externas. A supervisora trabalha em parceria com a diretora da escola, que participa de todo trabalho pedagógico. Podemos afirmar que uma característica da diretora é o envolvimento direto no trabalho pedagógico. A supervisora e diretora oferecem assistência aos professores no seu planejamento, no trabalho nas salas, no controle

das avaliações e também orientam o trabalho de recuperação dos alunos com baixo desempenho. Mesmo assim, percebe-se que as estruturas de apoio requerem um trabalho mais eficiente, o que exigiria uma ampliação de recursos humanos.

Apesar dos resultados satisfatórios nas avaliações externas, identificamos nos professores e supervisores escolares muitas dificuldades para atingir as metas estabelecidas e, principalmente, para organizar o trabalho pedagógico com o material de apoio oferecido. Isto nos remete a um questionamento constante: os resultados celebrados podem representar a totalidade de uma realidade? O desempenho e a aprendizagem cotidianos destes alunos, em relação à alfabetização e letramento são, realmente, satisfatórios?

3- Os nossos sujeitos

Elegemos, inicialmente, como sujeitos de nossa pesquisa, mais especificamente, as professoras do primeiro ano que trabalham com as crianças de seis anos. Entretanto, como o Módulo II integra docentes de outros anos, decidimos não excluir suas participações do material empírico a ser analisado. Ou seja, em decorrência de nossas opções teórico-metodológicas, consideramos que não podíamos separar as professoras às quais direcionamos mais especificamente os objetivos da pesquisa, das outras participantes, uma vez que todas estão no mesmo contexto, ou seja, as reuniões de Módulo II, campo de observação. No conjunto, temos um total de 13 professoras regentes das turmas, participantes do Módulo II: 3 dos primeiros anos, 3 dos segundos anos, 3 dos terceiros anos, 1 do quarto ano e 3 dos quintos anos. Uma professora do quarto ano, em decorrência de sua carga horária, faz seu módulo II em outro horário; portanto, do total de 14 turmas da escola, uma não faz parte desta pesquisa. Estas turmas funcionam no período vespertino, das 13 horas às 17 horas e 25 minutos.

Destas 13 professoras, 10 pertencem ao quadro efetivo e 4 são contratadas. Não identificamos uma homogeneidade quanto às suas experiências profissionais, sendo que 3 professoras deverão se aposentar no final de 2011, duas já possuem alguns anos de docência e as outras sete estão iniciando a carreira. Na sequência apresentaremos informações mais detalhadas sobre estes sujeitos.

Ao iniciarmos a pesquisa solicitamos que as participantes destas reuniões assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentamos uma cópia do projeto para que estas tomassem ciência dos nossos objetivos. Apresentamo-las, a seguir, com nomes fictícios garantindo, assim, o sigilo e a preservação de suas identidades; nesta apresentação, buscamos salientar algumas singularidades destes sujeitos.

As três professoras do primeiro ano são Maria, Marly e Lúcia. Maria é professora na rede estadual com 30 anos de serviço e aguarda a aposentadoria; sua formação é de nível médio, antigo Magistério de 2º Grau. Sua experiência com as crianças de seis anos é de mais de 20 anos e nesta escola. Em novembro de 2010, teve o benefício de um mês de férias prêmio. Maria teve a oportunidade de participar do Projeto Veredas para formação em nível superior em 2002, e por motivos pessoais não participou, mantendo sua habilitação em nível médio. Este projeto funcionava como modalidade de Educação a Distância (EaD) com habilitação em Normal Superior e foi oferecido aos 15 mil professores dos anos iniciais do EF que possuíam a habilitação apenas no nível médio.

Marly, a segunda professora, tem o curso de Magistério de 2º Grau, graduação em pedagogia e Pós Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino. Atuou como diretora por mais de dez anos, o que lhe garantiu um apostilamento no cargo de diretora, ou seja, retornou à docência, seu cargo de origem, com as vantagens da direção (os vencimentos e os benefícios financeiros da carreira e também carga horária de 40 horas, própria dos diretores). Esta professora cumpre as horas destinadas à docência (de 24 horas); as demais restantes, distribuem-se em 2 horas de atividades extraclasse e 14 horas na secretaria da escola, realiza nesta carga horária, no período da manhã, trabalho administrativo, principalmente a prestação de contas. Sua experiência com crianças de seis anos se configura desde 2006. Tem mais 27 anos de serviço, sendo 12 anos somente nesta escola; sua aposentadoria está prevista para 2012. Esta professora também teve o benefício de dois meses de férias prêmio em novembro e dezembro de 2010.

Lúcia, a terceira professora, assumiu este cargo como o segundo cargo no estado; já sendo professora aposentada, fez novamente concurso para professora e, em 1998, assumiu a regência da Educação Infantil (antigo pré para crianças de seis anos); foi removida para esta escola em 2009. Lúcia é formada em Magistério de 2º Grau, graduada em Pedagogia e Pós Graduada Lato Sensu em Inspeção Escolar.

Neste período, assumiu a biblioteca e em 2010 foi para a regência de uma turma de 1º ano. Durante o tempo em que esteve na biblioteca e na regência, tirou várias licenças-saúde.

Este grupo não se manteve estável ao longo da pesquisa de campo, devido à rotatividade de professoras dos primeiros anos do EF. Situações como licença para tratamento de saúde, afastamento para aposentadoria e férias prêmio, foram responsáveis, nas três salas de primeiros anos, por sucessivas trocas de docentes. Nestes casos, muitas vezes a eventual assumia a sala até a contratação temporária de outra professora. Durante este período, duas das professoras substitutas, que não possuíam nenhuma experiência de alfabetização, assumiram as turmas de primeiros anos.

Incluídas como sujeitos da pesquisa estão a diretora Viviane, a Supervisora Vera e a professora eventual Cláudia. A diretora Viviane tem Magistério de 2º Grau é graduada em Letras, era professora da escola nos anos iniciais do EF e assumiu a direção em 2008. Foi eleita pela comunidade, mas antes passou por um curso de qualificação, o PROGESTÃO, e por um exame de certificação promovido pela SEE-MG.

A supervisora Vera é formada em Pedagogia, com Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino; está na escola desde o ano de 2007, na função de supervisora. Também tem um cargo de professora na rede municipal, no turno da manhã.

Cláudia a professora eventual, tem Graduação em Normal Superior, está há 3 anos na escola, sendo sua primeira experiência na educação.

As professoras das turmas do 2º e 3º ano são respectivamente: Karina, Mariângela, Edna, Maria Aparecida e Tatiana.

Karina fez o curso Pós Médio de Magistério, tem curso superior de Pedagogia e de Administração de Empresas e Pós- Graduação Lato Sensu em Educação Infantil, Coordenação Escolar, Supervisão e Administração Escolar. Tem 4 anos de experiência na docência e, atualmente, é professora do 2º ano.

Mariângela é formada em Pedagogia e fez Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e Metodologia e Didática de Ensino; é professora do 2º ano com 3 anos de experiência na docência.

Edna tem Magistério de 2º Grau é formada em Pedagogia e Pós- Graduada Lato Sensu em Educação Infantil e Coordenação Escolar, Supervisão e

Administração Escolar, também é professora do 2º ano e tem 4 anos de experiência na docência.

Maria Aparecida tem Magistério de 2º Grau, é formada em Psicologia e fez Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia; é professora do terceiro ano; completa 30 anos de docência no segundo semestre de 2012 e poderá se aposentar.

Tatiana tem Magistério de 2º Grau é formada em Pedagogia e fez Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia de Ensino, é professora do terceiro ano e tem 22 anos de experiência. Foi vice-diretora durante 4 anos nesta escola.

Representam uma segunda etapa do EF de 9 anos ou seja os anos complementares de alfabetização (4º ao 5º ano EF) as professoras descritas a seguir.

Giovana tem Magistério de 2º Grau é formada em Pedagogia e fez Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia de Ensino e Psicopedagogia; aposentou-se em 2009 e em 2010 assumiu, por contrato público, o cargo de professora do 4º ano.

Rosa tem Pedagogia e Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, também é professora contratada com 3 anos de experiência na docência, atua no 4º ano.

Fátima tem o curso de Pedagogia, Pós- Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e Inspeção Escolar. É professora há 4 anos nesta escola, onde divide seu horário entre a docência no 5º ano (turno vespertino) e a supervisão (turno da noite).

Júlia é formada em Pedagogia e possui 3 anos de experiência na docência, 2 anos como professora no uso da biblioteca e 1 ano no 5º ano.

Mariza é professora há mais de 20 anos; chegou à escola recentemente, no ano de 2009; tem o Magistério de 2º Grau e é Formada em Pedagogia, Pós Graduada Lato Sensu em Metodologia do Ensino; é supervisora em outra escola no turno da manhã.

No quadro a seguir, sintetizamos algumas informações sobre as participantes da pesquisa:

QUADRO 1- Professoras com suas Respectivas Turmas, Formação e Tempo de Experiência na Docência.

Nome	Turma	Formação	Tempo de experiência
Maria	1º ano	Magistério nível médio	30 anos
Marly	1º ano	Magistério-Pedagogia- Pós em Metodologia de Ensino	27 anos
Lúcia	1º ano	Magistério- Pedagogia- Pós em Inspeção Escolar	Mais de 30 anos de serviço (tem um cargo que já é aposentada este é o 2º cargo)
Karina	2º ano	Magistério-Pedagogia e Administração de empresa- Pós em Ed. Infantil	4 anos
Mariângela	2º ano	Pedagogia- Pós em Psicopedagogia e Metodologia e Didática do Ensino	3 anos
Edna	2º ano.	Magistério- Pedagogia- Pós em Ed. Infantil e Coordenação Escolar	4 anos
Maria Aparecida	3º ano	Magistério- Psicologia Pós em- Psicopedagogia	30 anos
Tatiana	3º ano	Magistério -Pedagogia- Pós em Metodologia do Ensino	22 anos
Giovana	4º ano	Magistério- Pedagogia- Pós Psicopedagogia e Metodologia do Ensino	30 anos
Rosa	4º ano	Pedagogia- Pós em Psicopedagogia e	3 anos
Fátima	5º ano	Pedagogia- Pós em Psicopedagogia e Inspeção Escolar	5 anos
Júlia	5º ano	Pedagogia	2 anos
Mariza	5º ano	Magistério -Pedagogia- Pós em Metodologia do ensino	22 anos serviço
Diretora Viviane		Magistério - Letras	22 anos
Supervisora Vera		Pedagogia- Supervisão e Pós em Metodologia de Ensino	15 anos
Cláudia	Eventual	Normal Superior	3 anos

As professoras dos três primeiros anos do EF (1^o ao 3^o) recebem uma atenção especial da supervisão, intensificando o apoio ao trabalho, principalmente no que diz respeito à recuperação dos alunos; este apoio se destina a estimular as professoras ao cumprimento das metas postas. Assim, os esforços para superação dos problemas com alfabetização e letramento dos alunos tendem a ser trabalhados nestes anos iniciais. A escola, na medida do possível, tem escolhido os professores dos três primeiros anos do EF, estabelecendo um perfil de alfabetizador; quer pela experiência com alfabetização quer pela formação voltada para esta área. Com a rotatividade de professores, entretanto, nem sempre este perfil é contemplado.

Observa-se que há subgrupos bem unidos, que desenvolvem projetos e o planejamento em parceria, principalmente as professoras que atuam com as crianças da mesma etapa. Apesar de todas demonstrarem interesse em melhorar a atuação profissional, muitas não participam de cursos oferecidos pela SEE-MG; em alguns casos, argumentam que não têm disponibilidade de horários para frequentá-los. Nestes casos, recebem orientações e participam de discussões sobre o processo educativo somente nas reuniões de Módulo II. Embora o objetivo principal da escola seja a formação permanente dos sujeitos, isto posto como potencial para melhorar a qualidade de ensino, na prática ainda é um objetivo para se conquistar. Este objetivo pode ser observado a partir do excerto da Proposta Pedagógica da Escola:

Consolidar a identidade da escola com uma prática educativa inovadora, onde os profissionais em formação permanente possam proporcionar aos alunos educação integral e harmônica, permitindo o desenvolvimento intelectual, físico, psicológico, afetivo e social, considerando as diferenças individuais e a realidade. (PP, 2009, p.15)

Nos encontros promovidos pela SRE, nem sempre todos os professores são convocados; geralmente, a participação é dos supervisores e diretores. No ano de 2010, nenhum encontro foi organizado para professores. A diretora e a supervisora participaram de dois encontros do PIP, em que a temática de alfabetização e letramento foi tratada, no sentido de orientar as escolas para atingir as metas de que todas as crianças estejam lendo e escrevendo aos 8 anos, e reduzir, assim, os alunos identificados como de baixo desempenho nas avaliações do Proalfa e Proeb.

4- Contexto observado: reuniões de módulo II

A preocupação com a melhora no desempenho dos alunos é uma constante nas políticas educacionais mineiras; entende-se que a formação do professor é uma dimensão imprescindível neste processo, são questões amplamente divulgadas no documentos e nas reuniões da SEE-MG. Porém, os cursos de formação oferecidos atingem uma minoria de alfabetizadores; por exemplo, no ano de 2009, dos dois cursos oferecidos em cidades mineiras (Viçosa e Uberaba), com a duração de 15 dias cada um, somente duas professoras da escola focalizada participaram. Estas professoras deveriam repassar os conteúdos dos cursos para as demais; mas, isto não vem ocorrendo com eficiência. Somente uma professora conseguiu repassar parte do curso, a outra não teve oportunidade. Problemas como falta de tempo ou desmotivação para encontros com o grupo, são apontados como responsáveis por esta questão. Portanto, nem sempre se obtêm os resultados esperados. No ano de 2009, todas as professoras dos anos iniciais do EF foram convocadas para participar de uma capacitação, de 8 horas, relacionada ao PIP e ao material de apoio. A impossibilidade destes cursos atingirem a todos é flagrante. As justificativas recorrentes referem-se à questão do horário, ao fato de muitos professores da rede terem outro cargo no contra turno e também alega-se a necessidade de cumprimento dos 280 dias letivos, não sendo possível a dispensa destes professores para frequentar os cursos; a escassez de oferta pelos órgãos competentes é um outro ponto criticado pelas docentes. A participação de todos parece ficar cada vez mais difícil. No segundo semestre de 2010, um curso na modalidade EaD, foi oferecido pela SEE-MG, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais aos professores dos 1^{os} aos 9^{os} anos. São 11 profissionais desta escola que participam do curso; dentre estes, 7 são professoras participantes de nossa pesquisa. O tema desta formação foi Educação Inclusiva para Profissionais da rede pública de Minas Gerais.

A SEE-MG, desde a implantação do EF de 9 anos, orienta as escolas mineiras a se organizarem, principalmente nas reuniões semanais de Módulo II²³, privilegiando, neste espaço, a formação de alfabetizadores. As exigências postuladas pelo Decreto mineiro nº 43.506, de 7 de agosto de 2003, pelas Resoluções nº 430 (de 8 de agosto de 2003), nº 469 (de 22 de dezembro de 2003), bem como pela Resolução da SEE-MG nº 1.086, de abril de 2008, relativos ao EF de 9 anos, enfatizam a necessidade de organizar as escolas para conquistar maior competência nas habilidades de leitura e escrita dos alunos. Conforme apontado pela diretora na abertura da primeira reunião de agosto de 2010:

Diretora Viviane: *O objetivo deles [refere-se à SEE-MG] é que os alunos até os 8 anos estejam lendo e escrevendo, a preocupação com a alfabetização. Então, pensando nisto, nesta cobrança da secretaria nas avaliações externas [propondo um novo direcionamento para as reuniões], a gente vai começar por isto [estudos sobre alfabetização e letramento] porque é uma cobrança que a gente tem em cima disto: alfabetização e letramento é uma preocupação de todos nós e é uma realidade que nós temos.*

Uma questão apresentada pelo grupo, que pode interferir neste momento de formação e que parece impulsionar a reorganização deste espaço, refere-se a problemas de ordem burocrática que permeiam o pedagógico da escola; observa-se isto em falas como:

Supervisora Vera: *[Precisamos ver] como vem sendo o Módulo, uma coisa, assim muito burocrática, e a gente sabe que é [...]. Para não ficar só na parte burocrática, porque a parte burocrática nós vamos ter que fazer dando ou não dando tempo. Que é a papelada do diário, que nós vamos ter que preencher mesmo. Então [espero] que a gente possa mudar um pouquinho, este módulo nosso. [...]* A gente se

²³ A Lei 7.109 de 13 de outubro de 1997 que contém o estatuto do pessoal do magistério público o Estado de Minas Gerais, determina a carga horária dos professores de 24 horas, distribuídas em dois módulos. O módulo I corresponde à regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; o módulo II, destina-se à elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, auto aperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação; no âmbito da escola, deve ser aproveitado para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária escolar.

comprometeu a estudar, pelo menos a ler, este período [para estudo e leitura] a gente tem que tirar, senão nosso módulo fica maçante: é só diário de classe, só coisa de aluno, é recuperação, tudo isto. Se a gente não tirar este tempo [...]

Com a política de implantação do EF de nove anos e o Programa de Intervenção Pedagógica: Alfabetização no Tempo Certo, as reuniões de Módulo II devem oportunizar o estudo do material de apoio ao EF de 9 anos, de temáticas a ele relacionadas, as ações do PIP, as relações entre a teoria e a prática, bem como analisar o desempenho dos alunos, individualmente e no conjunto da escola, determinado pelas avaliações do Proalfa e Proeb. Estas instruções são constantemente apresentadas pela equipe da SRE. Porém, o que se observa na pauta destas reuniões é que a discussão sobre a prática docente não é uma constante. Em somente duas reuniões durante o segundo semestre de 2010 foi pedido que as professoras contassem o que estavam fazendo; na primeira destas reuniões houve o domínio de uma professora do 3º ano, que havia preparado o material para falar, e algumas professoras do 4º ano; as outras participantes foram fazendo pequenos comentários, o que não permitiu uma reflexão sobre a prática, mas somente apresentação de atividades ou conforme a supervisora disse, de “sugestões”. Muito embora a diretora tenha apresentado propostas na tentativa de estruturar este espaço para a formação mais significativa e, assim, favorecer discussões, reflexões sobre conhecimentos e sua confrontação com a prática, os limites destas ações foram constantemente evidenciados.

A reunião pedagógica deve proporcionar a reflexão crítica e coletiva sobre a prática e, segundo Vasconcelos, “negar este espaço é contribuir para o desperdício da cultura pedagógica [para o] reforço da dicotomia teoria-prática, além de ser uma forma de negar o saber (o poder) do professor” (VASCONCELLOS, 2006, p.123). Nos depoimentos podemos perceber a necessidade de um espaço de estudo e reflexão coletivo, que possa contribuir com a prática docente de forma mais competente, e esforços neste sentido foram sinalizados:

Diretora Viviane: *O objetivo principal do módulo II é a capacitação em serviço. [...] É um momento de **estudo**, de estar buscando, **estudando** novas metodologias, novas estratégias para que **a gente** possa aplicar no nosso dia a dia, **na nossa sala de aula, aplicar com nossos alunos**. E, por ser um dos objetivos do módulo, a*

capacitação em serviço, esse momento de **estudo** mesmo, nós pensamos **na gente** fazer uma coisa que **a gente** fale assim: não, este ano, este semestre no módulo **nós estudamos** este tema, foi abordado este assunto, esse tema e eu consegui tirar alguma coisa disto. Para não sair do módulo e falar assim: foi ao módulo, ficamos lá uma hora e meia e ficamos, às vezes, em discussões que não levam a nada, sem um **estudo** de alguma **coisa que venha a acrescentar na nossa prática diária**. Então, nós pensamos em [...] trabalhar com o tema de alfabetização e letramento. [...] **nós vamos pesquisar juntos**. É um **estudo nosso**, mesmo. Quando eu falo nosso, meu e da Vera, que a gente vai estudar **juntos**, mesmo [...] vai ser **um trabalho em conjunto** mesmo. Então, **a gente está estudando** sobre este tema, discutindo sobre este tema e levar este **nosso estudo** aqui, que ele não fique só aqui. Levar este **nosso estudo** para a sala de aula. Usar o que a gente está vendo aqui, está **estudando** para **aprimorar nossa prática**, melhorar nosso trabalho em sala de aula. E aí, nós pensamos na alfabetização e letramento, para começar **nosso estudo** agora. [ênfases nossas].

Este último excerto é bastante instigante por condensar vários tópicos implicados em processos de formação continuada ou de capacitação em serviço, como a diretora nomeia os encontros. Remete à importância crucial de estudo, de que seja um trabalho coletivo, de que não se encaminhe para “discussões que não levam a nada”, o que sabemos ser frequente queixa entre professoras. Coloca também à luz questões relativas às relações entre teoria e prática. Estamos diante de um ponto fundamental das discussões apresentadas por diversos autores sobre a formação de professores: a unicidade entre teoria e prática, ou a falta de concepção desta relação. Talvez este seja o elemento nuclear dos questionamentos docentes:

Supervisora Vera: “E pensando no módulo fazendo uma coisa que seja mais significativa para gente, igual a Tatiana mesmo já questionou”.

Esta questão precisa ser estruturada a partir dos esforços de toda equipe, Gatti (2000) relata que esta dicotomização teoria e prática, não é uma questão recente na formação dos educadores, mas é bem persistente. Ao discorrer sobre a possibilidade de solucionar esta questão diz que: “esta visão só se consolida com uma visão de contexto e com o delineamento de projetos de ação, os quais implicam uma espécie de filosofia de ação” (p.56).

No entanto, apesar de percebermos as queixas docentes sobre as reuniões de módulo II, os esforços para transformação foram iniciativas da diretora e da supervisora. Conforme enunciados acima da diretora e supervisora, explicitam-se a necessidade e as possibilidades para reconfigurar estas reuniões, mas este não é um projeto coletivo. Gatti (2000) diz que prescindir desta forma de planejamento e construção, pode gerar uma forma de atuação mecânica, desprovida de sentidos, fragmentada (p.57), gerando a falta de envolvimento.

Supervisora Vera: *Vocês se lembram da apostila que eu dei? Dei uma semana antes. Acho assim, vamos fazer um esforço. [muitos acenaram que não lembravam] A gente vai comentar a respeito disto que eu passei e acho que dá trabalho falar de uma coisa que muita gente não leu. Vamos comentar o que se vocês não leram? A gente se comprometeu a estudar, pelo menos a ler.*

De maneira geral, a supervisora faz apontamentos sobre a falta de envolvimento dos professores na leitura, nas discussões ou debates, bem como na proposta de mudanças, pede maior envolvimento, estudo e a cooperação na construção de metodologias diferenciadas que atendam à alfabetização e letramento. Durante nossa permanência em campo, não observamos um envolvimento geral do grupo em participar nas discussões; poucas professoras discutem as temáticas, principalmente quando se trata de questões teóricas. Com certeza as mudanças no módulo não ocorreram conforme as expectativas do início do semestre. Os problemas já apontados no capítulo III, que retratam de maneira geral este tipo de reunião, como a excessiva burocratização que é fruto de um controle externo, ou o preparo/ despreparo das reuniões. Podem interferir nos resultados positivos, e por mais que se apresente proposta nesta direção, algumas questões são persistentes como, desânimo e o não envolvimento de muitos professores.

No final de novembro, três meses após a supervisora e a diretora salientarem as propostas de mudanças no módulo, diz a supervisora.

Supervisora Vera: *Eu não queria que a gente terminasse o módulo sem fechar isto, que a gente comece o ano com novas ideias, sei que está cansativo [módulo II] está, mas às vezes a gente programa fazer as coisas, igual dos módulos, mas acontece alguma coisa e foge.*

Do ponto de vista de nossas observações podemos dizer que estes esforços devem permanecer, pois acreditamos que são estes movimentos que encaminham projetos mais consistentes. Lembramos, porém que não dá para se pensar em uma mudança nesta proporção em um tempo tão curto. “Reverter um quadro de má formação ou de formação inadequada não é um processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas” (GATTI, 2000, p.4).

Os temas trabalhados nas reuniões se intercalaram entre os de caráter pedagógico e os administrativos, conforme as determinações e/ou necessidades da escola. São coordenadas pela supervisora e/ou diretora que têm o papel de escolher e apresentar as temáticas, preparar os textos e as dinâmicas dos encontros. Em cada um deles, as coordenadoras esforçaram-se por promover a discussão e debates no grupo, mas nem todas as professoras se manifestaram. E quando isto ocorre, as manifestações não se expandem para a reflexividade como propõem Sadalla e Sá Chaves(2008): um movimento coletivo, sistemático, transitando do individual para o coletivo e vice-versa. Para as autoras, é este movimento que tem sentido na constitutividade e no aprimoramento do sujeito e do grupo. E lembrando com Mizukami (2011) o desenvolvimento coletivo e individual exigem processos colaborativos não invasivos.

Não registramos uma dinâmica regular no desenvolvimento do trabalho, alternando-se as discussões de textos, vídeos, recortes do material do Ceale, dinâmicas de grupo, vídeos, sugestões de atividades; mas, todas estas estratégias estão sempre centradas nos temas da alfabetização/letramento. Ainda analisando a dinâmica destes encontros verificamos que, os materiais “Guias do Alfabetizador” e a “cartilha Cantalelê”, não foram discutidos ou colocados em pauta; em uma reunião com as professoras de primeiro ano, houve o questionamento se estavam usando e o que achavam do material do PIP. Em outra reunião, a supervisora recortou parte do material do Ceale para fazer uma leitura. Estes pequenos investimentos, entretanto, não significam que ocorreu uma análise adequada do material; tratou-se, apenas, da manifestação sobre a apreciação ou não, de recortes, fragmentos de estudo. Quanto ao desempenho dos alunos e às avaliações do Proalfa e Proeb, as reuniões de conselho de classe (das quais não participamos) foram específicas para estas discussões. As ações do PIP também não foram discutidas neste tempo; fomos informadas que as discussões ocorrem sempre no começo do ano letivo e no

mês de junho, quando a escola toda se envolve na discussão e elaboram-se pequenas ações/projetos para proceder à intervenção pedagógica e melhorar o desempenho das crianças.

Acompanhamos sete reuniões de caráter pedagógico, relacionadas ao interesse de pesquisa. As demais reuniões, de caráter administrativo ou destinadas a resolver algumas questões pontuais da escola, não tivemos autorização para gravá-las. No total do segundo semestre de 2010, foram 11 reuniões, seis das quais participamos. No mês de dezembro, mais 3 reuniões de Módulo II foram programadas para Conselho de Classe e encerramento do semestre.

Na escola em que se desenvolveu a pesquisa de campo, estas reuniões semanais aconteceram com a presença de 13 professoras dos anos iniciais do EF (ou seja, professoras do primeiro ao quinto ano do EF), além da supervisora e da diretora e da professora eventual. A maior parte das reuniões foi realizada nas quintas feiras, com a duração aproximada entre 1 hora e 30 minutos ou 2 horas.

O conhecimento é o ponto fundamental no rompimento da dicotomia entre a teoria e a prática, frequentes na formação dos professores. Parece-nos indiscutível que as reuniões do Módulo II constituem-se num *lócus* privilegiado para a construção e/ou aprofundamento destas relações e que há intenção das coordenadoras em materializá-las. No decorrer das reuniões aqui analisadas a prática é mencionada (sobretudo por referências a atividades realizadas) e há vestígios de teoria em algumas das definições dadas pelas participantes para alfabetização e letramento. Sendo assim, as reuniões podem ser importantes no objetivo de permitir a explicitação das concepções das professoras sobre os processos que devem fazer acontecer, sobre aquilo que precisam ensinar às crianças com quem trabalham. Não é demais reafirmar que se queremos ultrapassar o modelo da racionalidade técnica e a hierarquização entre os saberes (Cf. FRADE, 2010), então, ouvir as enunciações das professoras é essencial, com todas as suas singularidades, limites, potencialidades e alternâncias. Mas, é necessário avançar e colocar todos estes elementos em discussão e em diálogo com fundamentos teóricos.

CAPÍTULO V- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO DADOS

As análises para categorização do material empírico foram delineadas a partir das reflexões sobre os temas que foram surgindo nas reuniões e sobre a própria dinâmica que as caracterizou. Como já apontado as fontes dos dados empíricos foram: análise documental e do material de apoio as reformas educacionais mineiras; observação participante das reuniões de módulo II, gravadas e transcritas na íntegra, ação apoiada por um diário de campo.

Realizamos um constante exercício de reflexão e revisão do material, uma vez que em Lüdke e André (1986, p.49), encontramos fundamentos para compreendermos que “a categorização, por si mesma, não esgota a análise” e a apresentação dos resultados requer revisões e reflexões, bem como a compreensão de novas ideias que possam surgir com o desenvolvimento do trabalho analítico.

A partir da leitura flutuante de toda a transcrição do material áudio gravado, evidenciamos alguns indicadores. Estes indicadores foram selecionados tendo em perspectiva os objetivos da pesquisa, que nos orientaram para o trabalho de identificação de constantes repetições, das contradições observadas, ou mesmo do silêncio quando havia expectativa de participações das professoras. Através da leitura flutuante, fomos ouvindo também outras questões que emergiram, que não foram enunciadas nos objetivos, mas foram muito relevantes.

Esta leitura nos possibilitou avançar para o trabalho de categorização, procedimento analítico que nos permite uma junção de ideias ou a construção de categorias.

A partir da construção de categorias avançamos para uma fase mais interpretativa, considerando não só as falas de nossos sujeitos, as singularidades em que elas foram pronunciadas, mas o próprio contexto das reuniões de Módulo II, a qual consideramos um espaço importante de trabalho coletivo e desenvolvimento do docente. Nestas análises destacamos as categorias em quatro eixos temáticos, (i) as concepções de alfabetização; (ii) as concepções de letramento, (iii) a relações entre alfabetização e letramento; (iv) a tematização sobre o material pedagógico.

Logo a seguir focalizamos estes cada um dos eixos temáticos, ressaltando a interrelação e a interpenetração existente entre este temas.

1- Concepções de alfabetização:

As concepções sobre a alfabetização foram apreendidas, fundamentalmente, de duas reuniões; uma, em que a diretora e a supervisora, através de uma dinâmica, pediram às professoras que colocassem o que entendiam por alfabetização, podendo ser em uma palavra ou frase; a outra, em que a supervisora indaga sobre o trabalho que as professoras dos primeiros anos realizavam na turma, com relação a este processo. A partir de então, foi possível identificar alguns núcleos de concepções das professoras sobre o termo alfabetização:

1.1- A alfabetização como sinônimo de atividades mecânicas e pouco significativas:

No que se refere à alfabetização pudemos perceber esta associação, pois as professoras referem-se a esse processo definindo-o como:

Marly [prof. 1ºano]: *É a codificação. O bebê baba, a pata nada.*

Maria [prof. 1ºano]: *Fônico, silabação ou cópia.*

Marly [prof. 1ºano]: *Caminho Suave... Cartilha silábica.*

Fátima [prof. 5ºano]: *BA-BE-BI-BO-BU.*

Tatiana [prof. 3ºano]: *Eu me lembro assim: “Eu me chamo Lili”.*

Edna [prof. 2ºano]: *Caminho Suave. Era tão bonitinha aquela menina indo para escola.*

Fátima [prof. 5º ano]: *A minha era VA-VE-VI-VO-VU.*

Mariângela [prof. 2ºano]: *O bebê baba.*

Diretora Viviane: *Tinha o “Vovô viu a uva”.*

Fátima [prof. 5ºano]: *É “Ivo viu a uva”.*

Houve uma tendência generalizada em remeterem-se às experiências de quando foram alfabetizadas, como se alfabetização não se constituísse por novos sentidos no trabalho atual. Mesmo que a diretora tenha sido clara ao pedir que

falassem da alfabetização tomando pelas experiências e também se orientassem pelo texto oferecido para subsidiar a reunião (anexo II) ou por outras leituras que já tivessem feito ao longo de sua formação:

Diretora Viviane [...] *Dentro daquilo que vocês já conhecem, vamos pensar um pouquinho como nós fomos alfabetizados, como é que foi nossa alfabetização e dentro deste texto e de tudo aquilo que você já leu [...] Não é só quando nós fomos [alfabetizadas], não... Nós, que temos anos de serviço, começamos a trabalhar e nós usamos muito desta prática.*

Mesmo com este apontamento, são insistentes as relações feitas entre a alfabetização com suas experiências de alfabetizadas e não de alfabetizadoras. “*Eu reprovei de ano porque eu não lia as palavras “fixo, taxi, crucifixo”. Eu não conseguia decodificar...*” [Rosa prof 4º ano].

Talvez aqui resida o grande impasse identificado por autores como Soares (2004) e Leite (2010) no que diz respeito a um dos impactos que interpretações do construtivismo possam ter tido nas redes de ensino: com a radicalização das críticas ao trabalho essencialmente vinculado à codificação/decodificação, perde-se o foco da necessidade de alfabetização, da importância da sistematização do código para as crianças. A alfabetização é definida nas respostas das participantes, sempre utilizando os verbos no passado. Inferimos que isto possa ocorrer em decorrência de associarem a alfabetização com aspectos puramente tradicionais e pelo receio em assumir a alfabetização como uma prática atual e absolutamente necessária à apropriação da escrita.

Este tipo de associação poderia também ser o resultado da secundarização que a sistematização do trabalho pedagógico sofre, a partir de meados dos anos 1980 (LEITE, 2010). Para o autor, o advento do construtivismo teve como efeito imediato a restrição, “de forma velada, do trabalho sistematizado de alfabetização na rede de ensino, pois entendia-se que este chocava-se frontalmente com a ideia de que o sujeito constrói o conhecimento.”(p.56). Mesmo o trabalho de alfabetização sendo o foco da prática destas professoras, não apontam, ao menos na dinâmica desta reunião, que a alfabetização tem significado e relevância, no contexto atual. Reforçando esta ideia, na conclusão da dinâmica da reunião do Módulo II, a supervisora, ao ler os apontamentos sobre a alfabetização faz o seguinte comentário:

Supervisora Vera: *Gente, então aqui os métodos que a gente... Não só os métodos, mas o que marcou.* [refere-se aos exemplos que as professoras deram]

Em outros momentos, a supervisora sinaliza a importância de se identificar modos pelos quais a alfabetização pode ser pensada para além da técnica:

Supervisora Vera: *O que a gente precisa é fazer a alfabetização significativa, sair deste nosso mundinho aqui. Em momentos ela [a alfabetização] é importante.*

1.2- Implicações nas práticas: reforço do modelo tradicional

Mesmo com dificuldades de apontar modos mais contemporâneos de se trabalhar com conceito de alfabetização, percebe-se que o trabalho de ensino-aprendizagem dos aspectos técnicos da leitura e escrita, ou seja, a alfabetização têm muito vigor na prática das docentes dos primeiros anos do EF e que privilegiam este termo em detrimento do letramento.

Lúcia [prof. 1º ano]: *A Larissa tem um problema sério, ela escreve um pedacinho e não consegue ler aquilo; portanto, eu fiz um caderninho e estou **treinando** com ela. Ela está **só copiando**, ela começa escrever e vai até aqui, ela não vai até o final da linha. O caderno dela começa e vai parando. Não tem sequência... Estou treinando isto com ela. Eu tenho trabalhado muito assim: como eles têm muita dificuldade, eu estou muito em cima da palavra. Aí o que eu faço: quando eu introduzo, eu falo assim: fala para mim uma [palavra] que começa com isto [refere-se a alguma letra]. **O menino fala, eu escrevo**, vou falando. Eles que formam. **Eu encho o quadro** [refere-se à lousa], eles vão fazendo a leitura. [ênfases nossas]*

As palavras destacadas merecem reflexão, pois denotam sentido bem tradicional, principalmente quando não se percebe outras possibilidades mais produtivas *que poderiam contrastar com*: “só copiando”, “treinando”, “o menino fala, eu escrevo”, “encho o quadro”. Quando interpeladas pela **supervisora** sobre a contextualização do trabalho de alfabetização e sobre a importância de se trabalhar com palavras, e não apenas com aspectos mecânicos, algumas professoras respondem:

Lúcia (prof. 1º ano): *Sim, [trabalho] com palavra. Eles copiam, eu circulo duas palavras ou três e peço para fazer uma frase. [a frase é sempre coletiva, as crianças ditam e a professora escreve]*

Marly (prof. 1º ano): *Dei um pirulito e chamei dois para escrever uma frase sobre o pirulito. Cada dois escrevem uma frase e montamos o texto. Ficou muito interessante, mas repetitivo.[...]*

Marly (prof. 1º ano): *Eu trabalho a frase, tomo a leitura e peço para eles escreverem outra frase. Eu estou trabalhando aqueles textos pequeninos [...] “O rato roeu a roupa do rei de Roma”, sabe? Pequeninho...*

Supervisora Vera: *Pequenino igual à da ZAZÁ? [refere-se ao texto da Zazá, trecho da cartilha: “Zazá é a boneca”]*

Cabe aqui uma discussão sobre a metodologia de alfabetização que pode ter como ponto central a palavra ou tema gerador que é amplamente discutido por Leite (2010). Diz o autor (ao apresentar o significado deste trabalho assim como os critérios que devem ser postos diante desta proposta): o significado da palavra para a criança, as possibilidades de discussão em contextos mais amplos, assim como os conteúdos linguísticos que são necessários à aquisição da leitura e da escrita são fundamentais. Para este trabalho, o autor aponta etapas que devem ser observadas como: a tematização, na qual as crianças se expressam das formas mais variadas; a problematização mediada pelo professor que trabalha o conhecimento por meio de diversos recursos; análise/síntese, que consiste no trabalho silábico da palavra (decomposição da palavra em sílaba e novas organizações - enfatizando a relação grafema-fonema); fixação da leitura e da escrita, incluindo aqui gêneros textuais variados, com “textos reais, presentes no ambiente social da criança”(p.61); e o trabalho de avaliação contínua, que possibilita o diagnóstico e a revisão de todo trabalho (Cf.LEITE, 2010).

Outro referencial importante de ser apontado são os cadernos do Ceale principalmente os de número 2, 3 e 6. Nestes cadernos podemos encontrar as possibilidades metodológicas no trabalho com a escrita e leitura de palavras e textos. Estes volumes têm como propósito, principalmente, a orientação de atividades no processo de alfabetização, organizando o trabalho com as capacidades linguísticas que devem ser adquiridas pelas crianças neste processo (CEALE/SEE-MG , 2004, vol.2,3 e 6).

O trabalho com as capacidades linguísticas vai exigir o domínio de conhecimentos específicos na área, os quais o professor alfabetizador não pode prescindir. Ao apontarmos estes conhecimentos, apresentando as ideias de Leite (2010), ou as orientações apresentadas nos cadernos do Ceale/SEE-MG (2004), pretendemos contribuir com alguns elementos para que o professor organize um trabalho preciso, ou mesmo busque novos aportes que sustentem sua prática.

Através destes exemplos podemos refletir sobre o modelo que as professoras propõem para a alfabetização. O que dizem direciona-se para a abordagem da alfabetização estritamente tradicional, correndo-se o risco, então, de não se compreender a alfabetização no sentido de “promover o trânsito lingüístico em diferentes campos e com diferentes instrumentos. Na medida em que desejamos um leitor flexível, capaz de lidar com diversos textos” [...] (COLELLO, 2010, p.106).

Ao mesmo tempo, colocamos em pauta questionamentos acerca das possibilidades e capacidades linguísticas que serão construídas pelas crianças ao se alfabetizarem, prioritariamente, com textos do tipo: “*da ZAZÁ*” “*do rato*”, “*do aquário*”, “*a galinha do vizinho bota ovo amarelinho*”, “*Serra, serra, serrador...serra um dois três...*” (apresentados pelas professoras, durante as reuniões, como exemplos de textos utilizados em seu trabalho pedagógico). Não se trata de desconsiderar nenhum tipo de recurso no trabalho de alfabetização, mas consideramos importante pontuar que se este se limitar a este tipo de textos, os resultados, dificilmente atenderão às transformações necessárias nas habilidades de leitura e escrita de nossos alunos.

Esta tendência é reforçada pelos enunciados abaixo:

Marly [prof. 1º ano]: *Vera [dirigindo-se à supervisora], eu acho o seguinte: este ano, eu achei mais interessante é a família [silábica] no quadro, os cartazes. Eles falam: “é o V da vela”. Eu falo: “É”. Eles olham sozinhos e copiavam o V.*

Maria [prof. 1º ano]: *Os cartazes [famílias silábicas] né? Eles querem escrever “Cinderela comeu o ovo”. Tem o cartaz do ovo, eles escrevem. Então, ajudou muito.*

Se estamos diante do grande desafio de resgatar as especificidades da alfabetização, que consistem, principalmente, na sistematização deste trabalho, em seus aspectos linguísticos e de funcionalidade, então devemos descobrir o caminho que se constitui muito além do modelo tradicional de memorização, de cópia, de

leituras e de produção de textos cartilhescas, do objetivo restrito ao domínio do código escrito que ainda se revelam no desdobramento das práticas docentes. Observamos que o trabalho de alfabetização está centrado na codificação e decodificação, sem articulações com o letramento. Este aspecto do modelo tradicional, parece direcionar quase totalmente a alfabetização para as classes iniciais (1º ano) do EF, postergando-se o trabalho com o letramento, para as séries subsequentes. Comentários como o da professora Tatiana que diz, referindo-se trabalho pedagógico, que “*primeiro alfabetizava, depois letrava*”, como se este modelo ocorresse somente em um tempo passado, tornam-se contraditórios diante do que pudemos observar nos encontros de Módulo II com as professoras do primeiro ano. Ao serem questionadas pela supervisora sobre o trabalho que desenvolvem nas suas turmas, foi possível perceber que estas descrevem um trabalho de alfabetização extremamente alheio ao letramento, sem a utilização das competências crescentes neste processo de codificação/decodificação no contexto das práticas sociais. Ou seja, há várias indicações de que as professoras continuam segundo a concepção de “primeiro alfabetizar e depois letrar”.

Quanto ao apontamento de modos de produção de textos que não buscam um significado no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, vamos resgatar um trecho significativo neste sentido:

Maria (prof. 1º ano): *Eu trabalhei o texto do macaco Mimi. Eu mandei fazer: “Mimi ama a macaca Mimi”, tal, direitinho. Depois, tem do macaco e da macaca, quando entrei na letra M. Mande copiar três vezes toda a leitura [refere-se à frase destacada]. Agora, quando eu dou o macaco, eles escrevem. A maior belezinha, como eles gravam fazendo o texto. Eles escrevem “Mimi ama a macaca Mimi”; posso escrever tia: “Mimi ama a macaca Mimi?”. “Pode”. Eles pegam palavras do texto. Geralmente eu dou o texto, depois eu dou a figura do texto para eles fazerem frases. Eles fazem **tudo por associação**. Como a gente trabalhou: “**a banana na letra B**”; então eles já sabem: “**o macaco comeu a banana**”. Eles já fazem direitinho, tudo tem que estar interligado para eles.*

Para a professora, quando a criança vai desenvolvendo sua escrita e expandido esta capacidade, ela é capaz de associar as palavras, o que representa para ela um grande avanço.

Não podemos deixar de considerar que certas atividades feitas repetidas vezes e mais produtivas para a memorização podem representar um instrumento importante para o alfabetizador; mas, o desafio consiste em, ao mesmo tempo, articulá-las com práticas mais significativas ou com eventos de letramento, enfatizando-se que a palavra escrita se define em seu caráter simbólico, seu significado, compartilhado no grupo social.

Há uma grande preocupação entre os teóricos da alfabetização de que este processo – apesar de todos os avanços no âmbito acadêmico - ainda se ligue a aspectos puramente mecânicos, ou quanto ao “esvaziamento do processo de alfabetização” (SOARES, 2004; LEITE, 2010, p.136), em que se perde de vista as especificidades linguísticas da aquisição da escrita. Argumentam estes autores (assim como outros) o quanto o conhecimento dos conteúdos implícitos no processo de alfabetização devem ser objeto de domínio docente. Torna-se pertinente, então, questionar a falta de domínio ou de apropriação deste conhecimento pelas professoras. Quando questionadas pela supervisora sobre as capacidades linguísticas que devem ser trabalhadas no primeiro ano (compreender o princípio alfabético do sistema da escrita, ler e escrever palavras e sentenças²⁴), encontramos a seguinte resposta:

Maria [prof. 1º ano]: *Compreender o processo alfabético, isto eles já sabiam no primeiro bimestre, a **sequência alfabética**. Desde o primeiro bimestre a gente já trabalha isto. Ler e escrever palavras e sentenças, todos eles escrevem. [ênfase nossa]*

As demais professoras dos primeiros anos ficaram em silêncio. O domínio dos conteúdos linguísticos devem ser postos como objeto na formação do docente, pois considerar que a natureza do processo alfabético se relaciona puramente ao domínio alfabético é um grande equívoco. Esta necessidade se evidencia, principalmente, ao refletirmos sobre o trabalho pedagógico que tem sido organizado por estas professoras, que precisam planejar para desenvolver estas capacidades no grupo de alfabetizandos, e que não percebem que estas capacidades implicam/envolvem habilidades muito além da ordem alfabética.

²⁴ Conteúdo da Resolução SEE nº 1086, de 16 de abril de 2008.

Marly [prof. 1º ano]: *Este ano eu trabalhei a girafa, no G, depois eu coloquei a família. Quando eu coloquei a família na parede, eu falo “é o ga do gato, o gi da girafa”.*

Lúcia [prof. 1º ano]: *Aqui é [mostra a letra j] o jato d’água é o J. Eles ficavam assim: “É a mangueira tia? [associando a letra j ao jato d’agua], é a girafa? [quando se referem ao G].*

Pensamos que metodologias como esta utilizada pelas professoras podem gerar certas confusões e inconsistências no desenvolvimento da aprendizagem da escrita, das crianças no início de seu processo de alfabetização, uma vez que, conforme os apontamentos de Luria (2010), neste período há substituição da escrita espontânea para a aquisição da escrita culturalmente elaborada, e este é um processo bastante complexo. No início desta substituição é natural que ocorra a não compreensão imediata do significado e da função da escrita. Sendo este um processo complexo, será que estas associações em que a criança às vezes deve buscar elementos “externos” para organizar a escrita são realmente pontos auxiliares para alfabetização ? Não estaríamos perdendo o sentido de possibilitar o trabalho da relação grafema-fonema?

1.3- A escolha dos métodos de alfabetização

A organização da alfabetização nesta escola não é um processo coletivo, conforme pudemos identificar; as professoras desenvolvem seu trabalho no plano individual. Muitas vezes, uma professora não compreende o trabalho que está sendo realizado pela outra:

Maria [prof. 1º ano]: *A Ana Carolina e a Maria Fernanda [suas alunas] escrevem qualquer coisa eu fazendo o “sonzinho”; [quando escrevem] sozinhas, elas escrevem trocando. Se eu fizer o som, elas escrevem qualquer coisa.*

Lúcia [prof. 1º ano]: *Eu tenho dificuldade com este [método do] som. Eu trabalhei lá em Belo Horizonte, já cansei de alfabetizar com o som, mas era diferente [refere-se ao método fônico, muito difundido na política mineira na década de 70]. Aqui foi criado um som diferente... Eu tenho até a cartilha do método fônico, nós seguíamos aquele. Fazia um teatro, um circo, vestia as meninas, tudo diferente.*

Supervisora Vera: *Mas não é este não [refere-se método fônico]. Tem gente que não trabalha pelo som, não tem problema.*

Maria [prof. 1º ano]: *O problema do método fônico é que tinha som semelhante... Eu trabalhei também o fônico, as crianças confundiam.*

Lúcia [prof. 1º ano]: *Eu não gostava porque quando você ia dar um ditado, falava assim por exemplo: “gato”. Eles ficavam perguntando: “é o g da girafa?”... Os meninos não assimilavam mais a letra sozinha. Eles não falavam G, eles falavam “É da girafa?”.*

Marly [prof. 1º ano]: *Este ano eu trabalhei a girafa, no G; depois, eu coloquei a família. Quando eu coloquei a família na parede, eu falo: “é o ga do gato, o gi da girafa”.*

Supervisora Vera: *A gente faz isto aqui, não neste tipo [referindo-se ao método fônico] introduzimos o som²⁵. Nos segundos anos a gente tem trabalhado o som, mas foi assim dois meses no máximo, nem chegou a isto, eu acho. Com um mês e meio eles já estavam produzindo texto.*

A inexistência de um método comum a todas as professoras também pode ser constada, porém, conforme nos aponta Colello (2010), “A inexistência de um método não significa, contudo, abrir mão de certa metodologia, isto é, uma transposição pedagógica, altamente refletida e planejada no contexto de cada escola e, em especial, de cada grupo de classe” (p.116-117). Mas Leite (2010) ressalta que o papel desta metodologia é central ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Em relação ao método de alfabetização, o que deve constituir-se como objeto de reflexão é a rigidez destes centrados no que ensinar e quanto ensinar, em detrimento de toda dimensão linguística desta aprendizagem, ou mesmo

²⁵ No trabalho de alfabetização na escola foi apontada a questão da sonorização das letras, denominada por “fazendo o sonzinho”, trabalho que algumas professoras desta escola utilizam para o desenvolvimento da consciência fonológica e que consiste numa pronúncia bem lenta e detalhada do som de cada sílaba da palavra, dando um intensidade na consoante e na vogal.

dos aspectos cognitivos e socioculturais próprios do sujeito que aprende (COLELLO, 2010).

Uma boa reflexão sobre o significado dos métodos ou de uma metodologia é feita no material do Ceale/SEE-MG, que diz que como os métodos ocuparam posição secundária ou irrisória nas últimas décadas, nossa questão maior se refere a como e onde “inserir-los na agenda reflexiva da escola”(p.41). A concepção de método não se define apenas nas vertentes da tradição organizada de métodos sintéticos e analíticos, mas expande-se podendo referir-se a:

- um método específico, como silábico, o fônico, o global, por exemplo, proposto por um autor de manual ou livro didático;
- Um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única;
- Um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.(CEALE/SEE-MG, 2004, p.41)

Portanto, ao se combater as características puramente mecânicas que contornam os antigos métodos de alfabetização e, assim, desconsideram os significados e sentidos produzidos pelo sujeito que aprende - questão abordada no nosso capítulo II a partir dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2008) e Leite (2008, 2010), não significa o abandono aos modos sistematizados para alfabetização. Nem mesmo “abandonar o aluno à própria sorte, relegando-o ao avanço espontaneísta do conhecimento” (COLELLO, 2010, p.142). Mas, é preciso ir além, buscando descobrir o como ensinamos a ler e escrever numa perspectiva mais significativa.

Ao que tudo indica há a falta de adoção coletiva de uma metodologia, compartilhada entre as professoras e equipe pedagógica para o trabalho da alfabetização. Não há uma preocupação em unificar o trabalho no conjunto da escola:

Supervisora Vera: *O método é aquele que você domina.*

Não podemos deixar de considerar que o movimento de apropriação de uma metodologia, pelos professores, não é uniforme nem coincidente; suas competências, experiências, conhecimentos e intuições determinam os sentidos. No

entanto, uma diretriz metodológica decidida no coletivo é imprescindível. Uma reunião como esta poderia ser fundamental para o processo de reflexividade sobre a metodologia de alfabetização, no entanto este foi o momento único, no final do ano letivo e sem possibilidade de que as questões abordadas fossem retomadas pelo grupo. No capítulo III encontramos pontos esclarecedores sobre esta forma, isolada, onde cada um desempenha seu papel na escola. Podemos evidenciar que o individualismo é um modelo muito presente nesta escola também. É preciso romper com tradições que dificultam a colaboração e a cooperação para que as escolhas metodológicas se orientem no conjunto.

2- Concepções sobre o letramento:

Iniciaremos as análises sobre o conceito de letramento que categorizamos neste tópico com um questionamento da diretora, direcionado às professoras.

Diretora Viviane: *Depois do texto que vocês leram, [...] está certo que nós ainda não discutimos muito, não enriquecemos mais esta discussão em cima do tema letramento... Mas [...] daquilo que vocês já sabem, que lógico que eu sei que todos vocês utilizam as práticas de letramento na sala de aula [...] Então uma palavra também que vocês acham que, de repente, se encaixa lá em letramento.*

Os enunciados das professoras permitiu-nos perceber que há várias questões a serem problematizadas quanto às formas pelas quais elas concebem o letramento.

2.1- Desconhecimento/imprecisões do conceito de Letramento:

Nas respostas das professoras percebemos que há inconsistências ou talvez desconhecimento do conceito de letramento ou seu significado, conforme a generalização das falas: *“Letramento na época nossa?”; “Isto já é moderno”. “É*

letramento agora?”. “Na minha época não tinha letramento”. “Na nossa época tinha isto?”. “Não tinha não. A resposta tinha que ser completinha, de acordo com o texto, não estava perguntando o que você entendeu. Era o que o texto falou”.

Este desconhecimento fica bem evidente quando a **diretora Viviane** questiona: *Fátima uma palavra, por favor, letramento.*

Fátima [prof. 5º ano]: *Não é da minha época...*

Diretora Viviane: *Não, agora, com o conhecimento que você tem.*

Fátima [prof. 5º ano]: *Eu não li, eu não vim ontem, eu não li. [refere-se ao texto anexo II]*

Conforme já apontado, o conceito de letramento surge evidenciando um novo contexto para o trabalho de alfabetização e estas discussões permeiam o contexto educacional há mais de três décadas. O trabalho que se desenvolve nas escolas mineiras desde o ano de 2004, com a implantação do EF de 9 anos, vem preconizando o letramento entre as capacidades básicas a serem garantidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. As capacidades de letramento devem ser trabalhadas de forma intensa nas salas de aula, pois é objeto de cobrança nas avaliações da SEE-MG. Diante da fragilidade conceitual demonstrada em algumas falas das professoras parece-nos preocupante a organização pedagógica para estas práticas que vem sendo elaborada por elas.

Se a alfabetização é concebida como uma atividade precisa, porém meramente mecânica, em contrapartida, identificamos uma tendência de conceber o letramento como processo bastante (excessivamente) amplo. Expressões como: *“Se resolver no mundo”, “agir e interagir e o relacionar”* são utilizadas pelas professoras Tatiana e Rosa, respectivamente, associando-as ao termo letramento. A professora Rosa afirma em outro momento que somente com *“Postura na fala, postura na hora de falar” [...]* o sujeito está em condição de letrado.

Uma questão que emerge desta tendência é que a excessiva ampliação do significado de letramento pode contribuir para perder-se de vista sua especificidade, o que deve ter efeitos sobre as práticas pedagógicas.

Como considerar o papel do professor na organização, sistematização e intervenção de práticas pedagógicas que possibilitariam o desenvolvimento de habilidades tão amplas?

As práticas e eventos de letramento devem - tanto quanto as de alfabetização - ser um trabalho sistematizado na escola. E, conforme nos aponta Leite (2010), há a necessidade de um projeto de letramento planejado e desenvolvido por toda escola. O que exige, sem dúvida nenhuma, o domínio dos conceitos básicos dos docentes.

2.2- Índícios de apropriação teórica do conceito

É importante dizer, porém, que, na dinâmica das reuniões, há alternâncias entre estas concepções amplas de letramento com outras em que encontramos esforços de torná-las mais precisas. Situações em que expressões como “*uso social da escrita significativa*” “*interpretar*”, “*compreensão*” constituem-se como contrapontos para as enunciações destacadas nos tópicos anteriores.

Diretora Viviane: *O letramento vem antes de o menino ter acesso à leitura e escrita e vai além também do ato de ler e escrever que é somente decodificar [...] É assim... Paulo Freire não falava assim, pelo menos nos livros que já li, não falava de letramento, mas a gente sabe que o trabalho dele, quando a gente começa ler um pouquinho sobre o letramento, o trabalho dele, o que ele fazia, o que ele desenvolvia, era em cima do letramento [...]*

Os apontamentos sobre o letramento são colocados em oposição a “*decoreba*”, “*técnica de ler e escrever*”; temos aqui, portanto, pistas de existência de movimento de apropriação do texto lido na reunião, ou de fundamentos advindos de outras leituras e reflexões sobre o conceito.

2.3- Implicações nas práticas: reforço do modelo tradicional

Quando se trata das falas das professoras dos primeiros anos, as menções feitas sobre o trabalho com o letramento, em geral, ficam restritas a relatos sobre as histórias lidas pelas professoras; “*Branca de Neve, Cinderela*” são mencionadas.

Ao serem questionadas pela supervisora sobre como estariam trabalhando as capacidades linguísticas previstas na Resolução 1.086 (de abril de 2008), que prevê o trabalho de letramento, uma única manifestação é registrada:

Maria [prof. 1º ano]: *Isto aqui que eles têm que saber, minha turma sabe [referindo-se às capacidades descritas na resolução]. Disposição favorável à leitura, eles têm, pois estão lendo. Conhecer os usos sociais da escrita, eles conhecem... Todos eles conhecem para que serve a escrita, tudo [...]*

Nestas práticas que as professoras mencionam como sendo de letramento, as possibilidades e eventos produzidos na escola são quase sempre artificiais, perdendo muitas vezes a possibilidade de trabalhar a função real da escrita em contextos sociais mais amplos, para além do trabalho circunscrito à sala de aula. Uma das professoras de 3º ano exemplifica o trabalho para o letramento descrevendo uma atividade de escrita com sua turma que, para ela, teve uma repercussão em que foi possível compreender a função social da escrita, tanto pela compreensão das crianças quanto pela dos pais. Vejamos:

Tatiana [prof. 3º ano]: *Falando de letramento, a gente do terceiro ano tem que... Já é a consolidação da alfabetização, mas eu acredito que tem que ir além disto aí, porque chega o menino lá no quinto ano que não sabe escrever, mas não é só culpa da gente não, tem que ir trabalhando isto daí [...] Então eu tenho lá...[um exemplo] Nós vamos passear, nós vamos levar as crianças lá no departamento de eletricidade, nós vamos fazer o seguinte: como eu estou trabalhando gêneros textuais diversos, nós vamos trabalhar o bilhete. Como é a estrutura de um bilhete? Como se escreve um bilhete? Por que eles vão escrevendo assim... Mas eles não têm [conhecimentos sobre como] se dispõe um bilhete na linha... Então vamos escrever lá, como é que começa? É para os pais... Então: “Senhores”. Eles [crianças] falando e eu escrevendo. “Senhores pais...” Eu posso continuar nesta linha? [...] Se caso tivermos que pagar o ônibus? Vamos colocar o preço? Mas gente, isto daqui é só uma montagem, não está valendo não, é uma montagem só [explicou para os alunos que era um bilhete com parte do conteúdo fictícia, hipotética, já que a efetiva realização do passeio não exigia a contribuição financeira dos pais]. Eu vou aproveitar para a gente fazer o bilhete. Fizemos lá...*

Atenciosamente... [concluindo o bilhete]. *Pula uma linha e assina.* [No outro dia] *as crianças: “Tia, aqui! O dinheiro está aqui! Aqui os dois reais! Ela [uma das mães] escreveu até que autorizou! [...] vieram com dois reais, menino veio com dois reais e “a minha mãe assinou aqui” [...] E então, teve retorno!*

A situação não era real, deveria ser um momento apenas para aprender como se escreve um bilhete. Então, nos perguntamos: por que estas situações não podem, realmente, ter sentido real? Qual a dificuldade que temos de aproximar, na escola, a escrita de sua função social?

Vigotski (2007) já criticava a forma como o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita ocorria nas escolas e, assim, destaca que o ensino deveria organizar-se em relação à leitura e à escrita de forma que se tornem necessárias e façam sentido às crianças; exemplifica este argumento dizendo que:

Se forem usados apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. (VIGOTSKI, 2007, p.142)

Para o autor, a leitura e escrita devem, no trabalho docente, fazer sentido e compor a necessidade da criança para que não se limite apenas a uma atividade mecânica “de mão e dedos, mas [se constitua] como uma forma nova e complexa de linguagem” (p.144).

A persistência do domínio dos aspectos mecânicos da alfabetização pode ser explicativa quando se trata de compreender a questão dos treinamentos artificiais para a produção da escrita. Com Leite (2010) podemos dizer que:

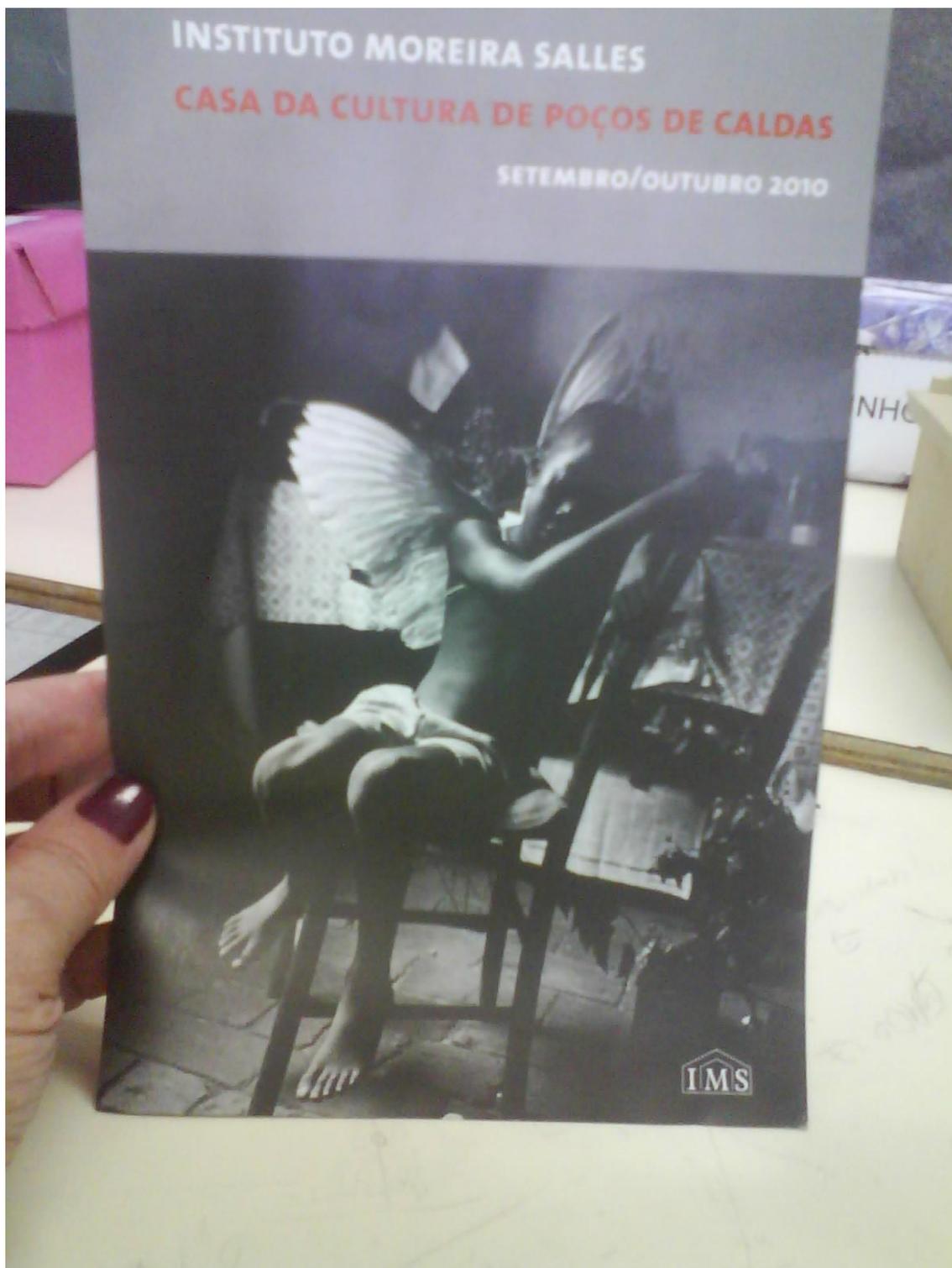
O processo de alfabetização escolar foi desenvolvido, no Brasil, na perspectiva do modelo tradicional, baseado na concepção da escrita como mera representação da linguagem oral, ou seja, ruptura entre o domínio do código *versus* uso funcional é a história na nossa cultura escolar. (LEITE, 2010, p.132).

Dispomos, no material empírico, múltiplas evidências de que é persistente a dicotomia entre alfabetização e letramento e podemos apontar que a percepção da

relação e interpenetração destes conceitos ainda é um desafio para os alfabetizadores. Pretendemos abordar este ponto na próxima subcategoria.

Num dos momentos relacionados ao tema de letramento, conforme programado em uma das reuniões, as professoras deveriam levar uma sugestão de trabalhos com letramento desenvolvidos nas suas salas de aula. Quando a supervisora solicita a apresentação do que havia sido solicitado, as professoras de primeiros anos permaneceram em silêncio, não apresentaram nenhuma sugestão. Somente uma professora do terceiro e uma do quinto ano apresentam sugestões ou falaram de suas práticas.

Tatiana [prof. 3º ano]: *Esta daqui [foto] foi lá da Casa da Cultura onde a gente foi ver uma exposição* [a professora visitou com a classe a Casa da Cultura, em Poços de Caldas.



Tatiana [prof. 3º ano]: *Nesta exposição, retrata-se a figura do índio, tudo que é Brasil. Ela foi fotografando tudo que é Brasil, esta mulher aqui [a fotógrafa que fazia a exposição dos trabalhos]. Ela é de fora, não é daqui não. Ela fotografou o índio, o cabloco, aqueles que vivem no mangue, mulheres que vivem de vender caranguejo, o homem do sertão, o preso. A maior parte para retratar a pobreza, o Brasil como*

ele é na realidade. Aí, ela deu este folder para gente. Eu aproveitei este aqui, trabalhei até com eles, explorei bastante esta gravura. Pedi para olhar o semblante do menino, inclusive tinha esta foto bem grande mesmo. Para olhar... “O que ele está pensando? Por que ele está com esta asa? Qual é o significado desta asa?”. Apesar de que na Casa da Cultura eles tinham explicado isto. Eu pedi para eles montarem, criar um texto para este menino, ou em forma de narrativa ou poema. O que saiu mais foi narrativo. “O menino de asa”, cada um foi escrevendo do jeito que eles sentiam olhando para esse menino, do jeito que eles imaginavam que este menino estava pensando. [...] Então da gravura a gente tem que explorar bem, porque cada um vai colocar aquilo que ele está sentindo, a visão de cada um. É bem interessante porque você tira muita coisa deles. Na hora de escrever fica mais fácil. O duro é quando pegamos uma gravura como esta aqui e fala: escreva sobre esta gravura. [refere-se a uma gravura de uma paisagem da cidade]. Você não sabe nem o que está querendo. Isto aconteceu com a gente não foi? A gente explorando primeiro, eles têm o que escrever, eles têm conteúdo para isto.

Em seguida, outra professora falou sobre a importância do trabalho com Arte:

Mariza [prof. 5º ano]: [mostrou uma gravura de uma pintura] *Este é o que comentei com vocês [contando como falou com seus alunos]. Este pintor é brasileiro, Almeida Junior. É do século XIX e ele pintou a mulher de cabelo curto, ela com um livro, numa época onde a mulher não tinha acesso a leitura e escrita, eu li isto aqui atrás. Achei interessante a sensibilidade que o artista tem de fazer das coisas comuns o diferente, dobrou o livro e o olhar vago [refere-se a mulher da pintura], quer dizer: é questão do sonho, da imaginação, do ir além, de não ter as coisas estabelecidas e a mesmice. Ela, vestida totalmente diferente do que a mulher da época vestia, chamou atenção. Claro, acharam um absurdo isto daqui [refere-se as crianças se espantarem com o fato de que a mulher não poderia se vestir com calças e nem aprender a ler e escrever]. A arte é isto: mostrar a sensibilidade.*

Poucas professoras contribuem nas reuniões quando se trata de apresentar o trabalho que tem sido realizado por elas. Apesar de, sem dúvida, haver diferenças entre as práticas apresentadas como exemplos de atividades e diversificação entre as contribuições que cada uma delas pode trazer para o processo de desenvolvimento e aprendizagem (usufruir de contos de fadas, aprender a escrever

um bilhete, registrar por escrito impressões a respeito de uma gravura) há um ponto em comum que as articula: em nenhum dos casos a função social da escrita foi, de fato, contemplada. Há, portanto, também aqui, indicações de que o que se faz em 2010 não difere muito do que se faz há décadas com as crianças nas escolas: o que importa é escrever, não sendo relevante para quem ou para que usos; tudo indica que temos avançado pouco além do endereçamento clássico das produções de leitura e escrita do tipo “para a professora” e “para avaliações/cumprimento de tarefas intra-escolares”.

3. As relações entre alfabetização e letramento:

São vários os recursos disponibilizados pela supervisora para o desenvolvimento das reuniões em que se discute a questão da alfabetização e do letramento. Os textos que trabalham a relação alfabetização e letramento (anexo II), partes do texto caderno do Ceale/SEE-MG que tratam do desenvolvimento do conceito de alfabetização, o significado do letramento e as implicações do ciclo no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (anexo III), todo este material estava disponível para ser discutido nas reuniões. Um vídeo que apresentava um poema de Magda Soares sobre o letramento (anexo IV), serviu para encerrar a reunião não havendo, no entanto, nenhuma discussão do poema.

Uma dinâmica teve a intenção de apresentar o tema de uma forma mais criativa. Ela foi planejada pela supervisora e por uma professora do 2º ano, na reunião do dia 14 de outubro de 2010, através da dramatização de uma professora Karina. Nesta dramatização, a professora apresenta a alfabetização a partir de um modelo em que se concebe a aprendizagem deste conteúdo como uma atividade tradicional: fala da memorização, das cópias e de sua desmotivação como professora. Na dinâmica desta dramatização a professora resolve “*criar novas possibilidades para os alunos*”, “*trazer coisas inovadoras, alegria*” (o que exemplificou com o uso de materiais coloridos, óculos, buzinas, colares...) e “*significado para suas aprendizagens*”. A professora contextualizou estas atividades como letramento. Não houve envolvimento do grupo nem questionamentos quanto às relações estabelecidas pela professora para alfabetização e nem para letramento.

3.1- Índícios de apropriação teórica:

Supervisora Vera: *Trazer panfletos, jornais, bula para eles entenderem como funciona. Isto faz parte do dia a dia da criança, para ela conhecer o mundo, trabalhar o mundo e a vivência dela no mundo. Aí nós estamos trabalhando as duas coisas juntas. Por isto da importância de trabalhar vários gêneros. Se a gente ficar só num... Só numa silabação ou só num texto do Pinóquio, a criança não conhece os outros tipos. Trabalhar receita...*

Edna [prof. 2º ano]: *o mais importante aí gente, até eu não sei se está no texto da Magda, não sei se está neste aqui ou se está no outro que eu vi na internet, o que eu vi fala que a gente tem que tomar cuidado, porque os dois têm que estar interligados, por que o que acontece... O que acontece? Muita gente trabalha só com o letramento. Só que a parte de alfabetização é necessária. [...] A importância de trabalhar junto, o que ocorre e está ocorrendo... Você [dirige-se a supervisora Vera] está mais por dentro, tem professor que está dividindo isto aí.*

Diretora Viviane: *Ele tem que ser trabalhado concomitantemente. Alfabetização e letramento têm que caminhar junto.[...] O letramento vai além do ato de saber ler e escrever. Vai muito além disto. Então, a gente sabe que é importante. O menino tem que aprender, ele tem o direito, a alfabetização ele tem que saber codificar e decodificar os códigos, mas ele tem que ir além, ele não pode ficar só ali.*

3.2- Dicotomização:

Percebe-se a fragilidade com que os professores demonstram seus conhecimentos acerca da relação entre alfabetização e letramento. De modo geral, a dicotomização tem sido uma forma de interpretar estes processos, mesmo com os constantes trabalhos e orientações mostrando a importância e a produtividade da aproximação entre estes dois conceitos. Estas orientações foram identificadas no conteúdo proposto para as reuniões do Módulo II, no material didático enviado às professoras, assim como do discurso incorporado pela diretora ou mesmo nos

encontros promovidos pela SEE-MG. Os enunciados evidenciam que as relações entre alfabetização e letramento ainda é uma questão a ser compreendida pelos professores alfabetizadores:

Karina [prof. 2º ano]: *Na verdade, alfabetização e letramento são completamente diferentes. Uma coisa não tem nada a ver com a outra. Por que a pessoa pode ser letrada e não necessariamente alfabetizada.*

Supervisora Vera: *É não tem nada a ver, mas se relacionam um com o outro. [refere-se à alfabetização e letramento]*

Karina [prof. 2º ano]: *Nem sempre, Vera. Olha para você ver... Pelo menos o que eu entendo de letramento. Eu acho assim: letrado, uma pessoa letrada é uma pessoa que, vamos supor que ela consegue se relacionar com o mundo com que ela vive. Então, mesmo que uma pessoa não consiga ler e escrever, ela sabe que com aquele sinal ela pode passar; aquele outro sinal... [refere-se a sinal de trânsito]. Então, ela é letrada. Ela não é alfabetizada, mas ela é letrada.*

Supervisora Vera: *Letrada [confirmando o que Karina disse]. Reconhece símbolo para tomar um ônibus... Mas um está ligado ao outro, um está associado ao outro.*

Rosa [prof. 4º ano]: *Postura na fala, postura na hora de falar, colocar as palavras... A pessoa, ela coloca as palavras certas no lugar certo e não é alfabetizada... O que tem... A pessoa sabe falar corretamente... Ela sabe impor as coisas... Ela não sabe ler e escrever...*

Karina [prof. 2º ano]: *É isto que eu quero [dizer]... Ela é letrada e não é alfabetizada...*

Fátima [prof. 5º ano]: *Autodidata.*

Karina [prof. 2º ano]: *É porque na escola a gente está formando o cidadão. Aí, por isto, os dois juntos... Caminhando sempre juntos. A gente não está formando... Não é um filho, é um cidadão que a gente está formando.*

Diretora Viviane: *A função social da escola é esta.*

Karina [prof. 2º ano]: *É a nossa função social é esta. Então aqui funciona junto, aqui é assim funciona junto, é outro olhar.*

Ambiguidades quanto à necessidade de articular os processos de alfabetização e letramento não é uma questão pontual na escola pesquisada; a dicotomização tem sido, de maneira geral, uma evidência na organização do trabalho escolar, Colello (2010) explica que:

A distinção entre os conceitos de “letramento” e “alfabetização” permite, em primeiro lugar, formas de transposição didática que separam de modo inadmissível os dois processos. Na prática, tal separação fica evidente quando: 1) o letramento é visto como um pré-requisito da alfabetização (o letramento na Educação Infantil, deixando a alfabetização para o Ensino Fundamental); 2) o letramento é visto como consequência da alfabetização (primeiro se ensina a escrever para depois ensinar a usar a escrita nas diferentes práticas sociais); 3) o letramento e a alfabetização são propostos como uma forma cíclica e alternada de trabalho (momentos da escolaridade destinados a um, seguidos de momentos dedicados ao outro); 4) o letramento e alfabetização são trabalhados de modo paralelo em relativa independência (por exemplo, com atividades focadas para um ou para o outro ou dias de trabalho destinados respectivamente a cada um como ênfases diversificadas da intervenção escolar). (COLELLO, 2010, p.103)

Concordamos com a autora que o grande nó desta dicotomização possa estar em um dos aspectos elencados, porém a partir de nosso material empírico não foi possível identificar qual determinante está presente quando nossos sujeitos percebem que alfabetização e letramento como processos distintos, da forma como o fazem.

O trabalho de análises permitiu, por fim, dar visibilidade a diferenças nos modos pelos quais as participantes concebem as inte-relações entre alfabetização e letramento. Nestes casos, se por um lado, há enunciações que denotam o reconhecimento da interpenetração entre os dois processos, por outro há também enunciações que vão na direção oposta, em que predominam argumentos sobre a possibilidade de as pessoas serem letradas, embora não alfabetizadas e/ou de “chegarem à escola já letradas”.

Conforme já argumentamos no capítulo II, a condição de letrado não pode excluir a alfabetização, considerando-se que o domínio deste conhecimento é condição necessária e imprescindível para suas práticas sociais de leitura e escrita; ou melhor, sobre esta relação de letramento com a condição de ser letrado, é preciso aprofundar nestas questões. Só assim poderemos refletir sobre as possíveis implicações de considerações de que “o sujeito pode ser alfabetizado sem ser letrado”, principalmente quando isto é dito por professores que precisam aprimorar-se no trabalho com o letramento. Sem isso, não estaríamos correndo o risco de perder de vista as especificidades e a necessidade de organizar práticas escolares que promovam o letramento competente dos alunos, quando admitimos,

principalmente no caso de alfabetizadores, que os sujeitos podem ser letrados sem ser alfabetizados? Sujeitos letrados não devem ir além da alfabetização, ou seja, além de saber ler e escrever não devem fazer uso competente da leitura e da escrita? Letrado não seria o sujeito mergulhado num processo que é amplo e que compreende a alfabetização e letramento como conceitos complementares e sempre sujeitos a aprimoramento? Não se trata de exclusão dos sujeitos que não são alfabetizados, nem do não reconhecimento de seus valores sociais, mas de destacar a urgência de se constituir práticas pedagógicas mais eficientes e produtivas, que reconheçam o direito de todo cidadão à educação e principalmente seu direito de ser alfabetizado e letrado.

De nossa perspectiva, a necessidade de formar “adequadamente” professores que dominem as especificidades do processo de alfabetização e letramento, o que, certamente, repercutirá em suas práticas pedagógicas se confirma. Constata-se que as participantes de nosso estudo apresentam muitos problemas nos modos pelos quais elas concebem a alfabetização, o letramento e as relações entre estes termos. No contexto das práticas podemos identificar possíveis características de: dicotomia, artificialidade, secundarização do letramento nos anos iniciais do EF. Conforme nos aponta Soares (2004), é importante que o letramento ocorra na fase inicial da aquisição do sistema da escrita pela criança. Isto significa romper com uma prática que se consolida no trabalho com os anos iniciais de alfabetização, de que é preciso primeiro alfabetizar para depois letrar. Este nos parece ser o grande desafio para as professoras do primeiro ano do EF, pelo menos, considerando os registros feitos. Ou seja, compreender como se articulam na prática uma proposta de se alfabetizar letrando.

A condição/exigência que se instala na sociedade atual diante do processo de aquisição da linguagem escrita, requer um trabalho dinâmico e de qualidade, capaz de dar condições ao sujeito de se inserir com mais competência na sociedade. A alfabetização e o letramento são competências essenciais no mundo atual. Possibilitando a este sujeito segundo Soares (2009) mudar seu estado ou condição nos mais diversos aspectos de sua vida. E somos nós, educadores, alfabetizadores e pesquisadores que devemos buscar e reivindicar os meios necessários para garantir este direito.

Quando Soares (2003) diz que a distinção entre os termos alfabetização e letramento é mais produtiva para fins metodológicos, e apresenta assim as

especificidades de cada processo, direciona nossa atenção para o trabalho que deve ser realizado, garantindo o direito de nossos alunos de se alfabetizarem letrando.

Diante dos problemas evidenciados nas concepções destes sujeitos, podemos então dizer que estes problemas podem se relacionar no modo pelos quais os aportes teóricos estão sendo apropriados e interpretados por estes professores. Bons representantes destas teorias são os materiais didáticos de formação que compõe estes programas do governo de Minas Gerais. Material com conteúdo específico sobre alfabetização e letramento, podendo ser considerado moderno e contemporâneo no que diz respeito ao tema. Indaga-se então: quanto este material tem sido produtivo para ajudá-las a pensar sobre estes temas e se apropriarem das questões nucleares implícitas neles?

4- A apropriação do material:

É importante lembrarmos-nos que, conforme já informamos no capítulo I, os pressupostos teóricos e metodológicos que devem orientar o trabalho do alfabetizador estão presentes na rede estadual mineira desde o ano de 2004 e foram complementados pelo PIP em 2008. Um primeiro aspecto para o qual queremos chamar a atenção é que, embora boa parte das discussões realizadas nos encontros do Módulo II se centre nas temáticas contidas nos materiais do Ceale/SEE-MG e do PIP, estes não foram concretamente utilizados nas reuniões. Ou seja, não existe uma sistemática para o estudo dos Cadernos e/ou Guias do Alfabetizador no grupo. Quanto à cartilha Cantalelê, durante os encontros acompanhados não houve nenhuma menção sobre este material.

Sobre a apropriação do material podemos destacar:

4.1- Desconhecem o material ou fazem pouco uso:

Nas reuniões, registramos algumas citações esporádicas de partes do material pela diretora ou supervisora, sem apresentá-lo, pressupondo, talvez, que todas as participantes o conhecem. Entretanto, há pequenas, mas importantes indicações de que esta pressuposição não é totalmente correta. Podemos destacar isso através de duas enunciações de uma mesma professora quando a supervisora fala a respeito dos Guias do alfabetizador.

Lúcia [prof. 1º ano]: *Tem um guia lá dentro do armário. Não sei se é aquele...*

Supervisora Vera: *Você conhece os Guias, Lúcia?*

Lúcia [Prof. 1º ano]: *Eu não sei se é o mesmo que eu tenho... Que eu tinha lá [refere-se ao fato de ter vindo transferida de outra cidade].*

O uso dos Guias do Alfabetizador não ocorre numa sistemática; pelo enunciado acima percebemos que a professora não utiliza o material. Mas a utilização é uma exigência da SEE-MG.

Referindo-se aos Guias, uma das professoras diz:

Maria [prof. 1º ano]: *Eles [referindo-se à SRE] fizeram uma reunião com a gente sobre a análise dos Guias. [...] eles fizeram a reunião porque o material não estava sendo usado, mas a gente já usava.*

A equipe da SRE se incumbem de acompanhar o trabalho com o material na escola, uma vez que todo processo de avaliação do Proeb e Proalfa se orientam por estes materiais.

O conteúdo dos cadernos do Ceale/ SEE-MG, mais especificamente os cadernos 2 e 5, deve ser utilizado pelas professoras ao planejar suas aulas. O professor separa o eixo temático, ou os eixos, dentre os cinco já citados no capítulo II (Compreensão e valorização da escrita, Apropriação do sistema de escrita, Leitura, Produção escrita e Desenvolvimento da Oralidade) e define as atividades que podem proporcionar o desenvolvimento das capacidades próprias de cada eixo; assim deve ocorrer o planejamento diário. Este planejamento diário deve corresponder ao planejamento bimestral. Para isto, um material foi elaborado pela supervisão, com base nos cadernos do Ceale/ SEE-MG, e entregue às professoras de cada turma (anexo V) como sugestão. O planejamento diário não é uma atividade coletiva e sim individual.

4.2- Uso tópico/pragmático:

O que observamos, ao longo desta pesquisa, podemos qualificar como um uso tópico e fragmentado do material, seja pelo atraso de seu encaminhamento às unidades escolares (os guias do 4º bimestre, “*só chegaram este ano*”, destaca a professora Maria), seja pela dificuldade de reproduzir as atividades (já que cada professor recebe um único exemplar, a partir do qual deverá xerocar as atividades para os alunos), seja pela superficialidade na apropriação das questões teóricas e conceituais. Quando questionadas pela supervisora sobre o uso do material registramos as seguintes manifestações:

Supervisora Vera: *E os Guias do Alfabetizador? O que vocês estão achando? Estão usando?*

Maria [prof. 1º ano]: *Até o terceiro bimestre a gente usou, eles mandam o “calendário” [atividades para as professoras trabalharem dia, semana, mês...] só no terceiro bimestre, [e] a gente já trabalha todo mês. [...] Estas personagens [não foi possível identificar a quais personagens a professora se refere] são do terceiro bimestre, eu já trouxe mais algumas coisas para complementar. O do quarto bimestre são aquelas historinhas que não têm condição [refere-se às histórias infantis seguidas de sugestões de atividades, apresentadas no Guia do Alfabetizador do 4º bimestre]. É outra historinha do Chapeuzinho Vermelho, [chama] Chapeuzinho Verde.*

Maria: *Eu estava vendo como ia introduzir [as histórias em quadrinhos]... Eu achei no Guia do Alfabetizador do terceiro bimestre, pedi para a Vera xerocar. Tem os personagens e os balões...*

Queixas quanto a atrasos na entrega do material foram constantes e pertinentes, já que apenas no ano de 2010 a coleção dos quatro bimestres dos Guias do Alfabetizador pode se completar. Percebemos que a abordagem dos materiais é feita sempre recortando deles sugestões de atividades como “*parlendas*”, “*contos*”, “*calendário*”, “*as letras do nome*” e “*tipos de letras*”. Esta particularidade, associada à inexistência de discussões teóricas (ao menos nos registros feitos durante a pesquisa em campo) sugere uma forma pragmática de operar com os recursos oferecidos.

Quanto aos cadernos do Ceale/SEE-MG, só houve um momento em uma das reuniões em que a supervisora orientou as discussões com a leitura de partes de um texto do caderno 1 (anexo III) A leitura foi realizada em voz alta pela supervisora, entremeando-a com pausas para comentários. A supervisora leu o texto, foi interrompendo a leitura para que comentassem-no, mas não houve adesão do grupo nesta atividade. A interpretação do material (texto do caderno do Ceale/SEE-MG) parece ser tarefa da diretora e/ou da supervisora, ficando difícil evidenciar as interpretações que as professoras têm desta coleção, ou mesmo dos temas abordados que, no caso, foram a alfabetização, o letramento e a organização do ciclo. O que se percebe é que as coordenadoras dos encontros (diretora e supervisora) de Módulo II preparam as reuniões procurando dar sentido e continuidade nas temáticas, mas isto não repercute em envolvimento das professoras.

4.3- Apreciação do material:

Percebe-se uma tendência em não aprofundar a interlocução sobre a apreciação do material; quando instadas a fazê-lo, as professoras mudam de assunto ou permanecem em silêncio. A supervisora tende a enfatizar os aspectos positivos da coleção, sem, no entanto, conseguir constituir uma discussão orientadora ou reflexiva sobre o material:

Supervisora Vera: *Lá tem coisa muito boa... Que a gente tira e podemos aproveitar.*

Marly [prof. 1º ano]: *Agora, mudar o Chapeuzinho Vermelho para Chapeuzinho Amarelo... Eu fiquei chocada de ver a reação, a carinha deles [refere-se à sua percepção de que as crianças não compreenderam a história].*

Pesquisadora: *Onde está a historinha do Chapeuzinho Amarelo?*

Marly [prof. 1º ano]: *No Guia do Alfabetizador, tem Chapeuzinho Amarelo.*

Maria [prof. 1º ano]: *É amarelo [concorda com Marly]... São só histórias, mas tudo ao contrário. Chegou este ano para entregar no quarto bimestre, só este ano [destaca o fato de que no ano anterior o material não chegou a tempo].*

Pesquisadora: *Mas as atividades são boas?*

Houve um momento de silêncio e todas as professoras olharam para a supervisora, talvez buscando uma resposta mais coerente com os propósitos do programa ou mesmo preocupadas com as implicações das suas possíveis respostas negativas. Após o silêncio, as tentativas de responder à questão podem nos dar pistas de que não podiam responder ou de que não tinham como julgar a qualidade das atividades.

Marly [prof. 1º ano]: *Eu...*

Maria [prof. 1º ano]: *Nós olhamos...*

Lúcia [prof. 1º ano]: *Para trabalhar parlendas, não é melhor?* [tinha falado anteriormente que não conhecia o Guia]

Maria [prof. 1º ano]: *Não, as parlendas a gente trabalha no primeiro [é o Guia do primeiro bimestre], porque o primeiro Guia do Alfabetizador já entra parlendas.*

Pesquisadora: *E as crianças gostam das atividades?*

Maria [prof. 1º ano]: *O material enriquece o que a gente sabia, não vem nenhuma novidade. [...] O primeiro é muito bom, o segundo a gente usa só o que precisa, o terceiro só o que a gente mais gosta. O quarto foi bem a desejar.*

Novamente há um silêncio. A professora Maria interrompe-o e completa, sem ser conclusiva.

Maria [prof. 1º ano]: *As nossas [referindo-se às crianças] do primeiro...[interrompe por um instante a fala] Segundo e terceiro bimestre são boas assim... [segue falando das atividades e não responde a pergunta da pesquisadora]. Você não pode ficar só neles, que não dá nada...*

5 – Articulação entre o material empírico e os aportes teóricos: questões cruciais em perspectiva

O acompanhamento das reuniões e das enunciações e silêncios que as compuseram são importantes para que possamos perceber as formas pelas quais as professoras interpretam e se apropriam ou não do material disponível para a sua

formação continuada e para a estruturação de suas práticas pedagógicas. Estes elementos parecem ser a base de tensões entre as profissionais da escola e os gestores da implantação do PIP.

Em nossas observações, permanecem dúvidas quanto ao grau de conhecimento ou de domínio que as participantes têm sobre os cadernos do Ceale/SEE-MG, mesmo sabendo que parte do caderno 2 e 5 são utilizados em seus planejamentos. O que percebemos nos enunciados das professoras, fora do módulo II, quando estão conversando na sala de professores é uma dificuldade em compreender a elaboração deste planejamento baseado nos cadernos.

Podemos, no entanto concluir que o material de apoio ao Programa “Alfabetização no Tempo Certo” apresentado pelos cadernos do Ceale/SEE-MG - estruturado em orientações teórico-metodológicas - e pelo PIP – Guias do Alfabetizador e cartilha Cantalelê - com questões também teóricas, replicadas do material do Ceale/SEE-MG, e com sugestões de atividades práticas, podem representar os contrapontos fundamentais para aprofundamento do trabalho pedagógico. Condições mais reflexivas, para a apropriação do material do Ceale e dos Guias, podem facilitar a compreensão, o aprimoramento e a ressignificação de seu conteúdo.

Estas reuniões podem e devem promover as discussões do material, uma vez em que se percebe a exigência da SEE-MG de que este seja um instrumento para o professor. Mesmo cientes de que não são somente as estratégias pedagógicas que darão conta de um contexto tão amplo quanto é o da alfabetização e letramento e que a apropriação do material pelo professor implica em um trabalho para além de seu uso tópico e tímido. Precisamos de ações mais concretas assumidas pelo coletivo da escola. E descobrir o lugar deste alfabetizador no processo é imprescindível; conforme também argumenta Frade (2010), de nossa perspectiva, é preciso desvelar/construir o papel deste professor neste espaço; portanto, não é demais concordar com a diretora quando esta diz [...] *A nossa desmotivação eu acho que passa pela nossa falta de preparo para trabalhar com estes alunos. Precisamos estudar muito.*

As contradições presentes na (in)compreensão do material, das concepções de alfabetização e letramento são marcantes. Assim, reafirmamos que a simples distribuição de material de apoio, não garante uma apropriação adequada do mesmo, é claro. É necessário mais: é necessário estudá-lo, discuti-lo, colocá-lo em

relação com outros textos, o que parece não ocorrer adequadamente nestes espaços. Estes desafios podem impedir que as políticas públicas e o desafio de alfabetizar letrando os alunos tenham resultados tão satisfatórios quanto almejados.

Certamente, existem várias questões a serem postas para discussão a partir do material empírico e de sua articulação com os aportes teóricos disponíveis para se pensar sobre as questões que foram tematizadas ao longo do trabalho. Escolhemos, porém, duas delas para finalizarmos o trabalho analítico: as contradições e o papel do coordenador pedagógico frente a elas.

5.1. “Mimi ama a macaca Mimi”: contradições

Percebemos muitas contradições e inconsistências que merecem ser profundamente refletidas e que dizem respeito aos modos pelos quais as professoras participantes de nosso estudo concebem a alfabetização, o letramento e suas relações; na interface entre teoria e prática, fundamental para o desenvolvimento de um trabalho mais consistente, e, portanto mais produtivo ao processo ensino-aprendizagem parecem residir as maiores lacunas. Dois excertos que destacamos a seguir parecem-nos serem exemplares destes problemas.

A professora Maria, em certo momento, define que a relação entre alfabetização e letramento é intrínseca:

Maria [prof. 1º ano]: *Alfabetização e letramento devem estar interligados um com o outro. Não existe um sem o outro. Como a Edna falou: a gente achava que era separado. Antigamente a gente achava que alfabetização era uma coisa e letramento era outra.*

Porém, em outro ponto das reuniões, quando explicita partes de sua prática, há elementos que dão pistas de que isto não tem sido realizado:

Maria [prof. 1º ano]: *Eu trabalhei o texto do macaco Mimi, eu mandei fazer, Mimi ama a macaca Mimi, tal, direitinho. [...] eles querem escrever **Cinderela comeu o ovo**, tem o cartaz do ovo eles escrevem. [...] A leitura, este ano como eu falei para você **eu não fixei muito em texto não**. Os outros anos eu ficava para eles lerem*

texto. Então, tem os que leem texto direitinho, mas eu fiquei mais assim: **eles têm que escrever e ler o que escrevem.** [ênfases nossas]

Outras situações de contradições podem ser analisadas em diversos momentos das reuniões:

Karina [prof. 2º ano]: *É isto que eu quero [dizer]... Ela é letrada e não é alfabetizada...*

Fátima [prof. 5º ano]: [então ela é] *autodidata.*

Karina [prof. 2º ano]: *Na verdade, alfabetização e letramento são completamente diferentes. Uma coisa não tem nada a ver com a outra.*

Na descrição das práticas de produção de textos:

Marly [prof. 1º ano]: Eu dei um pirulito e chamei dois para escreverem uma frase sobre o pirulito. Cada dois escrevem uma frase e montamos o texto. Ficou muito interessante mais repetitivo.

Supervisora Vera: *Mas tirou deles. [...] É mais fácil para eles lembrarem uma coisa que eles criaram do que trabalhar isoladamente.*

Outro momento da reunião que merece um destaque é quando a supervisora coloca sugestões de letramento e diz que as professoras devem ter nas salas de aula cantinhos ou espaços possibilitando um trabalho alfabetizador; neste momento é interpelada pelo grupo:

Edna [prof. 2º ano]: *Antes de tudo, isto aí, acho tudo válido, acho maravilhoso, só que eu acho que tem que se fazer um trabalho com o pessoal da manhã, porque eles acabam com tudo. Na minha sala não tem mais cartazes. As plantas que eu coloquei lá para trabalhar ficaram tudo bagunçada, arrancaram folha, quebraram as folhinhas das plantas. Acho que tudo que a gente faz, o trabalho com a criança, tudo... Quando vê, vem os maiores estragam, rabiscam, escrevem palavrões nos cartazes da gente. Quer dizer não tem como. É difícil. Eu acho que este trabalho tem que ser feito antes. Ano passado não tive problema, este ano logo no início coloquei os cartazes lá [e] já escreveram palavrões.*

Neste momento houve um tumulto e esta queixa começou a ser debatida por todas as professoras, reclamaram umas com as outras sobre a dificuldade de se deixar os cantinhos ou cartazes nas salas, uma vez que as demais turmas, de outros horários, estragavam e sumiam com o material. A supervisora, no entanto, corta a fala das professoras e prossegue a reunião, desconsiderando todo comentário feito:

Supervisora Vera: *Neste de pesquisa aqui a gente pode por fotos, deles mesmos, da família [...]*

Nenhum retorno foi feito para orientar ou refletir sobre a organização do espaço para os cantinhos. Assim o silêncio tomou conta da sala por alguns instantes. A professora prosseguiu:

Tatiana [prof. 3º ano]: *Outra coisa que dá para colocar aqui também de pesquisa, é você trabalhar por exemplo [ela lê um cartaz que estava na sala de reunião] Efeito Estufa, coloca só o título aqui dentro [...]*

Outras questões podem ser colocadas nesta mesma direção de questionar as razões pelas quais algumas enunciações das professoras não são objeto de problematizações. Ao serem convidadas a falar sobre o conceito de alfabetização, apegam-se a questões irrelevantes, triviais, como se foi “Vovô [quem] viu a uva” ou se foi Ivo... A professora Maria diz que está contemplando em seu trabalho pedagógico o objetivo de que as crianças leiam e escrevam frases; o fato de as frases serem “*Mimi ama a macaca Mimi*” ou “*Cinderela comeu o ovo*”, não é questionado. A professora Lúcia critica o uso de recursos que relacionam palavras e suas letras iniciais (como diz em: *Eles ficavam perguntando: “é o g da girafa?”...*); a professora Marly fala da produtividade deste mesmo recurso, relatando que “*Eles falam: “é o V da vela”. Eu falo: “É”. Eles olham sozinhos e copiavam o V*”; as tensões entre estes dois enunciados não são analisadas... A professora Edna parece querer alertar a supervisora sobre diferenças no trabalho pedagógico, ao dizer “*tem professor que está dividindo isto aí [tomando a alfabetização e o letramento como processos isolados]*”; esta questão não tem continuidade... O material que deve servir como ponto de partida para incremento das práticas é, por vezes, usado como um cronograma, quando a professora Maria diz “*Não, as parlendas a gente trabalha*

no primeiro [é o Guia do primeiro bimestre], porque o primeiro Guia do Alfabetizador já entra parlandas”; nada mais é dito sobre isso...

Sabemos da complexidade implícita nos conhecimentos sobre a alfabetização, letramento, sobre as práticas pedagógicas e a formação docente. Não pretendemos conceber a ideia de que os professores deveriam se apropriar destes conhecimentos de uma forma homogênea, ou esperar que suas falas se dirigissem no mesmo sentido e sem contradições quando apresentam suas concepções. Estas dificuldades e contradições são compreensíveis e esperadas, dado que a linguagem é uma ferramenta e uma produção que não é uniforme, estável, nem direta; é uma produção de sentidos e significados que são construídos pelos sujeitos a partir de suas vivências. Conforme abordamos no capítulo III, o mesmo meio ou experiências e trajetórias semelhantes pelas quais estes profissionais formalmente tenham passado, não é garantia de uma mesma produção de sentidos. Os estudos da teoria histórico-cultural são muito elucidativos neste sentido.

Ao abordar as questões das relações no ensino, Smolka (2010) trata das não-coincidências, presentes na diversidade, nas diferenças, fazendo com que as coisas tenham significados diferentes para os sujeitos. Assim, “o sentido das palavras muda o motivo [...] o significado da palavra não é igual a uma coisa simples dada uma vez por todas” (VIGOTSKI, 1987 apud SMOLKA, 2010, p.121). A palavra é o meio por excelência de se conceber a relação social, mas é também fonte de problemas, devido aos sentidos que cada um pode produzir.

Esta complexidade não deve ser menosprezada ou esquecida, visto que na constituição do sujeito que se estabelece na dinâmica interativa podemos dizer que:

[...] na textura das relações humanas nem sempre podemos encontrar a “simetria” e a “harmonia” ideal ou desejada, podemos certamente identificar processos simultâneos ou até recíprocos pelos quais os sujeitos são constituídos em relação a algumas posições sociais definidas ou assumidas. Porém esta reciprocidade não possui o mesmo significado harmônico como “mutualidade”, que perpassa a noção de intersubjetividade.(SMOLKA, GÓES, PINO, 1998, p.153)

Não devemos perder de vista o valor que estes conflitos têm para contribuir com o avanço do grupo. No entanto, o que se observa nestes espaços coletivos na escola é a tendência afirmada por Smolka (2006) em se privilegiar a ilusão da harmonia, com esforços sistemáticos para atenuar os embates ou enfrentamentos,

assumindo uma neutralidade ou silêncio, diante de questões que merecem ser problematizadas no grupo.

Estas contradições, o silêncio, os problemas que vão aparecendo no desenvolvimento do trabalho realizado nas reuniões de Módulo II, assim como o não enfrentamento e a não explicitação de questões que merecem/mereciam ser problematizadas é que nos fizeram arguir novamente as proposições teóricas sobre o trabalho coletivo. Percebemos que há necessidade de retomar esta questão, agregando estas situações que problematizamos e que foram tão fortes e presentes nas análises destas reuniões. Na literatura (a qual retornamos na medida em que o material empírico nos suscitava novos questionamentos) em poucos trabalhos encontramos apontamentos sobre a questão importância dos conflitos e de reflexões sobre os mesmos no trabalho coletivo. Um destes trabalhos refere-se ao autor Clot (2006) que fala, com bastante veemência, das questões que sentimos falta de serem abordadas no trabalho coletivo e que a partir de nossas análises do material empírico são recorrentes.

Clot (2008), ao tratar sobre a atividade humana no trabalho aponta o significado destes conflitos e enfrentamentos para o desenvolvimento do grupo. Para o autor, a partir das ideias de Vigotski, podemos entender este aspecto no relacionamento social como possibilidade para o desenvolvimento coletivo. “O coletivo não se compõe e não se cria sobre a união, mas sobre a desunião” (CLOT, 2008, p.66). Sendo assim, as situações de confronto e controvérsias devem ser investigadas, pois a concordância coletiva “não se constrói em torno da concordância espontânea” (p.66); são estas situações de confronto profissional que possibilitam as transformações de situações indesejadas; o silêncio sobre elas apenas cristaliza-as. O autor discute as situações de confronto profissional, dizendo que:

O pensamento se desenvolve na discussão, na confrontação e, portanto, a controvérsia é a fonte do pensamento. Então, Vigotski diz que o pensamento nasce duas vezes. A primeira vez quando se discute coletivamente e renasce, em seguida, na atividade individual. É o duplo nascimento do pensamento, segundo Vigotski. A meu ver, esse é o seu ensinamento mais importante.(CLOT, 2006, p.106)

O método criado por Vigotski na Psicologia pode contribuir para que possamos compreender eventos como confrontos e controvérsias profissionais

como possibilidades de desenvolvimento. Clot (2006) cita que “o método indireto que ele desenvolveu em Psicologia, [...] consiste em tentar se apropriar do objeto pela mediação de outro, por meio do conflito entre as pessoas” (p.106). O autor explica o coletivo e a forma de confronto, de intercambio, como uma fonte de pensamento individual muito significativa para o sujeito e para o grupo. A consciência desta possibilidade é a única chance que temos de que as coisas avancem e se transformem.

Talvez o grande problema destes espaços de formação, onde as manifestações de dicotomias entre a teoria e prática são visíveis, ou onde nos esforços de apropriação teórica ficam latentes as inconsistências, as contradições, o silêncio ou mesmo a ausência, seja o não enfrentamento destas questões. Como já dissemos, é mais produtivo que as escolhas metodológicas e teóricas não sejam escolhas pessoais, mas do coletivo da escola, este é um processo sobre o qual devemos confrontar as posições de cada participantes da construção do trabalho pedagógico, discuti-las e refletir sobre elas, para ter opções mais conscientes.

5.2- O trabalho do supervisor: entre o ideal e o real

Retomando a relevância do papel do supervisor como mediador deste processo coletivo, no sentido de planejar, intervir e problematizar os encontros de Módulo II. Ao indagarmos sobre o seu silêncio, a não explicitação e problematização das contradições, percebemos que esta situação não deve causar estranheza, pois a mesma pesquisa sobre o perfil deste profissional apresentada no capítulo III, apresenta as fragilidades na formação do coordenador/supervisor, o que torna este profissional despreparado para a função que lhe compete.

Em relação à formação inicial do coordenador Pedagógico (CP), a pesquisa revela que:

[...] necessita ser revista, tomando como base os seguintes questionamentos: qual a especificidade da função de CP e que formação inicial oferece subsídio à sua atuação? Que aspectos necessitam ser enfatizados no curso, de modo a garantir qualidade à formação do CP? Essa formação necessitaria levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar. Logo, visto que o objeto de ação do CP é diferente daquele

do professor, a formação para a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica. (FUNDAÇÃO VITOR CIVITA, 2011, p.120)

Um questionamento propício é feito também no que se refere à formação continuada dos CPs. A pesquisa revela que não há um curso específico destinado a estes profissionais; grande parte dos cursos oferecidos referem-se à docência ou, por vezes, o diretor da escola acaba sendo o formador responsável por capacitar os CPs. Considerando a importância deste profissional, faz-se uma reflexão no sentido de se valorizar sua formação:

Não seriam desejáveis projetos de formação mais abrangentes, que nascessem do contexto de trabalho dos CPs e considerassem suas demandas e necessidades, dando significado à função e aos eixos que a articulam, diferenciando-os da docência, da direção e outras funções e nos quais estivesse clara a concepção de formação como processo que promove o desenvolvimento do profissional e sua constituição identitária? (FUNDAÇÃO VITOR CIVITA, 2011, p.121)

Entre estas demandas com certeza a coordenação e a organização do espaço de trabalho coletivo na escola tornam-se essenciais. A falta de referencial teórico destes profissionais foi uma constatação preocupante; e assim buscamos compreender o seu papel real no grupo, diante de tanta fragilidade. E ainda mais, se refletimos que as questões do trabalho coletivo na escola devem contribuir para o aprimoramento ideal do trabalho docente com a alfabetização e letramento no contexto brasileiro.

Não se trata aqui de advogar pelo retorno de diminuição de autonomia dos professores no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico nem pelo dirigismo no trabalho do coordenador pedagógico. Mas, se retomarmos o que apresentamos (no capítulo 1) como argumentação de Sacristán, que o currículo será modelado pelos professores, a partir dos significados que atribuem a ele, da relação que estes estabelecem entre o conhecimento e a prática, as lacunas nesta relação, se não forem discutidas, funcionarão como obstáculos para o aprimoramento da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe nada mais esplendoroso, que a nossa busca constante por superação, ora vencemos e avançamos, ora retrocedemos, mas não desistimos. Impulsionados pelos desafios é que nos colocamos diante da motivação por novas conquistas. É a consciência dinâmica de um grupo que, motivado, gradativamente traz a transformação. Acreditamos estar diante desta transformação, que vai se configurar de forma significativa para as práticas de alfabetização e letramento nas escolas. Precisamos escolher de que lado ficar: Dos que se acomodam e esperam acontecer? Dos que resistem às mudanças? Ou dos que buscam conhecimentos para fazer parte deste processo com competência?

Percebemos que as políticas educacionais têm destacado a necessidade de superação do fracasso escolar, no que diz respeito, sobretudo à competência no desempenho com a leitura e escrita dos alunos. No entanto as estruturas necessárias para consolidar práticas educativas mais eficientes ao trabalho com as crianças no EF, ainda se mostram frágeis. E assim suscitam questionamentos no que se refere à formação do professor, aos materiais oferecidos como aporte teórico-prático, à organização do trabalho pedagógico que precisa se direcionar rumo à coletividade, às estruturas das instituições que muitas vezes não conseguem garantir uma organização adequada à prática docente.

As políticas educacionais nem sempre atingem os objetivos desejados, o EF de 9 anos, anunciado nos documentos como possibilidade de melhorar a qualidade educacional no país, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita, não tem encontrado as estruturas necessárias para seu desenvolvimento satisfatório. Conforme Arelaro (2011), pode estar antecipando a história de fracasso de muitos jovens brasileiros, pois crescem os números de reprovação no início do EF. Nem sempre medidas como as de reorganização do tempo escolar, como os ciclos, são suficientes para se evitar o fracasso e a reprovação. O ciclo não é uma organização recente, principalmente em Minas Gerais, e de acordo com o material do Ceale/SEE-MG, e nossas observações em campo, evidenciamos muitas vezes a falta de compreensão e estruturas para a organização real destes sistemas. Tanto o ciclo, quanto o EF de 9 anos suscitam e requerem estruturas, e não apenas propostas, mais sólidas e contínuas, que possam atender as especificidades destas políticas educacionais. Promover a

aprendizagem adequada e evitar a reprovação é o desafio da escola brasileira. A leitura e a escrita são destacados neste processo como prioridade, uma vez que é preciso colocar nossos alunos em condições mais eficientes na sociedade que é por excelência letrada.

As transformações que o processo de alfabetização sofreu ao longo destas três últimas décadas, ao mesmo tempo em que trouxe elementos imprescindíveis para que o processo de construção da leitura e da escrita ganhassem significado e sentido no contexto social e cultural dos sujeitos, não garantiu a apropriação adequada destes conhecimentos pelos alfabetizadores. A emergência de novos paradigmas causou alguns equívocos que necessitam ser desfeitos, “a discussão sobre aspectos metodológicos da alfabetização cedeu lugar à discussão dos conceitos de alfabetização e letramento, com ênfase no processo de construção do conhecimento pela criança” (CEALE/SEE-MG, 2004, p.35). A relação entre a alfabetização e o letramento deve ganhar sentido na organização do trabalho pedagógico, ou seja, garantir a interpenetração destes conceitos ao mesmo tempo em que se resguarda suas especificidades, sem perder de vista que este processo ocorre a partir da sistematização do trabalho docente. Não se trata de defender ou polarizar uma posição teórica ou metodológica, mas trazer estas discussões e opções para o projeto coletivo da escola. São estas escolhas metodológicas que podem e devem fazer a diferença para aprendizagem das crianças. Segundo Leite (2010),

Independente das disputas conceituais ou terminológicas entre diferentes autores, parece haver um consenso de que o sentido mais profundo do ensino da língua escrita é o de garantir de maneira simultânea o caráter simbólico da língua, isto é, seu significado em um dado contexto sócio-histórico, e o uso social em diferentes possibilidades de produção e interpretação. (LEITE, 2001 apud LEITE, 2010, p.107)

É em defesa de um ensino significativo, tanto no que diz respeito ao uso desta aprendizagem nos contextos sociais, quando das características linguísticas imprescindíveis a este conhecimento, que autores como Leite (2010), Soares (2008), Kleiman (2005), têm buscado orientar os alfabetizadores.

Se queremos atingir a qualidade, isto requer um compromisso com a formação adequada dos professores, contemplando e valorizando os saberes docentes nas experiências de formação, mas, também, colocando-os em diálogo

com conceitos e teorias. Se estes saberes se apresentam como ponto fundamental no rompimento da dicotomia entre a teoria e a prática, o material de apoio ao programa pode representar os contrapontos fundamentais para aprofundamento do trabalho pedagógico. Esta pesquisa nos permitiu dar visibilidade às questões que provavelmente estejam obstaculizando o desenvolvimento de um trabalho adequado às práticas de alfabetização e letramento. Podemos apontar as contradições nas concepções de alfabetização e letramento apresentadas pelas docentes; falta de apropriação adequada do material teórico; o pouco uso do material ou pragmatismo na apropriação do mesmo, bem como a falta de discussões teóricas.

O PIP, como medida direcionada ao sucesso da aprendizagem, da alfabetização e letramento, de crianças aos 8 anos de idade, necessita rever suas estruturas de apoio às escolas. Acreditamos que a disponibilização de material de apoio, deve ser acompanhada de uma formação adequada aos educadores, de gestores que tenham recurso para possibilitar a organização de um espaço reflexivo e coletivo na escola.

De nossa perspectiva, as reuniões como as do Módulo II são espaços preciosos ao aprimoramento docente; no entanto, a ausência de problematizações nos encontros acompanhados e o não enfrentamento claro das contradições ou de questões que merecem ser problematizadas, parece-nos ser os maiores desafios neste contexto de implementação do EF de 9 anos. Isto não se faz sem o preparo adequado dos coordenadores deste tipo de encontro. Repensar a organização deste espaço é o desafio da gestão.

Assegurar o direito que nossas crianças têm de uma educação de qualidade, de aprender a língua escrita de forma mais competente não será uma tarefa fácil. Mas não podemos mais contribuir com uma estrutura educacional que produz a cada ano, analfabetos e analfabetos funcionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M.J. OZELLA S. **Núcleos de Significação como Instrumento para a Aprecensão da Constituição dos Sentidos.** Psicologia Ciência e Profissão, v.26 n.2 Brasília jun. 2006.

ALARCÃO, I. **Do olhar sobre a supervisivo ao olhar sobre a supervisão.** In: Mary Rangel (org). Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas. Campinas, SP: papirus, 2001a.

ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova racionalidade.**Porto Alegre: Artmed,2001b.

ALONSO, M. **O Trabalho Coletivo na Escola.** In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

ANJOS, D.D. **Experiência Docente e Desenvolvimento Profissional: Condições e demandas no trabalho de Ensinar.** In: NOGUEIRA, A.L; SMOLKA, A.L.B.(org). Questões de desenvolvimento humano: PRÁTICAS E SENTIDOS. Campinas, SP: Mercado das Letras.2010

ARELARO, L. R.G. **O Ensino fundamental de nove anos e o direito à educação.** Educação e Pesquisa, v.n.1, 220p., jan./abr. 2011.P. 35-51.

ARELARO, L.R.G. **O Ensino Fundamental No Brasil:Avanços, Perplexidades E Tendências.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de fevereiro de 2011.

AURÉLIO, B. H. F. **Mini Aurélio: dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BAPTISTA, M. C. **Alfabetização e Letramento em classes de crianças menores de sete anos.** in: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva ...[et al.]. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1999.

BONAMINO, A. COSCARELLI, C. FRANCO C. **Avaliação Letramento.** Educação e Sociedade. Campinas, vol.23, 2002, nº 81. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.ph.p>> acesso em: 20 de abril de 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. (Coord.) A miséria do mundo. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Legislação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9394/96) Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa**, Brasília: MEC., 1997.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação no Brasil**. Síntese dos indicadores Sociais de 2003. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>> acesso em 12 de maio de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Relatório do Programa**. Brasília. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações Gerais**. Brasília. 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Terceiro Relatório do Programa**. Brasília. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**. Brasília. 2006b.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial da União. Brasília, 7 fev. 2006c.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental para nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007b

BRASIL. Ministério da Educação. O PDE . **DECRETO N. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Vol.2. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 04/2008, de 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo da implantação**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE)**. Lei nº 10.172 de janeiro de 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm acesso em março de 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Resultados do Ideb 2009: metas de qualidade foram cumpridas**. MEC. Brasília. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br/> acesso em 10 de maio de 2011.

BRASIL. Resolução do CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução n. 07** de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer n. 11**, de 7 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais 2010**, disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia> acesso em 10 de maio de 2011.

BRITTO, L. P. L. **Alfabetismo e Educação Escolar**. In Silva, E. T.(Org.). *Alfabetização no Brasil: Questões e Provocações da Atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007.

BROTTO, I. J. O. **Um tema de muitos sentidos**. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

BRUNETTI, G. C. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental: Um estudo a partir das manifestações de um**

grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara. 159 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996, PP.139-165.

CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia.** Caderno CEDES. vol.25 n.º.66. Campinas, Maio e Agosto de 2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622005000200004&script=sci_arttext> acesso em 20 de agosto de 2011.

CEALE, Centro de Alfabetização, leitura e escrita, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. **Coleção: Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização.** Belo Horizonte. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2004.

CHALUH, L. N. **Do Trabalho Coletivo na Escola: encontros na diferença.** Pro-Posições, vol.21 n.º.2. Campinas maio e agosto de 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 5ed. São Paulo:Cortez, 2001.

CLOT.Y. **Entrevista sobre método de pesquisa em psicologia do trabalho.** Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2006, vol. 9, n. 2, p. 99-107

CLOT.Y. **Entrevista.** Mosaico: estudos em psicologia. Belo Horizonte-MG. 2008. Vol. II, n.º 1. p. 65-70

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento: O que será que será?** In: LEITE, S.A.S; COLLELLO, S. M; ARANTES, V. A(org). Alfabetização e Letramento: Pontos e Contrapontos. São Paulo:Summus, 2010.

DUARTE, V. C. **Capacitação dos docentes em Minas Gerais e São Paulo: Uma análise comparativa.** Cadernos de Pesquisa, v.34, n.121, p.134-168 jan/abr 2004.

FERNANDES, C. R. D. **Convergências e Tensões nas Políticas Públicas de Leitura.** In: FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 549 - 569.

FERRARO, A. R. **Analfabetismo e Níveis de Letramento no Brasil: O que dizem os censos?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04 de abril de 2011.

FERREIRA, A., B. H..Mini Aurélio: **Mini dicionário da língua portuguesa.** 6ª Ed. Curitiba; Positivo, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales(et.al.), 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRADE, I. C. A .S. **Alfabetização na escola de nove anos: Desafios e Rumos**. In: SILVA, E. T. (Org.). *Alfabetização no Brasil, questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 73 - 112.

FRADE, I. C. A. S. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA FUNDAÇÃO; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Relatório: O Coordenador Pedagógico e a Formação De Professores: Intenções, Tensões e Contradições**. Junho de 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-relatorio.pdf>. > acesso em 20 de setembro de 2011.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA; ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições**. junho de 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-relatorio.pdf>. > acesso em 20 de setembro de 2011.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA; ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Perfil dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Pública. 1ª fase do estudo quantitativo**. Junho de 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-relatorio.pdf>. > acesso em 20 de setembro de 2011.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA; ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Perfil dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Pública. Relatório do estudo quantitativo**. Junho de 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-relatorio.pdf>. > acesso em 20 de setembro de 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: autores associados, 2000.

GÓES, M.C. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos Cedes - Pensamento e Linguagem, nº24, 1991. p. 17-24.

GÓES, M. C. R. **A Abordagem Microgenética na Matriz Histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos Cedes 50. Campinas: Cedes, 1999.

GONTIJO, C. M. M; LEITE, S. A. S. **A Escrita como Recurso Mnemônico na Fase Inicial de Alfabetização Escolar: Uma Análise Histórico-Cultural.** Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril de 2002.

GUMPERZ, J.C. **A Construção Social da Alfabetização.** Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HERNECK, H. R; Mizukami, M. G. N. **Formação Continuada e Aprendizagem Docente: Reflexões Sobre a Implementação de uma Política Educacional.** Revista Ciências Humanas. Universidade Federal de Viçosa, v.4, nº1, p.9-18, julho/2004. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol4/artigo2vol4-1.pdf>> Acesso em 20 de setembro de 2011.

KATO, M. A, MOREIRA, N.R, TARALLO, F. **Estudos em alfabetização.** Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?** Brasília, MEC/.Ciefel/IEL/UNICAMP. 2005.

KUENZER, A. Z. **Competências como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** Boletim Técnico Senac. V. 30. Nº3 Setembro a Dezembro 2004. Disponível em: <www.senac.br/informativo/BTS/303/boltec303g.htm> Acesso em: 02 agosto de 2011.

LEITE, S.A.S (Org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** 4ª Ed.Campinas, SP: Komedi, 2008.

LEITE, S.A.S; COLLELLO, S. M; ARANTES, V. A(org). **Alfabetização e Letramento: Pontos e Contrapontos.** São Paulo:Summus, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. **Gestão e Formação de Gestores.** Em Aberto. Brasília. INEP. p.1-195, fevereiro a junho de 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf> Acesso em: 02 de agosto de 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.**São Paulo: EPU,1986.

LURIA, A.S. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança** in: VIGOTSKI, L; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução Maria Pena Villalobos. 11ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MELLO, S. A. **Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural**. PSICOLOGIA POLÍTICA. v 10. nº 20. Julho a dezembro de 2010. p.311 – 325.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, EQUIPE DA DIRETORIA DE NORMAS E PLANEJAMENTO CURRICULAR-DNPC/. **Ciclo Básico de Alfabetização: O ABC do Sucesso**. , Belo Horizonte. MG.SEE,1997.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO **Escola Sagarana: educação para a vida com dignidade e esperança**. Belo Horizonte, MG, 2001.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Ofício circular nº 302/10**. Belo Horizonte, MG, 2003.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO n. 430** de 8 de agosto de 2003. Belo Horizonte. MG, 2003.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO n. 469** de 22 DE DEZEMBRO de 2003. Belo Horizonte. MG, 2003.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Sistema de Ação Pedagógica- SIAPE. Tempos e Espaços Escolares**. Belo Horizonte, MG, 2003.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 43.506**, de 7 de Agosto de 2003. Órgão Oficial do Estado. Belo Horizonte, MG, 2003.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Orientação n. 01** de 05 de fevereiro de 2004. Belo Horizonte. MG, 2004.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de 9 anos: Em busca do sucesso escolar**, Belo Horizonte, MG, 2004.

MINAS GERAIS. **Guia do Alfabetizado (1º, 2º,3º e 4º bimestre)** 1º e 2º ano Ensino fundamental. SEE-MG, Belo Horizonte, MG, 2008.

MINAS GERAIS. Resolução 1086 de abril de 2008: **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais**. SEE-MG, Belo Horizonte . MG,2008.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO n. 1086**, DE 16 DE ABRIL DE 2008. Belo Horizonte. MG, 2008.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução do CNE/CEB nº 07 de 14 de Dezembro de 2010. Belo Horizonte, MG.2010.

MIZUKAMI, G. N. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - I Congresso Nacional de Formação de Professores. **Formação de Professores**. Águas de Lindóia, SP, 2011. Disponível

em<<http://www.gbd.ibilce.unesp.br:8081/GECI/index.jsp?login=58068449604&senha=141265>> Acesso 20 de setembro de 2011.

MORAIS, A. G. A **pesquisa psicolingüística de tipo construtivista e a Formação de Alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais**. In: FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORO, C. S. **Ensino Fundamental de nove anos: O que dizem os professores do 1º ano**. 315f, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

NÓVOA, António. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, nº1, p. 11-20, janeiro a junho de 1999.

OLIVEIRA, M.K, LA TAILLE, Y., DANTAS, H. Piaget, **Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. P.23-44.

OLIVEIRA, M.K, Pensar a Educação: **Contribuições de Vygotsky**. In: José Antonio Castorina (et al.) Piaget- Vygotsky: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora Ática, 2006, p.51-83.

OLIVEIRA, R. P. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Revista Educação e Sociedade, vol 28, nº 100- Especial, p.661-690, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 12 de janeiro de 2011.

PIERINI, A. S; SADALLA, A. M. F. A. **Laços se Formam a partir de Nós-Coletivos que reconfiguram o Trabalho da Orientadora Pedagógica na Escola Pública**. In: PLACCO, Vera e ALMEIDA, Laurinda, (Orgs.), O Coordenador pedagógico e os desafios da educação, SP: Loyola, 2008. p. 75 a 90.

PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. In: BORGES, Abel S. et. al. (Org). A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública. São Paulo: FDE, 1995. (Série Idéias, 16) Edição especial.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, n.24, São Paulo: Papirus, p.32-43, 1991.

PINO, A.. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Revista Educação e Sociedade. Ano XXI- julho de 2000. Nº. 71.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROJO, Roxane.(org.) **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Mercado de Letras,2006.

SACRISTÁN, J. G. **A Educação que temos, a educação que queremos.** In: A Educação do século XXI: Desafios do futuro imediato. Org. Francisco Imbernón. Tradução Ernani Rosa- 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SADALLA, A. M. F. A; SÁ-CHAVES, I. S. C. **A constituição da Reflexividade Docente: Indícios de Desenvolvimento Profissional Coletivo.** Educação Temática Digital, v.9, n.2, p. 189-203, junho de 2008. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1601/1449>> Acesso em 02 de agosto 2011.

SANTOS, L. L. C.P. VIEIRA, L. M. F. **Agora seu filho entra mais cedo na: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 15 de dezembro de 2010.

SAVIANI, D. **História das idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores e Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas.** Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n 24, p. 7-16, junho de 2008.

SAVIANI, D. **"O PDE está em cada escola"**. Revista Nova Escola. Edição 003, agosto e setembro de 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/pde-esta-cada-escola-500794.shtml>> Acesso em: 23 de março de 2011.

SILVA, M. B. G. **O ensino Fundamental de nove anos.** In: Maria Isabel H Dalla e Maria Luisa M Xavier (Orgs). Porto Alegre: Mediação, 2010.

SMOLKA, A. L. B; GÓES M. C. R.; PINO, A. **A Constituição do Sujeito: uma questão recorrente?** In: WERTSCH, James V. Estudos Socioculturais da Mente. Trad. Maria da graça Gomes paiva e Andre Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança.** In: M. C. FREITAS e M. J. KUHLMANN (Orgs). *Os intelectuais na história da infância.* São Paulo: Cortez, 2002.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, Campinas, 2008.

SMOLKA, A.L.B. **Ensinar e significar: As relações de Ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino.** In: NOGUEIRA, A.L; SMOLKA, A.L.B.(org). Questões de desenvolvimento humano: PRÁTICAS E SENTIDOS. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2010

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr/, 2004 n^o 25. Disponível em:< www.scielo.br/pd/rebdu/n25/n25a01.pdf> acesso em: 24 de maio de 2010. Tecnologias de Informação e Comunicação. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TOASSA, G; SOUZA, M. P. R. **As Vivências: Questões de Tradução, Sentidos e Fontes Epistemológicas no Legado de Vigotski**. *PSICOLOGIA USP*, São Paulo, 2010, 21(4), p. 757-779.

VASCONCELLOS, C. S.. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6^a Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VIEIRA, L. C. **O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: meandros político pedagógicos de sua implementação. Política e Gestão Educacional**. v.6, p.1 - 18, 2009. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigolucienevieira.pdf]. Acesso em: 24 de novembro de 2010.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta Aula: A Questão do Meio na Pedologia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *PSICOLOGIA USP*, São Paulo, 2010a, 21(4), p. 681-701.

VIGOTSKI, L; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria Pena Villalobos. 11^a Ed. São Paulo: Ícone, 2010b.

ZAIDAN, S. **Discutindo a Escola de Ciclos na Educação Fundamental**. *Revista Caderno do Professor*, n^o9 - abril de 2002. Centro de Referência do Professor/ Secretaria do Estado da Educação-MG. Belo Horizonte.