

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

NATÁLIA DOS SANTOS HENSCHER

**DIFICULDADES E CONCEITOS DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Presidente Prudente
2017

NATÁLIA DOS SANTOS HENSCHERL

**DIFICULDADES E CONCEITOS DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto.

Presidente Prudente

2017

H454d Henschel, Natália dos Santos.
Dificuldades e conceitos dos professores alfabetizadores no ensino da
Língua Portuguesa / Natália dos Santos Henschel. - Presidente Prudente:
[s.n.], 2017
125 f.

Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Dificuldades no ensino de Língua Portuguesa. 2. Alfabetização e
letramento. 3. Formação de Professores. 4. Perfil docente. I. Parisotto, Ana
Luzia Videira. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **DIFICULDADES E CONCEITOS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

AUTORA: NATALIA DOS SANTOS HENSCHEL

ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO 

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES 
PPGE / UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE

Profa. Dra. RAIMUNDA ABOU GEBRAN 

Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

Presidente Prudente, 28 de setembro de 2017

Dedico esta dissertação aos meus pais que com seus exemplos de vida sempre me ensinaram que não podemos desistir de nossos sonhos e não mediram esforços para que eu chegasse onde estou hoje, sobretudo em se tratando de minha educação, sempre me incentivando nos estudos, mostrando-me as oportunidades que eles não tiveram.

Ao meu marido, que esteve comigo em todo o processo de seleção, pesquisa e produção me apoiando e incentivando.

Aos meus parentes e amigos que vibraram comigo em cada conquista e sempre torceram para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

“Há pessoas que nos falam e nem as escutamos, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre.” (Cecília Meireles)

A Deus, primeiramente, pelo dom da minha vida e a quem sempre me deu a certeza da vitória por intermédio da minha fé.

Aos meus pais que sempre me deram o exemplo de honestidade, perseverança e fé e nunca deixaram que nada faltasse para minha educação, formal e humana. Que mesmo não sabendo o que era um mestrado, lutaram e vibraram comigo a cada etapa do processo seletivo da Pós-graduação pelos quais passei, e hoje celebram a minha conquista.

Ao meu marido, que sempre me apoiou nesse processo árduo de pesquisa e produção e, especialmente por compreender minha ausência nos finais de semana ou em momentos que poderíamos estar passeando, comemorando ou apenas assistindo TV e não estávamos, pois eu precisava estudar. Obrigada pelo carinho e companheirismo que vem demonstrando todos os dias.

Às minhas amigas de graduação que me acolheram quando cheguei em Presidente Prudente, em especial, aos amigos Lidiane e Douglas, por me receberem em sua casa e família e me fazerem conhecer a verdadeira amizade a qual levarei para o resto da minha vida.

Às minhas ex-companheiras de república, Adriéli e Larissa, com quem convivi durante quase três anos e nunca deixaram que eu passasse momentos de desânimo e tristeza e sempre estiveram comigo, me incentivando e trazendo alegria aos meus dias. À Thaís, que me ajudou e ensinou muita coisa durante o tempo da minha seleção e principalmente a ser mais corajosa em minhas decisões e acreditar mais em mim. Obrigada meninas, por me aguentarem durante esses anos (e eu sei que não foi fácil), especialmente por cuidarem de mim.

À minha grande amiga Michelle Mariana que foi como um anjo do céu durante esses anos de mestrado. Obrigada por seu companheirismo de todos os dias, por suas mensagens de incentivos e toda ajuda que tem me dado durante esse processo. Você é uma pessoa muito especial em minha vida.

Obrigada, também, Andréa, Maria Marismene e Raquel, por me proporcionarem a alegria de tê-las como amigas.

Aos inúmeros professores que tive durante minha vida, os meus eternos agradecimentos, com toda certeza vocês foram grandes educadores e incentivadores para que eu cursasse uma Universidade pública e, como vocês, prezasse por uma educação melhor e de qualidade. Cito aqui, em especial a tia Terezinha, minha professora de pré III e primeira professora da família, por nos dar bons exemplos de docência e mostrar que a profissão professor vale a pena, mesmo quando muitos a desvalorizam.

A todos os meus professores do curso de Pedagogia que contribuíram para que eu tivesse uma graduação de qualidade, em especial, à Profª Drª Onaide Schwartz Mendonça que me permitiu participar da experiência com o PIBID, experiência essa que foi fundamental enquanto estudante de Pedagogia.

À querida Profª Drª Ana Luzia Videira Parisotto, por quem tenho muita admiração e carinho. Obrigada pela paciência que sempre teve comigo, obrigada pelos ensinamentos, correções de trabalhos, revisões de dissertação e, sobretudo, por acreditar em mim, mesmo com as minhas inúmeras dificuldades. Sem dúvida, orientadora melhor eu não poderia ter.

Ao grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”, do qual faço parte, e de onde derivou minha pesquisa, meus agradecimentos pelos momentos de aprendizado, estudos, produções e trocas de experiências.

Meu agradecimento especial à minha prima Isabella, que tanto me ajudou com as traduções de resumos enviados para congressos e por sempre me incentivar nos estudos.

Enfim, às professoras da Banca Examinadora – Profª Drª Elianeth Dias Kanthack Hernandez e Profª Drª Raimunda Abou Gebran –, grandes profissionais da área de Educação, por aceitarem fazer parte da minha banca, avaliarem meu trabalho e trazerem grandes contribuições para a finalização desta pesquisa.

Ensinar não é repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções. Como, a cada momento, um indivíduo está numa situação histórica diferente da construção da sua vida e de seus conhecimentos, a cada momento o ensinar é diferente.

(CAGLIARI, 1998a, p. 69)

RESUMO

O interesse pelo tema surgiu da preocupação com o fracasso escolar que vem sendo evidenciado pelas pesquisas nacionais e internacionais e de inquietações relacionadas ao mau desempenho de crianças que terminam os anos iniciais do Ensino Fundamental sem domínio pleno da leitura e da escrita. Neste sentido, esta pesquisa visa analisar as dificuldades apresentadas pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente para o ensino da Língua Portuguesa e as concepções teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento. Os questionamentos que nortearam este estudo foram: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores pesquisados para o ensino da língua materna? Será que os professores trabalham numa perspectiva do alfaetramento? Qual é o perfil profissional do professor que ensina a criança a ler e a produzir textos? É possível estabelecer relação entre o conhecimento teórico que apresentam e o conhecimento pedagógico sobre alfabetização e letramento? Os professores conhecem a Matriz de Referência para o ensino de Língua Portuguesa estabelecida pela ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização)? Para a elaboração desta pesquisa utilizou-se a abordagem quali-quantitativa. Os dados foram obtidos por meio de um questionário direcionado aos professores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, bem como por intermédio de análise documental, observando-se o desempenho dos alunos na ANA. Deste modo, foram tabulados e analisados à luz da análise de conteúdo e do referencial teórico voltado para o ensino de língua materna e formação docente. Os dados descritos e analisados neste trabalho apresentaram o desempenho dos alunos do município de Presidente Prudente na ANA em nível de leitura e escrita, o conhecimento dos professores sobre a ANA no que diz respeito à Matriz de Referência de Língua Portuguesa, o perfil pessoal e de formação dos docentes, os conceitos apresentados por eles sobre alfabetização e letramento, o trabalho com alfabetização e letramento, as dificuldades declaradas para o ensino de língua materna e os temas sugeridos considerados importantes para o ensino da língua.

Palavras-chave: Dificuldades no ensino de Língua Portuguesa; Alfabetização e letramento; Formação de professores; Perfil docente.

ABSTRACT

The interest in the subject arose from the concern about school failure that has been shown by national and international researches and concerns related to poor performance of children who finish the initial years of Elementary School without full mastery of reading and writing. In this sense, this research aims to analyze the difficulties presented by the teachers in the early years of elementary in the municipal school system in Presidente Prudente for the teaching of the Portuguese Language and the theoretical and methodological concepts of read/writing readiness and literacy. The questions that guide this research are: What are the difficulties faced by surveyed teachers for mother tongue teaching? Do teachers work from a read/writing readiness and literacy perspective? What is the professional profile of the teacher who teaches the child to read and produce texts? Is it possible to establish a relationship between the theoretical knowledge they present and the pedagogical knowledge about read/writing readiness and literacy? Do teachers know the reference matrix for the Portuguese Language teaching established by NLA (National Literacy Assessment)? For the elaboration of this research the qualitative-quantitative approach was used. The data were obtained through a questionnaire addressed to all teachers of municipal school system in Presidente Prudente, and through document analysis, observing the students' performance at NLA. Thus, they were tabulated and analyzed in the light of the content analysis and theoretical framework facing the mother language teaching and teachers training. The data described and analyzed in this work presented the performance of the students of the municipality of Presidente Prudente in the NLA at reading and writing level, the teachers' knowledge about NLA regarding the Reference Matrix of Portuguese Language, the personal and training profile of teachers, the concepts presented by them about read/writing readiness and literacy, the work with read/writing readiness and literacy, the reported difficulties for teaching mother tongue and the suggested topics considered important for language teaching.

Keywords: Difficulties in teaching Portuguese Language; Read/Writing Readiness and Literacy; Teacher training; Teacher profile.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentuais de alunos por nível de proficiência	15
Gráfico 2 - Percentuais de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa – Rede Estadual – SARESP 2016	16
Gráfico 3 - Distribuição dos professores de acordo com o sexo	57
Gráfico 4 - Faixa etária em anos	59
Gráfico 5 - Ano em que atuam os professores da pesquisa	60
Gráfico 6 - Tempo de atuação na escola	61
Gráfico 7 - Tempo de experiência no magistério	62
Gráfico 8 - Vínculo empregatício	64
Gráfico 9 - Situação de acúmulo de cargo	65
Gráfico 10 - Em qual sistema de ensino faz acúmulo de cargo	65
Gráfico 11 - Participação no PNAIC	66
Gráfico 12 - Primeira graduação	67
Gráfico 13 - Ano de conclusão da primeira graduação	68
Gráfico 14 - Segunda graduação	69
Gráfico 15 - Ano de conclusão da segunda graduação	70
Gráfico 16 - Terceira graduação	70
Gráfico 17 - Ano de conclusão da terceira graduação	71
Gráfico 18 - Instituição de ensino onde cursaram a graduação	71
Gráfico 19 - Pós-Graduação	72
Gráfico 20 - Instituição onde os docentes cursaram a Pós-Graduação	72
Gráfico 21 - Ano de conclusão da Pós-Graduação	73
Gráfico 22 - Conceito de Alfabetização	75
Gráfico 23 - Conceito de Letramento	80
Gráfico 24 - Trabalho com alfabetização	83
Gráfico 25 - Trabalho com Letramento	87
Gráfico 26 - Dificuldades declaradas para o ensino de Língua Materna	91
Gráfico 27 - Temas sugeridos pelos professores considerados importantes para o ensino da Língua Materna	101

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OECD	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Alfabetização e letramento: algumas discussões	20
2.1.1	Sobre a alfabetização	20
2.1.2	Sobre o letramento	22
2.1.3	Sobre a alfabetização e o letramento	23
2.1.4	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto da alfabetização e do letramento	25
2.2	Fracasso ou insucesso escolar em contexto	26
2.3	Algumas considerações sobre a formação de professores	30
2.3.1	Avaliações externas	35
3	METODOLOGIA	39
3.1	A pesquisa quali quantitativa	39
3.1.1	Características e objetivos das pesquisas qualitativa, quantitativa e quali quantitativa ou quanti qualitativa	39
3.2	Procedimentos de coleta e análise dos dados	43
4	ANÁLISES DOS DADOS	46
4.1	Desempenho em leitura e escrita das escolas municipais de Presidente Prudente	46
4.2	Conhecimento dos professores sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA	53
4.3	Perfil dos professores – parte 1	57
4.4	Perfil dos professores – parte 2: Formação	67
4.5	Concepções teóricas e práticas pedagógicas: alfabetização e letramento	75
4.6	Dificuldades relacionadas ao ensino de língua materna	90
4.6.1	Dificuldades declaradas que interferem no trabalho em sala de aula	92
4.6.2	Dificuldades declaradas para o ensino de Língua Materna	96
4.7	Necessidades formativas mencionadas pelos professores	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR	120

1 INTRODUÇÃO

A educação pública e de qualidade deveria ser acessível a todo brasileiro, como consta no art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabelecido no inciso VII e no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), situado no inciso IX que, ao discorrer sobre os princípios e fins da educação nacional, define que esta deve ter “garantia de padrão de qualidade”. Entretanto, não é de hoje que observamos as dificuldades que a educação vem enfrentando quanto ao ensino e à aprendizagem em nosso país.

Divulgações do Ministério da Educação (MEC), por exemplo, “apontam que apenas 10% das crianças matriculadas nas escolas atingem o desempenho adequado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para o nível de ensino” (LIMA; RINALDI, 2012, p. 2).

Vivemos uma realidade em que crianças chegam ao 5º ano do Ensino Fundamental com grandes dificuldades de leitura e escrita. Jovens saem da escola sem ao menos saber escrever ou interpretar adequadamente os textos que circulam nas esferas sociais. Nesse sentido, alunos chegam às universidades com sérias dificuldades em leitura e escrita o que compromete a sua formação inicial, pois o aluno que não entende o que lê não é capaz de questionar e se posicionar criticamente com relação aos textos discutidos em nível universitário. Além disso, quanto mais lemos, mais estamos em contato com a estrutura discursiva da língua, o que pode facilitar também o processo de escrita de textos diversos.

Numa escala de zero a dez, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb¹), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep²) constatou que o país ultrapassou em 2013 as metas previstas para os anos iniciais do ensino fundamental, registrando nessa etapa o índice de 5,2, ao passo que em 2011 registrara 5,0.

Dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) destacam que o número de analfabetos no Brasil é de 8,6% (12,9 milhões) com 15 anos ou mais e “para cumprir o compromisso assumido no Acordo de Dakar (Senegal)³, o Brasil deveria chegar a 2015 com taxa de analfabetismo de 6,7%” (BRASIL,

¹ Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ideb foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, funcionando como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias (BRASIL, 2017a).

² É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país (BRASIL, 2017c).

³ O Acordo, Compromisso ou Marco de Dakar realizou-se no Senegal entre 26 e 28 de abril de 2000 e é uma reafirmação da visão estabelecida pelo Congresso Mundial de Educação para todos, realizado em Jomtien no ano de 1990. O Marco expressa o compromisso coletivo da comunidade internacional em buscar estratégias bem fundamentadas que garantam satisfatoriamente as necessidades básicas de ensino de todas as crianças, jovens e adultos.

2014). Assim, o Marco de Dakar destaca como uma de suas metas: “Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida” (UNESCO, 2001, p. 20).

Apesar das metas indicadas pelo Marco e de programas de alfabetização estabelecidos para melhoria da educação de nosso país, dados divulgados pela Unesco no início do ano de 2017 apontam que, segundo o MEC, o Brasil conta com 13 milhões de pessoas analfabetas. De acordo com a secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, Ivana de Siqueira, trata-se de “Um número que revela que a educação foi apresentada de uma maneira que não conseguiu alcançar a todos no Brasil. Seja na forma como ela foi distribuída, sem enxergar as necessidades, como nas especificidades do nosso público” (ONUBR, 2017).

Podemos constatar, também, que os resultados apresentados pelo *Programme for International Student Assessment*⁴ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa) revelam que o Brasil ficou na 59ª posição na avaliação de leitura, 63ª na avaliação de ciências e 66ª em matemática na prova aplicada em 70 países com estudantes de 15 anos no ano de 2015. Esses dados não são tão positivos, pois além de demonstrarem a baixa colocação em que se encontra nosso país, também destacam que o resultado obtido em 2015 é inferior aos resultados da edição anterior de 2012. Assim, é possível observar que, em leitura, o desempenho do Brasil que era 410 pontos baixou para 407, ciências de 405 a pontuação diminuiu para 401 e matemática a pontuação dos alunos abaixou de 391 para 377 (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2016).

Sobre o estado de São Paulo, verificamos, com base nos dados disponibilizados pela Secretaria da Educação (SEE), que no ano de 2014 o resultado das avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP⁵), aplicadas nas escolas do Estado de São Paulo em 2013, obteve percentual de 94,6% de crianças com sete anos que sabem ler e escrever. Já no ano de 2015 os dados referentes ao ano anterior assinalam um aumento desse índice para 98,7%, confirmando assim a meta almejada pelo estado em alfabetizar crianças até os sete anos, um ano antes da meta estipulada para o país, oito anos de idade.

⁴ Trata-se de uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep (BRASIL, 2017d).

⁵ Sistema aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2017c).

Outros dados disponibilizados pela SEE/SP indicam que o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp⁶) de 2014 é o maior dos últimos cinco anos em todos os ciclos de ensino. Apontando que entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental (EF) o crescimento do índice de desenvolvimento em educação foi de 20,2% (SÃO PAULO, 2015a).

Ainda sobre dados do SARESP, é possível averiguar, porém, que os resultados não são tão satisfatórios para os alunos do 3º ano do Ensino Médio (EM), visto que em 2014, em nível de proficiência em língua portuguesa, o percentual de desempenho classifica-se em nível “abaixo do básico” e “básico”, tendo pouco destaque em “adequado” e menos ainda em “avançado” (SÃO PAULO, 2014).

Aliás, essa preocupação não ocorre apenas com o 3º EM, pois, ao analisarmos o desempenho das escolas no SARESP, obtivemos como destaque em percentual de nível de proficiência (em todos os anos que realizaram a avaliação) os seguintes resultados: 3º EF - 39% em Adequado, 5º EF - 37,4% em Adequado, 7º EF - 38,3% Básico, 9º EF - 56% Básico e 3º EM - 34,7% em Abaixo do Básico e 37,6% em Básico. Desta forma, fica evidente que em 2014 a proporção de alunos no nível “Abaixo do Básico” aumenta conforme o nível de escolaridade (SÃO PAULO, 2014).

Sobre os resultados expostos, o Relatório do SARESP 2014 ressalta que:

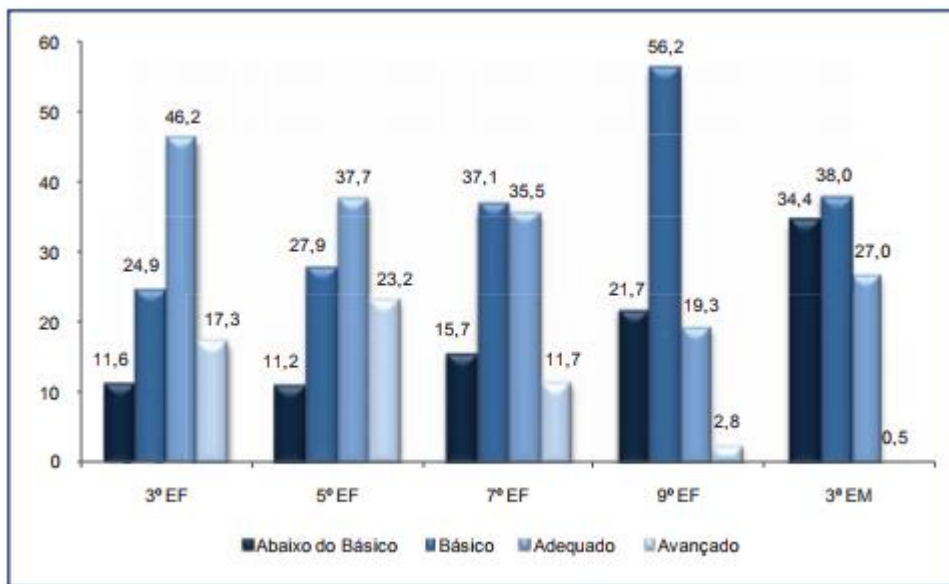
[...] para que o aprendizado dos alunos seja possível, é preciso haver um empenho dos dois lados: por parte dos alunos, que devem entender seus erros para serem capazes de superá-los e de adequar seu texto às competências avaliadas, e por parte dos professores, que devem enxergar os textos além das dificuldades apresentadas pelos alunos. Ou seja, a partir daquilo que os alunos já sabem, o professor deve preparar suas aulas e contribuir para aprimoramento da habilidade escrita de cada turma. (SÃO PAULO, 2014, p. 262).

O Relatório Pedagógico do SARESP (2015) apresenta os Princípios Curriculares e Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e dispõe que “O foco do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, em todos os anos da educação básica, é o desenvolvimento das competências do aluno para ler e produzir textos” (SÃO PAULO, 2015b, p. 119), porém, no ano de 2015, a Rede Estadual também não obteve melhores resultados no SARESP permanecendo com aumento do nível “Abaixo do Básico” conforme

⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo Idesp consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O Idesp tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, indicando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano (SÃO PAULO, 2017a).

crece o nível de escolaridade, como podemos observar no gráfico a seguir disponibilizado no Relatório de Pedagógico:

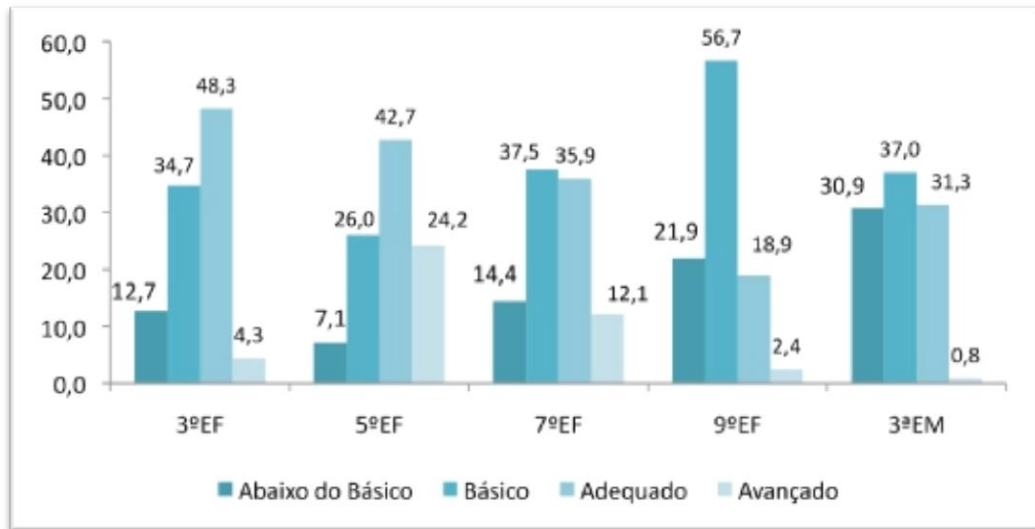
Gráfico 1 - Percentuais de alunos por nível de proficiência



Fonte: São Paulo (2015b, p. 25).

Em dados já divulgados sobre o ano de 2016, mas ainda sem Relatório Pedagógico publicado, verificamos que a Rede Estadual obteve melhoras nos resultados do SARESP do ano de 2016 quanto ao ensino de Língua Portuguesa, todavia, o aumento da porcentagem em nível “Insuficiente” continua crescendo, como podemos observar a seguir, pelos dados disponibilizados no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Percentuais de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa – Rede Estadual – SARESP 2016



Fonte: São Paulo (2017b).

De uma forma mais abrangente, também é possível constatar a baixa atuação da educação brasileira em dados divulgados pelo Ideb, quando relata que, desde 2013, o desempenho da rede pública não atinge a meta almejada para o segundo ciclo do ensino fundamental e para o ensino médio (BRASIL, 2016).

Apesar dos descritores oficiais apresentados evidenciarem bom desempenho das escolas com relação ao ensino de língua materna no Ensino Fundamental, foi possível observar a dificuldade de aprendizagem de crianças nos anos iniciais em escolas públicas do município de Presidente Prudente, que registrou um percentual considerável de crianças (3 a 5 crianças por sala que apresentam graves dificuldades de leitura e de escrita) que chegavam ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem ter aprendido a ler e a escrever, conhecimento que deveria ter sido garantido no 2º ano do Ensino Fundamental.

Assim, vão se passando os anos e quando essas crianças chegam aos 4º e 5º anos não conseguem obter índices satisfatórios de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Prova Brasil⁷, Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) entre outras avaliações externas. Além disso, não aprendem a escrever um texto de acordo com o que lhes é exigido pela situação comunicativa na qual estão inseridos.

⁷ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, baseado em testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2017j).

Essas observações foram obtidas por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo é proporcionar melhor formação a licenciandos. Assim, o Programa, criado pela CAPES (MEC/CAPES), visa inserir universitários nas escolas de educação básica esperando ampliar a formação universitária vinculando-a à realidade das escolas públicas. Moraes (2012, p. 1) complementa, ainda, que o PIBID

[...] tem por objetivo valorizar o magistério, apoiar estudantes de licenciatura plena, inserindo-os no cotidiano de escolas da rede pública de Educação, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica e proporcionar aos licenciandos uma participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

Desta forma, o grupo de bolsistas PIBID da FCT/UNESP do qual fizemos parte, durante a graduação de Pedagogia, desenvolveu os trabalhos de Alfabetização linguística em escolas da rede municipal de Presidente Prudente. Essa equipe teve como objetivo atender crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, em parceria com professores das escolas vinculadas ao PIBID/Pedagogia. Assim, com o intuito de auxiliar professores, planejar atividades, pudemos ajudar os alunos com dificuldades, sendo possível perceber o avanço das crianças participantes, uma vez que, com o atendimento individualizado, esses alunos mostraram mais empenho e rápido desenvolvimento.

Essas intervenções proporcionadas pelo PIBID oportunizaram um olhar mais apurado sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças e professores. Esse olhar se perde um pouco nas análises das avaliações de larga escala, que prescindem do contato com a realidade da escola. Assim, a partir dessa experiência, surgiram algumas inquietações que nos motivaram a trabalhar com essa temática.

Todavia, vale ressaltar que, mesmo com as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, os resultados de um modo geral de desempenho das escolas em avaliações externas eram satisfatórios, o que não exige a preocupação com esses alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Ao pensarmos então, com esse olhar mais restrito para esses alunos e tantos outros que não obtiveram sucesso na aprendizagem do ensino de língua materna, surgiram questionamentos pertinentes a esta pesquisa de como alfabetização e letramento têm sido trabalhados nas escolas, o que os professores sabem sobre o assunto. Com base nesses questionamentos, consideramos necessário também o estudo sobre fracasso escolar e formação de professores que serão apresentados na fundamentação teórica deste trabalho.

Contudo, de um modo geral, é claro o interesse das escolas que seus alunos apresentem desempenhos compatíveis com diretrizes definidas em níveis estaduais (Sistema

de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP), nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) e mundiais (*Programme for International Student Assessment – Pisa*). Para tanto, é necessário que os alunos compreendam os conteúdos, construam e solucionem problemas, expressem-se com proficiência, mas isso não tem acontecido.

Sabemos que a educação que o indivíduo recebe nos anos iniciais do ensino fundamental é de extrema importância para a superação da atual situação, uma vez que, se essa aprendizagem for significativa, refletirá de forma positiva em outros anos de escolarização e em sua vida adulta, assim como está exposto nas finalidades da Educação Básica previstas na LDB 9.394/96 ao ressaltar que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Portanto, estabelecemos como foco principal analisar as dificuldades apresentadas pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente para o ensino da língua materna e as concepções teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento.

Nesta perspectiva, este trabalho vinculou-se a uma pesquisa maior intitulada “Formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar: perfil teórico-metodológico e propostas para o ensino de língua materna”, financiado pelo CNPq, cujo objetivo foi compreender como ocorre o processo de formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que sejam pensadas ações formativas tanto no âmbito do sistema municipal quanto nas escolas.

Estabelecemos um recorte para esta pesquisa, colocando em evidência os resultados apresentados pelos professores no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, para que seja possível refletir sobre as práticas de ensino de língua materna e as implicações das avaliações externas no processo de ensino e de aprendizagem.

Considerando que o ensino de língua materna é um fator importante para a melhoria da educação em nosso país e que o ensino da leitura e da escrita é primordial para o combate ao analfabetismo e ao fracasso escolar, os questionamentos que apresentamos para esta pesquisa são: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores pesquisados para o ensino da língua materna? Será que os professores trabalham numa perspectiva do alfaetramento? Qual é o perfil profissional do professor que ensina a criança a ler e a produzir textos? É possível estabelecer relação entre o conhecimento teórico que apresentam e o conhecimento

pedagógico sobre alfabetização e letramento? Os professores conhecem a Matriz de Referência para o ensino de Língua Portuguesa estabelecida pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)?

Com base nesses questionamentos, objetivamos analisar as dificuldades apresentadas pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente para o ensino da língua materna e as concepções teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento.

Assim, pretendemos:

- Descrever e analisar as dificuldades declaradas pelos docentes as quais estejam relacionadas ao ensino de língua materna.
- Verificar o que os professores afirmam conhecer a respeito da Matriz de referência para o ensino de Língua Portuguesa estabelecida pela ANA.
- Apresentar e analisar o perfil de formação dos professores pesquisados.
- Apresentar e analisar as concepções teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento manifestadas pelos professores.
- Descrever o desempenho dos alunos dos 3º anos do Ensino Fundamental das escolas do município de Presidente Prudente na ANA.
- Verificar as necessidades formativas mencionadas pelos docentes pesquisados quanto ao ensino de língua materna.

A temática em foco se fez oportuna, pois sempre que analisamos o fracasso escolar nos deparamos com o início da escolarização, anos iniciais do ensino fundamental, e, como ressalta Arantes (2010), nosso país é marcado pelos alarmantes índices de analfabetismo e baixo letramento, problema esse que precisa ser enfrentado e que tem seu foco principal nos anos iniciais.

Organizamos este trabalho da seguinte forma: na Introdução, apresentamos o problema de pesquisa a justificativa de escolha do tema e os objetivos da pesquisa; no item Fundamentação teórica trazemos alguns conceitos de alfabetização, letramento e fracasso escolar; na seção Metodologia, discorremos sobre a pesquisa quali-quantitativa e, finalmente, apresentamos uma seção de Análise dos dados.

Dentro dessa perspectiva, discutiremos, na próxima seção, os conceitos de alfabetização e de letramento; o fracasso ou insucesso escolar e a formação de professores; aspectos indispensáveis para o embasamento teórico deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de entendermos melhor os objetivos de estudo desta pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas para ensino de língua materna no ensino fundamental declaradas pelos docentes, propomos uma reflexão teórica sobre o conceito de alfabetização e letramento demonstrado por estudiosos da área, como veremos a seguir. Também se fez indispensável um estudo sobre o fracasso escolar que tem sido evidenciado por meio de dados apresentados anteriormente sobre o desempenho das escolas no SARESP e em outras avaliações de larga escala, sobretudo no segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio. Todavia, o mau desempenho das escolas nessas avaliações pode não ser considerado como um fracasso, porém não deixa de ser preocupante quando pensamos em educação e na formação de nossos alunos.

A formação de professores também não poderia ser esquecida nesse cenário, uma vez que o ensino e a aprendizagem de nossas crianças dependem também dos docentes. Então, refletir como os cursos de formação têm contribuído ou não para formar professores com domínio do ensino de língua materna foi importante para entendermos as dificuldades e os entraves enfrentados cotidianamente pelos docentes em sala de aula.

2.1 Alfabetização e letramento: algumas discussões

Podemos afirmar que o tema alfabetização e letramento tem sido discutido por vários estudiosos da área: alfabetização (CAGLIARI, 2009, 2011; FERREIRO, 1996, 2001, 2007; MORTATTI, 2006, 2010) e alfabetização e letramento (SOARES, 2009, 2011, 2017; SOARES; BATISTA, 2005; TFOUNI, 2010). Em face da diversidade de autores que abordam o assunto, há mudanças conceituais e metodológicas, sobre as quais discorreremos adiante.

2.1.1 Sobre a alfabetização

Considerações como o ato de aprender a ler e escrever, codificar e decodificar, ler e escrever com autonomia, domínio da língua materna, preparação para o letramento, início da educação formal ou até sobre o início da aprendizagem podem ser encontradas sempre que o termo alfabetização é solicitado.

Ferreiro (1996, 2001, 2007), ao discutir alfabetização como “início da aprendizagem”, afirma que é possível sim que esse termo seja adequado ao tema, mas que não está completo,

pois essa não acontece apenas quando a criança chega à escola, ou seja, a alfabetização pode ocorrer muito antes da escola, por meio do contato e da interação com a língua escrita e não termina ao finalizar a escola primária. Por isso Ferreiro (2007, p. 23) assevera que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

Sobre esse processo de desenvolvimento das crianças ao compreenderem o desenvolvimento da língua escrita, a referida autora ressalta, ainda, que as crianças são facilmente alfabetizáveis, mas os adultos dificultaram o processo de alfabetização delas (DUARTE; ROSSI, 2008 apud FERREIRO, 2007).

Nessa linha de pensamento estão Soares e Batista (2005, p. 24), que destacam que:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Já para Cagliari (2011), alfabetização é entendida como saber ler e escrever por iniciativa própria. Desta forma, quem sabe ler, sabe escrever; do contrário, o aluno será um mero copista. Ressalta ainda, em outra obra, que “um bom trabalho de alfabetização precisa levar em conta o processo de ensino e de aprendizagem de maneira equilibrada e adequada”, cabendo ao professor “ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos” (CAGLIARI, 1998b, p. 67-68).

Tfouni (2010, p. 11-12) ressalta que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Essa mesma autora destaca, ainda, que existem duas formas de se conceber a alfabetização: uma como sendo “processo de aquisição individual de habilidades requerida para a leitura e a escrita” (TFOUNI, 2010, p. 16), que pode ser distorcida quando traduzimos como algo que chega a um fim e pode ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais;

outra como “processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes” (TFOUNI, 2010, p. 16), a qual é explicada como sistema da representação que evolui historicamente, não sendo privilegiada “a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitando o processo de simbolização” (TFOUNI, 2010, p. 20) pelo qual a criança percebe o que a escrita representa na medida de seu próprio desenvolvimento da alfabetização.

2.1.2 Sobre o letramento

Assim como a alfabetização, o letramento também é caracterizado por várias concepções como: o ensino da escrita, interpretação, conhecimento das letras até processo pós-alfabetização. Soares (2009), ao conceituar o que é letramento, baseia-se em vários autores e ressalta que, segundo Kato (1986), a língua falada é consequência do letramento ou ainda que, de acordo com Kleiman (1995), letramento é uma prática social da escrita.

Nessa esteira de reflexões, Soares (2009, p. 18) destaca que o letramento “[...] é, pois o resultado da ação de ensinar a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora salienta, ainda, que:

[...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. [...] Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2001, p. 97).

Ao pesquisarmos o significado de letramento em dicionários on-line⁸, foi possível observarmos que este muitas vezes o termo é denominado como a aprendizagem da leitura e da escrita adquiridos na escola, ou ainda definido como alfabetização, linguagem escrita ou o mesmo que escrita. A definição mais “completa” que se pode encontrar seria a “capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve”.

⁸ Significado de letramento (DICIONÁRIO DO AURÉLIO, 2016); Letramento (MICHAELIS, 2016) Significado de letramento (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2016).

Tfouni (2010, p. 22) destaca que, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito de uma sociedade; ressalta ainda que não existe uma definição fechada acerca do que realmente é letramento, pois:

Os estudos sobre letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos postos.

Nesta perspectiva, a autora traz uma definição mais abrangente do que seria letramento, que talvez esteja até relacionada com a definição mais “completa” oferecida pelos dicionários, mas que vai além. Isso porque, ao relacionar o letramento com aspectos sócio-históricos, Tfouni (2010) defende que a pessoa pode ser letrada mesmo não sabendo ler nem escrever, pois o letramento se dá pelo acesso ao mundo letrado, acesso a textos literários construídos social e historicamente pelo discurso oral, mesmo que o sujeito seja analfabeto. Este, porém, quando adquirir o domínio da escrita necessário para fazer circular seus conhecimentos, já seria letrado por ter acesso ao discurso letrado que é acessível àqueles que não dominam o código escrito.

Esta definição também está relacionada com os estudos de Freire que, em 1989, já ressaltava o fato de que é preciso ler o mundo e não apenas as palavras. Também enfatizava que a alfabetização era um ato de libertação (FREIRE, 1989).

2.1.3 Sobre a alfabetização e o letramento

Ao observarmos a diversidade de definições para alfabetização e para letramento, também foi possível apontarmos que ambos devem ocorrer juntos, ou seja, é necessário alfabetizar letrando, possibilitando que os educandos, ao mesmo tempo que se apropriam do sistema alfabético, possam também desenvolver a escrita e a leitura de forma competente e autônoma. Assim, em vez de apenas dominar a escrita como instrumento tecnológico, o aprendiz também descobrirá as consequências políticas de sua inserção no mundo da escrita (FREIRE, 1991 apud ALBUQUERQUE, 2007; MACIEL; LÚCIO, 2008).

Contudo, também é necessário priorizar a interdependência entre os processos já que

Tal interdependência é expressa por Soares (2011) quando afirma que a Alfabetização atual não é ensinada a partir de textos artificialmente construídos para a aquisição de técnicas de leitura e escrita, mas, por meio de atividades de Letramento, de leitura e produção de textos reais, ou seja, de práticas sociais de leitura e de escrita. (MAIA; MARANHÃO, 2015, p. 935).

Sobre os objetivos da alfabetização inicial e aprendizagem da língua escrita, Ferreira (2007) ressalta que, geralmente, nos programas e planos de ações propostos para a aprendizagem dos alunos das escolas encontramos: “alcançar o prazer da leitura” e “expressar-se por escrito”; porém, esses objetivos confundem-se com a repetição de fórmulas estereotipadas que levam à prática de uma escrita fora de contexto ou apenas cópia, apresentando-se, muitas vezes, como um objetivo alheio à própria capacidade de compreensão da criança, pois o que está para ser reproduzido e copiado não é compreendido nem recriado.

Soares (2017), ao explicar o termo *faceta* tão utilizado por ela em seus trabalhos, afirma usar a palavra para designar componentes da aprendizagem inicial da língua escrita que se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento. Nesse sentido, assevera que um só processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto que é a criança alfabetizada e inserida no mundo da cultura escrita, a criança letrada.

Nessa perspectiva, Soares (2017, p. 28-29) ressalta que basicamente são três as principais facetas de inserção no mundo da escrita que disputam a primazia nos métodos e propostas de aprendizagem: *a faceta linguística*, cujo “objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções de escrita”; *a faceta interativa*, cujo “objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos”; e *a faceta sociocultural*, cujo “objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita”. Sobre as três facetas Soares (2017, p. 36) afirma que:

Em primeiro lugar, a faceta linguística é *alicerce* das duas outras facetas porque, embora a aprendizagem inicial da língua escrita deva incluir habilidades de compreensão e de produção de texto escrito e ainda o uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedades letradas, estas habilidades, que constituem as facetas interativa e sociocultural, dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes de palavras.

Conclui que a aprendizagem da faceta denominada linguística deve ocorrer simultaneamente e interativa com as outras duas facetas, todavia isso nem sempre ocorre, pois os métodos ou procedimentos de ensino se diferenciam segundo a faceta que cada um busca desenvolver, privilegiando determinada função, ignorando ou marginalizando os demais.

Isto posto, destacamos a importância do alfabetizar letrando ou, como vem sendo destacado por Soares, o alfaletramento, considerado como a tecnologia do sistema alfabético e ortográfico ao mesmo tempo que desenvolve habilidades de uso da leitura e da escrita em contexto social e cultural.

Desta forma, a denominação *alfabetização* apenas como ato aprender a ler e a escrever é componente necessário, mas não suficiente no processo inicial da língua escrita. Este deve caminhar junto com letramento promovendo simultaneamente as práticas sociais da língua escrita e suas diferentes competências. Vale lembrar, que autores citados no item 2.1.1 ao discorrerem sobre alfabetização já entendem o termo alfabetizar como prática social da leitura e da escrita sem usar a palavra letramento, pois esta já está intrínseca na alfabetização.

2.1.4 A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto da alfabetização e do letramento

O que se espera com a Avaliação Nacional de Alfabetização é aferir as habilidades de escrita das crianças matriculadas nos 3º anos do ensino fundamental. Cabe salientar que a ANA está inserida no contexto voltado à alfabetização que está prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), constituído por um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, assegurando que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do ciclo de alfabetização, 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Essa atenção ao ciclo de alfabetização se dá pelo fato de que esse período é entendido como necessário para assegurar a aprendizagem básica a cada criança, que é a apropriação do sistema de leitura e escrita.

Portanto, o foco principal avaliado pelo ANA, além de matemática, que não abordaremos neste texto, é o desempenho dos alunos em proficiência de leitura e escrita, ligado intimamente ao ciclo de alfabetização. Vale ressaltar, também, que essa avaliação objetiva investigar “aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 7).

Nesse contexto, a ênfase está nas habilidades de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos, avaliando também a estrutura do texto, a capacidade e organização em gerar um conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado, utilizando

adequadamente os recursos de coesão e coerência, os contextos de uso da escrita e o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais (BRASIL, 2013).

Desse modo, fica evidente que os objetivos de avaliação acerca da alfabetização (produção escrita) da ANA ultrapassam o que Ferreiro (2007, p. 20-21) relata ocorrer nas escolas nos programas e planos de ações propostos para a aprendizagem, utilizados equivocadamente na prática em sala de aula. A referida autora destaca, igualmente, que “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”, pois esta é objeto social, mesmo quando a escola ignora isso a qual não se deve ocultar suas funções extraescolares.

Nas habilidades de leitura, espera-se que os alunos reconheçam a finalidade do texto, identifiquem o assunto apresentado, localizem as informações explícitas no texto, entre outras habilidades (BRASIL, 2015b). O que também não será possível fazer se o ensino não for consistente e bem realizado, pois, como destaca Cagliari (2009, p. 130):

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer para os alunos deve estar voltado para a leitura. Se o aluno não for muito bem nas outras atividades, mas for bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa.

Este mesmo autor destaca, ainda, que em muitos casos os alunos se saem mal nas provas, de qualquer matéria, mesmo sabendo e tendo estudado sobre o assunto, mas não entendem ou entendem errado o que lhes é perguntado (CAGLIARI, 2009). Por esse motivo, consideramos necessário apresentar também, de forma breve, alguns motivos que descrevem o insucesso escolar para que possamos compreender e relacionar as respostas dos professores com as dificuldades enfrentadas por eles no ensino de língua materna.

2.2 Fracasso ou insucesso escolar em contexto

Fracasso, uma palavra com significado forte e nem sempre compreendida corretamente. Digamos que se refere a algo que não obteve sucesso, um resultado adverso ou até mesmo uma frustração. Nesse contexto, entendemos o fracasso escolar como algo que não deu certo, neste caso, a não apropriação do aprendizado de um aluno, não atingindo assim os objetivos esperados pelo sistema educacional.

Estudos comprovam que o fracasso escolar pode derivar de vários fatores: condições físicas, psicológicas e sociais das crianças, metodologias de ensino utilizadas nas escolas para

a alfabetização e o letramento de nossos alunos, formação de professores, prática pedagógica do professor, ausência de políticas públicas adequadas, entre outros casos (CHARLOT, 2000; DOURADO, 2005; ESTEBAN, 2013, LAHIRE, 1997).

Deduz-se, portanto, que o fracasso escolar não é tema simples, nem possível de ser simplificado. Tanto isso é verdade que o próprio MEC produziu um documento intitulado “Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de combate ao fracasso escolar”, organizado por Dourado (2005), no qual fica clara a complexidade do assunto. Sem sombra de dúvida, compreender o fracasso escolar importa na análise de diferentes aspectos, entre eles o histórico, cognitivo, cultural, afetivo e social.

Em estudos mais antigos como na obra *O cotidiano escolar* (BEZERRA; BEZERRA, 1994) é possível observar que uma das causas do fracasso diz respeito à relação professor/aluno, pois ela se baseava na autoridade do professor e na disciplina da sala. Desta forma, o professor determinava o que o aluno deveria fazer e ele apenas executava o que lhe era imposto. Os alunos não eram formados para pensar criticamente nem para um conhecimento profundo de sua realidade, e sim para memorização de regras e fórmulas matemáticas.

Nesse contexto, Lahire (1997, p. 54) explica que, teoricamente, é extremamente difícil definir ou conceituar o que seria o fracasso e o sucesso escolar, pois:

[...] Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar. O sociólogo que interviesse nas discussões para a definição do sentido dessas palavras estaria entrando em uma competição semântica (como um professor ou um superprofessor), dando a última palavra. Ao contrário, deve constatar e analisar as variações históricas e sociais destas noções um tanto vagas. Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado, porque o tema do “fracasso” (ou do “sucesso”) é o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as consequências do “fracasso” e do “sucesso” variam historicamente (em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social), da situação do mercado de trabalho, que exige novas ou maiores qualificações, etc. “Passar de ano” na 2ª série, nos anos 90, para o filho de operário não tem o mesmo sentido que nos anos 60, institucionalmente (atrás a semelhança linguística aparente, fracassar no exame final do colegial não tem nada a ver com fracassar na pré-escola) e socialmente (o que é um “resultado brilhante” para uma família operária pode ser o “mínimo esperado” para uma família burguesa). Portanto, estamos lidando aqui com noções relativas de extrema variabilidade.

Deparamo-nos também, na obra *A vida na escola e a escola na vida* (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1986), com a relação estabelecida entre o fracasso escolar e o fato de os pais não terem dinheiro para pagar taxas de material escolar, há, ainda, a falta de vagas nas escolas. Além disso, os autores ressaltam o fato de as crianças não saberem para que

servem as coisas que a escola ensina, a indiferença por parte da escola diante do que a criança já sabe, especialmente quando se trata de crianças da classe trabalhadora, pois as experiências da criança, o que ela aprende em casa e na rua e até seu jeito de falar não são considerados de maneira positiva para a escola.

Dentro desta perspectiva, é possível observarmos que até mesmo o despreparo da escola para lidar com a variação linguística pode ser considerado como um dos fatores que leva a criança ao insucesso do aprendizado, pois o aluno nem sempre possui o capital linguístico escolarmente rentável (BOURDIEU; PASSERON, 2008) e isso dificulta o entendimento da norma padrão que é valorizada como referencial exclusivo para avaliação da boa linguagem, no ambiente escolar.

Nesse sentido, considerando o ensino de língua materna como um dos assuntos mais estudados nesta pesquisa e ao observar que a variação linguística também é um tema a ser considerado quanto ao insucesso do aprendizado escolar, consideramos necessário esclarecer o que alguns estudiosos da área de língua portuguesa discutem sobre essa questão do ensino da norma padrão.

Assim sendo, constatamos que a língua portuguesa, como toda língua, não é falada da mesma maneira por todas as pessoas que a utilizam. As línguas evoluem com o tempo, transformam-se e assumem características próprias em virtude de seu uso em determinadas comunidades. Ela pode variar com relação ao grupo social, à região geográfica, ao grau de formalidade da situação de interação verbal, às classes sociais, entre outros fatores. Nesse sentido, Camacho (2008, p. 58) afirma que, as línguas são motivadas por “[...] diferenças de ordem socioeconômica, como nível de renda familiar, grau de escolaridade, de ordem sociobiológica, como idade e sexo, de ocupação profissional, entre outros, sejam esses fatores isolados ou combinados entre si”.

Segundo Cagliari (2011), à medida que a criança aprende a falar, sua habilidade linguística vai se identificando com o modo de falar das pessoas com quem convive. Com o tempo, seu modo de falar e agir passa a se tornar normal tanto para ela quanto para a comunidade em que está inserida. Porém, ao chegar à escola, esse aprendiz, que achava que já sabia falar sua língua, passa a ter dificuldades para se comunicar, pois tudo fica difícil e errado:

Essa é a realidade de inúmeras crianças pobres e menos favorecidas social e economicamente, ao entrarem para a escola. A adaptação delas ao modelo escolar não acontece da noite para o dia. Na verdade, elas deverão trilhar um longo caminho de adaptação e de aprendizagem, porque tudo o que diz relação à linguagem é sempre muito complexo e a aquisição de novas habilidades não ocorre no mesmo

tipo de contexto em que ocorre a aquisição da linguagem, quando a criança aprende a falar. Esta, talvez, seja a questão básica mais importante das atividades linguísticas escolares no Ensino Fundamental. (CAGLIARI, 2011, p. 74).

Assim, é necessário que a variação linguística seja trabalhada em sala de aula, tanto para que os alunos tenham conhecimento das variedades linguísticas, quanto para que se apropriem da variedade padrão. Neste sentido, Camacho (2008, p. 68) ressalta que a pedagogia da língua estabelece o correto e o incorreto. E isso é usado para discriminar e selecionar, pois:

O sentimento de aversão que a pedagogia da língua cria é de tal monta que os danos podem ser irreversíveis. O mais simples de detectar é o horror que as crianças sentem diante da página em branco, seguindo da inevitável pergunta: “quantas linhas, professor?” Assim, ao impor um modelo de linguagem, sem nenhum direito à apelação, com exclusividade e em substituição à variedade que o aluno já domina, como se simplesmente nada dominasse, a escola parece simplesmente ignorar a variação linguística.

Sobre o ensino da norma culta, Possenti (2001, p. 33) afirma que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico”. Ressalta que a norma culta deve ser ensinada nas escolas e suscita a necessidade de se desfazer a ideia de que é difícil para as crianças de camadas populares aprenderem a norma padrão. Isso pode acontecer de maneira tranquila, desde que sejam criadas condições adequadas para o ensino de língua materna.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 17) consta que desde os anos 1970 se discute sobre a melhoria da qualidade de ensino no Brasil:

[...] no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série.

Essa abordagem dos PCNs de Língua Portuguesa reflete a importância de enfatizar o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais. A falta de domínio desses dois componentes, que são de extrema importância para se desenvolver e adquirir novos conhecimentos, pode afetar o desenvolvimento dos alunos.

Desta forma, ao estudarmos sobre o fracasso escolar no cenário nacional, constatamos que ele está ligado diretamente à alfabetização e ao letramento das crianças. Isso porque a

leitura e a escrita são utilizadas em todas as disciplinas escolares, assim como na vida pessoal e social do aluno. A apropriação desses conteúdos proporciona seu avanço e permite que se tenha domínio dos conteúdos programados para determinado ano letivo, preparando o estudante para aperfeiçoar seus conhecimentos no próximo ano.

Em face das constatações apresentadas é possível percebermos o quão importante é o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, e como seu papel interfere também no sucesso ou não dessa aprendizagem. Assim sendo, não nos cabe culpabilizar os professores pela não aprendizagem de alguns de seus alunos; mas é importante refletir como tem sido sua formação.

2.3 Algumas considerações sobre a formação de professores

Voltando nosso olhar para a preocupação com o fracasso escolar e relacionando-o com o processo de alfabetização e letramento, intimamente ligados ao início do ensino e aprendizagem de nossos educandos, é importante destacarmos aqui a formação de professores que, nos últimos anos, tem sido objeto de múltiplos estudos e pesquisas (COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005 apud MARCELO, 2009), e que os cursos de licenciatura vêm crescendo significativamente.

Sobre o crescimento da abertura de cursos de licenciatura vale salientarmos que, segundo dados apresentados por Gatti e Nunes (2009), o número de alunos não cresce de acordo com o aumento do número de cursos.

Diniz-Pereira (1999), em seus estudos sobre a profissão docente, ressalta que a temática tem possibilitado um debate fundamentado em análises empíricas e teóricas, porém os cursos de licenciaturas permanecem sem muitas mudanças significativas em seu modelo.

Em contrapartida, Saint-Onge (2001) adverte que, mesmo que aumentem as exigências, o estatuto social dos professores está em declínio em quase todo o Ocidente. E completa, ainda, que

Essa contradição entre as exigências reais da profissão e a ideia que dela se faz de modo geral é tão importante, que alguns responsáveis por escolas afirmavam, ao longo da pesquisa feita em 1984 pelo Conselho Superior de Educação sobre a condição do docente em Quebec, que enquanto os professores não tiverem o sentimento de exercer um ato profissional pelo qual são responsáveis e enquanto a imagem que projetam coletivamente não refletir esse ideal, a condição ligada ao ensino permanecerá difícil. (SAINT-ONGE, 2001, p. 199-200).

Como já mencionado, não nos cabe culpar os docentes pelas dificuldades enfrentadas atualmente e discutidas há muito tempo sobre aprendizagem de nossos alunos. Como Marcelo Garcia já destacava em 1999, uma boa formação de professores deve ser discutida, uma vez que essa formação é uma preocupação indispensável quando pensamos em melhoria da escola e da educação.

Quanto à formação docente, Marcelo Garcia (2010) destaca que, a respeito da capacidade das atuais instituições de formação de darem respostas às necessidades da profissão docente observa-se uma grande insatisfação tanto das instâncias políticas quanto dos professores em exercício ou dos próprios formadores. Nesse sentido,

As críticas à sua organização burocratizada, o divórcio entre a teoria e a prática, a excessiva fragmentação do conhecimento que se ensina, a escassa vinculação com as escolas (FEIMAN-NEMSER, 2001) estão fazendo com que certas vozes críticas proponham reduzir a extensão da formação inicial para incrementar a atenção ao período de inserção do professorado no ensino. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 26).

Imbernón (2004) afirma que é necessário que a formação inicial do professor dote o futuro docente de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, capacitando-o a assumir a tarefa educativa em sua complexidade. Ressalta a necessidade de que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial tenham um papel decisivo na promoção do conhecimento e de todos os aspectos da profissão docente. Do mesmo modo Saviani (informação verbal)⁹ realça a necessidade de uma formação integral de professores, destacando que deve haver um aumento no tempo de formação, sendo necessário mais recursos para se obter uma educação de qualidade, tratando principalmente das universidades públicas.

Leite et al. (2010, p. 102), ao destacarem que atualmente a educação brasileira traz para seus profissionais duplo desafio – garantir o processo de democratização e aperfeiçoar a qualidade –, afirmam ainda que, para haver educação de qualidade, é necessário que haja também docentes de qualidade, por isso

[...] é necessário pensar em um novo paradigma na formação de professores que os torne capazes de assumir o importante papel na dinâmica das necessárias transformações educacionais.

Um professor bem formado, com condições de trabalho adequadas e motivado por meio de um processo de formação contínua, que lhe forneça elementos para constante melhoria de sua prática, representa o elemento mais importante para a educação de qualidade.

⁹ Palestra proferida por Dermeval Saviani na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – FCT/UNESP Campus de Presidente Prudente – sobre **Significado, controvérsias e perspectivas da relação entre Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação no contexto brasileiro**, em junho de 2014.

Todavia, é indispensável refletir se os cursos de formação de professores têm oferecido um conjunto de disciplinas que se fazem necessárias para a boa atuação desse profissional, se a teoria tem sido relacionada à prática, ou ainda quais têm sido as disciplinas oferecidas pelas instituições formadoras. Sobre essas inquietações, Gatti (2010) afirma que os currículos dos cursos são fragmentados e apresentam um conjunto de disciplinas bastante dispersos oferecidos pelos cursos de formação; ressalta, ainda, que há falta de relação entre teoria e prática, que existe pouca preocupação em como ensinar enfatizando apenas o porquê ensinar, que ocorre desproporcionalidade de horas oferecidas à disciplinas referentes à formação profissional específica comparada aos outros tipos de matérias oferecidas pelas instituições formadoras, que existe pouca demanda de disciplinas relacionadas à educação infantil, e que há a necessidade de refletir sobre os conteúdos das disciplinas (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física), pois esses aparecem esporadicamente nos cursos de formação e em grande parte são abordados de forma superficial.

Gatti (2014) acrescenta que a formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Porém, no Brasil, não houve iniciativas fortes o suficiente para adequar o currículo às demandas de ensino, diferentemente de outros países como Tailândia, França, Chile, Estados Unidos, Inglaterra, entre outros, que vêm tomando medidas para formar professores com mais consistência em todos os níveis, proporcionando a esses profissionais carreiras mais atrativas. Desta forma, afirma que, em nosso país, não há coerência entre a política de formação inicial de professores e as necessidades da educação escolar e sua qualidade, sobretudo em seus níveis iniciais; e que professores que trabalharão com crianças em idade de alfabetização necessitam de uma formação dedicada com um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas e didáticas.

Assim, também é importante que os cursos de formação de professores reflitam sobre a articulação de práticas formativas entre a Instituição de Ensino Universitária e a Escola dos Anos Iniciais. É considerável pensar, ainda, se essa formação tem estimulado a reflexão sobre a profissão docente na escola pública contemporânea e refletir sobre como tem sido trabalhada a aprendizagem de docência para licenciandos dos cursos de Pedagogia.

Quando se menciona o ensino de língua materna, constatamos que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 25), “pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino”. O aluno como sujeito da ação de aprender, a língua como objeto de conhecimento e o ensino como prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

No entanto, mesmo tendo como subsídio os PCNs (BRASIL, 1997), notamos que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental parecem sem perspectivas com relação ao ensino de língua materna e sem suporte teórico-metodológico que norteie a sua prática, tornando-se, assim, reprodutores de conteúdos desajustados à realidade do aluno, priorizando apenas o estudo da nomenclatura gramatical (PARISOTTO; RINALDI, 2016).

Em estudo sobre currículos de cursos de licenciatura de professores do Ensino Fundamental, Gatti e Nunes (2009) destacam que nos cursos de licenciatura em Pedagogia conteúdos específicos para a prática do professor em sala de aula não são objetos dos cursos de formação inicial do professor.

Segundo as autoras supracitadas, apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como “o que ensinar”, e 20,7% estão destinados ao grupo de didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino (o “como ensinar”). Esses dados tornam-se preocupantes, uma vez que os futuros professores necessitam dessas disciplinas enquanto ainda estão na graduação para, quando formados, terem respaldo para uma melhor atuação em sala de aula, especialmente em anos iniciais de alfabetização e ensino de língua materna.

Os outros 71,8% estão divididos nas disciplinas que Gatti e Nunes (2009) classificam como: “Fundamentos teóricos da educação”, subdividido em Fundamentos teóricos da educação e Didática geral com 26,0%; “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” subdividido em Sistemas educacionais, Currículo, Gestão escolar e Ofício docente com 15,5%, e “Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino” que está subdividido em Educação Especial, EJA, Educação Infantil e Contextos não escolares”, ocupando 11,2% do total. “Outros saberes” fica com 5,6%, “Pesquisa e TCC” com 7,0% e “Atividades Complementares” com 5,9%.

Gatti e Nunes (2009, p. 24) advertem que os referidos dados “tornam evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor”.

Apesar dos dados apresentados por Gatti e Nunes (2009) evidenciarem que os conteúdos específicos para a prática do professor não são objetos dos cursos de formação e que há falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica, André (2012, p. 116) também destaca que é necessário

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os

instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Todavia, aspectos ligados à profissão docente quanto à falta de valorização social e os fatores que geram insatisfação profissional Vaillant (2006 apud ANDRÉ, 2015, p. 219) destaca quatro fatores-chave para se pensar as políticas docentes, entre os quais dois estão ligados diretamente à formação:

- Formação inicial e continuada de qualidade;
- Avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar. Os marcos referenciais para a docência e sua avaliação deveriam constituir a base para os programas de formação inicial e para a construção das etapas e dos requisitos da carreira docente.

Leite (2001), apesar de não ter seus estudos voltados para formação de professores, mas estabelecendo relação ao ensino de língua materna, foco desta pesquisa, revela que muitos linguistas se questionam sobre o que é ensinar português e chegam à conclusão, muitas vezes, de que é meramente ensinar o “padre-nosso ao vigário”. Valendo-se desta ideia, a autora levanta alguns questionamentos pertinentes ao estudo da língua:

[...] em que medida e em que sentido podemos ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo o domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? É ensinar a norma culta? É ensinar a língua escrita? É ensinar o falante a perceber (para situar-se inclusive socialmente) os diferentes níveis, registros ou usos da linguagem que ele – como falante natural da língua portuguesa – pode dominar? (LEITE, 2001, p. 19).

A autora supramencionada aponta, ainda, para a necessidade de que haja mudanças no ensino de língua materna que levem o aluno a assumir crítica e criativamente sua função de sujeito do discurso enquanto falante ou escritor. Esses desejos, porém, esbarram na imposição dos programas que devem ser cumpridos e com o ensino tradicional da gramática.

Tendo como finalidade ultrapassar a artificialidade usada em sala de aula quanto ao uso da linguagem e estabelecer o domínio efetivo da língua padrão nas modalidades de leitura e escrita, Geraldí (2001) defende que o ensino de língua portuguesa integrado ao processo de ensino e de aprendizagem deve estar centrado nas práticas de leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Essas práticas, porém, devem ser efetivas e significativas, uma vez que o uso artificial da linguagem comprometerá e dificultará a aprendizagem do educando quanto ao uso da língua.

Geraldi (2001) critica o modo como são realizadas as práticas de leitura e escrita, pois, a seu ver, a leitura de textos na escola é trocada por exercício de interpretação e análise de textos, a escrita de textos é substituída por produção de redações e a análise linguística quase nunca parte dos exemplos retirados de textos dos alunos.

É possível constatar também que o conteúdo a ser ensinado nem sempre é dominado pelo professor, pois, como já dito muitas vezes, os docentes se encontram presos a conteúdos gramaticais ou ainda à história que cerca a disciplina de que os conteúdos sempre foram e devem ser ensinados.

Ainda de acordo com Geraldi (1993, p. 91), “[...] é comum professores alegarem que “ensinam” determinadas noções porque elas serão exigidas pelas séries seguintes, pelo vestibulinho, pelo vestibular. Não se dão conta que esta exigência acaba se fechando no interior da própria estrutura do sistema escolar”.

Essa realidade, apresentada por Geraldi em 1993, não é muito diferente da realidade em que vivemos hoje. Atualmente, os professores, além dessas preocupações citadas, também ficam presos, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, às Avaliações Externas ou às “sondagens de larga escala” que ocorrem ao final do ano nas escolas para avaliar o rendimento dos alunos, como discutiremos no próximo item.

2.3.1 Avaliações externas

Além de verificar as necessidades educacionais do país e formular soluções para que haja uma melhoria no ensino, as avaliações de larga escala almejam avaliar também o desempenho dos alunos, professores e escolas, acabando por exercer uma pressão externa no trabalho do professor “subtraindo-lhes a autonomia profissional” e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver um trabalho mais profícuo com seus alunos (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 20).

Para Souza (2001 apud SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 794), a avaliação de sistemas escolares, a partir de 1990:

[...] passou a ocupar posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendada e promovida por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de numerosos estados brasileiros, como elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior. Os diversos níveis e modalidades de ensino – da educação básica à pós-graduação – têm sido objeto de avaliação por parte do poder público sob o pressuposto de que a avaliação pode “produzir” um ensino de melhor qualidade.

Alavarse, Bravo e Machado (2013) ressaltam que o crescimento das avaliações externas se configura hoje como um dos principais elementos das políticas educacionais quanto à melhoria da qualidade na educação. Nesse sentido, enfatizam dois movimentos referentes à avaliação: o primeiro refere-se a “iniciativas para repensar e planejar as ações pedagógicas, tanto as que dizem respeito à política educacional, quanto às referidas a cada escola, na perspectiva da elaboração e uso de resultados das avaliações mais participativas” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 25), e a segunda “se expressa no uso de resultados para o pagamento de bônus por mérito para professores, o que compromete seu envolvimento com a avaliação em tela e os responsabiliza, quase exclusivamente, pelos resultados dos alunos” (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 25).

No primeiro caso, as avaliações nos são apresentadas como elementos para repensar as políticas e práticas pedagógicas tendo como foco as funções diagnóstica e formativa da avaliação educacional, configurando os testes ou provas não como avaliação, mas como instrumentos e procedimentos que favorecem a avaliação. Neste sentido, Alavarse, Bravo e Machado (2013, p. 26) frisam que “devemos enxergar as informações provindas da avaliação como indícios do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando trajetórias dos alunos, das escolas e das próprias redes, a fim de apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas”.

Todavia, no segundo movimento, é possível observar a avaliação como política de responsabilização, que ao contrário do que deseja, pode favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, o que dificulta a organização dos agentes escolares com base em princípios democráticos. Deste modo,

Em face de processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino visando garantir-lhes melhores posições em *rankings* decorrentes da divulgação dos resultados obtidos. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 26).

Esse tema tende a ser polêmico quando observamos que, além de propor melhorias para a educação, esses dados também destacam que as avaliações têm sido usadas para premiar escolas, bonificar professores e gerar competições, ou seja, as escolas que estão em destaque continuarão lutando para permanecer na melhor colocação, ao passo que outras que têm menos investimentos são localizadas em bairros mais carentes, problemáticos continuarão sendo deixadas de lado.

De acordo com Silva e Silva (2014), as avaliações utilizadas para identificar a qualidade do sistema de ensino (de larga escala) são, no Brasil, prioritariamente voltadas para

a Educação Básica, e a ênfase que vem sendo dada a esses processos avaliativos tem contribuído para a distorção das reais intenções dessas avaliações, e também tem reduzido a mensuração do desempenho dos alunos apenas em Língua Portuguesa e em Matemática, em detrimento das demais disciplinas que são indispensáveis para a formação humana. Assim, toda a prática pedagógica fica restrita a testes padronizados e, como consequência:

O discurso que envolve a qualidade de ensino é, então, deslocado para a nota obtida, sendo negligenciada, desta forma, a visão que os professores não são responsáveis, sozinhos, pelo aprendizado dos estudantes. Nem tudo de valor que um professor transmite aos seus alunos pode ser apreendido em um teste padronizado, ou seja, educar é muito mais que treinar alunos para testes. (SILVA; SILVA, 2014, p. 188).

Desta forma, o intuito de melhorar a qualidade de ensino acaba, por vezes, ficando somente na intenção, pois ser treinado para ter melhores notas nessas avaliações não é suficiente para a melhoria do ensino.

Entretanto, como observamos atualmente, a avaliação em larga escala no Brasil tem ocupado um papel central nas políticas públicas de educação. Por meio delas pretende-se diagnosticar a aprendizagem dos alunos com o intuito de compreender as realidades educacionais e (re)formular planos e programas que impactem na organização da gestão pedagógica das unidades escolares (GOMES; PIMENTA; PRAZIM, 2014).

Nesta perspectiva a política educacional brasileira tem incentivado a construção de novos instrumentos e mecanismos avaliativos que possam responder a várias questões educacionais, tais como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹⁰; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹¹; Provinha Brasil¹²; Censo Escolar¹³; Exame Nacional para

¹⁰ Instituído em 1990, o Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado (BRASIL, 2017f).

¹¹ Criado em 1998, o Enem tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando seja substituindo o vestibular (BRASIL, 2017g).

¹² Trata-se de uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática (BRASIL, 2017e).

¹³ É o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (BRASIL, 2017b).

Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)¹⁴; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que em 2013 foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, entre outros.

Neste trabalho porém, destacamos a ANA, visto que foi um dos nossos objetivos de análise para esta pesquisa ao fazermos a análise do desenvolvimento dos alunos dos 3º anos do Ensino Fundamental do município de Presidente Prudente.

Por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instrumento pelo qual o MEC e as secretarias de educação de estados e municípios e do Distrito Federal assumiram ampliar compromissos já afirmados anteriormente de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, final do 3º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, a Avaliação Nacional da Alfabetização, como já mencionamos anteriormente, foi incorporada em 2013 ao Saeb para aferir os níveis de alfabetização e letramento dos alunos matriculados na rede pública no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015c).

Com o intuito de gerar informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática, além de informações contextuais acerca das condições de oferta de ensino de cada unidade escolar, o Inep aplicou, em 2013, a primeira edição da avaliação e, em 2014, a segunda edição. Para tanto, o Inep tomou como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nove Anos que definem que os três anos iniciais do ensino fundamental passam a compor “um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passivo de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento de aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2010 apud BRASIL, 2015c, p. 5).

Apresentaremos a seguir o embasamento metodológico que orientou a elaboração desta pesquisa: características da pesquisa quali-quantitativa e os procedimentos de coleta e de análise de dados.

¹⁴ O principal objetivo do Encceja é construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros (BRASIL, 2017h).

3 METODOLOGIA

Com base no estudo bibliográfico acerca da temática em questão e dos objetivos apresentados, optamos por uma pesquisa de natureza qualiquantitativa, por meio da qual analisamos e categorizamos as respostas dos docentes das questões selecionadas para essa pesquisa, bem como o desempenho dos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental na ANA. Assim, utilizamos o levantamento de dados a fim analisar as dificuldades apresentadas pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente para o ensino da língua materna e as concepções teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento.

3.1 A pesquisa qualiquantitativa

Utilizamos a pesquisa qualiquantitativa para este trabalho, pois apesar de ambas as abordagens refletirem em diferentes epistemologias as duas não se excluem. Por esta razão, destacamos aqui algumas características e objetivos de ambas as abordagens, com o intuito de entendermos as contribuições que elas representaram para esta pesquisa.

3.1.1 Características e objetivos das pesquisas qualitativa, quantitativa e qualiquantitativa ou quantiquantitativa

Em estudos realizados por Denzi e Lincoln (2005), Neves (1996), Hayati, Karami e Slee (2006), Alvesmazzotti e Gewandsznajder (2004), Bodfgan e Biklen (1982), Godoy (1995) e Hayati, Karami e Slee (2006) (apud TERENCE; FILHO, 2006), pudemos encontrar algumas características das pesquisas qualitativas e quantitativas que para este trabalho se fizeram importantes: o objetivo principal da pesquisa quantitativa é a comprovação de resultados, ao passo que para a qualitativa importa a interpretação dos resultados; uma apresenta como foco a quantidade, a outra a natureza do objeto; na pesquisa quantitativa a característica do instrumento de coleta de dados baseia-se em questões objetivas com aplicação em curto prazo de tempo, já na qualitativa tem-se questões abertas e flexíveis; quanto à análise dos dados, uma baseia-se em estatística numérica e a outra interpretativa e descritiva com ênfase na análise de conteúdo.

Moreira (2002) considera possível observarmos outras características das pesquisas qualitativas e quantitativas. Nesse sentido, destaca que o paradigma quantitativo é realista/

racionalista por outro lado considera o paradigma qualitativo como idealista/naturalista. Assim, assinala que os objetivos do paradigma quantitativo procuram explicar mudanças em fatos sociais, principalmente por intermédio de medição objetiva e análise quantitativa, ao passo que no paradigma qualitativo o que se busca é a compreensão do fenômeno social segundo a perspectiva dos autores mediante participação em suas vidas. Outro objetivo é que na pesquisa quantitativa o foco está no comportamento de grupos ou indivíduos e a qualitativa foca significados e experiências, ações em vez de comportamentos. Por fim, o paradigma quantitativo busca a predição e controle de eventos, algoritmos, verdades, universais abstratos aos que se chega por meio de generalizações estatísticas de amostras para população e a qualitativa procura explicações interpretativas, heurísticas em vez de algoritmos, universais concretos alcançados mediante estudo detalhado de um caso e comparação com outros estudados com igual detalhe (FIRESTONE, 1987; EISNER, 1981; ERICKSON, 1986 apud MOREIRA 2002).

Para Dalfovo, Lana e Silveira (2008, p. 5), as pesquisas qualitativas e quantitativas

[...] levam como base de seu delineamento as questões ou problemas específicos. Adota tanto em um quanto em outro a utilização de questionários e entrevistas. Os autores Boente e Braga (2004) colocam que não importa a pesquisa, sempre haverá antes algum contexto que terá a parte quantitativa, diferindo desta forma de diversos autores.

Apesar das características e objetivos de ambas as pesquisas se mostrarem distintos, Richardson et al. (2012, p. 87) destacam alguns critérios científicos que devem se cumprir em ambos os métodos, como a confiabilidade que “indica a capacidade que devem ter os instrumentos utilizados de produzir medições constantes quando aplicados a um mesmo fenômeno”. Neste sentido, lançam um questionamento sobre como se manifesta a confiabilidade externa em ambos os métodos, e respondem:

No método qualitativo, existe relação muito próxima entre pesquisador e informante, o que possibilita informações detalhadas; as inferências são superficiais, descrevendo-se em detalhe o concreto; é comum o uso de gravador para registrar entrevistas e observações para análises posteriores.
No método quantitativo, as perguntas do questionário ou entrevista são formuladas clara e detalhadamente, mantém-se o anonimato do entrevistado para evitar distorção nas respostas; as definições são precisas e operacionalizam-se com indicadores específicos. (RICHARDSON et al., 2012, p. 87).

Outro critério destacado é a validade. Aqui a validade “indica a capacidade de um instrumento produzir mediações adequadas e precisas para chegar a conclusões corretas” (RICHARDSON et al., 2012, p. 87). Os referidos autores destacam dois tipos de validade, a

interna e a externa, uma refere-se à exatidão dos dados e à adequação das conclusões e a outra à possibilidade de generalizar os resultados a outros grupos semelhantes.

A validade interna e externa também está presente nos métodos qualitativos e quantitativos:

No método quantitativo, a validade interna pode ser assegurada pela identificação de diversos indicadores, justificando-se sua relação com os conceitos que serão medidos. A adequação das conclusões tenta ser obtida relacionando estatisticamente variáveis, causas (independentes) e variáveis efeitos (dependentes).

No método qualitativo, o pesquisador obtém “medições” que apresentam maior validade interna, pois as observações não estruturadas permitem conhecer detalhes que os instrumentos estruturados (questionários) não podem obter.

[...] o pesquisador que trabalhar com métodos qualitativos deve evitar a subjetividade nas conclusões, limitando-as aos casos ou grupos estudados a àqueles que podem ser definidas com base na repetição das relações observadas. (RICHARDSON et al., 2012, p. 87-88).

No que diz respeito à validade externa é possível observar que no método quantitativo seu poder de generalização baseia-se na escolha de uma amostra aleatória representativa de determinada população. No qualitativo, por sua vez, o critério de validade externa é bastante questionado, “pois supõe que a conduta humana apresenta parâmetros estáveis e que populações com características determinadas agirão de maneira semelhante”. (RICHARDSON et al., 2012, p. 88).

Este mesmo autor destaca que, embora existam diferenças ideológicas profundas entre os dois métodos, é possível identificar três instancias de integração entre ambas, as quais são os objetivos de pesquisa, na coleta de dados e na análise da informação.

Com base nos conceitos e objetivos propostos por diversos autores sobre a pesquisa qualitativa e quantitativa como a análise, comprovação e interpretação de resultados, a aplicação de questionário com questões fechadas (objetivas) e abertas (flexíveis) e na análise dos dados baseados em estatísticas numéricas e interpretativa/descritiva, consideramos que ambas as abordagens podem se complementar, portanto, escolhemos esta metodologia para o presente estudo, pois se trata de uma pesquisa que não despreza o contexto histórico e social, aceita o ponto de vista alheio e nos traz uma riqueza maior quanto ao que se está estudando, também permite ao pesquisador chegar a resultados inéditos de um fato, mesmo que este tema já tenha sido abordado por outro pesquisador.

Assim, esta pesquisa permite-nos a descrição dos dados obtidos por meio do contato direto com que está sendo estudado, e retratando a perspectiva dos participantes diante dos fatos estudados.

Desta forma, após destacarmos os objetivos apresentados por ambas as abordagens de pesquisa, consideramos importante ainda, como destacam Laville e Dionne (1999), acreditar que conflitos entre as abordagens qualitativas e quantitativas são inúteis, pois o procedimento adotado deve estar a favor da compreensão do objeto de pesquisa. Deste modo,

Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 43).

Portanto, como já destacava Gamboa, em 1995, é necessário superar falsos dualismos permitir a existência de vários enfoques que se definem num *continuum*, não podendo ser pensada como oposição contraditória.

Souza e Kerbauy (2017), ao discorrerem sobre ambas as perspectivas de pesquisa, asseguram que a tentativa de evidenciar a pesquisa qualitativa e quantitativa como abordagem competitiva, e que muitas vezes foi polemizada sobre a superioridade qualitativa em detrimento à quantitativa ou vice-versa está diminuindo, uma vez que vários pesquisadores têm assumido a tese contra a dicotomia a incompatibilidade entre estudos quantitativos e qualitativos. Todavia,

[...] apesar do reconhecimento da convergência entre as abordagens quantitativa e qualitativa na pesquisa educacional brasileira, ainda há pouca literatura no País sobre os desdobramentos teóricos e metodológicos. Essa carência é evidente, principalmente na definição de uma abordagem condizente aos fenômenos educacionais, que acaba recaindo invariavelmente na opção demarcada pela pesquisa quantitativa ou qualitativa. (GATTI, 2002 apud SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 13).

Portanto, ao tratarmos de abordagem quali quantitativa ou quanti qualitativa, encontramos que tal metodologia de estudo objetiva complementar a outra no sentido de que, enquanto uma – quantitativa – se ocupa de ordens de grandeza e as suas relações, a outra – qualitativa – é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não qualificável (SILVA, 1998).

Ou ainda, como destaca Ortí (1994 apud SILVA, 1998, p. 18), a relação do uso consecutivo de ambas as abordagens pode ser considerada uma "relação de complementaridade por deficiência, que se centra precisamente através da demarcação, exploração e análise do território que fica mais além dos limites, possibilidades e características do enfoque oposto". Considera também Minayo (1994 apud SILVA, 1998,

p. 18-19), “que uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa”.

Com base nos objetivos e características destacados até aqui, consideramos que tal abordagem adotada para esta pesquisa apresenta uma quantificação estatística com uma sólida base teórica. Nesse sentido, levando em consideração a importância da metodologia de pesquisa e sabendo que a abordagem que considera a estatística para explicação de dados (quantitativa) pode trabalhar junto da abordagem que lida com a interpretação das realidades sociais (qualitativa), a metodologia desta investigação pautou-se na pesquisa quali-quantitativa, e os dados foram obtidos por meio de questionários e análise documental, como observaremos detalhadamente a seguir.

3.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio de questionários aplicados em 22 das 31 escolas do município de Presidente Prudente, no ano de 2015, pelos pesquisadores do grupo de pesquisa *Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior*. Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos docentes que aceitaram participar da pesquisa, todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, sendo mantido em sigilo o nome das escolas e dos professores ao publicar os resultados deste estudo. Por conseguinte, usamos nomes de flores para nos referirmos às escolas, e números para identificar o professor de cada unidade.

Para este estudo, analisamos as respostas de todos os professores que aceitaram participar desta pesquisa, um total de 158 participantes.

O questionário completo foi utilizado para caracterizar o perfil pessoal, profissional e o teórico-metodológico do professor que leciona nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as dificuldades enfrentadas cotidianamente no ensino de língua materna, quais são as práticas formativas que consideram eficazes, quais são as concepções teórico-metodológicas que trazem sobre alfabetização e letramento e o conhecimento que possuem sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA.

Deste modo, analisamos os questionários respondidos pelos professores e os boletins de desempenho das escolas municipais de Presidente Prudente a fim de entender a atuação e os resultados dessas instituições de ensino na ANA de 2014, cujos boletins estão disponíveis para acesso no site do Inep.

Assim, como esta pesquisa está vinculada a uma pesquisa maior, estabelecemos como recorte, na análise dos questionários, somente as questões que versassem sobre o nosso interesse de pesquisa. Nesse sentido, do Questionário (Anexo) destinado aos professores, interessam-nos todos os itens da Parte A, todos os da parte B e alguns da parte C, ou seja, da questão 1 (parte C) somente a conceituação de alfabetização e letramento; da questão 3 (parte C) somente os itens atinentes a como o professor trabalha alfabetização e letramento; a questão 6 que analisa as dificuldades enfrentadas pelo professor para o ensino de língua materna no ano em que leciona e a questão 10, que averigua o que os docentes sabem sobre a ANA.

A pesquisa maior a que esta pesquisa está vinculada foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Assim, foram aplicados os questionários em todas as escolas vinculadas à rede municipal de ensino de Presidente Prudente que aceitaram participar da pesquisa. Os dados foram tabulados por vários pesquisadores do grupo de pesquisa cabendo-nos, a partir deste trabalho, analisar os dados que nos foram pertinentes.

Com o intuito de analisar esses dados, utilizamos a análise documental que nos traz subsídios para refletir sobre o desempenho dos alunos na ANA, no município de Presidente Prudente. Cabe salientarmos, como colocam Ludke e André (1986, p. 38), que:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A análise documental permite, ainda, a investigação de uma determinada problemática de forma indireta por meio de estudos e documentos produzidos pelo homem. Desta forma, ao estudarmos os documentos, devemos ter cautela para não comprometermos a validade do estudo (SILVA et al., 2009).

Para realizar a tabulação, a análise e a categorização dos dados, contamos com o auxílio do *software Sphinx Survey – Edição Léxica*, da empresa Sphinx Brasil, que trabalha na área de tecnologia e apoio ao processo de pesquisas de análises de dados. O *software* utilizado para análise de dados desta pesquisa foi desenvolvido para que o pesquisador tenha autonomia de criar seu projeto de pesquisa do início ao fim.

Desta forma, o *Sphinx Survey* permite que o usuário faça uma investigação profunda de entrevistas, livros, discursos, mensagens etc. Permite também que o usuário utilize tanto os dados obtidos com o próprio *software* quanto exportar uma base de dados obtidos por outros modos.

Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011) que, ao tratar de análises feitas em computadores, ressalta que apesar de o auxílio tecnológico ser imprescindível em vários níveis, não permite responder com total segurança à questão de partida, todavia o uso do computador é interessante quando recorremos aos seguintes casos:

- a unidade da análise é a palavra, o indicador é frequencial (número de vezes em que a palavra ocorre);
- a análise é complexa e comporta um grande número de variáveis a tratar em simultâneo (por exemplo: número elevado de categorias e unidades a registrar);
- deseja-se efetuar uma análise de coocorrências (aparência de duas ou várias unidades de registro na mesma unidade de contingência);
- a investigação implica várias análises sucessivas; o computador permite preparar os dados e armazená-los para usos sucessivos;
- a análise necessita, no fim da investigação, de operações, estatísticas e numéricas complexas. (BARDIN, 2011, p. 175).

Também adotamos como suporte para análise dos dados o referencial teórico voltado para o ensino de língua materna e formação docente (GERALDI, 2002, 2013; CAGLIARI, 2011; SOARES, 2008; IMBERNÓN, 2004; TARDIF; LESSARD, 2008; UNESCO, 2004).

Por conseguinte, após breve discussão sobre a metodologia e os procedimentos de coleta e análise dos dados, apresentaremos, na próxima seção, a análise dos resultados obtidos neste estudo.

4 ANÁLISES DOS DADOS

Para esta pesquisa foi possível realizamos um levantamento bibliográfico acerca da temática em foco, aplicamos os questionários nas escolas que aceitaram participar da pesquisa, tabulamos, analisamos e categorizamos alguns dados manualmente e com auxílio do *software Sphinx Survey – Edição Léxica*.

Ao promovermos a análise e a categorização dos dados obtidos, verificamos que, para uma mesma questão, alguns professores indicaram mais de uma resposta, ou seja, apresentou mais de uma categoria. Desta forma, se fizermos a soma da frequência absoluta apresentada nas tabelas, gráficos e quadros de análises da seção 4, obteremos mais de 158 respostas, todavia esse fato não ocorreu com as questões fechadas relacionadas ao perfil dos professores.

Começaremos, então, pelos resultados obtidos pelos alunos dos 3º anos do ensino fundamental das escolas públicas do município de Presidente Prudente na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aplicada no ano de 2014 e, posteriormente, abordaremos as respostas dos professores às questões analisadas para este estudo.

4.1 Desempenho em leitura e escrita das escolas municipais de Presidente Prudente

O Documento Básico da ANA esclarece que esta avaliação está pautada na matriz de referência de língua portuguesa que, por sua vez, reconhece a polissemia dos conceitos de alfabetização e letramento, além de trabalhar com o pressuposto de que ambos têm suas especificidades e são interdependentes. Desta forma, este exame busca analisar o desempenho dos alunos em escrita e leitura com uma abordagem diferenciada, formal e sistematizada (BRASIL, 2013).

Desse modo, tomando como eixo estruturante a leitura, a avaliação busca analisar as habilidades de:

- H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
- H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
- H3. Reconhecer a finalidade do texto
- H4. Localizar informações explícitas em textos
- H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
- H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
- H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
- H8. Identificar o assunto de um texto
- H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos. (BRASIL, 2013, p. 17).

E no tocante ao eixo estruturante da escrita, espera-se que os alunos tenham habilidades e sejam capazes de:

- H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
- H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
- H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada. (BRASIL, 2013, p. 17).

Em face das habilidades que se estabelecem para avaliação de língua portuguesa, a ANA organizou dois quadros, um para cada eixo estruturante, por meio dos quais descreve a interpretação pedagógica de escala de leitura e de escrita.

O Quadro 1, que descreve a “Interpretação pedagógica da escala de Leitura na edição ANA de 2014” (BRASIL, 2015a), está dividido em quatro níveis os quais são separados por pontuação e habilidades que os alunos devem ter.

Quadro 1 - Interpretação pedagógica da escala de Leitura na edição da ANA de 2014

NÍVEL	ESCALA DE LEITURA
NÍVEL 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. • Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. • Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
NÍVEL 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. • Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica– com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação

	científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
NÍVEL 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. • Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. • Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Fonte: Brasil (2015a, p. 40).

As habilidades de escrita, por sua vez, foram divididas em cinco níveis também separados por pontuação. Desta forma, a “Interpretação pedagógica da escala de Escrita na edição ANA de 2014” (BRASIL, 2015a) fica da seguinte forma:

Quadro 2 - Interpretação pedagógica da escala de Escrita na edição da ANA de 2014

NÍVEL	ESCALA DE ESCRITA
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.

<p>NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.</p>
<p>NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.</p>

Fonte: Brasil (2015a, p. 66).

Ao procedermos a análise dos boletins de desempenho das escolas do município de Presidente Prudente, disponíveis no site do Inep, identificamos os seguintes dados expressos na Tabela 1:

Tabela 1 - Desempenho em leitura das escolas municipais de Presidente Prudente

Escolas participantes	Estudantes participantes	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)
Escola 1	75	13,33	30,67	38,67	17,33
Escola 2	83	6,2	26,51	53,1	14,46
Escola 3	66	12,12	30,3	39,39	18,18
Escola 4	49	8,16	18,37	55,1	18,37
Escola 5	70	18,57	38,57	35,71	7,14
Escola 6	24	0,0	16,67	54,17	29,17
Escola 7	40	27,5	42,5	22,5	7,5
Escola 8	43	16,28	25,58	34,88	23,26
Escola 9	34	2,94	17,65	52,94	26,47
Escola 10	61	0,0	29,51	36,7	34,43
Escola 11	101	1,98	10,89	47,52	39,6
Escola 12	51	15,69	37,25	37,25	9,8
Escola 13	82	3,66	32,93	47,56	15,85
Escola 14	51	3,92	15,69	43,14	37,25
Escola 15	104	8,65	24,4	44,23	23,08
Escola 16	154	1,95	20,78	46,1	31,17

Escola 17	72	5,56	44,44	37,5	12,5
Escola 18	67	11,94	35,82	44,78	7,46
Escola 19	116	12,93	24,41	46,55	18,1
Escola 20	44	18,18	29,55	43,18	9,9
Escola 21	49	36,73	32,65	22,54	8,16
Escola 22	98	15,31	23,47	45,92	15,31
Escola 23	53	0,0	28,3	58,49	13,21
Escola 24	58	6,9	15,52	46,55	31,3
Escola 25	98	15,31	38,78	32,65	13,27
Escola 26	62	17,74	40,32	35,48	6,45

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Boletim de Desempenho das Escolas (2016).

Valendo-nos desses dados foi possível notarmos que a maior parte das escolas se destacou nas habilidades em leitura de nível 3, obtendo percentual entre 34,88% e 58,49%. Apenas três escolas, sendo elas Escola 6, Escola 10 e Escola 23 zeraram pontuação nas habilidades de nível 1, considerada a de menos relevância. Quatro das 26 instituições, Escola 5, Escola 7, Escola 17 e Escola 25 se destacaram em nível 2. Uma escola (Escola 12) obteve empate entre o nível 2 e 3 com 37,25% de desempenho. Uma escola obteve pontuação maior no nível 1, com 36,73% diminuindo sua porcentagem conforme aumentaram os níveis. Nenhuma escola aparece com excelente desempenho em nível 4, considerado o de maior pontuação.

O fato de nenhuma instituição ter atingido o nível 4 de proficiência em leitura nos chama atenção uma vez que a leitura é muito importante na vida de cada indivíduo. Freire, em 1989, já afirmava essa importância em sua obra “A importância do ato de ler”, na qual destacava a leitura como compreensão de mundo, mudança, cidadãos críticos e reflexivos, disciplina intelectual, prática consciente, entre outros aspectos. Sempre enfatizando a leitura com o intuito de formar, não de informar.

Assim também espera a Avaliação Nacional de Alfabetização, quando destaca que “a produção e a leitura de textos devem ocorrer em situações autênticas de comunicação” (BRASIL, 2013, p. 15), e que a escola deve proporcionar momentos de interação/interlocução que possibilitem situações de ensino de forma dialogada.

Se analisarmos o que estabelece o nível 4 para proficiência em leitura, é possível comparar com o que também é estabelecido pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 26) quando ressaltam que:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no

cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (BRASIL, 1997, p. 26).

Ou seja, é importante que a escola possibilite a interação do estudante com textos de vários gêneros e várias áreas do conhecimento, com o intuito de formar um aluno capaz de utilizar e interpretar textos compreendendo seu conceito, finalidade, informação, problema etc. Desta forma, além de compreender os textos, a criança também será capaz de produzir uma escrita com autonomia.

Tabela 2 - Desempenho em escrita das escolas municipais de Presidente Prudente

Escolas participantes	Estudantes participantes	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5 (%)
Escola 1	75	5,33	9,33	5,33	64,0	16,0
Escola 2	83	1,2	6,2	1,2	73,49	18,7
Escola 3	66	3,3	7,58	6,6	62,12	21,21
Escola 4	49	0,0	6,12	2,4	57,14	34,69
Escola 5	70	5,71	11,43	1,43	67,14	14,29
Escola 6	24	0,0	0,0	8,33	37,5	54,17
Escola 7	40	5,0	25,0	7,5	57,5	5,0
Escola 8	43	2,33	13,95	2,33	65,12	16,28
Escola 9	34	0,0	2,94	0,0	67,65	29,41
Escola 10	61	0,0	0,0	1,64	52,46	45,9
Escola 11	101	0,0	1,98	0,0	62,38	35,64
Escola 12	51	1,96	9,8	7,84	72,55	7,84
Escola 13	82	2,44	8,54	2,44	62,2	24,39
Escola 14	51	0,0	3,92	1,96	54,9	39,22
Escola 15	104	3,85	2,88	1,92	66,35	25,0
Escola 16	154	0,65	1,95	1,95	55,84	39,61
Escola 17	72	0,0	9,72	5,56	61,11	23,61
Escola 18	67	5,97	11,94	1,49	71,64	8,96
Escola 19	116	2,59	3,45	3,45	66,38	24,14
Escola 20	44	6,82	13,64	0,0	63,64	15,91
Escola 21	49	8,16	20,41	6,12	61,22	4,8
Escola 22	98	6,12	14,29	3,6	60,2	16,33
Escola 23	53	0,0	3,77	0,0	66,4	30,19
Escola 24	58	0,0	3,45	3,45	74,14	18,97
Escola 25	98	2,4	14,29	6,12	65,31	12,24
Escola 26	62	1,61	6,45	1,61	74,19	16,13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados da pesquisa (2016).

Observação: As porcentagens se referem às recorrências das respostas, pois alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

Os dados expressos na Tabela 2 permitem-nos observar que a grande maioria das instituições de ensino obteve maior índice de proficiência em escrita no nível 4 e apenas uma escola (Escola 6) atingiu o nível 5 com porcentagem maior de pontos (54,17%). Essa escola também se destacou por zerar nos níveis 1 e 2, níveis considerados de menor relevância. A Escola 21, que teve o pior desempenho na avaliação de proficiência em leitura, se destacou na avaliação de escrita, obtendo 61,22% em nível 4, porém, comparada às outras escolas, esta instituição teve o menor desempenho de proficiência em escrita em nível 5. Nove escolas zeraram a pontuação em nível 1, duas em nível 2 e quatro em nível 3, nenhuma instituição zerou pontuação em nível 5.

Cagliari (2009, p. 82), além de afirmar que a leitura é a atividade fundamental desenvolvida na escola para a formação dos alunos, assegura também que “um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para as crianças, e por isso requer um tratamento especial na alfabetização”. Isto posto, ao final de um ciclo de alfabetização, espera-se que a criança saiba escrever, conforme também prevê a ANA.

Portanto, como ressaltam Cafiero e Rocha (2008), a escrita, assim como a leitura também é um processo que envolve um conjunto de habilidades como saber codificar, saber planejar um texto, gerar ideias sobre um assunto, organizá-las etc. De tal modo, para melhor aprendizagem dos alunos, a escrita não pode ser vista como uma tarefa escolar ou um ato individual e sim precisa estar engajada aos usos sociais que envolvem a expressão e a cultura (CAGLIARI, 1998b).

Assim sendo, como destacam os PCNs de língua portuguesa:

[...] é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. (BRASIL, 1997, p. 40).

Considerando as notas atingidas pelo estado de São Paulo (539,67) e pelo país (502,65) em nível de leitura, e as notas atingidas em nível de escrita: estado 546,56, país 500 (BRASIL, 2015a), constatamos que o município de Presidente Prudente se manteve dentro da média, obtendo notas superiores à metade da pontuação máxima o que já é um avanço, porém ainda necessita melhorar.

Desta forma, após análise do desempenho das escolas em escrita e leitura na ANA, apresentaremos a seguir as respostas dos professores das 22 instituições participantes da

pesquisa (totalizando 158 docentes), referente ao conhecimento que eles têm sobre esta avaliação.

4.2 Conhecimento dos professores sobre a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA

Após análise do desempenho dos alunos na Avaliação Nacional da Alfabetização, apresentaremos as respostas emitidas pelos professores à seguinte questão: “O que você sabe sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no que diz respeito à Matriz de Referência de Língua Portuguesa?”.

Tabela 3 - Respostas dos professores sobre o que eles sabem sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização, no que diz respeito à Matriz de Referência de Língua Portuguesa

Respostas dos professores	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Avaliação aplicada ao 3º ano do EF	25	15,8
Avalia a alfabetização	25	15,8
Avaliação externa	24	15,1
Avaliação positiva	7	4,4
Avaliação negativa	6	3,7
Avalia a leitura e a escrita	5	3,1
Avaliar língua portuguesa e matemática	4	2,5
Avaliação diagnóstica	3	1,9
Avalia o necessário exigido	3	1,9
Relacionada ao PNAIC	3	1,9
Avaliar o sistema e propor melhorias	1	0,6
Avalia se os objetivos de língua portuguesa estão sendo atingidos	1	0,6
Avalia os diferentes tipos textuais	1	0,6
Analisa o letramento	1	0,6
Avalia o grau de aprendizagem das crianças	1	0,6
Reprova por defasagem de conhecimento ou aprendizagem	1	0,6
Nunca aplicou	1	0,6
Desconhece e sabe pouco	40	25,1
Não respondeu	38	23,8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados da pesquisa (2016).

Observação: As porcentagens se referem às recorrências das respostas, pois alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

Como podemos observar, 15,8% dos professores responderam que a ANA é uma avaliação aplicada ou que avalia o 3º ano do EF.

Uma prova de avaliação externa que avalia as habilidades dos alunos em relação às expectativas de aprendizagem para o 3º ano (P7 - Margarida).

Avalia a alfabetização dos alunos no 3º ano, possibilitando verificar através dos resultados as maiores dificuldades encontradas, favorecendo o direcionamento de ações, intervenções, planejamento de atividades, voltadas ao aprendizado das mesmas (P2 - Dália).

O documento básico (BRASIL, 2013), por sua vez, informa que sim, está voltada para os 3º anos, pois esse ano é considerado como fase final do ciclo de alfabetização. O mesmo percentual de respostas (15,7%) também foi obtido na categoria “avalia a alfabetização”, como podemos observar em algumas das respostas dos professores:

Avalia a alfabetização, de acordo com os descritores, para ver quais crianças já se apropriaram da alfabetização e o que ainda é necessário a criança se apropriar (P10 - Crisântemo).

É uma avaliação visando obter dados possíveis para interferências futuras com o objetivo de melhorar a alfabetização (P3 - Violeta).

É uma avaliação para verificar a alfabetização (P3 - Magnólia).

Todavia, por algumas respostas serem mais completas que outras, vale destacarmos o que informa o documento básico da ANA:

A atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios. (BRASIL, 2013, p. 5, grifo nosso).

Alguns professores destacaram que a ANA é uma avaliação diagnóstica (1,9%) ou ainda que é uma avaliação externa (15,1%) em nível nacional. Alguns disseram que é aplicada pelo Governo Federal outros que é pelo Estado. É possível observar, também, que alguns professores relacionam essa avaliação com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) (1,9%). Nos documentos da ANA encontramos que:

[...] **insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)**. Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal **assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios** de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2013, p. 5, grifos nossos).

É possível observar, também, com base nos dados da Tabela 3, que alguns docentes (4,4%) destacam que a avaliação é positiva (mas não especificam nada mais do que isso), outros ressaltam que o exame estimula a aprendizagem dos alunos, contribui para que os alunos avancem em sua aprendizagem, norteia os professores levando-os a refletir sobre o que ensinar para os alunos, rever suas ações pedagógicas e também possibilita a mobilização da escola para suprir as dificuldades dos educandos.

Destacamos, a seguir, algumas respostas que criticam a Avaliação Nacional de Alfabetização:

Não está respeitando a ideia de alfabetização até os 8 anos. Exige muito das crianças no início do 2º ano (P1 - Acácia).

Muitas avaliações externas para alunos tão pequenos... Estamos ensinando alunos para “passarem” nessas avaliações. Não vejo nenhuma devolutiva dos responsáveis, só vejo números a serem alcançados (P6 - Orquídea).

A respeito da observação feita por alguns professores de que as avaliações externas não condizem com a realidade em sala de aula ou que são aplicadas com grande frequência aos alunos, Silva e Silva (2014) argumentam que a real intenção dos processos avaliativos ocorridos na educação nos últimos anos tem sofrido distorção em seus reais objetivos e tem reduzido o desempenho dos alunos apenas em português e matemática ignorando as outras disciplinas que também são fundamentais para a formação humana. Assim,

Toda a prática pedagógica fica, assim, restrita aos resultados obtidos em testes padronizados, fazendo com que a comunidade escolar busque apenas estratégias para “aumentar sua nota” [...].

O discurso que envolve a qualidade de ensino é, então, deslocado para a nota obtida, sendo negligenciada dessa forma a visão que os professores não são responsáveis, sozinhos, pelo aprendizado dos estudantes. (SILVA; SILVA, 2014, p. 188).

“Reprova por defasagem de conhecimento ou aprendizagem” (0,6%) é uma das categorias também encontradas nas respostas dos docentes. Porém, não localizamos na redação do Documento Básico da ANA qualquer registro que confirme essa informação; pelo

contrário, é possível observar que ela tem a função de trazer subsídios para a escola baseados nos resultados das provas:

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. Busca-se, com isso, qualificar a apresentação dos dados, respeitando o processo de cada instituição escolar, a comunidade em que está inserida e os diversos indicadores que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, em geral, e do processo de alfabetização, em particular. (BRASIL, 2013, p. 20).

Apenas três professores (1,9%) fizeram a observação de que a ANA avalia o necessário exigido, mas não especificaram o que é “o necessário exigido”. Outro respondeu que avalia o grau de aprendizagem das crianças (1,9%), mas também não especificou o que seria esse “grau de aprendizagem”.

Pouquíssimos professores citaram que a ANA avalia também a alfabetização em matemática. “Avalia diferentes tipos textuais” (0,6%), “avalia o letramento” (0,6%), “avalia leitura e escrita” (3,1%) também foram algumas das respostas com pouca frequência. No tocante a esses aspectos, o documento básico do ANA ressalta que “A avaliação tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização, conforme se verifica no art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012” (BRASIL, 2013, p. 9).

Como já assinalamos em outro momento, neste relatório, a ANA tem como subsídios a matriz de referência de língua portuguesa que dispõe de eixos estruturantes e habilidades para avaliar a leitura e a escrita. Assim, calcada na matriz de referência de matemática, esta avaliação se estrutura em quatro eixos, aos quais avaliam o Eixo Numérico e Algébrico, o Eixo de Geometria, o Eixo de Grandezas e Medidas e Eixo de Tratamento da Informação (BRASIL, 2013).

Apenas um professor (0,6%) ressaltou que a ANA tem como objetivo “avaliar o sistema e propor melhorias”, seu discurso está de acordo com o preconizado pelas informações do documento básico, a saber:

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) **produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras**. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes. (BRASIL, 2013, p. 5, grifo nosso).

Um número expressivo de professores (23,8%) não respondeu a essa questão e outros alegaram não conhecer a avaliação (a grande maioria alegou não trabalhar com 3º ano do EF) e apenas um professor (0,6%) manifestou nunca ter aplicado a prova. Grande parte dos docentes (25,1) descreveu desconhecer ou saber pouco sobre a avaliação, um deles alega saber apenas o que a orientadora passou para eles e outro que teve início em 2013.

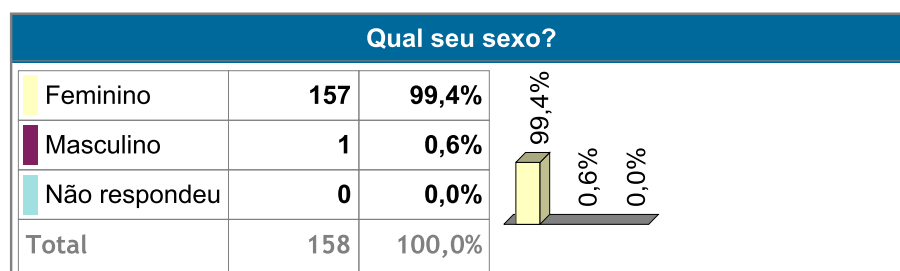
Segundo as análises, é possível constatar que os professores da rede municipal de Presidente Prudente têm um conhecimento superficial ou não conhecem a ANA, tampouco a Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Todavia, vale ressaltar que quando este questionário foi respondido essa avaliação tinha sido aplicada apenas uma vez nas escolas e nem todos os professores que fizeram parte da pesquisa lecionavam no 3º ano do Ensino Fundamental, foco da avaliação. Consideramos, ainda, que 24% dos respondentes estão em início de carreira (menos de 1 ano até 5 anos de experiência) e ainda não tiveram oportunidades para aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto.

Isto posto, após analisarmos os desempenhos dos alunos e o que os professores sabem sobre a ANA, escolhemos, para dar continuidade ao texto, destacar o perfil dos professores que aceitaram participar da pesquisa.

4.3 Perfil dos professores – parte 1

Os gráficos a seguir, definidos como “parte 1”, desenvolvidos com auxílio do *software Sphinx Survey – Edição Léxica* apresentam o perfil dos professores pesquisados: sexo, idade, tempo de atuação na escola, ano em que leciona, tempo de magistério, tipo de vínculo empregatício, se possui acúmulo de cargo, em caso afirmativo indicar em qual sistema de ensino leciona e se já participou do PNAIC. Quanto ao nome das escolas que também fazem parte do perfil dos professores, optamos por não divulgar nesta pesquisa.

Gráfico 3 - Distribuição dos professores de acordo com o sexo



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Como podemos observar é grande, quase unânime (99,4%), a presença do sexo feminino no magistério, especialmente ao se tratar da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Todavia, nem sempre a educação brasileira foi constituída por professoras, sendo composta inicialmente pelos jesuítas e posteriormente pela figura do mestre-escola. No entanto, quando se analisa a trajetória histórica da profissão docente, é possível perceber as transformações pelas quais a categoria foi passando, sobretudo no que tange à proletarização e à sua constituição como profissão “de mulher”, perceptivelmente no ensino básico (HYPOLITO, 1997).

Sobre esse processo de feminilização da docência, Gatti e Barreto (2009, p. 17), com base em dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MET), analisaram que a docência continua se configurando

[...] boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos), no mesmo patamar do maior e mais tradicional grupo de inserção feminina no mercado de trabalho: a prestação de serviços de todas as naturezas, apenas suplantada pelas atividades de apoio administrativo, agrupadas sob a denominação genérica de escriturários (19,2%).

Vianna (2002) destaca que a presença feminina no magistério pode ser observada ao longo de todo século XIX nas chamadas escolas domésticas ou de improviso e também nas escolas seriadas instituídas após a república com progressiva extensão nas escolas públicas. “No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário” (VIANNA, 2002, p. 84).

No século XX, a presença feminina no magistério primário se intensificou de tal forma que, no final da década de 20 a maioria dos docentes já era feminina. Esse número se intensificou, sobretudo, pelas grandes transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas pelas quais passa o país, determinando uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral. Assim, ao final do século passado, o caráter fundamentalmente feminino da Educação Básica já estava mais que configurado (VIANNA, 2002).

Levando-se em conta, também, a teoria das representações sociais,

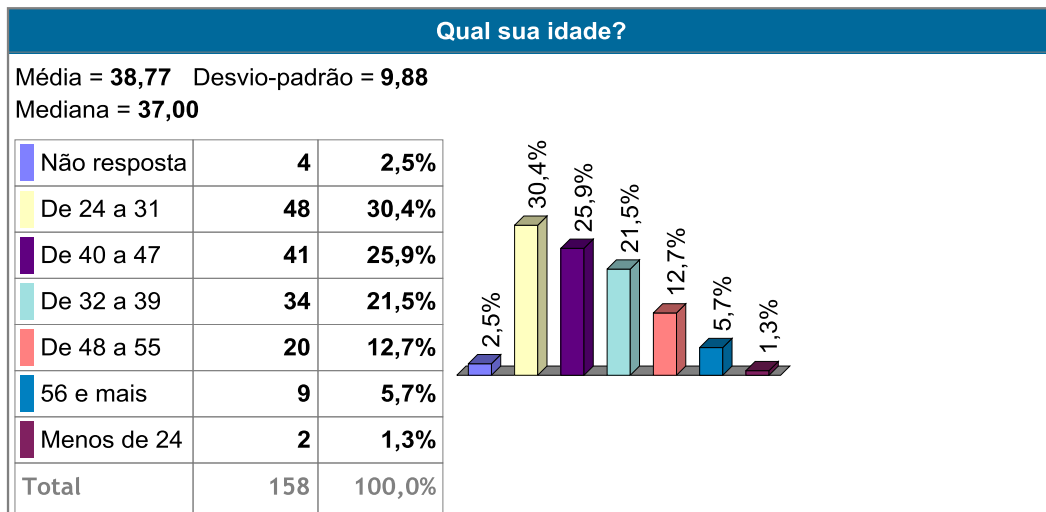
[...] é possível afirmar que se as representações sociais que predominam atualmente são de que as mulheres é que devem atuar com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, significa que cada vez mais será difícil existir a presença de homens professores atuando nesses níveis de ensino. Tal hipótese vem sendo confirmada nos cursos de Pedagogia, que em geral não têm universitários do gênero masculino e os poucos que se matriculam costumam desistir, especialmente no período dos estágios curriculares. (GONÇALVES et al., 2015, p. 41).

Rabelo (2013), em um estudo sobre a discriminação do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental destaca que as representações geradoras de discriminações é um motivo fortíssimo que leva o homem a não exercer a docência, pois este muitas vezes é visto como um *corpo estranho* nas séries iniciais. Em sua pesquisa, relata cinco fatores mais mencionados pelos professores sobre a discriminação vivenciada ou vivida por eles no ambiente escolar: homofobia, homem é incapaz, profissão feminina, ganha-se mal e assédio/pedofilia.

Outro estudo feito pelo MEC/Inep/Deed, coletado pelo Censo Escolar 2007 revela que o perfil predominante feminino vai se modificando à medida que se caminha da Educação Infantil para o Ensino Médio e para a educação profissional, sendo na creche 97,9% de professores do sexo feminino e 2,1% masculino, nas séries iniciais do Ensino Fundamental 91,2% feminino e 8,8% masculino, no Ensino Médio 74,4% feminino e 25,6% masculino, já na Educação Profissional 46,7% feminino e 53,3% masculino (BRASIL, 2009).

Isto posto, é nítida a escassez de professores do sexo masculino nas séries iniciais do Ensino Fundamental e também nos cursos de Pedagogia cuja presença de homens por turma é um ou dois. O Gráfico 4, a seguir, traz a idade (em anos) dos sujeitos desta pesquisa.

Gráfico 4 - Faixa etária em anos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

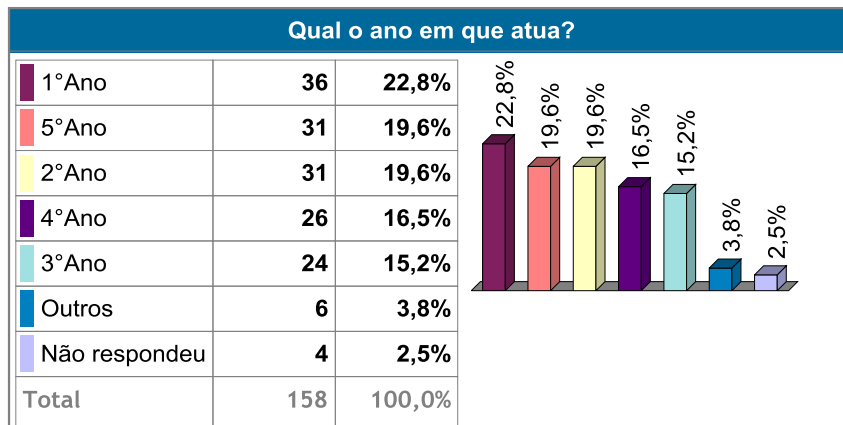
A análise do Gráfico 4 de idade (em anos) dos sujeitos desta pesquisa revela um grupo heterogêneo, com 31,7% bem jovens, sendo 1,3% com menos de 24 anos e 30,4% entre 24 e 31 anos de idade, coincidindo, como se poderá constatar mais adiante, com uma porcentagem similar ao tempo de carreira no magistério. Isso revela que há profissionais em diferentes

etapas da vida, pessoal e profissional, aspecto bastante interessante caso haja nas unidades pesquisadas projetos colaborativos de formação profissional entre os pesquisados.

Em segundo lugar, identificamos 25,9% de professores com idade entre 40 e 47 anos, e em terceiro 21,5% de docentes com idade entre 32 e 39 anos. Esses dados tornam-se interessantes quando analisamos o Censo Escolar 2007, que revela que em nível nacional a média de idade dos professores da educação básica é de 29 a 47 anos, e ao se tratar de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a média de idade dos docentes é de 38 anos (BRASIL, 2009), dados que se aproximam dos resultados desta pesquisa quando, ao somarmos o segundo e o terceiro lugares temos professores com média de idade de 39 anos, número bem próximo à idade dos docentes revelada no Censo.

Após levantamento do sexo e idade dos docentes, optamos por registrar, no Gráfico 5, o ano em que atuam os professores pesquisados, na escola em que lecionam.

Gráfico 5 - Ano em que atuam os professores da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

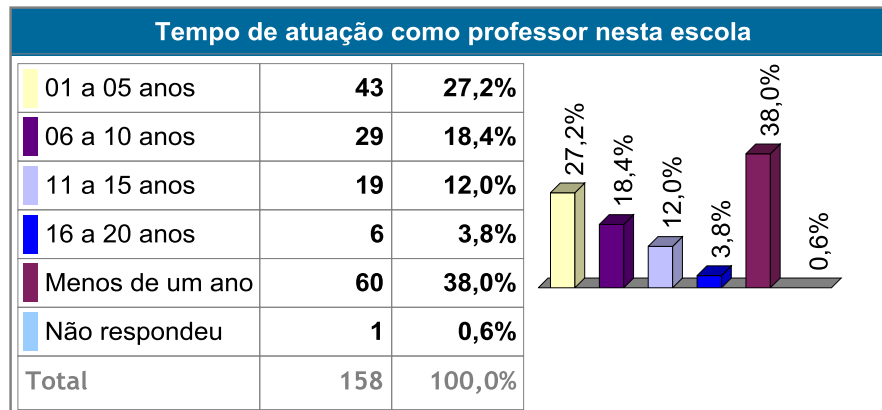
Com relação ao ano de atuação, constatamos que 57,6% atuam em turmas de alfabetização, correspondendo ao primeiro ciclo do ensino fundamental – 1º ano (22,8%), 2º ano (19,6%) e 3º ano (15,2%) – e 36,1% estão em regência de turmas do segundo ciclo – 4º ano (16,5%) e 5º ano (19,6%).

As matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental em Presidente Prudente somam 13.186 estudantes, sendo 7.778 no primeiro ciclo com 2.724 no 1º ano, 2.657 no 2º ano, 2.397 no 3º ano e 5.408 alunos no segundo ciclo com 2.652 no 4º ano e 2.756 no 5º ano (PRESIDENTE PRUDENTE, 2017). Diante dos números apresentados, podemos notar uma constância no quadro de alunos, o que evidencia um equilíbrio no número de estudantes por ano/série, refletindo, também, na constituição do quadro docente, que não apresenta

oscilações muito contrastantes. Sendo assim, considerando o número de discentes por ciclo, temos concomitantemente o número de professores.

Os dados expressos no Gráfico 6 indicam o tempo de atuação dos professores como docentes na escola em que estão lecionando atualmente.

Gráfico 6 - Tempo de atuação na escola



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Com relação ao tempo de atuação na unidade escolar verificamos que 38% dos docentes estão há menos de um ano locados na escola, o que coincide com o número de professores contratados (38,6%) presente no Gráfico 6, permitindo inferir que se trata da situação de instabilidade a que esses docentes muitas vezes estão sujeitos no processo anual de atribuição de aulas. Considerando que em Presidente Prudente a contratação de temporários ocorre em virtude de classificação em processo seletivo, não se garante uma classificação “fixa” dos docentes, o que justifica também a rotatividade desses profissionais entre as unidades escolares.

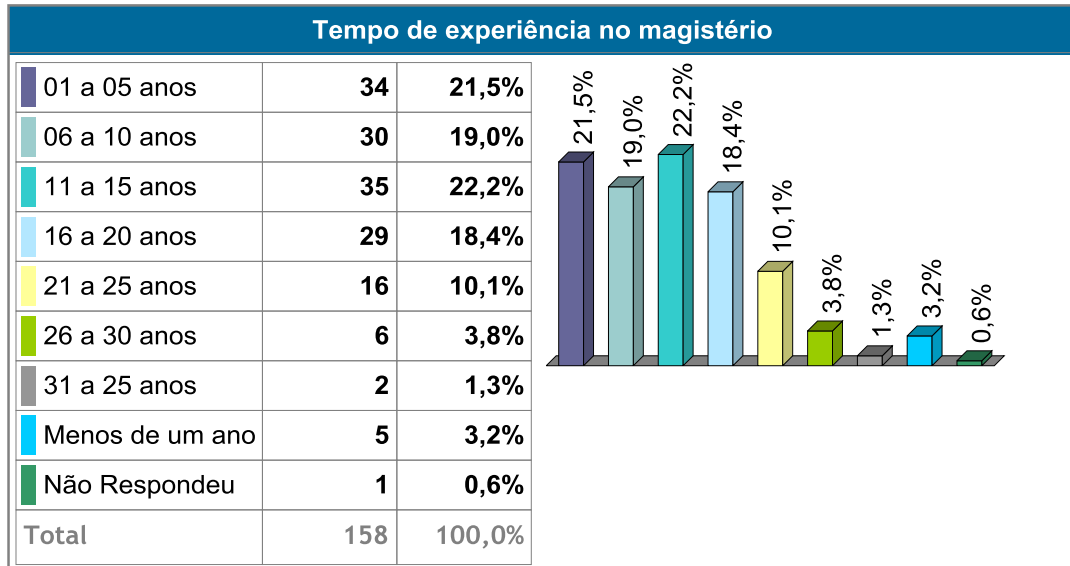
O cruzamento de dados possibilita a inferência de que os 18,4% que atuam na mesma escola por um período de 6 a 10 anos possam ser os que possuem igual tempo, em anos, de experiência (19%) como consta no Gráfico 7.

Embora seja apenas 15,8% dos professores que se mantêm em uma mesma unidade escolar e esse número possa parecer menor frente aos demais, é válido destacarmos a importância da permanência docente nas instituições para a criação e o estabelecimento do sentimento de pertença, de uma identidade de grupo, do desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os pares.

Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2000, p. 67) esclarecem que “[...] escolas caracterizadas por culturas colaboradoras são também lugares de trabalho duro, de

compromisso forte e compartilhado, de dedicação, de responsabilidade coletiva e um senso especial de orgulho pela instituição”. Portanto, a identificação com um grupo, com uma unidade escolar, agrega ao trabalho docente a sensação de realização com a atividade de ensinar, o que torna esses profissionais também mais abertos ao aprender.

Gráfico 7 - Tempo de experiência no magistério



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Como podemos observar com o percentual de 24,7% (21,5% 01 a 05 anos e 3,2% menos de um ano), o tempo de experiência dos docentes no magistério destaca-se entre menos de 1 ano e 5 anos. Tomando como base as fases de carreira descritas por Huberman (2013), esse período pode ser chamado de “entrada a carreira”. Embora o autor considere esse período de 1 a 3 anos, nesta investigação, consideramos os cinco primeiros anos de magistério.

Ainda para o referido autor, esse primeiro período pode ser considerado como período de “sobrevivência” – que carrega consigo o sentido de “choque do real” –, caracterizando-se por uma série de questionamentos acerca da profissão e da decisão de seguir ou não na escolha diante das dificuldades e da visão da realidade que está sendo “descoberta”, que pode ser traduzida pelo entusiasmo inicial, pela experimentação e por sentimentos mais positivos voltados ao “estar na profissão”.

Dos sujeitos pesquisados, observamos 19% com 6 a 10 anos de experiência – docentes que, como destaca Huberman (2013), estão na fase de “estabilização, e consolidação de um repertório pedagógico”, traduzida como:

Uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo.[...] No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. (HUBERMAN, 2013, p. 47).

Isso significa dizer que um número considerável dos professores pesquisados encontra-se na segunda fase da carreira, a mais positiva, em que são comuns sentimentos como o de confiança e o de conforto no exercício das atividades laborais.

Huberman (2013) considera como fase da “diversificação” os professores com tempo de carreira entre 7 e 25 anos. Nesta fase, enquadram-se 50,7% dos sujeitos desta investigação, sendo 22,2% de 11 a 15 anos; 18,4% 16 a 20 anos; e 10,1% de 21 a 25 anos. Essa fase corresponde “[...] a uma tomada de consciência mais aguda dos fatores institucionais que contrariam esse desejo [de “maximizar” a prestação em situação de sala de aula], levando à tentativa de fazer passar por reformas mais consequentes” (HUBERMAN, 2013, p. 41), revelando-se a necessidade de se manter o entusiasmo pela profissão.

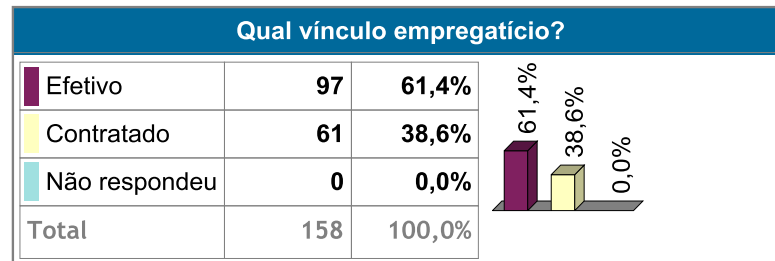
A fase da “serenidade” é destacada por Huberman (2013) para docentes entre 25 e 35 anos de tempo de carreira, e corresponde ao período em que já se começa a fazer um primeiro balanço da carreira. Correspondentes a esse tempo identificamos apenas 5,1% dos respondentes. Huberman (2013, p. 50-51) discorre que

Ter sucesso nesta etapa corresponderia ao que designamos, atrás, “desinvestimento sereno”; não o conseguir corresponderia ao que Erikson chama “sensação de desespero”, que surge, muitas vezes, na sequência da “estagnação”, designadamente no plano profissional. É o cenário, anteriormente evocado, que conduz o professor à variante do “desinvestimento amargo”.

Percebe-se, assim, que a maior parte dos profissionais pesquisados está em fase de visão positiva acerca da carreira, numa situação de engajamento e de promoção de mudanças. Corresponderia dizer que estão na fase em que mais se veem como protagonistas da profissão docente.

Após levantamento do tempo de carreira dos docentes, discorreremos sobre o vínculo empregatício, item no qual obtivemos 100% de respostas.

Gráfico 8 - Vínculo empregatício



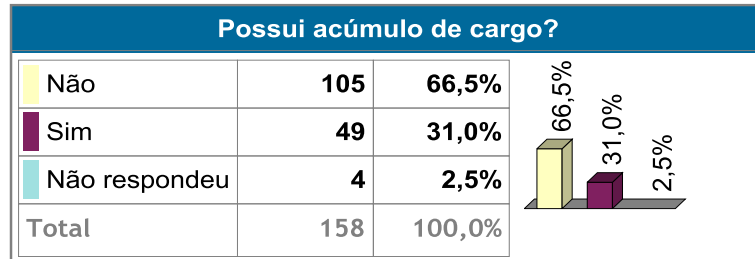
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – determina, em seu art. 67, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando, por meio de estatutos e planos de carreira do magistério público, o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Em consonância com a lei maior, o Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente – Lei nº 79/1999 – prevê o provimento dos cargos da carreira do magistério por meio de concurso de provas e títulos para o ingresso na classe de docentes. No caso de contratação temporária, é prevista a realização de processo seletivo.

Diante das exigências legais, constatamos que a maioria dos docentes que responderam a esta pesquisa são professores efetivos da rede (61,4%), o que significa, também, maior estabilidade desses profissionais nas unidades escolares e, portanto, menor rotatividade dos grupos em cada escola. Há, assim, uma possibilidade garantida por mecanismos legais da constituição de equipes pedagógicas. Não desconsideramos, no entanto, que praticamente um terço dos sujeitos desta investigação são contratados de forma temporária, um índice alto, que pode suscitar outros questionamentos e futuras pesquisas que investiguem a causa desse aspecto.

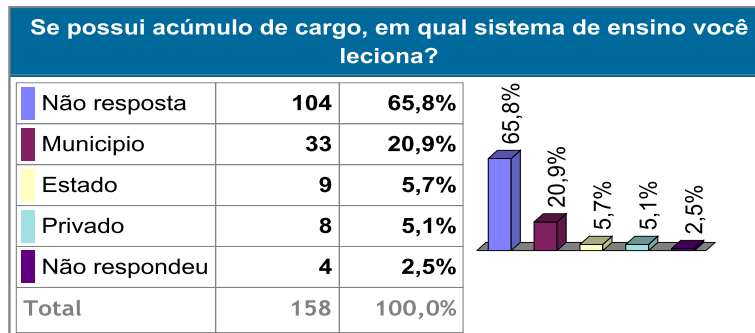
Posto o tipo de vínculo que possuem os pesquisados, apresentaremos nos próximos gráficos sobre o acúmulo de cargo, e para os que responderam possui-lo, identificamos qual o sistema de ensino em que faz o acúmulo.

Gráfico 9 - Situação de acúmulo de cargo



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Gráfico 10 - Em qual sistema de ensino faz acúmulo de cargo



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

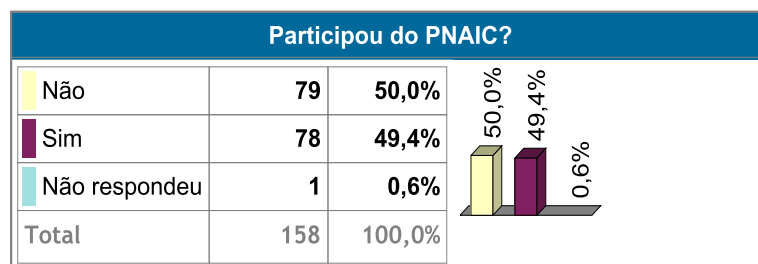
Gatti e Barreto (2009, p. 21) evidenciam em pesquisa sobre a formação de professores no Brasil que “[...] 88% do professorado não exerce um trabalho secundário como professor, dedicando-se à docência exclusivamente como ocupação principal”.

Em relação ao acúmulo de cargo, a situação em Presidente Prudente é regulamentada pelo Decreto nº 13.914/2000 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2000), que determina, entre outros aspectos, o respeito de, pelo menos, 1 (uma) hora de intervalo caso o acúmulo se dê entre escolas do município e de 2 (duas) horas caso o acúmulo seja entre municípios, prevendo, ainda, a consideração de um intervalo reduzido de 15 (quinze) minutos desde que comprovada a proximidade entre uma unidade e outra de exercício do servidor, condicionada à aprovação da Comissão de Acumulação.

Entre os sujeitos desta pesquisa, quase um terço afirmou possuir acúmulo de cargo, e dos 31% nesta situação, 20,8% atuam no sistema municipal, 5,1% possuem acúmulo com a rede estadual e 5,1% estão também inseridos no setor privado. Conforme constatamos no Gráfico 10.

Algumas razões são elencadas por Santana (2012) para o acúmulo de cargo na função docente: melhoria de situação socioeconômica; viabilização de oportunidades de aprendizagem aos filhos que não tiveram enquanto alunos; possibilidade de melhoria de qualidade de vida à família. A autora assinala, ainda, que a jornada de trabalho do professor não se restringe ao âmbito da sala de aula, esta ultrapassa o sistema escolar, pois faz-se no reduto doméstico. Nesse sentido, a dupla jornada docente pode ter efeitos na saúde do professor e implicações no desenvolvimento de suas atividades.

Gráfico 11 - Participação no PNAIC



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Pensar as questões relativas à valorização do magistério adentra particularidades da formação dos professores, considerando os aspectos da formação em serviço e, portanto, da prática docente. Neste sentido, a definição de políticas públicas tem como objetivo a melhor qualificação do corpo docente e, por conseguinte, o atendimento ao direito fundamental e universal à educação de qualidade, tendo em vista o pleno desenvolvimento da personalidade humana. No desenho cotidiano de governos, essas políticas públicas aparecem como “[...] programas especiais [...] ofertados gratuitamente aos professores, com tempo limitado para a sua execução” (GATTI, 2008, p. 65).

Segundo Bauer (2011, p. 40),

No Brasil, observa-se um impulso à educação continuada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96), cujo Artigo 80º estipula que o poder público deve estimular o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação continuada. Além disso, a partir da instituição do Fundef, em 1997, e do Fundeb, em 2007, verificou-se a operacionalização do marco legal presente na lei da educação nacional no que tange ao desenvolvimento profissional e à educação continuada (em serviço) dos professores pela vinculação de verbas públicas destinadas a sua concretização.

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se configura entre essas diversas iniciativas que têm sido apresentadas aos profissionais como proposta governamental

para atendimento da demanda de formação continuada dos professores, neste programa especialmente os professores alfabetizadores, ou mais especificamente, aqueles que atuam nos anos iniciais, os do ciclo I, do ensino fundamental.

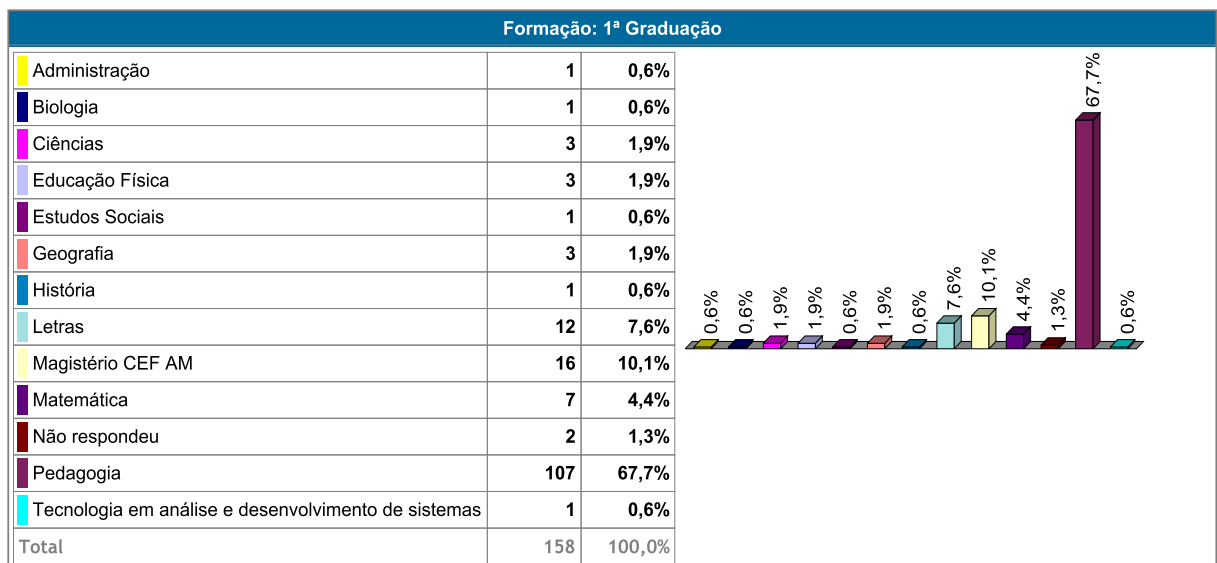
Se retomarmos o índice de docentes pesquisados atuantes nesse segmento, ou seja, em turmas de alfabetização (Gráfico 5), registramos a soma de 57,6%. Quanto aos participantes de uma das edições do PNAIC até a aplicação do questionário, edições de 2013 ou 2014, identificamos 49,4% dos respondentes, significando, também, que 8,2% não assumiram esse compromisso, mesmo que o governo federal tenha pensado em contrapartidas diferenciadas, como o pagamento de bolsas de estudos aos professores alfabetizadores, certificação por instituição de ensino superior pública, entre outros aspectos.

Tendo analisado o perfil profissional dos docentes participantes da pesquisa e sua participação no PNAIC, abordaremos a seguir o que chamamos de parte 2 do perfil dos professores: a formação.

4.4 Perfil dos professores – parte 2: Formação

Os gráficos a seguir destacados como “parte 2” apresentam a formação dos professores participantes da pesquisa, assim abordaremos os dados sobre: primeira graduação, ano de conclusão; outros cursos de graduação na área de educação, ano de conclusão e instituições de ensino onde cursou a(s) graduação(ões); se possui pós-graduação (especialização de no mínimo 360 horas, mestrado, doutorado e pós-doutorado), ano de conclusão e instituição de ensino.

Gráfico 12 - Primeira graduação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

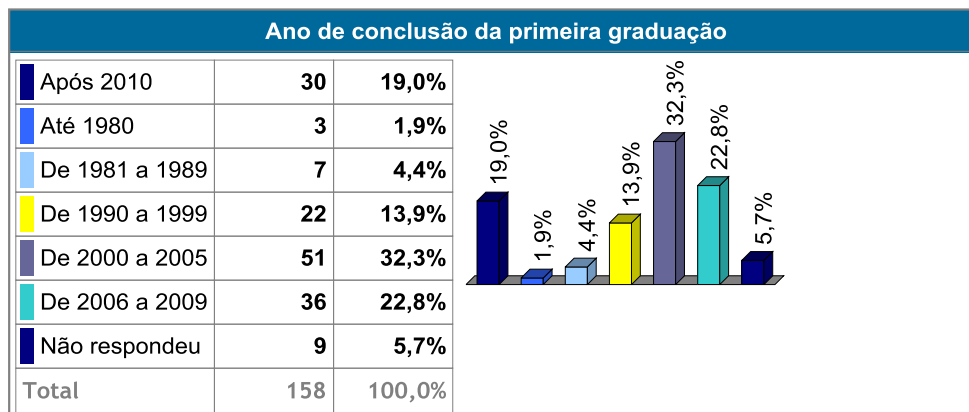
Um dos motivos que nos levaram a questionar os docentes sobre sua formação foi que, para o provimento de cargo da classe dos docentes, segundo Anexo I da Lei Municipal nº 79/1999 (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999a), exige-se habilitação específica para o Magistério, em nível de Ensino Médio ou nível superior em Pedagogia, o que justifica os maiores índices de graduação se relacionarem à formação de nível médio, o “magistério”, e à Pedagogia, 10,1% e 67,7% respectivamente.

É possível constatar, ainda, que uma parcela muito pequena dos profissionais que atuam no magistério migraram de outras áreas, uma vez que somente 1,2% dos respondentes não possui primeira graduação relacionada às licenciaturas – 0,6% possui primeira graduação em Administração de Empresas e 0,6% em Tecnologia em Análise e desenvolvimento de sistemas.

Outras licenciaturas como Geografia, Educação Física, História, Letras, Biologia, Ciências e Matemática também foram destacadas. A provável atuação em outros segmentos, que não os anos iniciais do ensino fundamental, possivelmente levou esses professores a uma segunda graduação em Pedagogia como podemos observar no Gráfico 14 com 19,6%, requisito para a regência de turmas no segmento pesquisado.

Em seus estudos, Paz (2014) mostra o quanto os municípios têm investido em seus planos de carreira para o magistério, valorizando o professor e apresentando incentivos, bem como condições de trabalho, melhores do que outros segmentos e redes de ensino (estadual e privada).

Gráfico 13 - Ano de conclusão da primeira graduação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

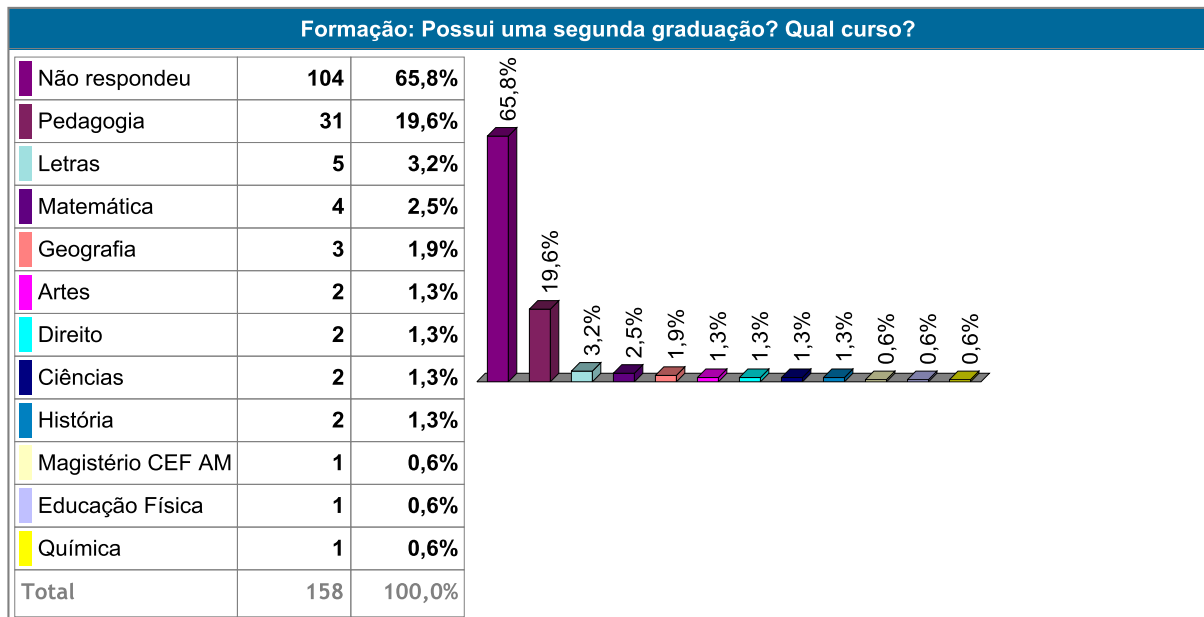
Os anos de conclusão da primeira graduação (Gráfico 13) variam bastante, todavia, é notório, com 32,3%, o número de docentes que concluíram graduação entre os anos 2000 e

2005. Por conseguinte registramos 22,8% de respondentes com a primeira graduação concluída entre os anos de 2006 e 2009. Concluíram a formação inicial, na década de 1980, 6,3% dos docentes pesquisados e 13,9% o fizeram nos anos 1990.

Se somarmos as porcentagens mais recentes, a partir do ano 2000 e após o ano de 2010, constatamos que a grande maioria (74,1% dos docentes) possui uma graduação que sinaliza que a maior parte dos docentes atuantes na rede teve, durante a graduação, contato com estudos atuais desenvolvidos na área da educação.

Ainda de acordo com estudos desenvolvidos por Paz (2014) acerca de planos de carreira, entre os quais apresenta dados relativos ao município de Presidente Prudente, há uma progressão salarial na ordem de 20% para os docentes que apresentarem uma segunda licenciatura. Como verificamos, 34,2% dos pesquisados podem gozar de tal benefício para a progressão funcional, como mostra o Gráfico 14.

Gráfico 14 - Segunda graduação

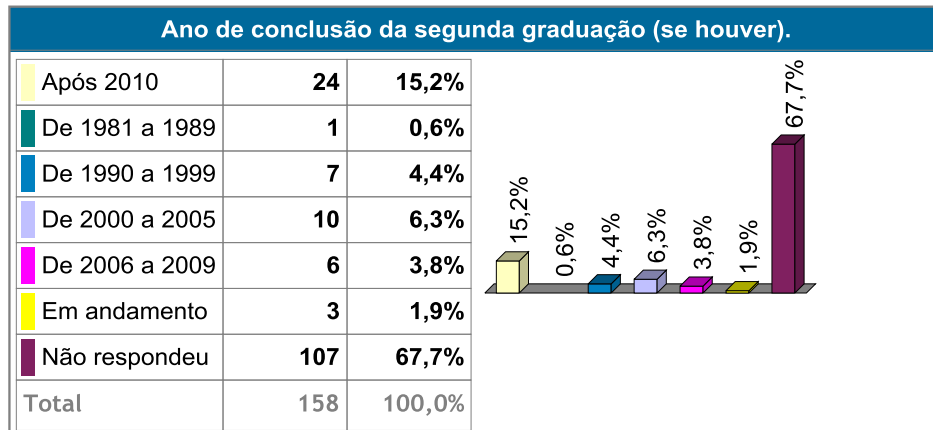


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Como descrito no Gráfico 14, 104 docentes (65,8%) não responderam a essa questão, o que nos leva a entender que não possuem uma segunda graduação. Entre os que cursaram uma segunda graduação identificamos com maior frequência o curso de Pedagogia (19,6%) que, como já mencionamos anteriormente, entendemos que por não poderem atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental com a primeira graduação optaram por Pedagogia na segunda.

Neste sentido, já considerando os resultados do Gráfico 15, e tendo como base o Estatuto do Magistério vigente no município, com aprovação em 1999, entendemos que esse requisito de valorização de progressão salarial, tenha estimulado a busca por outra graduação, uma vez que 25,3% dos docentes buscaram esse dispositivo após a aprovação da lei que atualmente regulamenta o trabalho dos professores e 1,9% ainda está nesse processo de cursar uma segunda graduação.

Gráfico 15 - Ano de conclusão da segunda graduação

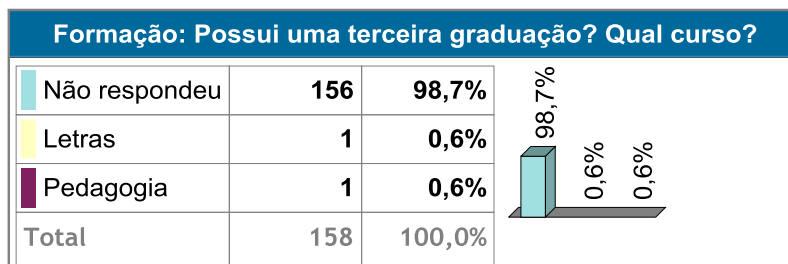


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Apenas 5% dos docentes que cursaram uma segunda graduação o fizeram entre os anos 1981 e 1999. Do total de docentes, 107 deles não responderam a essa questão, esse número, porém, não confere com o número de professores que não responderam o gráfico anterior, que totalizou 104. Isto posto, concluímos que mais 3 docentes cursaram uma segunda graduação, ou que 3 docentes confundiram-se ao responder a essa questão, a qual fora destinada apenas para os cursantes de uma segunda graduação.

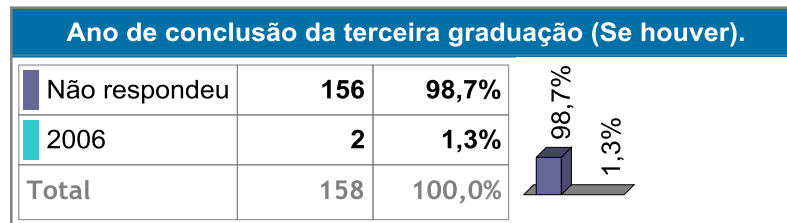
Optamos ainda por perguntar se algum docente possuía uma terceira graduação (Gráfico 16) e o ano de conclusão (Gráfico 17), caso a possuísse.

Gráfico 16 - Terceira graduação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Gráfico 17 - Ano de conclusão da terceira graduação

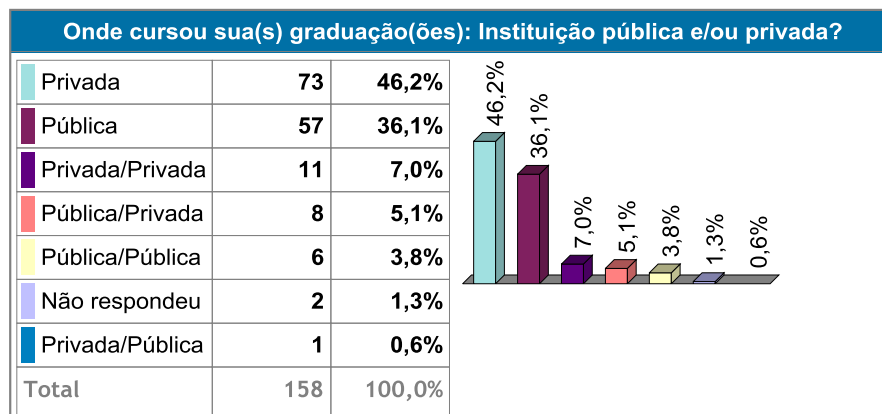


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Apenas dois (1,2%) docentes mencionaram ter cursado uma terceira graduação, um em Letras e outro em Pedagogia. E ambos concluíram o terceiro curso no ano de 2006.

O Gráfico 18, a seguir, apresenta as instituições que os docentes optaram para cursar a graduação.

Gráfico 18 - Instituição de ensino onde cursaram a graduação

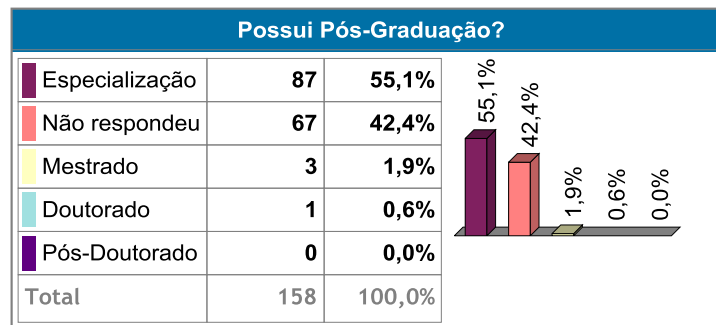


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Gatti, Barreto e André (2011) recorreram a dados apresentados no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009 e constataram que a grande maioria das matrículas está nas instituições privadas, sendo Pedagogia o terceiro curso de graduação em termos de matrículas e o primeiro quanto ao número de matrículas na modalidade EaD (alunos em média 10 anos mais velhos do que nos cursos presenciais).

Nossa pesquisa confirma, em âmbito municipal, a expressiva participação do setor privado na formação dos professores – na ordem de 46,2% – em face dos 36,1% do segmento público, considerando-se a presença e a tradição da Unesp na cidade.

Gráfico 19 - Pós-Graduação

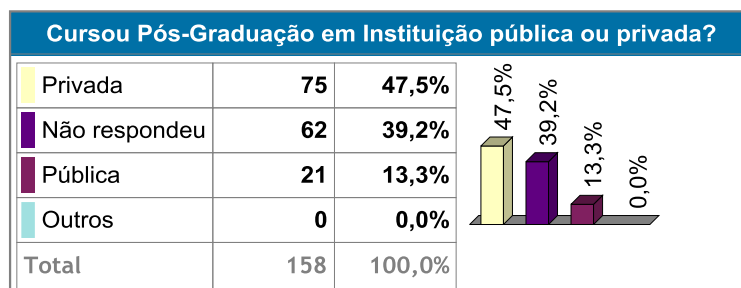


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Ao analisarmos o Gráfico 19 constatamos que o índice de especialistas entre os pesquisados (55,1%) é consideravelmente alto quando comparados ao percentual de mestres (1,9%) e doutores (0,6%). Ainda que as vantagens sejam menores aos pós-graduados em nível de Especialização, podemos concluir que a facilidade de acesso a esses cursos, pelo fato de não existir um processo de seleção constituído, permite maior “democratização” de ingresso, assim, uma parcela maior desses professores tem a oportunidade de desenvolver estudos nesse nível. No que tange ao Mestrado e Doutorado, a pouca oferta e a rigorosa seleção justificam o reduzido índice verificado.

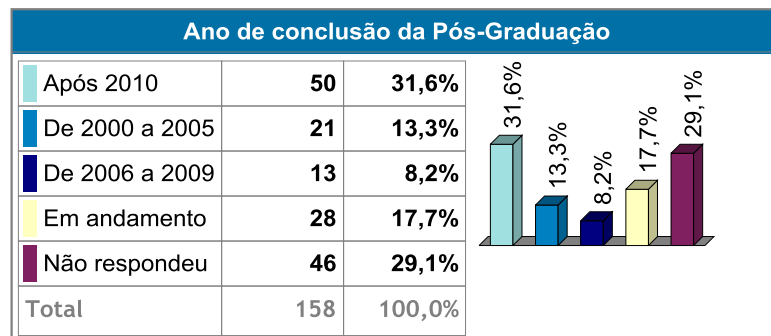
Além disso, observamos expressiva participação do setor privado no oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, que acaba suprimindo a demanda não atendida pelo segmento público no oferecimento de cursos dessa natureza. No caso desta pesquisa, contrastam-se 47,5% dos especialistas por instituições particulares e apenas 13,3% pelas instituições públicas formadoras, ou seja, no contexto da presente investigação, o setor público certifica o equivalente a um terço dos especialistas oriundos de organizações privadas, conforme registra o Gráfico 20.

Gráfico 20 - Instituição onde os docentes cursaram a Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Gráfico 21 - Ano de conclusão da Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

É recente o ano de conclusão da Pós-Graduação da maioria dos pesquisados quando analisamos que 31,6% concluíram após o ano de 2010 e que 17,7% estão com o curso em andamento. Registramos que 21,5% dos docentes cursaram entre os anos de 2000 e 2009, e 29,1% não responderam.

Ao concluirmos as análises do perfil dos professores, fica evidente que a qualificação profissional e a constituição da profissionalidade docente não se resumem a benefícios garantidos por estatutos e planos de carreira em virtude de certificação comprobatória de nível de escolaridade, mas que envolve outros aspectos de igual importância e que são mais difíceis de serem evidenciados por meio de uma abordagem quantitativa. As questões da valorização, obviamente, se sobrepõem aos aspectos financeiros, e seria de se estranhar se isso não ocorresse.

Muito se tem discutido sobre a mercantilização da educação superior, e nessas discussões se incluem reflexões acerca do “comércio” da graduação e da pós-graduação, todavia, poucos mecanismos têm sido desenvolvidos para o acompanhamento da qualidade dessa formação e da sua real influência sobre a melhoria do trabalho do professor. Trindade (2001, p. 30) ressalta que

Investir em Educação Superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da Educação Superior na América Latina: no ranking internacional sua posição é o 7º enquanto os Estados Unidos é o 20º na matrícula no setor privado.

Deste modo, a insuficiência, em alguns casos, do aspecto qualitativo dessa formação intensifica a necessidade e a relevância do desenvolvimento de processos formativos em serviço, especialmente no que concerne ao planejamento e à execução de programas de formação continuada aos professores.

Após análises dos perfis dos professores, foi possível constatarmos que majoritariamente são do sexo feminino, havendo apenas um do sexo masculino, com primeira graduação em Pedagogia, que não fazem acúmulo de cargo e são efetivos. Uma quantidade expressiva de professores tem pós-graduação *lato sensu* e poucos cursaram mestrado e doutorado. Conforme já mencionamos, isto pode se dar pelo fato de cursos de especialização serem mais acessíveis, pois alguns são oferecidos *on-line*, não requerem um processo de seleção, o que facilita o ingresso do docente a esses cursos.

Um item que nos chama a atenção é a quantidade de professores (50%) que não participaram do PNAIC, já que o programa oferecido pelo governo federal disponibiliza o curso a todos os professores alfabetizadores com certificação por instituição de ensino, entre outros aspectos.

Outro componente a ser considerado é o fato de os docentes que cursaram uma segunda graduação terem optado, em boa parte (19,6%, sendo que 65,8% não têm uma segunda graduação), pela graduação em Pedagogia, e como podemos observar foi cursado em instituições privadas. Apesar de não estar explícito nas respostas, e nem foi alvo das questões, não podemos descartar a hipótese de que essa segunda graduação possa ter sido realizada por meio de cursos *on-line*, e que em alguns casos pode não ser tão positivo, por ser realizado apenas como quesito de título ou de curso complementar para conseguir aulas na Educação Básica I ou aumento de salário, e não a título de conhecimento ou de verdadeiro interesse no curso. Se pensarmos por esse lado, este quesito pode interferir nas concepções teóricas e metodológicas sobre alfabetização e letramento que serão apresentadas pelos docentes adiante, visto que 33 professores concluíram sua primeira graduação em cursos de matérias específicas e depois cursaram a Pedagogia.

Ainda sobre o perfil, destacamos que vários docentes são contratados – 61 de 158. Mesmo que esse número não seja a maioria, é um aspecto a se considerar, pois, como observamos no Gráfico 6, o tempo de atuação dos professores na escola, em sua grande maioria é de menos de 1 ano, e isso ocorre em razão da instabilidade dos docentes passarem todos os anos por processos seletivos e assumirem aulas em escolas diferentes, uma vez que a classificação do educador e as atribuições de classes se alteram no decorrer dos anos, e o fato de ter que se adaptar todos os anos em escolas e turmas diferentes interfere na prática pedagógica do docente.

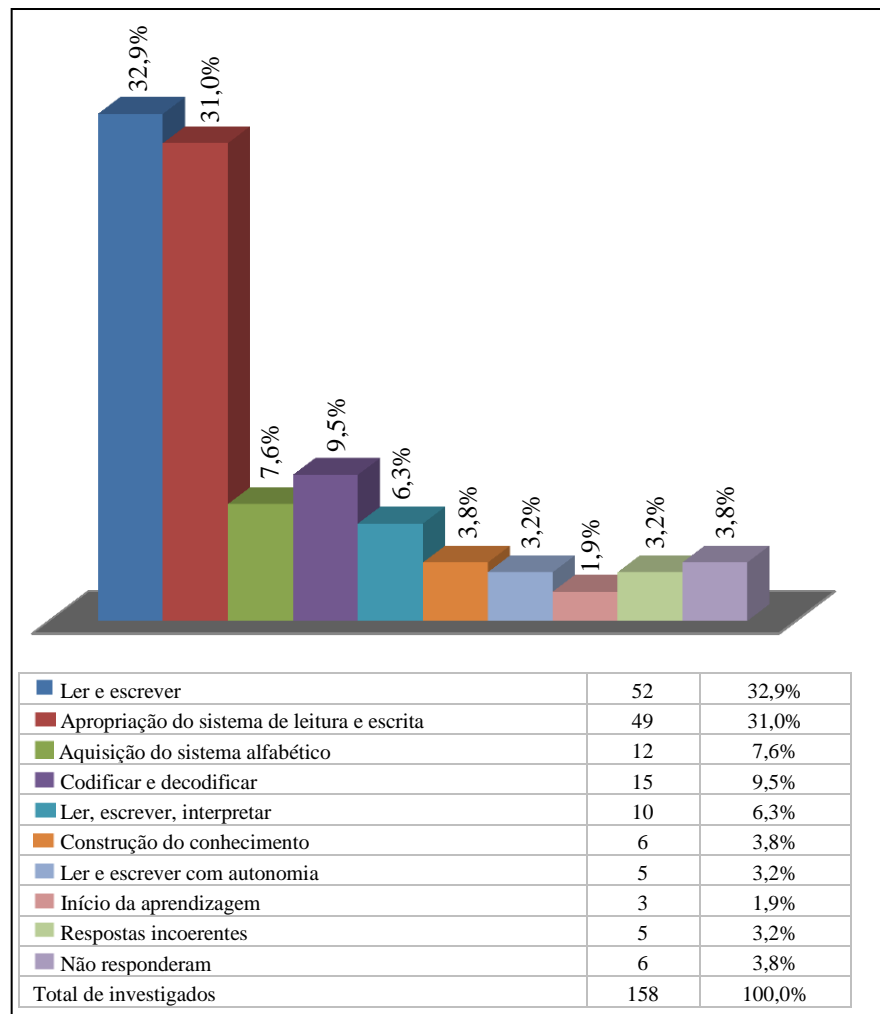
Posto estas considerações sobre o perfil dos professores, discorreremos a seguir sobre as concepções teóricas e práticas pedagógicas apresentadas pelos respondentes sobre alfabetização e letramento.

4.5 Concepções teóricas e práticas pedagógicas: alfabetização e letramento

Apresentaremos neste subitem as concepções teóricas que os professores elencaram para conceituar alfabetização e letramento e suas práticas pedagógicas com o trabalho de alfabetização e letramento em sala de aula.

Diferentemente dos gráficos que apresentaram o perfil dos professores, que se constituíram de questões fechadas, as porcentagens apresentadas a seguir se referem às recorrências das respostas. Dessa forma, alguns sujeitos mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta, neste sentido, é comum que aqui as menções ultrapassem o total de número de sujeitos.¹⁵

Gráfico 22 - Conceito de Alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).
Observações: As porcentagens se referem às recorrências das respostas, uma vez que alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

¹⁵ Por respostas incoerentes classificamos aquelas que não dizem respeito ao que foi solicitado.

Como é possível notar, grande parte dos docentes conceituou alfabetização como “ler e escrever” (32,9%) e “apropriação do sistema de leitura e escrita” (30,0%). Alguns apenas descreveram que alfabetização é ler e escrever, nada mais articulando sobre isso, outros porém acrescentaram que é ler e escrever com autonomia, como forma de comunicação, como interação com o mundo, como processo de construção e de conhecimentos ressaltando ainda que alfabetização também é ler e escrever fluentemente, com compreensão e com significado, como podemos notar:

Processo de ensinar a ler e escrever. Acontece quando o educando, através da leitura e da escrita, intervém de forma eficaz em sua realidade (P1 – Crisântemo).

Aquisição da leitura e escrita, com compreensão e significado (P3- Hortênsia).

Ato de ensinar a ler, escrever e interpretar (P9 – Margarida).

Ensinar a criança a ler e a escrever sua língua materna, e ensinar a importância da leitura e da escrita como forma de comunicação (P1 – Orquídea).

Como suscitamos na fundamentação teórica deste trabalho, a alfabetização pode ser compreendida como o domínio do sistema de escrita alfabética, ou ainda é conhecida como o ensino e aprendizado de uma tecnologia que representa a linguagem humana, a escrita alfabética-ortográfica (SOARES; BATISTA, 2005).

Em estudos mais atuais sobre a escrita alfabética, Soares (2017, p. 46) destaca que “aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – escrita –, ou converter letras, ou combinações de letras em sons da fala – leitura”. Assim, a escrita é um processo que depende do ensino.

A leitura, por sua vez ligada intimamente à escrita, não pode ser reduzida a formas de memorização e mecanização, podendo ser definida como “um processo psicolinguístico através do qual o leitor, um usuário da língua, reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem codificada por um escritor com uma determinada disposição gráfica...” (GODMAN, 1991 apud SILVA, 2010, p. 144).

No que diz respeito à construção de leitores, Fuza (2011, p. 480) afirma que:

Apesar da importância da construção de leitores, que dialogam com o texto, com o outro e consigo mesmos, essa prática parece não ocorrer no contexto educacional, que permanece com as concepções isoladas de leitura como decodificação, privilegiando o texto ou o leitor, não havendo, assim, o diálogo entre esses elementos. Tal realidade justifica a incessante necessidade de estudos voltados à leitura, visando ao desenvolvimento e à formação de leitores críticos.

Codificar e decodificar, com 9,5%, está como terceiro conceito mais declarado pelos docentes quanto à alfabetização. Entendemos codificar como identificar códigos linguísticos e decodificar como a identificação e interpretação desses códigos.

Soares (2017) destaca que a caracterização do sistema de escrita alfabético como um código e o uso frequente dos verbos codificar e decodificar têm sido apontados por muitos como impróprios. Em outros trabalhos ressalta que:

Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar decodificar viraram nomes feios.

“Ah, mas que absurdo! Aprender a ler e a escrever não é aprender a codificar e decodificar”.

Aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar. (SOARES, 2003, p. 17).

Por outro lado, ao discorrer sobre alfabetização Mendonça (2011, p. 33) afirma que “Hoje, não basta o aluno saber apenas codificar e decodificar sinais. Não é suficiente conseguir produzir um pequeno texto, há a necessidade de que saiba se comunicar plenamente, por meio da escrita, utilizando os diversos tipos de discurso”. Neste contexto, é possível observarmos que alfabetização vai além da codificação e decodificação.

Com 7,6% temos a aquisição do sistema alfabético. Moraes (2012) destaca que, se analisarmos a história da humanidade, é possível notarmos que os sistemas de escrita evoluíram, afirma ainda que os antigos métodos de alfabetização elaborados em épocas nas quais não dispúnhamos dos conhecimentos que hoje a psicolinguística nos oferece tinham uma visão equivocada sobre como o indivíduo aprende a escrita alfabética, sendo todo o trabalho do aprendiz reduzido a memorizar o nome e o traçado das letras. Neste sentido, o autor alega que “o sistema alfabético não é um código, mas um sistema notacional, com propriedades que o aprendiz precisa compreender, reconstruindo-as em sua mente” (MORAES, 2012, p. 7). Define sistema notacional como um conjunto de “regras” ou propriedades que determinam como os símbolos (números, notas musicais, letras) funcionam para poder substituir os elementos que notam ou registram.

Considerando que o sistema de escrita alfabética não é um código e sim um sistema notacional, o aprendizado da criança é um processo cognitivo complexo, desta forma:

A compreensão de um sistema notacional complexo como é a escrita alfabética requer, como nos ensinou Ferreiro (1989), que a criança lide com uma série de aspectos lógicos/conceituais, para entender como as letras funcionam, ao formar as palavras. Assim, a criança tem que:

- compreender que as letras são classes de objetos substitutos, que se equivalem entre si, de modo que B, b, B e b são a mesma letra;
- analisar a ordem das partes orais e das partes escritas das palavras, observando sua relação com os todos (palavras orais e palavras escritas);
- usar uma lógica de correspondência termo a termo para entender a relação serial entre partes orais e partes escritas. (MORAIS; LEITE, 2012, p. 23-24).

Portanto, a concepção de alfabetização, na perspectiva do letramento, compreende que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação.

Quando a criança não se apropria ou se apropria incorretamente do sistema de escrita alfabética, verificamos o fracasso escolar na alfabetização e no letramento, o qual é assim explicado por Soares (2003, p. 19):

A Linguística fornece elementos para se saber como devem ser trabalhadas essas correspondências fonema/grafema com a criança. Quando isso não é observado, o resultado é o fracasso em alfabetização, sob nova vestimenta. Não estou dizendo que o fracasso de agora seja novidade, pois sempre tivemos fracassos em alfabetização. Antes, a criança repetia a mesma série por até quatro vezes e havia o problema da evasão. Agora, e talvez isso seja mais grave, a criança chega à 4ª série analfabeta. E por que talvez isso seja mais grave? Porque, quando a criança repetia o ano – pois tínhamos métodos que não estavam fundamentados em teorias psicológicas, psicolinguísticas nem lingüísticas – ela não aprendia. Então ela repetia, mas, pelo menos, ficava claro para ela que havia o “não sei”. Agora, ela chega à 8ª série, pensa que tem um nível de Ensino Fundamental e não tem. Na minha opinião, os alunos, os pais desses alunos e a sociedade estão sendo desrespeitados. Estamos iludindo-os ao dizer que essas crianças e esses jovens estão aprendendo a ler e a escrever, quando na verdade não estão.

Por conseguinte destacamos, no Gráfico 22, com 6,3%, o conceito de alfabetização como “Ler, escrever, interpretar”, diferentemente do primeiro conceito destacado (ler e escrever), neste os professores acrescentaram o “interpretar”, dando um sentido mais completo a esse processo, já que o verbo interpretar estabelece a ideia de explicar, dar sentido a algo, expressar, traduzir, compreender etc.

Quando a criança faz leitura, interpretação e consegue produzir textos (P6 – Dália).

Ensinar a ler, a escrever e a interpretar ideias subjetivas (P16 – Alecrim).

Início da leitura e escrita; a compreensão do que se escreve (P3 – Petúnia).

Compreensão do que é lido e o seu contexto. Formular hipóteses e ideias através do conhecimento (P3 – Bromélia).

Conforme ressaltam os PCNs (BRASIL, 1997, p. 40):

[...] é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

Desta forma, entendendo que a leitura e a escrita não devem se desenvolver de forma mecânica espera-se que o ensino tenha como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados, ortograficamente escritos, e que sejam capazes também de interpretar diferentes gêneros textuais.

Consecutivamente ao conceito de “ler, escrever e interpretar”, estão a alfabetização como “construção do conhecimento” (3,8%), seguida de “ler e escrever com autonomia (3,2%) e “início da aprendizagem” (1,9%).

No tocante à alfabetização como início da aprendizagem, cabe salientarmos que a alfabetização não se inicia propriamente dentro da escola, algumas crianças possuem um ambiente alfabetizador em suas casas e trazem para a instituição de ensino o que Bourdieu e Passeron (2008) chamam de “capital linguístico escolarmente rentável”, que contribui para que tenham um melhor desempenho escolar. Além disso, na educação infantil elas já fazem uma leitura de mundo. Aliás, de acordo com Antunes (2002, p. 2), “A Leitura do Mundo continua válida como estratégia pedagógica de uma educação libertadora na qual ler o mundo é condição necessária para a sua transformação”. Porém é na escola que a criança tem contato com os conhecimentos relacionados à alfabetização, aprimorando-os e desenvolvendo-os.

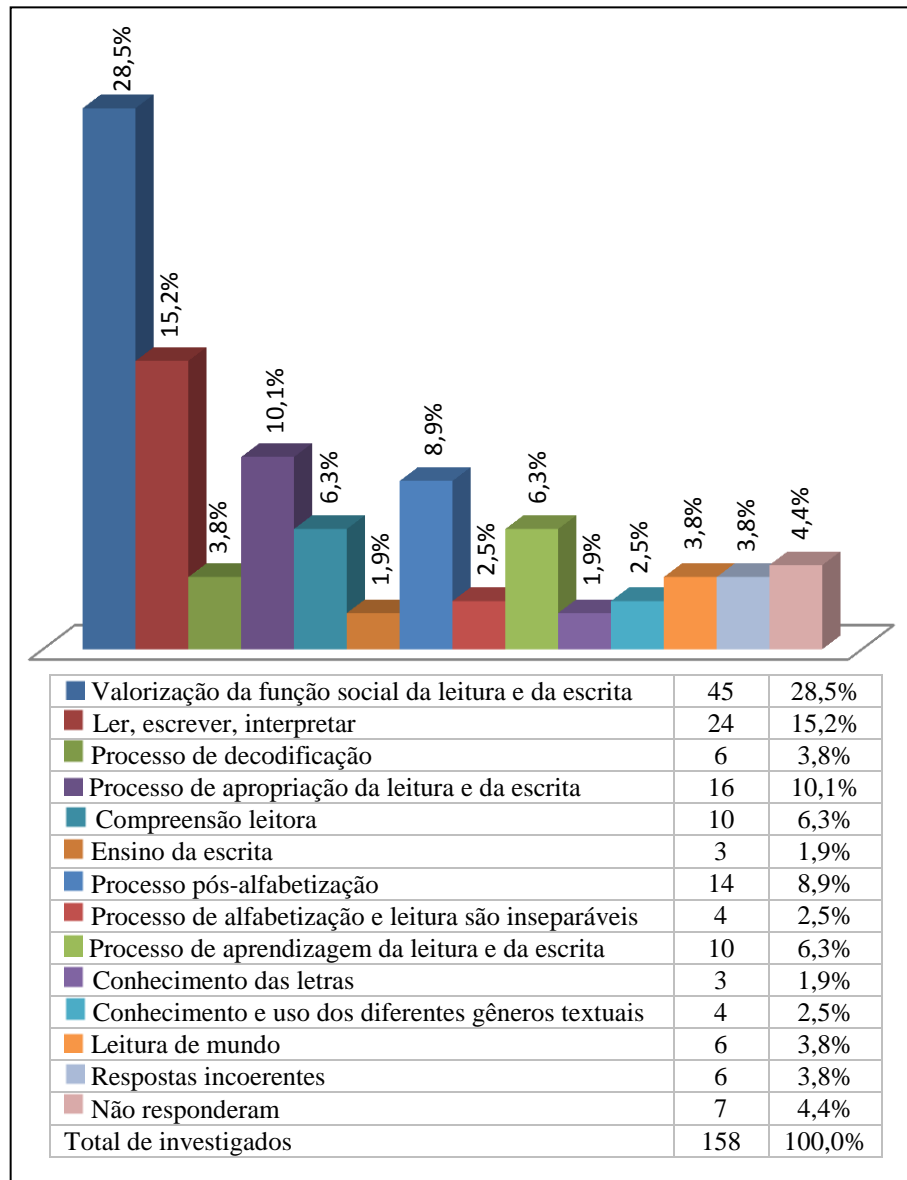
Em uma entrevista publicada em 2003, Soares discute sobre a importância da alfabetização, resalta que é necessário que o aluno seja alfabetizado em um contexto em que leitura e escrita tenham sentido e que pessoas que trabalham com alfabetização se preocupem com o contexto social em que a criança está inserida. Destaca, ainda, a necessidade de que o professor que trabalha com alfabetização:

Alfabetize letrando sem descuidar da especificidade do processo de alfabetização, especificidade é ensinar a criança e ela aprender. O aluno precisa entender a tecnologia da alfabetização. Há convenções que precisam ser ensinadas e aprendidas, trata-se de um sistema de convenções com bastante complexidade. O estudante (além de decodificar letras e palavras) precisa aprender toda uma tecnologia muito complicada: como segurar o lápis, escrever de cima pra baixo e da esquerda para a direita; escrever numa linha horizontal, sem subir ou descer. São convenções que os adultos letrados acham óbvias, mas que são difíceis para as

crianças. E no caso dos professores dos ciclos mais avançados do ensino fundamental, é importante cuidar do letramento em cada área específica. (SOARES, 2003).

Nesta questão, tivemos também com 3,2% de respostas incoerentes¹⁶ à pergunta e 3,8% de professores que não responderam. Seguiremos, então, com o conceito de letramento.

Gráfico 23 - Conceito de Letramento



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Observações: As porcentagens se referem às recorrências das respostas, uma vez que alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

¹⁶ Por respostas incoerentes classificamos aquelas que não dizem respeito ao que foi solicitado.

Como é possível observar, alguns conceitos estabelecidos para letramento são bem semelhantes aos destacados no Gráfico 23, relacionado à alfabetização, como é o caso de “ler, escrever e interpretar” (15,2%), “apropriação da leitura e da escrita” (10,1%), “ensino da escrita” (1,5%), processo de decodificação (3,8%) e “processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (6,3%). Assim como no conceito de alfabetização, já discutimos sobre letramento na fundamentação teórica, todavia, nosso foco não estava voltado para as respostas dos professores como abordaremos neste momento.

Em primeiro lugar, com um número significativo de menções, destacamos o letramento como a “valorização do sistema social da leitura e da escrita”, obtendo 28,5% (45 menções):

Processo pelo qual a criança entende a função social da escrita e faz seu uso, pois já está conseguindo compreender o “sentido” do que está escrito (P2 – Alfazema).

O letramento está associado ao uso social da escrita e leitura. Compreender as diferenças e funcionalidades de cada tipo textual. Por exemplo, uma música e uma receita têm funções e estruturas diferentes (P3 – Alfazema).

Saber a função social da leitura e escrita, mesmo não tendo ainda o seu domínio (P5 – Orquídea).

Aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito social: Para quê? Por quê?... (P11 – Margarida).

Tfouni (2010, p. 12) defende que o letramento

[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

A autora supramencionada acrescenta, ainda, que a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta. Todavia, durante o processo de determinação do sentido da palavra letramento, em virtude das várias posições teóricas adotadas, existe uma polissemia relacionada à palavra letramento, tornando sua conceituação complicada. Assim, para Tfouni (2010), letramento é um processo, cuja natureza é sócio-histórica.

Batista et al. (2007) ressaltam que a leitura no contexto social abrange desde as capacidades necessárias para o processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno a participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para seu letramento. Portanto “a leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela” (BATISTA et al., 2007, p. 40).

Com 8,9% os respondentes indicaram o conceito de letramento como o “processo de pós-alfabetização”. Como já mencionamos na fundamentação teórica, o letramento não deve vir depois da alfabetização e sim, como defende Soares (2009), ambos devem caminhar juntos. Para essa mesma autora, “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2003, p. 1), portanto não devem ser separados, assim como responderam 2,5% dos professores: “Processo de alfabetização e leitura são inseparáveis”.

O conceito de letramento como “conhecimento e uso de diferentes gêneros textuais” foi mencionado em 2,5% das respostas, observemos:

Processo de ensino através do qual se insere o educando nas leituras dos diferentes portadores de textos (P7 – Gérbera).

Compreensão com o uso dos diferentes gêneros textuais e suas funções (P9 – Gardênia).

Geraldi (2006, p. 16-17), ao descrever sobre a importância do texto em sala de aula e ao ressaltar que este é o melhor lugar de expressão dialética entre a estabilidade e a instabilidade da língua, lança alguns questionamentos sobre o ensino do texto:

[...] como poderia o texto, assim concebido, ser a base com que sustentar o ensino de língua materna? Uma base fluida, não redutível a regras, poderia efetivamente sustentar práticas de ensino? Como medir a eficiência deste ensino – questão essencial para o pensamento neoliberal – quando a fluidez de seu objeto necessariamente se impõe nos caminhos de seu ensino e se transporta para seus produtos?

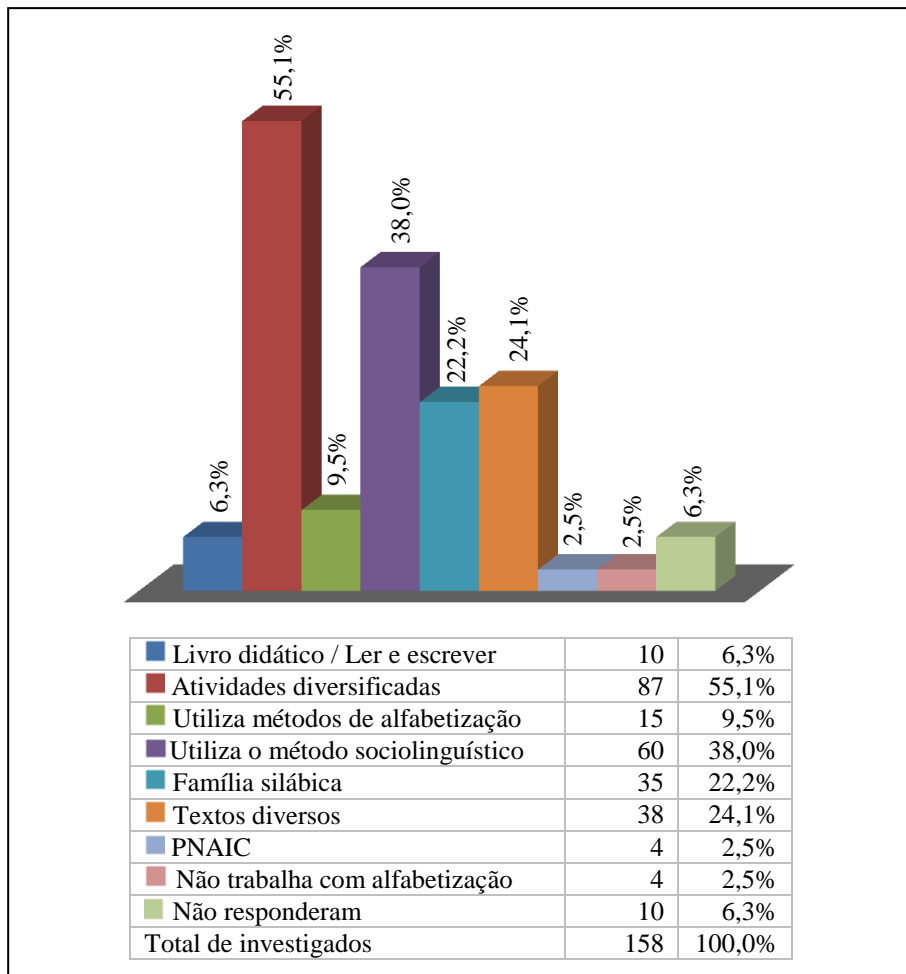
Feitos esses questionamentos, o próprio autor afirma que o uso do texto na sala de aula implica o não uso deste como transmissão de um conhecimento pronto e acabado, mas trata-se de assumir um ensinar sem um objeto direto com o objetivo de “ensinar para quê” e não “ensinar o quê”, a fim de que, desta forma, o ensino resulte em uma aprendizagem que se lastreia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido, uma leitura ou um texto.

Sobre o uso e o ensino de texto em sala de aula, Parisotto (2006, p. 118) adverte que “na realidade da sala de aula os alunos parecem ter poucos momentos reservados à produção de texto e quando os têm, os equívocos didáticos são significativos, desencadeando uma ausência de textos que possam ser considerados coesos e coerentes”.

Com 6,3%, os respondentes expressaram o conceito de letramento como “compreensão leitora”, seguido de 3,8% como “compreensão do mundo” e 1,9% como “conhecimento das letras”. Da mesma forma que na conceituação de alfabetização, nesta de letramento também houve respostas incoerentes à pergunta com um total de 3,8%, e 4,4% não responderam essa questão.

Finalizada a análise das respostas dos conceitos de alfabetização e letramento, passemos adiante para a análise de como os professores trabalham com alfabetização e letramento em sala de aula.

Gráfico 24 - Trabalho com alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Observação: As porcentagens se referem às recorrências das respostas, uma vez que alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

Kramer (2010) destaca que a alfabetização é um processo que se inicia fora e antes da escola e que muitos pesquisadores ainda buscam compreender como se processa essa aquisição. A autora acrescenta, contudo, que na maioria das vezes grande ênfase ainda é dada nas escolas aos aspectos de natureza psicomotora. Desta forma, na primeira etapa da alfabetização professores propõem a retirada de exercícios de discriminação auditiva, visual e de coordenação motora, valorizando apenas habilidades perceptomotoras, por desconhecerem a importância do aspecto simbólico da linguagem escrita. Assim, Kramer (2010, p. 99) assevera que:

A aprendizagem da leitura/escrita envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, ser alfabetizador consiste em favorecer esse processo, propiciando, inicialmente, que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso desse objeto cultural para a sua comunicação e expressão.

Como podemos observar, o trabalho com a alfabetização citado pelos professores das escolas municipais de Presidente Prudente está voltado em massa para o “trabalho com atividades diversificadas”, mencionado em 51,1% do total das respostas. Notamos que, além de citar alguma metodologia trabalhada em sala de aula, os respondentes destacaram que também trabalham com atividades diversificadas, tais como: jogos, brincadeiras, material concreto etc., que auxiliam na alfabetização (jogos de montar palavras, encontrar a sílaba que falta, etc.). Entendemos que estes são materiais utilizados para complementar o que está sendo trabalhado. Há também, entre as respostas, atividades elaboradas pelos professores, como cruzadinhas, caça-palavras, atividades para completar o que se pede, desenvolvidas a fim de fixar o que está sendo trabalhado. Observemos algumas respostas:

Jogos, cantigas, leituras de cartazes, rotinas, trabalhos com os nomes, listas, rodas de conversa, registros de pequenos relatos (P3 – Alecrim).

[...] Trabalho inicial com nomes, bingos de letras, sílabas, nomes dos colegas, lista de palavras, cruzadinhas, caça-palavras, autoditados, jogos de alfabetização etc. (P2 – Alfazema).

Com atividades diversificadas que permitam ao aluno uma prática reflexiva sobre a escrita e uso de materiais concretos, principalmente com livros didáticos e outros de apoio (P1 – Crisântemo).

Na escrita, utilizo a sílaba e diversas atividades relacionadas a elas. Quanto à leitura, uso a reescrita de textos coletivos, os jogos de memória e outros que exijam a leitura (P3 – Orquídea).

Jogos (de letras, de palavras mais fáceis e por fim, com palavras complexas) esses jogos é tipo bingo e dá muito certo (P4 – Margarida).

Entendemos que o trabalho com atividades diversificadas é positivo, deduzindo que este é realizado para atender as diferenças individuais de cada aluno, gerando assim a construção de uma aprendizagem significativa para todos, ou pelo ao menos é isso que se espera.

Vale ressaltarmos que muitos professores afirmaram que utilizam o método sociolinguístico para o trabalho com alfabetização, uma vez que, em nossa região, eles têm participado de algumas formações que priorizam esse método. De acordo com Mendonça e Mendonça (2007), o método sociolinguístico de alfabetização, com fundamento no Método Paulo Freire, parte da realidade do aluno e se desenvolve a partir de palavras geradoras. Objetiva transformar a alfabetização dos anos iniciais, tendo como princípio desenvolver e motivar o aluno para a aprendizagem por meio do diálogo, estimulando-o a expor e defender seus pontos de vista. Como estratégia de ensino utiliza os processos de codificação, decodificação, análise e síntese e fixação da Leitura e escrita.

Com frequência encontramos entre as respostas dos docentes a utilização de: “palavra geradora”, “família silábica” (com 22,2% de menções), “formação de palavras”, “parte da realidade do aluno” e “atividade complementar de acordo com os níveis de alfabetização”, e incluímos essas respostas na metodologia citada, pois tem em foco a utilização de todos esses processos, mesmo que muitas vezes não tenham dito de forma direta “utilização do método sociolinguístico”.

Como já mencionamos anteriormente, o método sociolinguístico parte da utilização de uma palavra geradora, a qual faz parte da realidade vivida pelo aluno, e perpassando pelas estratégias de ensino utiliza-se a ficha de descoberta em que são apresentadas as famílias silábicas que compõem a P.G. (palavra geradora), dela são feitas atividades de formação de novas palavras, e essas atividades acompanham os níveis de aprendizagem dos alunos (pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético).

O método em questão, assim como “livro didático/Ler e Escrever” (6,3%) e PNAIC (2,5%) incluem-se nos programas, planos e projetos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Presidente Prudente/SP. Entendemos livro didático como um livro de caráter pedagógico que é utilizado como material de apoio ao trabalho do professor.

Desta forma:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das

obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. (BRASIL, 2017i).

O Programa Ler e Escrever é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que tem como objetivo a melhoria do ensino nos primeiros anos do ensino fundamental, assim como podemos observar no site oficial do programa:

[...] o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2016).

O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), por sua vez, tem como objetivo assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade (3º ano EF) e é um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal e dos Estados e Municípios.

Para o cumprimento de tal objetivo,

[...] as Ações do Pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social e mobilização. (BRASIL, 2014, p. 1).

A utilização de textos diversos também foi citada por 24,1% dos docentes. Perceber aqui que a intenção é destacar o trabalho com vários gêneros textuais, conforme descrito pelos professores, há o trabalho com: parlendas, cantigas, quadrinhas, músicas, poesias, contos, textos conhecidos pelos alunos etc. E ainda, dentro dessa perspectiva de trabalho com textos, alguns relataram trabalhar a reescrita de textos.

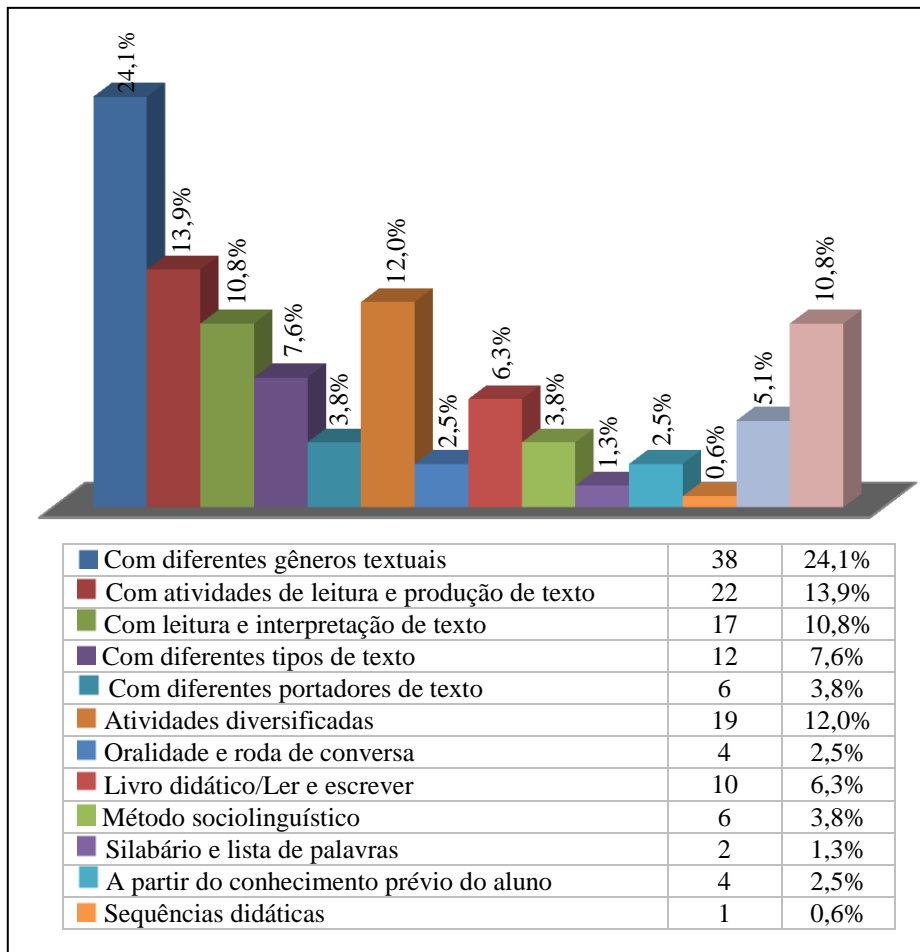
A categoria da “utilização de métodos de alfabetização” foi indicada por 9,5% dos participantes. Dentro desta categoria incluímos as metodologias citadas pelos docentes apresentadas com pouca frequência, como é o caso do construtivismo, método fônico e método tradicional. Quanto ao uso do pensamento construtivista, Mortatti (2006) explica que:

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10).

Para o método fônico, Mendonça e Mendonça (2007, p. 22) destacam que as críticas a tal metodologia surgem quando se pretende analisar “linguisticamente o método fônico, podemos afirmar que, na língua portuguesa, a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 22). Por esse motivo tal método foi considerado por alguns como um método que usa de exagero na pronúncia dos sons das consoantes isoladas e foi levado ao fracasso, todavia, é usado até hoje.

Um percentual de 2,5% dos professores responderam não trabalhar com alfabetização e 6,3% não responderam a essa questão. Analisemos agora o trabalho com letramento.

Gráfico 25 - Trabalho com Letramento



Respostas incoerentes	8	5,1%
Não responderam	17	10,8%
Total de investigados	158	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Observações: As porcentagens se referem às recorrências das respostas, pois alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.¹⁷

Observamos que as categorias indicadas para o trabalho com letramento foram maiores do que as expostas, para o trabalho com alfabetização. Todavia algumas categorias apresentadas aqui também já foram destacadas no Gráfico 24. Como podemos constatar, 56,4% das respostas são de categorias voltadas ao trabalho com texto: 24,1% das respostas assinalaram o trabalho “com diferentes gêneros textuais”; 13,9% mencionaram o trabalho “com atividades de leitura e produção de textos”; 10,8% colocaram a “leitura e interpretação de textos”; e 7,6% das respostas estão ligadas ao trabalho “com diferentes tipos de textos”. Vejamos algumas respostas:

Leitura de contos em sala de aula pela professora; Leitura dos alunos da caixa de livros; Produção de textos coletivos; Leitura de jornal (pela professora) (P1 – Acácia).

Trabalho com diferentes gêneros textuais, de modo que as crianças possam conhecer suas funções e saibam utilizá-los adequadamente (P17 – Alecrim).

Utilizo todos os textos para discussão e análise sobre os temas tratados, a sua relevância, as características e os conceitos associados aos tipos de textos e sua função (P3 – Alfazema).

Trazendo para a sala de aula diferentes gêneros textuais, discutindo sobre as características dos mesmos e sua função social no nosso cotidiano (P10 – Crisântemo).

Faço com que os alunos reflitam sobre o que leram, faço indagações pertinentes, induzindo-os a interpretar até nas “entrelinhas”. Na escrita, faço eles lerem várias vezes o que escreveram e refletir se está correto, lerem os textos dos colegas e ver se compreenderam (P6 – Gardênia).

Por meio de atividade envolvendo diversos gêneros textuais, atividades de leitura e interpretação etc (P2 – Hortênsia).

O trabalho com leitura, interpretação, produção e escrita de textos, como pudemos notar, está presente no trabalho dos professores quando o assunto é como é feito o trabalho com letramento. Machado (2014) discute sobre a prática de leitura de textos e sobre a prática de produção de textos em uma de suas publicações. Quanto à leitura de textos, a autora destaca que o professor deve selecionar narrativas diversas a serem lidas durante as aulas e

¹⁷ Por respostas incoerentes classificamos aquelas que não dizem respeito ao que foi solicitado.

que os alunos possam escolher livros de seu interesse para que façam leitura na sala de aula e extraclasse. Essa atividade de leitura proposta para os alunos deve ser esclarecida pelo docente a fim de que os discentes saibam como serão avaliados, todavia o professor deve tomar cuidado para que “o ato de ler” não se torne um martírio para o aluno, mas que o fato de levar o aluno a ler já é um grande passo.

No que se refere à prática de produção de textos, Machado (2014) adverte que muitas vezes essa prática é vista na escola como um sacrifício tanto para os alunos como para os professores. Sugere, entretanto, que a produção produzida pela sequência didática seja baseada em discussões na sala de aula e de pesquisas efetuadas, assim, após realizada a primeira produção, os alunos devem promover uma revisão de textos em grupos para produzir a versão final que será entregue ao professor.

Atividades com “leitura e produção de texto” e “leitura e interpretação de texto”, como já destacamos no conceito de letramento são muito importantes e de grande relevância na sala de aula, desde que façam sentido para o aluno. Os PCNs de Língua Portuguesa defendem que “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47). Assim:

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve. (BRASIL, 1997, p. 49).

Os PCNs propõem que para o ensino de produção de textos em sala de aula os professores disponham de um tratamento didático que implemente uma prática continuada de textos na escola. Para tanto, oferecem algumas situações que podem ser trabalhadas para tornar essa prática mais efetiva: projetos, textos provisórios, produção com apoio e situações de criação. Então, como objetivos de língua portuguesa para o primeiro ciclo para o trabalho com escrita de textos propõe a produção de textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendam à intenção comunicativa. Portanto, desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos tenham acesso e leiam diferentes tipos de textos que circulam socialmente.

O trabalho com “atividades diversificadas” foi indicado por 12,0% dos professores e, como já mencionamos no trabalho com alfabetização, consideramos um ponto positivo no trabalho em sala de aula. Brasil (2007, p. 20) atesta que “a diversidade é garantida por uma rotina composta por atividades que possibilitem às crianças elaborar a leitura e a escrita em

suas muitas funções, gêneros e estilos, conhecer e explorar seus suportes diversos”, neste sentido propõe que a rotina do professor seja bem organizada para que a atividade tenha sentido e importância em sua relação com as demais atividades que compõem a semana. Alerta, ainda, que nas atividades diversificadas o docente saiba que

[...] a roda de leitura, como um momento de contato com a literatura, integra-se a momentos de leitura e compreensão de textos do livro didático, de produção e reescrita de textos, de elaboração de comentários sobre notícias lidas ou ouvidas e de realização de exercícios de decodificação, análise e reconhecimento da palavra, entre outros. É no conjunto dessas atividades diversas que se amplia o vocabulário, que se exercita a cópia de informações pertinentes a um fazer ou de produções coletivas não impressas, que a leitura ganha fluência, que as normas da língua são aprendidas, que o traçado das letras se consolida. (BRASIL, 2007, p. 20).

Verificamos, ainda, com um total de 10,1% os trabalhos com “Livro didático/Ler e escrever” e “Método sociolinguístico”, obtendo porcentagem de 6,3 % e 3,8% respectivamente, assuntos que já mencionamos no Gráfico 24.

Com menor frequência de menções registramos a “oralidade e roda de conversa” (2,5%); “partir do conhecimento prévio do aluno” (2,5%); seguida do “silabário e lista de palavras” (1,3%); e “sequências didáticas” (0,6%). Identificamos 5,1% de respostas incoerentes e um número de 17 docentes (10,8%) que não responderam a essa questão.

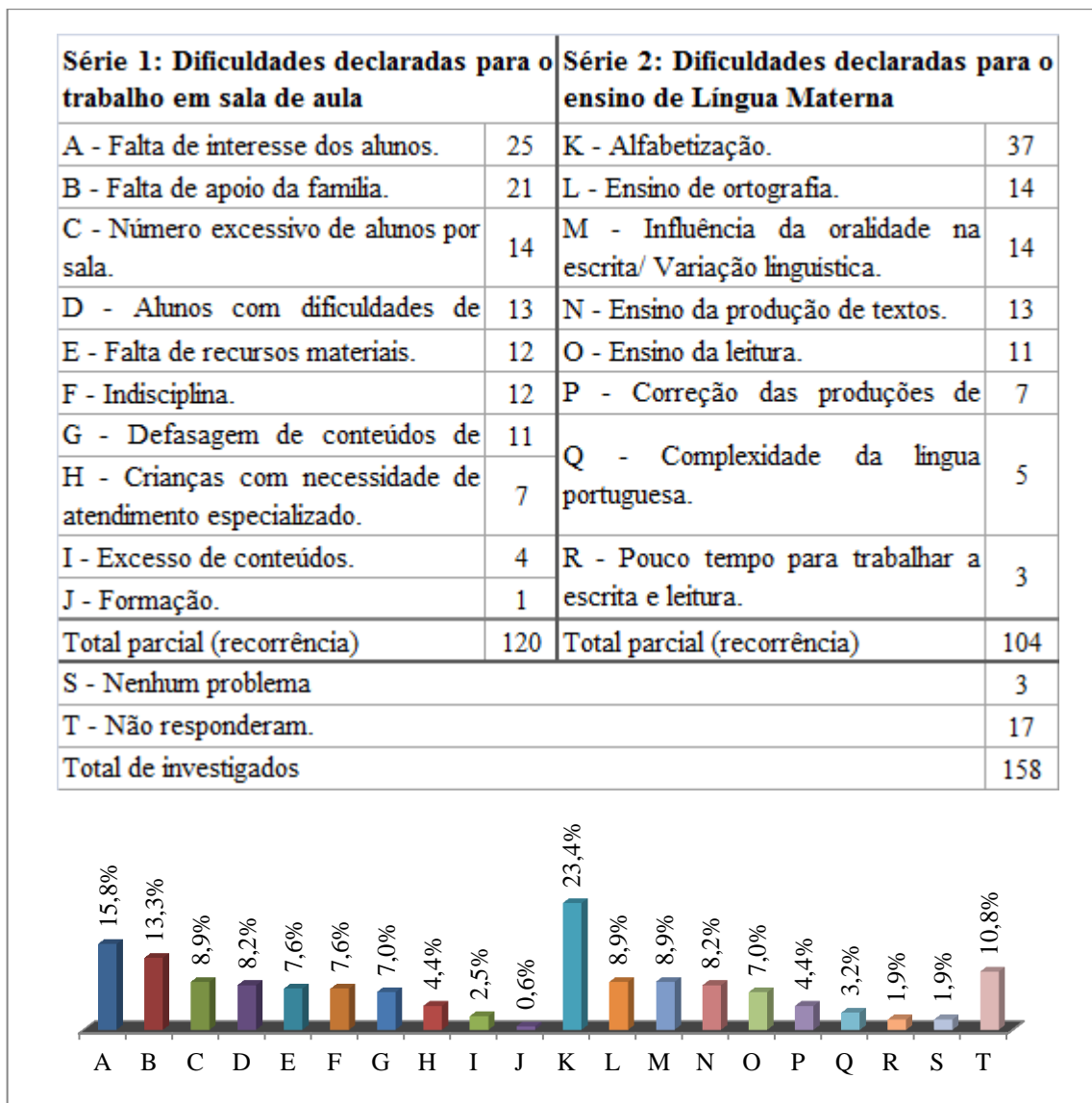
Os dados dos Gráficos 24 e 25 deixam-nos evidente que a maioria dos professores respondeu que o trabalho com alfabetização ou letramento corresponde ao “trabalho como práticas sociais de leitura e escrita”, e a “leitura” e a “interpretação” aparecem como se não fizessem parte de um mesmo processo.

4.6 Dificuldades relacionadas ao ensino de língua materna

Com base nos resultados apresentados por Parisotto e Rinaldi (2016), procedemos um novo olhar sobre os dados coletados e propusemos uma nova categorização que se deu em razão de observarmos que as respostas dos docentes se constituíam basicamente de dois aspectos: os que se relacionavam às dificuldades relativas ao trabalho em sala de aula (algo que poderia ser inerente a qualquer componente curricular) e aqueles que estavam intimamente voltados para o ensino de língua materna. No Gráfico 26 esses aspectos são destacados da seguinte forma: de A a J estão as dificuldades relativas ao trabalho em sala de aula, o que chamamos de série 1, e de K a R estão as dificuldades relativas ao ensino de língua materna (série 2).

Vale ressaltarmos que mediante uma nova análise dos questionários e da publicação das autoras, reagrupamos determinadas categorias expressas no Gráfico 26 e chegamos a algumas análises que ainda não haviam sido apresentadas. Assim, descrevemos a seguir as conclusões a que chegamos para esta questão.

Gráfico 26 - Dificuldades declaradas para o ensino de Língua Materna



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Observação: As porcentagens se referem às recorrências das respostas, uma vez que alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

Como é possível observar, ao somarmos o número de dificuldades declaradas que tangenciam o trabalho em sala de aula, notamos que, com 16 menções a mais, as dificuldades enfrentadas são: indisciplina, defasagem de conteúdos, falta de recursos materiais e as fora da sala como apoio e participação dos pais, formação etc., são fatores que mais dificultam o

ensino e o trabalho do professor do que propriamente os conteúdos proposto para o ensino de língua materna, como podemos verificar nas análises apresentadas no próximo item.

4.6.1 Dificuldades declaradas que interferem no trabalho em sala de aula

Quanto às respostas que dizem respeito ao trabalho em sala, de A a J, pudemos perceber categorias que se encaixam em quatro campos semânticos¹⁸ diferentes (família, aluno, professor, escola). No campo semântico “família”, encontramos a categoria “falta de apoio familiar”; no campo semântico “aluno”, observamos as categorias “defasagem de conteúdos dos anos anteriores”, “falta de interesse dos alunos”, “indisciplina”, “alunos com dificuldades de aprendizagem” e “crianças com necessidades especiais”; no campo semântico “escola” identificamos as categorias “falta de recursos materiais”, “excesso e conteúdos” e “número excessivo de alunos por sala” e, finalmente, no campo semântico “professor” inserimos a categoria “formação docente”.

No que se refere às dificuldades declaradas pelos professores para o ensino de Língua Materna que tangenciam o trabalho em sala de aula aparecem com maior frequência as respostas relacionadas à “falta de interesse dos alunos” e a “falta de apoio da família”, com 25 e 21 menções respectivamente.

Sobre a falta de interesse dos alunos elencamos as seguintes respostas:

A falta de interesse dos alunos em querer aprender, pois a maioria tem dificuldade para se concentrar (P1 – Alecrim).

Os alunos não demonstram interesse em aprender, em melhorar sua escrita e leitura (P2 – Azaléa).

Falta de interesse de alguns alunos, principalmente os que não estão na fase da escrita para poder acompanhar e participar interativamente das aulas. Esses alunos são indisciplinados!! (P4 – Hibisco).

No que diz respeito ao desinteresse dos alunos, Jesus (2008) ressalta que, no passado, os alunos deixavam-se ser influenciados pelos professores uma vez que os consideravam competentes na área de conhecimentos que deveriam ensinar e por saber que eles poderiam puni-los por intermédio das avaliações. Hoje, porém, os alunos, além de não se deixarem influenciar pelo professor, também desvalorizam a escola como fonte de acesso ao saber e ao conhecimento e colocam em dúvida a competência do professor. A esse respeito, Parisotto e Rinaldi (2016, p. 265-267) ressaltam que:

¹⁸ Campo semântico: conjunto de palavras unidas pelo sentido.

No que diz respeito ao desinteresse dos alunos, Libâneo (2011) afirma que a investigação didática tem enfatizado algumas ações didático-pedagógicas conciliáveis com propostas educacionais de caráter emancipatório, dentre elas, destacamos como ações importantes para que o aluno se torne sujeito de sua aprendizagem e, portanto, mais interessado em participar ativamente das aulas: um papel ativo do sujeito na aprendizagem escolar; o diálogo entre professores e alunos a fim de que se tornem cúmplices perante o objeto de conhecimento; a construção de conceitos articulados com as representações dos alunos; uma aprendizagem que propicie o pensar criticamente; as práticas interdisciplinares; a valorização entre conhecimento científico e sua funcionalidade prática; o reconhecimento da diferença e da diversidade; a explicitação de valores e atitudes via currículo, dentre outras. (PARISOTTO; RINALDI, 2016, p. 265-267).

Estratégias elencadas por Jesus (2008), no que diz respeito à falta de interesse dos alunos, contribuem para compreendermos também a indisciplina que ocorre em sala de aula, que também aparece entre as respostas dos professores com 12 menções. Sobre esse quesito o autor ressalta que:

Sobretudo nos últimos anos, tem-se verificado um aumento da frequência e da gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula, nomeadamente das agressões verbais e físicas entre os alunos e destes aos professores e funcionários, fomentando um clima de medo e insegurança entre os alunos, sobretudo mais novos e disciplinados, os pais, receando pelo que possa acontecer aos seus filhos na escola, os professores e os funcionários, pela agressividade que os alunos possam manifestar. (JESUS, 2008, p. 24).

Entre as estratégias que possam motivar os alunos a ter disciplina em sala de aula este mesmo autor destaca que os professores devem manter-se calmos, seguros e serenos com o intuito de modelar o comportamento dos alunos; propõe ainda que evitem confrontos desnecessários, evitem categorizar ou rotular alunos indisciplinados, procurem não se distanciar dos alunos indisciplinados, dialoguem e busquem compreender os motivos que levam os alunos a terem ações de indisciplina, orientem a participação dos alunos para as matérias, deleguem funções a esses alunos, identifiquem casos de alunos com problemas familiares, entre outros.

A falta de apoio das famílias, segunda dificuldade declarada com maior frequência pelos docentes, presente em grande parte das respostas, na maioria das vezes relaciona-se à indisciplina e à falta de interesse dos alunos como podemos observar:

Alunos pouco motivados em casa para a leitura, falta de atenção do aluno ao realizar a atividade (P2 – Orquídea).

A aprendizagem; falta de valores; presença da família; regras; disciplina (P2 – Acácia).

A maior dificuldade encontrada dentro da sala de aula é a indisciplina. Falta de compromisso que os alunos têm com a escola que muitas vezes reflete a falta de valorização dos pais com os estudos (P2 – Magnólia).

Falta de compromisso dos pais com a aprendizagem dos filhos (lição de casa) (P3 – Camélia).

Comprometimento por parte dos pais. [...] Falta de interesse tanto dos alunos como dos pais, por causa da progressão continuada, indisciplina por falta de limites das crianças (P6 – Violeta).

Dessen e Polonia (2007, p. 22) afirmam que, por ser a família um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, a primeira instituição social, e por ser vista como um sistema responsável pela transmissão de valores “tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais”. Desta forma, a relação família-escola também pode influenciar no desenvolvimento do aluno, se pensarmos que ambas se configuram como ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana, podendo funcionar como propulsores ou inibidores das crianças. Parisotto e Rinaldi (2016, p. 268) destacam, ainda, que:

As relações entre família e escola têm-se perpetuado, ao longo dos anos, a partir de algum tipo de problema. Tal fato não contribui para que essas instituições possam formar uma parceria profícua, orientada por fatores que propiciem um avanço nas discussões e reflexões sobre os aspectos positivos e negativos presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, por haver uma tensão entre família e escola, as colocações atinentes a essa relação são sempre carregadas de discursos defensivos e acusativos, sem que isso contribua para a reflexão sobre os reais e cotidianos problemas enfrentados pelas escolas.

Todavia, Nóvoa (1992, p. 5) aponta que a escola edificou-se contra as famílias e as comunidades, marginalizando-as ora com argumentos políticos, o qual destaca que é “a legitimidade do Estado para decidir em matéria educativa”, ou com argumento profissional que é a competência especializada dos professores em matéria educativa. Desta forma, “a intervenção dos pais e das comunidades na esfera educativa sempre foi encarada como uma espécie de intromissão. Ora é fundamental que as famílias tenham capacidade de decisão (e poder) no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 5).

O “número excessivo de alunos por sala”, apontado por vários docentes (14 menções), é também um dos empecilhos que dificultam o ensino, uma vez que salas numerosas impedem o trabalho individualizado, gerando uma desmotivação tanto dos alunos como do professor. Observemos algumas respostas:

Correção/ atendimento individual das produções de texto devido ao número de alunos (P6 – Margarida).

Alfabetizar com a sala numerosa, o que dificulta o atendimento individualizado, tão importante nesta fase (P10 – Gérbera).

[...] o número alto de alunos por sala (1º ano = 32 crianças) (P1 – Hibisco).

Outro fato citado por 12 docentes quanto às dificuldades enfrentadas em sala de aula e que merece destaque é a indisciplina dos alunos. Banaletti e Dametto (2015, p. 6) dissertam sobre alguns fatos que levam à indisciplina escolar e afirmam que, a partir da Constituição de 1988, com a universalização do acesso ao Ensino Fundamental “muitas crianças foram obrigadas por lei a estudar, sendo em muitos casos, contra sua vontade e sem o amparo familiar”, outra circunstância que gera a indisciplina em sala de aula, segundo os autores, é o fato de os pais passarem menos tempo com os filhos, especialmente por questões econômicas, pois os pais precisam sair para trabalhar, com isso uma “fenda” se forma no tempo com os filhos “não permitindo o acompanhamento mais de perto do desenvolvimento em relação a questões de valores para as crianças. Instala-se uma verdadeira crise de autoridade na educação” (PIMENTA, 2012, p. 19 apud BANALETTI; DAMETTO, 2015, p. 6).

[...] Indisciplina por parte de alguns alunos que atrapalham o restante da sala (P8 – Gérbera).

[...] Alunos que não acompanham de forma alguma o aprendizado da sala. [...] Indisciplina e desinteresse dos alunos e famílias (P2 – Hibisco).

[...] Comprometimento por parte dos pais. [...] indisciplina por falta de limites das crianças (P6 – Violeta).

Ainda sobre os dados do Gráfico 26, notamos que 12 dos professores responderam que um dos fatores que não auxiliam no ensino de língua materna é a “falta de recursos materiais”, apoio didático, jogos, infraestrutura da escola, falta de bibliotecas, etc. Em contrapartida quatro docentes responderam ter excesso de conteúdo para cumprir durante o ano e pouco tempo para cada aula (20 a 30 minutos).

Apenas um professor respondeu que as dificuldades podem estar relacionadas a deficiências de formação profissional na área de língua portuguesa e alfabetização.

[...] cursos para a formação específica na área de Português e alfabetização (P3 – Bromélia).

No que diz respeito à formação do professor para o ensino de língua materna, Alves (2011, p. 142) assinala que “é importante tratar das temáticas de formação contínua, formação com base linguística e sociolinguística, como fatores importantes para um bom desempenho do professor” (ALVES, 2011, p. 142). Assim, toma como base as palavras de Soares (2003), que conclui que, dada à complexidade da alfabetização:

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso de materiais didáticos, e sobretudo, que o leve a assumir uma postura política das implicações do significado e do papel atribuído á alfabetização. (SOARES, 2003 apud ALVES, 2011, p. 24-25).

Alves (2011) assinala, ainda, que é urgente e necessária a reflexão sobre como está acontecendo a formação do professor de língua materna. Kleiman (2008, p. 511-512), por sua vez, adverte que:

A formação do professor é uma construção pessoal, decorrente do conhecimento teórico da matéria, do conhecimento sobre os métodos e modos de ensiná-la e das suas experiências (TARDIF, 2002), o que certamente inclui experiências didáticas anteriores que o ajudam a determinar, em uma nova situação, como diagnosticar, avaliar e decidir um curso de ação.

Sabendo o quão necessária é uma boa formação para o professor que ensina a língua materna nos anos iniciais, e que esta, quando bem feita, o auxiliará de forma significativa em seu trabalho em sala de aula, discorreremos, no próximo item, sobre as dificuldades declaradas pelos docentes que estão relacionadas intrinsecamente ao ensino de língua materna.

4.6.2 Dificuldades declaradas para o ensino de Língua Materna

Com 37 menções, foi possível percebermos a dificuldade que os professores apresentam relacionadas à alfabetização. Estes problemas ocorrem pelo fato de que o processo de alfabetização, segundo Ferreiro e Teberosky (1989), passa por alguns níveis de aprendizagem – pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético – que descrevem como os sujeitos se apropriam da base alfabética da escrita. Desta forma, como a heterogeneidade

das fases de alfabetização, apontada como problema pelos docentes pesquisados, é inerente ao processo, o professor acaba tendo mais dificuldades no ensino de língua materna, uma vez que necessita de mais tempo para trabalhar diferentes atividades de aprendizagem com os alunos que estão em defasagem, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

Os alunos chegam à escola não alfabetizados e ainda não compreendem a importância social da escrita, enquanto outros já chegam alfabetizados. Por isso, o professor precisa retomar ou iniciar uma proposta que não atenderá satisfatoriamente a todos (P2 - Alfazema).

Heterogeneidade acentuada (anos, presença de alunos em níveis muito distantes na competência de leitura e escrita: alunos pré-silábicos, silábicos e alfabéticos com leitura fluente e boa produção de textos) (P6 - Gérbera).

Sanar as dificuldades de crianças que ainda não são alfabetizadas e parecem não entender o processo de aquisição da escrita (P6 - Hibisco).

Trabalhar atividades diferentes para alunos que estão em defasagem (P3 - Margarida).

Diversidade do nível de aprendizagem os alunos [...] (P11- Margarida).

Por estar em processo de alfabetização, todo ensino é complicado e deve ser repetido diversas vezes para um melhor entendimento (P2 - Tulipa).

Outro problema apresentado, com 14 menções, consiste na dificuldade em ensinar ortografia de maneira significativa para o aluno, não de forma que faça o aluno memorizar palavras e sim levando-o à reflexão e à compreensão da língua. Para tanto, como aponta Moraes (1999), é necessário adotar métodos diferentes, não ficando apenas em exercícios de repetição e em ditados. Do mesmo modo, ensinar a escrever bem não é apenas fazer o aluno corrigir o que escreveu errado, mas fazê-lo entender por que se escreve de outra forma. Parisotto e Rinaldi (2016, p. 270), sobre o ensino de ortografia enfatizam:

[...] a ideia de que não deve haver uma relação de oposição radical na relação entre a modalidade oral e a modalidade escrita. A relação deve ser de complementaridade, desfazendo preconceitos e reforçando a variação linguística no sentido de demonstrar que as duas modalidades são estruturadas, passíveis de sistematização e que variam de acordo com os graus de formalidade da situação de interação verbal.

Assim, notamos que a variação linguística é um fenômeno inerente às línguas naturais e também aparece entre as dificuldades destacadas como “influência da oralidade na escrita/variação linguística” (14 menções). Quanto a esse quesito, notamos que a língua pode variar com relação ao grupo social, à região geográfica, ao grau de formalidade da situação de interação verbal, às classes sociais, entre outros fatores. Assim, ao chegar à escola, a criança

traz consigo o modo de falar que aprendeu com as pessoas com quem convive na comunidade na qual está inserida (CAMACHO, 2008; CAGLIARI, 2011). Os professores consideram esse fator como dificuldade, pois há a influência da oralidade na escrita, ou seja, os alunos escrevem como falam (porque é assim que temos tradicionalmente o ensino), o que nem sempre está adequado à norma padrão da língua. Neste sentido, como afirma Possenti (2001), é necessário que a variação linguística seja trabalhada em sala de aula, tanto para que os alunos tenham conhecimento das variedades linguísticas quanto para que se apropriem da variedade padrão.

Como mostra o Gráfico 26, outro aspecto elencado como dificuldade para os professores é o “ensino da produção de textos” e as “correções das produções dos alunos”, totalizando 20 menções. Os professores destacaram que esta situação acontece, na maioria das vezes, pelo excesso de alunos em sala de aula e o pouco tempo que os professores têm para oferecer um atendimento individual aos aprendizes. Ressaltaram, também, para o ensino da produção textual, a dificuldade que as crianças apresentam na escrita, não tendo subsídios suficientes para a produção ou ainda por não saberem a organização básica para a estruturação da atividade (parágrafos, pontuação, coesão e coerência textual etc.). Desta forma, a produção textual acaba tendo uma abordagem artificial, não contendo propósito para a escrita e apresentando somente um trabalho equivocado para a produção de texto (PARISOTTO, RINALDI, 2016). Assim, considerando que a produção textual trabalhada de forma adequada é condição para efetivação da cidadania, Parisotto (2009, p. 72) destaca que:

Se a proficiência em leitura e produção textual é condição para efetivação da cidadania, os Projetos Político-pedagógicos deveriam priorizar estudos, além dos prescritos pelos PCNs, para suprir, em formação contínua, as deficiências dos docentes; levando-os, em construção coletiva, ao aperfeiçoamento de suas competências linguísticas.

Analisando ainda o Gráfico 26, percebemos que uma pequena parte dos professores quer aperfeiçoar seus conhecimentos para incentivar o hábito da leitura às crianças, categorizado como “ensino da leitura”, com 11 menções. A esse respeito, Souza et al. (2004) destacam que a formação docente pode ser um dos principais entraves para uma prática educativa de qualidade, no que se refere ao ensino de leitura. Entendem que a presença indispensável de um professor leitor é extremamente necessária, mesmo que todos os quesitos ideais fossem efetivados na escola. Ressaltam, ainda, que o ensino e a importância da leitura na formação pessoal e intelectual do ser humano encontram pouco espaço nos programas de formação inicial e continuada.

Para essas mesmas autoras alguns objetivos podem ser adquiridos para formar tanto professores como alunos em leitores autônomos:

1. cultivar o espaço da biblioteca, através do Laboratório de Leitura, Literatura e Educação, como lugar onde a prática de leitura não esteja restrita à pesquisa e consulta, mas voltada para a satisfação de necessidades mais amplas do ser humano (culturais, afetivas, estéticas, etc.);
2. estimular o uso da literatura infantil como elemento essencial para a formação do “leitor mirim”;
3. estimular o trabalho com a oralidade no texto literário, aproveitando o universo infantil para as várias possibilidades de leitura;
4. formar o professor das séries iniciais como contador de histórias e criar conjuntamente metodologias que proporcionem a formação do gosto;
5. acompanhar e orientar o trabalho desenvolvido por professores em sala de aula;
6. disseminar e multiplicar as metodologias para formação do leitor;
7. habilitar o aluno para consulta em bibliotecas (conhecimento de regras de funcionamento, cuidados com acervo, procedimentos para inscrição, consulta e/ou retirada de livros, etc.);
8. constituir acervo diversificado de literatura infantil e de material didático-pedagógico para alunos e professores, bem como produzir guias de leitura que auxiliem na seleção de obras literárias adequadas para o trabalho nas séries iniciais;
9. expandir as formas de interpretação de textos escritos para diferentes campos de linguagem (teatro, artes plásticas, música, cinema, etc.);
10. proporcionar acesso de alunos das séries iniciais a novas tecnologias, como o computador, por exemplo, desmistificando seu uso e viabilizando-o como nova possibilidade de linguagem. (SOUZA et al., 2004, p. 218).

A “complexidade da língua portuguesa” a que incluímos também o ensino da gramática, apresentada por cinco professores, está relacionada às dificuldades encontradas para o ensino da língua materna em geral, pois, por ser considerada difícil, os alunos se dispersam. Bagno (1999), assevera, contudo, que isso é uma falácia, pois a língua portuguesa não é mais complexa nem mais difícil que outras línguas. Ressalta ainda que “se tanta gente continua a repetir que ‘português é difícil’ é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português” (BAGNO, 1999, p. 35).

Observemos algumas respostas referentes à complexidade da língua e às dificuldades para ensinar gramática de maneira menos mecânica:

Considero a parte da ortografia e gramática um pouco mecânica. Sinto falta de conhecimento para trabalhar com essa área de modo diferente (P16- Alecrim).

Os alunos apresentam muita dificuldade para produzir textos e para compreender as regras gramaticais e ortográficas (P6 - Crisântemo).

A complexidade da língua torna seu ensino maçante aos alunos e, às vezes, os poucos recursos que temos para ensinar de forma mais interessante não funcionam (P6 - Orquídea).

Quanto a esses fatores consideramos que é preciso organizar o conteúdo a ser lecionado e possibilitar que o aluno se interesse pela normatização de sua língua materna, como sendo um fator importante para o bom uso da língua, seja ela falada seja escrita, mas que este ensino não se torne apenas um conteúdo automático e obrigatório, pois muitas vezes “[...] o ensino de gramática aparece desligado de qualquer utilização prática, tendo o seu objetivo final centrado em si mesmo e os mesmos tópicos gramaticais são repetidos ano após ano, durante os doze anos que constituem a trajetória oficial de ensino” (SILVA; PILATI; DIAS, 2010, p. 977).

Quanto ao “tempo para trabalhar a leitura e a escrita”, os professores alegam ser pouco, pois julgam necessário fazer o atendimento individual aos alunos com exercícios que os incentivem a praticar o ato de ler e escrever.

O que ficou evidente nessa questão foi que grande parte das menções dos professores sobre a dificuldade com o ensino de língua materna, não está relacionada diretamente com a língua portuguesa e sim com o trabalho em sala de aula, como foi destacado no Gráfico 26. Assim, constatamos que o trabalho em sala de aula nem sempre é fácil. A formação de professores por melhor que seja, nunca dará subsídios suficientes para que situações como as citadas pelos docentes sejam enfrentadas e superadas em sala de aula, pois a turma, as crianças variam em cada unidade escolar, sobretudo ao se tratar do comportamento das crianças e até mesmo das dificuldades de aprendizagem trazidas por elas.

Neste quesito, a didática, os métodos e as técnicas de ensino, bem como o planejamento podem ser fatores que auxiliem o professor em seu trabalho em sala de aula. Nesse sentido, Libâneo (1990, p. 25) assevera que:

A didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos.

Libâneo (1990, p. 222) ressalta, ainda, que o planejamento

[...] é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino [...] É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

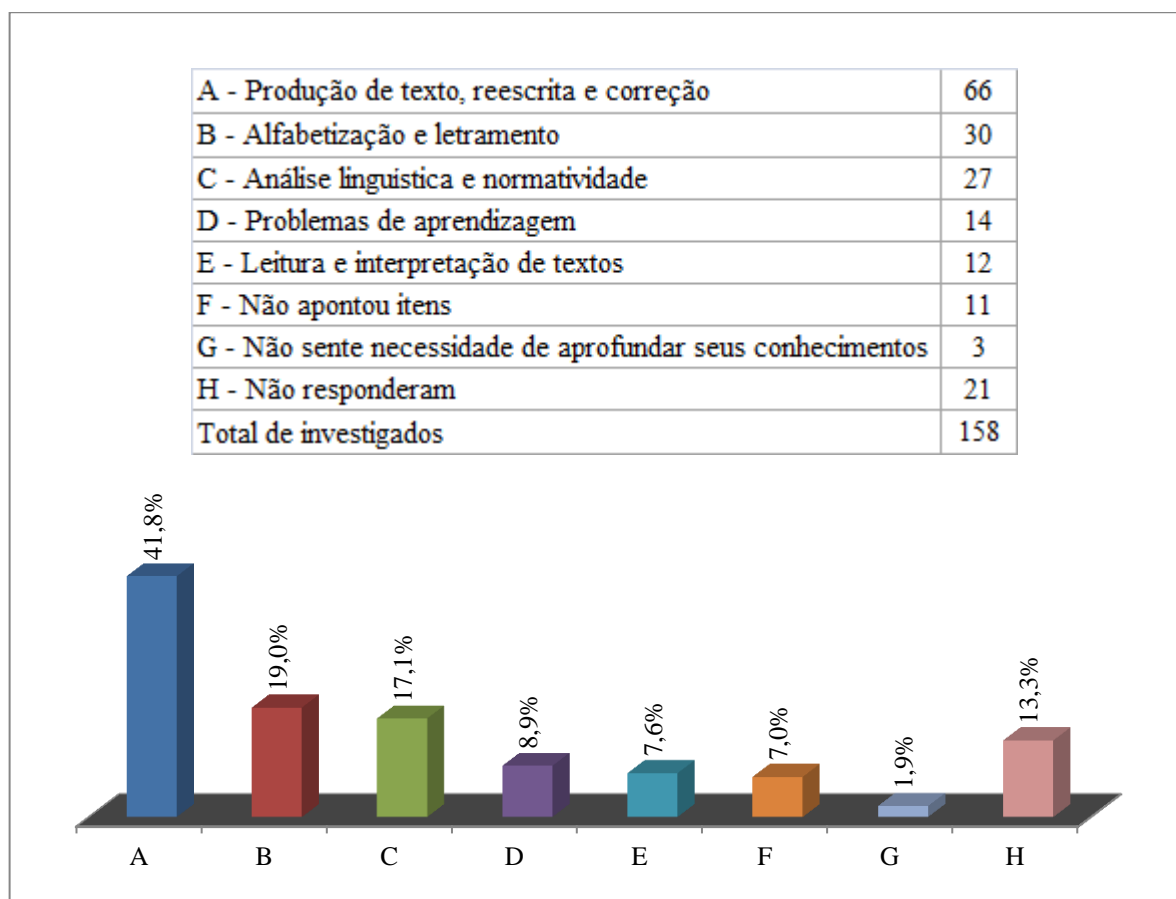
Entendemos, assim, que mesmo em face das dificuldades enfrentadas em sala de aula, o professor pode encontrar meios que o ajudem a partir do planejamento do seu trabalho.

Desta forma, voltado para o trabalho com ensino de língua materna, como observaremos a seguir, propusemos aos professores que apresentassem também temas que poderiam auxiliá-los para melhor ensinar língua portuguesa.

4.7 Necessidades formativas mencionadas pelos professores

Os temas sugeridos pelos docentes serviram de suporte para que o grupo de pesquisa pudesse elaborar cursos de extensão oferecidos aos professores da rede pública de Presidente Prudente/SP interessados em aprofundar seus conhecimentos. As respostas obtidas para essa questão encontram-se expressas no Gráfico 27.

Gráfico 27 - Temas sugeridos pelos professores considerados importantes para o ensino da Língua Materna



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Grupo de Pesquisa (2016).

Observação: As porcentagens se referem às recorrências das respostas, uma vez que alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

É possível observarmos que os professores, apesar de muitos não terem respondido a esta questão, apresentaram várias sugestões de cursos para aprofundar seus conhecimentos e

auxiliá-los no trabalho em sala de aula. Desta forma, notamos que é grande o número de professores que gostariam de fazer cursos referentes ao ensino de textos em sala de aula, trabalho com diferentes gêneros textuais, leitura e interpretação etc., ficando assim 30,4% dos temas voltados para a produção de textos e 11,3% para reescrita, correção e revisão tanto do professor como do aluno e 7,5% para leitura e interpretação de textos, como é possível verificarmos em algumas das respostas:

Estruturação textual (paragrafação, pontuação); como trabalhar melhor para que o aluno sinta-se seguro no momento da produção (P7 - Crisântemo).

Sim, ações pedagógicas que favoreçam o aluno a entender como um texto pode ser construído (P2 - Orquídea).

Sim. Produção e interpretação de texto; gêneros textuais; como corrigir e avaliar as produções (P3 - Alecrim).

Como desenvolver habilidades para motivar os alunos a produzirem; fazê-los planejar o que escrevem e corrigirem suas próprias produções sem reclamar; compreenderem o porquê utilizar pontuações e fazer concordância (P3 - Alecrim).

Sim. 1º Proposta de trabalho para produzir texto 2º Compreensão sobre os elementos que compõem o texto. 3º Compreensão sobre estrutura e elementos constitutivos em cada gênero (P8 - Gardênia).

Os professores também destacaram necessidades de cursos que os auxiliassem no trabalho com análise linguística e normatividade (17%). Sobre o trabalho com textos de alunos em sala de aula, assim como análise e normatividade, Costa Val et al. (2009) afirmam que não devemos avaliar para punir, mas também não podemos deixar de apontar os erros. É importante que seja avaliado o que o aluno escreve, pois a avaliação faz parte da interação do processo linguístico. Os referidos autores ressaltam, ainda, que ficando preso ao ato de checar ortografia, pontuação, uso da crase, concordância e regência, o professor acabava por deixar de lado o texto, olhando para a forma, esquecendo-se do sentido. Também é importante, assim como enfatizam outros autores como Massini-Cagliari e Cagliari (2001), Camacho (2008), Possenti (2001) entre outros, que o professor compreenda a variedade oral do português com a qual o aluno convive de fora da escola para que assim tenha mais clareza sobre sua avaliação.

O trabalho com alfabetização e letramento também é frequente entre as respostas (19%). Os docentes sentem necessidade de estratégias de ensino que auxiliem nesse processo, assim também destacam a importância de cursos que abordem novas metodologias e técnicas de ensino eficazes.

A necessidade apontada pelos professores em como alfabetizar, letrar ou como trabalhar com alfabetização já vinha sendo discutida também por Kramer (2010), quando a autora questionava se os cursos de formação de professores, em especial Pedagogia, poderiam ensinar seus alunos a alfabetizar. Talvez, entre as respostas desse questionário, esses também fossem os questionamentos dos professores quando relataram que gostariam de participar de cursos sobre alfabetização, pois esta necessidade se fez presente por não terem aprendido nos seus cursos de formação, ou ainda, por não conseguirem relacionar teoria na prática.

Notamos também a necessidade de cursos voltados para os problemas de aprendizagem dos alunos (8,8%). Muitos professores gostariam de aprender como lidar com essas dificuldades encontradas em sala de aula e como fazer intervenções de ensino com os alunos com defasagem no processo de alfabetização e letramento:

Como intervir nos casos de alunos que estão em defasagem em relação ao ano que frequentam (P3 - Crisântemo).

Sim, aprofundamento em alfabetização, situações em que auxilie a criança em defasagem no processo de alfabetização (P7 - Gardênia).

Sim, como trabalhar com alunos em fases diferentes da alfabetização no dia a dia (P8 - Jasmim).

Após o levantamento das necessidades formativas, o grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior ofereceu algumas oficinas de formação para os docentes que participaram da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, a seguir, uma síntese dos resultados da pesquisa, considerando as questões e os objetivos que a orientam. Assim, retomamos nesta seção os seguintes questionamentos: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores pesquisados para o ensino da língua materna? Será que os professores trabalham numa perspectiva do alfabetramento? Qual é o perfil profissional do professor que ensina a criança a ler e a produzir textos? É possível estabelecer relação entre o conhecimento teórico que apresentam e o conhecimento pedagógico sobre alfabetização e letramento? Os professores conhecem a Matriz de Referência para o ensino de Língua Portuguesa estabelecida pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)?

Com base nas análises realizadas, foi possível constatar a luta travada diariamente por nossos professores quanto ao ensino da língua materna, pois, assim como ressaltam Parisotto e Rinaldi (2016), as dificuldades mencionadas pelos professores são reflexo de uma realidade complexa.

As constatações obtidas quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores para o ensino de língua materna nos permitiram concluir que elas não estão limitadas apenas ao trabalho com a língua portuguesa, que muitas vezes não é trabalhada na formação inicial com significado e que possibilite subsídios para o trabalho com as crianças, mas as dificuldades encontradas na formação envolvem também a família, os alunos, a escola e o professor.

No que diz respeito à família, verificamos que os professores apontam como dificuldade a falta de apoio da família no desenvolvimento dos alunos, uma vez que a família também faz a escola. Ao ter a presença e o apoio dos pais em sua vida escolar o educando sente-se mais encorajado e determinado a ter sucesso na aprendizagem.

Outro aspecto encontrado entre as dificuldades, segundo a perspectiva dos professores, está voltado para o aluno com defasagem de conteúdos, dificuldades de aprendizagem, falta de interesse e indisciplina.

A escola, também elencada entre as categorias, muitas vezes deixa a desejar no quesito recursos oferecidos ao docente para um bom trabalho em sala de aula, desde o material didático, que muitas vezes é inadequada, como também material de apoio escolar em geral, que auxilia nas atividades propostas e planejadas para a turma. Todavia, mesmo sendo um empecilho, esse não é um fator que mais se destaca com relação às dificuldades enfrentadas diariamente, ou seja, não é por falta de recursos que o docente irá deixar de fazer o seu melhor, pois ele não deve se limitar à falta de recursos, e deixar de educar, aprender e

construir conhecimentos necessários para promover a aprendizagem de seus alunos. O professor deve ter consciência de fazer o melhor com o que ele tem, mesmo que muitas vezes não seja quase nada. O excesso de conteúdos, também delimitados muitas vezes pelos planos de ensino bimestrais ou semestrais, apresenta-se como um fator de dificuldade no ensino em sala de aula, uma vez que estes planos, em muitos casos, não dão autonomia para que o docente possa estar sanando as dificuldades de aprendizagem dos alunos que não acompanham o restante da turma, ou mesmo para que o professor desenvolva outras atividades que considere pertinentes para a aprendizagem de seus educandos, afinal, ele é cobrado por seus supervisores a cumprir os planos exigidos para a sua turma.

Diante desses fatores que dificultam o trabalho docente, também nos deparamos com a formação que, com frequência, não o prepara para o ensino, produção, reescrita e correção de textos, alfabetização e letramento, variação linguística, heterogeneidade das fases de alfabetização, ensino significativo da gramática e da ortografia, entre outros aspectos que envolvem a língua materna. Apesar de a “formação” ter sido citada por apenas um professor no que se refere às dificuldades declaradas para o ensino de língua materna, consideramos importante destacá-la aqui, já que o baixo número de professores que menciona a formação como dificuldade contradiz o anteriormente mencionado sobre as necessidade de cursos para o ensino da língua materna com 137 respostas.

Ao analisarmos as respostas relacionadas às concepções teóricas e metodológicas quanto à alfabetização e ao letramento, foi possível constatarmos que grande parte dos docentes não trabalha numa perspectiva de alfaletramento, uma vez que fica limitada ao conceito de que alfabetização é diferente de letramento e que um antecede o outro. O que não deveria ocorrer, pois o processo de alfabetização deve acontecer juntamente com o letramento, a fim de que sejam trabalhados como prática social, pois com o domínio da leitura e a escrita o sujeito desenvolverá sua autonomia que, por consequência, ajudará a superar barreiras sociais, culturais e econômicas que poderão ser impostas ao longo da vida.

Na obra de Soares (2017, p. 346) – na qual nos pautamos quanto ao conceito de alfaletramento – encontramos que “a faceta linguística, a que se reserva a denominação de alfabetização é componente necessário, mas não suficiente do processo de aprendizagem inicial da língua escrita”, pois a aprendizagem da língua escrita não está restrita à aprendizagem do sistema de notação alfabética, mencionado por vários docentes. Para se tornarem escritores e leitores competentes as crianças precisam de muito mais.

Nesse sentido, constatamos que os conhecimentos teóricos apresentados pelos docentes estão limitados ao que eles apresentam como conhecimento pedagógico sobre

alfabetização e letramento. Verificamos que seus conhecimentos teóricos são superficiais, pois muitos não relacionam a alfabetização com o letramento, interferindo também em sua prática pedagógica, já que grande parte dos docentes considera que a alfabetização deve ser trabalhada antes do letramento ou que não há ligação entre os processos. Nesta perspectiva, grande parte desse conhecimento entra em conflito com os conceitos suscitados por autores da área mencionados nesta pesquisa, em especial sobre a questão do alfabetizar letrando, quando ressaltamos que os métodos de ensino e os conhecimentos pedagógicos devem contemplar as diferentes facetas do processo de alfabetização.

Fica evidente, ainda, que os professores não conhecem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa estabelecida pela ANA. Esta conclusão fica clara na análise de nossos primeiros dados, quando ao relatar o que conhecem sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização os docentes ficaram presos em respostas como: “é aplicada no 3º ano do EF”, “avalia a alfabetização” ou “é uma avaliação externa”.

Nenhum professor mencionou conhecer a Matriz de Referência tampouco citou o que ela propõe em seus objetivos, entre os quais destacamos um que está relacionado à melhoria da qualidade do ensino e à redução das desigualdades, de acordo com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013). Todavia, cabe ressaltarmos que o não conhecimento dos docentes sobre o assunto se dá pelo fato de ser um programa de avaliação recente e que uma parte significativa dos docentes não trabalha com o 3º ano do Ensino Fundamental, foco de aplicação das avaliações. Vale considerarmos, ainda, que uma parte dos respondentes está em início de carreira e ainda não teve oportunidades para aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto.

Quanto ao perfil profissional do professor que ensina a ler e a produzir textos, foi possível constatar que há docentes em diferentes níveis de carreira, e o tempo de carreira indicado com maior frequência varia entre 6 e 20 anos, o que nos leva a entender que se trata dos docentes já concursados, pois, como também foi possível verificarmos, a maior parte (que participou da pesquisa) é de professores efetivos e sem acúmulo de cargos, o que é um ponto positivo, uma vez que permite ao docente um trabalho de melhor qualidade e com menos desgastes físicos e psicológicos.

Os anos em que lecionam os respondentes estão ligados em grande maioria aos anos considerados como o período da alfabetização na idade certa: 1º, 2º e 3º anos do EF. Todavia, o tempo de atuação dos docentes nas unidades escolares é curto, variando entre menos de 1 ano e 5 anos, fato não tão positivo se pensarmos que a permanência no grupo, na mesma escola, auxilia o professor na criação e sentimento de pertença de uma identidade de grupo e no desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os pares.

Como já era de se imaginar, a formação inicial dos professores está voltada quase que exclusivamente ao curso de Pedagogia e ao Magistério CEFAM, aparecendo também outras formações na área de licenciatura. Com maior frequência a conclusão de cursos se estabelece entre os anos 2000 e 2009, o que nos leva a concluir que tiveram acesso a conteúdos mais atuais da área de educação. Talvez, por grande parte das primeiras graduações se mostrar mais recente, é que foram citadas poucas segundas e terceiras graduações. E apesar da tradição da UNESP no município de Presidente Prudente, mais da metade dos docentes concluiu seus cursos em instituições privadas.

A Pós-Graduação, também destacada no perfil dos professores, com 87 menções à Especialização e pouquíssimas relacionadas a Mestrado e Doutorado. Esse fato, como já mencionamos nas análises, pode ocorrer por algumas particularidades oferecidas quanto ao acesso aos cursos, pois, como sabemos, cursos em nível de especialização são mais acessíveis por não haver critérios de seleção, diferentemente do que ocorre em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, em que a seleção é mais complexa e exige um empenho maior do candidato.

A participação no PNAIC fecha nossas conclusões acerca do perfil dos docentes, revelando que o número de professores que participaram do programa é quase o mesmo dos que não participaram, porém o índice de participação docente que assegura que os professores “estão” nesses programas não afirma que essas oportunidades chegam, de fato, a modificar a prática docente, atendendo, assim, aos objetivos de sua proposição.

Quanto ao desempenho dos alunos do 3º EF na ANA, a análise dos dados permitiu-nos afirmar que as escolas de ensino fundamental do município de Presidente Prudente obtiveram nota superior a 50% de aproveitamento tanto na proficiência em leitura quanto na proficiência em escrita. Dessa forma, situam-se dentro da média encontrada no estado de São Paulo.

Posto nossas análises, observamos que ao permitirmos que o profissional discorresse sobre suas concepções teóricas e metodológicas para o ensino com língua materna, sobre suas necessidades formativas e suas dificuldades para tal ensino, também nos permitimos a novas reflexões acerca da formação de professores. Neste sentido, ressaltamos a importância de uma formação significativa e que possibilite ao docente um bom desempenho em sala de aula. Notamos, ainda, que ao analisarmos as respostas mencionadas pelos docentes para respondermos aos questionamentos que nortearam esta pesquisa, pudemos perceber quão importante é dar voz a quem está em sala de aula alfabetizando e letrando nossas crianças.

Assim, ao término de nossas análises, chegamos à conclusão de que muito ainda pode ser melhorado quanto à formação e atuação de nossos professores no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações Externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- ALVES, M. R. N. R. Professor de língua materna: a foração em questão. **Entretextos**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 136-156, jan./jun. 2011.
- ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan.-mar. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538148009>>. Acesso em: 25 out. 2017.
- _____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.
- ANTUNES, A. **Leitura do Mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. 2002. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/137/FPF_PTPF_17_0062.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.
- ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção Pontos e Contrapontos).
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyla, 1999. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9612/9612_10.PDF>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BAMBERG, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BANALETTI, S. M. M.; DAMETTO, J. Indisciplina no contexto escolar: causas, consequências e perspectivas de intervenção. **Rei - Revista de Educação do Ideau**, Getúlio Vargas, RS, v. 10, n. 22, p. 1-15, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/284_1.pdf>. Acesso em: 7 out. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, A. A. G. et al. **Pró Letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Brasília 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_port.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.
- BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço**: o programa Letra e Vida. 2011. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BEISEIGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: BEZERRA, E. A.; BEZERRA, A. A. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2005. cap. 3, p. 111-122.

BEZERRA, E. A.; BEZERRA, A. A. **O cotidiano escolar: O fracasso da prática ou a prática do fracasso?** 2. ed. Manaus: INEP/UA, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL está entre os dez países que concentram a maior parte do número de analfabetos. **Carta Capital**, 29 jan. 2014. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/taxa-mundial-de-analfabetismo-cai-1-em-11-anos-mostra-relatorio-5540.html>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Encceja**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em: 12 maio 2017h.

_____. Ministério da Educação. **ENEM - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310>. Acesso em: 12 maio 2017g.

_____. Ministério da Educação. **Ideb – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 15 jan. 2017a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: análise dos resultados**. Brasília, DF: INEP, 2015a. v. 1. 120 p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: análise dos resultados**. Brasília, DF: INEP, 2015b. v. 2. 120 p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: da concepção à realização**. Brasília, DF: INEP, 2015c. v. 2. 120 p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: INEP, 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 12 maio 2017b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conheça o Inep**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 15 jan. 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB** - Resultados e Metas. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=868993>>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 10 maio 2017d.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 12 maio 2017e.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 12 maio 2017f.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília: DAGE/SEB/MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 29 maio 2017i.

_____. Ministério da Educação. **Prova Brasil** - Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 10 maio 2017j.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Pró Letramento Alfabetização e linguagem**: a organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino – fascículo 3. Brasília: MEC, 2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 maio 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 maio 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 106 p.

CAFIERO, D.; ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2008. p. 75-102.

CAGLIARI, L. C. Algumas questões de linguística na alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 72-83.

_____. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Pensamento e Ação na Sala de Aula).

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998a. p. 61-86.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998b. (Pensamentos e Ação no Magistério).

CAMACHO, R. G. “Sociolinguística - parte II”. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteira**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1, p. 49-75.

CARVALHO, A. M. P.; PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2001. p. 107-124.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, J. A. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA VAL, M. da G. et al. **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica / Ceale, 2009. (Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1-13, Sem II. 2008.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos do desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 6, p. 21-32, 2007.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. **Significado de letramento**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/letramento>>. Acesso em: 30 set. 2016.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Significado de letramento**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/letramento/>>. Acesso em: 30 set. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2001.

DOURADO, L. F. **Fracasso escolar no Brasil**: políticas, programas e estratégias de combate ao fracasso escolar. Brasília, DF, maio de 2005. (Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental).

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH. 2010.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis: DP & A, 2013.

ESTEVEZ, J. M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. cap. IV, p. 93-123.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Com todas as letras**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca da Educação, Série 8; Atualidades em educação, v. 2).

_____. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales et al. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, v. 14).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Polêmicas do nosso tempo, 4).

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, H. et al. **Guia prático Sphinx**. Canoas, RS: Sphinx, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUZA, A. et al. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna.. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GAMBOA, S. S. Quantidade-Qualidade: para além do dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995. p. 84-110.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção de Textos FCC, 29).

GERALDI, J. W. A ambiguidade dos letrados e o ensino da língua materna no Brasil. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 5, p. 108-121, dez. 2013.

_____. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. (Org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006. p. 13-29.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 17-25.

_____. Prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 17-25.

GOMES, I. F.; PIMENTA, S. A.; PRAZIM, C. V. A. Avaliação educacional: perspectivas para a qualidade da educação. In: PIMENTA, M. A.; PIMENTA, S. de A. (Org.). **Avaliação em perspectiva da concepção à ação**. Campinas: Alínea, 2014. p. 211-228.

GONÇALVES, J. P. et al. Relações de Gênero e Representações Sociais Relativas à Atuação de Homens Professores de Crianças. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 36-54, jan./jul. 2015.

HENSCHER, N. S.; RIBEIRO, A. A.; PARISOTTO, A. L. V. O que dizem os boletins de desempenho na Avaliação Nacional de Alfabetização: uma análise das escolas do município de Presidente Prudente. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, III., CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XIII., 2016, Águas de Lindóia, SP. **Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia, SP: UNESP/Prograd, 2016. p. 6082-6093. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/5914.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-62.

HYPOLITO, Á. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2008.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, L. C. de. M. Gramática e leitura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, W. J. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 17-25.

LEITE, Y. U. F. et al. Responsabilidades educacionais dos municípios e compromisso da universidade com a qualidade da educação: uma experiência em andamento. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 101-123, jan./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, V. M. M.; RINALDI, R. P. Gestão educacional participativa: função da escola pública dos anos iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, XVI., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 2-14.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, B. S. C. A prática de leitura, produção de textos e análise linguística no ensino de língua portuguesa: uma proposta de organização do cotidiano escolar na perspectiva dos multiletramentos. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, PR, v. 15, n. 31, 2014.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2008. p. 13-34.

MAIA, M. G. B.; MARANHÃO, C. Alfabetização e letramento em língua materna e em matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 931-943, 2015.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura conceptual da formação de professores. In: MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Ed., 1999. cap. 1, p. 18-71.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MENDONÇA, O. S. C. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 26-36.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MICHAELIS. Letramento. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=letramento>>. Acesso em: 30 set. 2016.

MORAES, L. C. Alfabetizando crianças com base na teoria de Paulo Freire: a experiência do PIBID. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, XVI., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-11.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. S. B. R. O ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Aprendizagem do sistema de escrita alfabética - Unidade 3, ano 1**. Brasília, 2012. p. 19-26. (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Disponível em:
<[http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_03_ano_01_azul\(teste_figuras\)\(07_11_2012\).pdf](http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_03_ano_01_azul(teste_figuras)(07_11_2012).pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: aprender e ensinar**. São Paulo: Ática, 1999.

MOREIRA, M. A. Pesquisa em Educação em Ciências: métodos qualitativos. **Actas del PIDEC**, v. 4, p. 25-55, 2002. (Texto de Apoio n. 14).

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. p. 1-16. (Conferência).

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n. 3, p. 1-5, 2º sem. 1996.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO. 2007.

_____. Formação de professores e profissão decente. In: _____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1992. cap. I, p. 13-34.

ONUBR. UNESCO: 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples. 16 fev. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. **PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education**. Paris: OECD Publishing, 2016. v. I. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>>. Acesso em: 2 maio 2017.

PARISOTTO, A. L. V. O olhar docente: aspectos relevantes na correção e avaliação de textos escolares. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 59-73, maio-ago. 2009.

_____. Produção textual e formação docente: uma relação possível. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano XII, v. 13, n. 14, p. 115-127, jan./dez. 2006.

PARISOTTO, A. L. V.; RINALDI, R. P. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016.

PAZ, F. M. **Estatutos, planos de carreira e valorização do magistério público: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do Estado de São Paulo**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115784/000803230.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, W. J. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.p. 32-38.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal. Secretaria de Administração. **Anexo I – A que se referem as artigos 10 e 12 da Lei Complementar nº 79/99**. Presidente Prudente, 1999a. Disponível em:

<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=416>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

_____. Secretaria de Administração. Lei Complementar nº 79/1999. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Presidente Prudente, 1999b.

Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=407>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto 13.914**. Regulamenta o acúmulo de cargos para os integrantes da carreira do Magistério Público municipal de Presidente Prudente. Presidente Prudente, jan. 2000. Disponível:

<<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=18334>> Acesso em: 2 ago. 2017.

PRESIDENTE PRUDENTE: Matrículas e Infraestrutura. **QEdu**. Disponível em:

<http://www.qedu.org.br/cidade/2048-presidente-prudente/censo-escolar?year=2015&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item>. Acesso em: 2 ago. 2017.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **II Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez. 2013.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 21-281-54, jul./dez. 2002.

SANTANA, M. de A. O acúmulo da docência e suas implicações no exercício da profissão: influências na prática de ensino. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, IX., 2012, João Pessoa, PB. **Anais eletrônicos**. João Pessoa, PB: UFPb, 2012. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.52.pdf>. Acesso em: 3 maio 2017.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola o que é como se faz**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Ler e Escrever. **Programa Ler e Escrever**. Disponível em:

<<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaslkA=260&manudjsns=0>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

_____. Programa de Qualidade da Escola. **O que é o IDESP**. Disponível em:

<http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>. Acesso em: 10 maio 2017a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Idesp aponta maior índice de desenvolvimento da Educação nos últimos 5 anos**. 13 mar. 2015a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/idesp-aponta-maior-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-nos-ultimos-5-anos/>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

_____. Secretaria de Educação. **Relatório Pedagógico SARESP 2014** – Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2014.

_____. Secretaria de Educação. **Relatório Pedagógico SARESP 2015** – Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2015b.

_____. Secretaria da Educação. **SARESP 2016**. 2017. Disponível em: <<http://saresp.vunesp.com.br/resultados.html>>. Acesso em: 15 out. 2017b.

_____. Secretaria da Educação. **SARESP**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp/>>. Acesso em: 10 maio 2017c.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, C. M. T. da; SILVA, A. C. da. O uso das avaliações em larga escala no Brasil: um modelo de ranqueamento. In: PIMENTA, M. A.; PIMENTA, S. de A. (Org.). **Avaliação em perspectiva da concepção à ação**. Campinas: Alínea, 2014. p. 17-44.

SILVA, K. A. da; PILATI, E.; DIAS, J. de F. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a08v10n4>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SILVA, L. R. C. da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional De Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia., 2009, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2009. p. 4554-4566.

SILVA, R. C. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto, SP: Legis Summa, 1998. p. 159-174.

SILVA, S. B. B. da. Processo de aquisição da leitura. **Revista Eletrônica Aboré**, Manaus, Ed. 05, p. 141-150, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 96-100.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, MG, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul.-ago. 2003.

_____. O que é letramento. **Diário do Grande ABC**, Santo André, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e Letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas Educacionais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG, v. 31, n. 61, p. 1-19, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/1450>>. Acesso em: 25 out. 2017.

SOUZA, R. J. et al. **Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada**. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, 2004. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo3/leituraprofessor.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor**. São Paulo: Vozes, 2008.

TERENCE, A. C. F.; FILHO, E. E. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – ENEGEP, XXVI., 2006, Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza: ABEPRO, 2006, p. 1-9.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, 15).

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América latina. In: GENTILI, P. et al. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-44.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

_____. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2001/2002.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

Caro(a) Professor(a)

A pesquisadora Ana Luzia Videira Parisotto, docente da FCT Unesp, está desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado “A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para superação do fracasso escolar: perfil teórico-metodológico e propostas para o ensino de língua materna” e, nesse sentido, solicita que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários.

Esta pesquisa prevê uma etapa de formação para os professores/gestores, por isso a sua colaboração é muito importante.

Agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Sexo

Feminino Masculino

2. Idade (em anos). _____

3. Nome da escola em que atua: _____

4. Em que ano atua? _____

5. Há quanto tempo atua como professor nesta escola? _____

6. Há quanto tempo atua como professor no magistério? _____

7. Qual é o seu vínculo empregatício?

efetivo contratado

8. Tem “acúmulo” de cargo? Sim Não

No próprio sistema municipal No sistema estadual no sistema particular

9. Participou do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)?

Sim Não

B. FORMAÇÃO

1. Formação inicial

Curso de Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: Pública Privada

2. Possui outro curso de graduação na área de educação: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

3. Cursou Pós-Graduação?

Especialização (mínimo de 360 horas):

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Mestrado:

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Doutorado:

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Pós-doutorado:

() em andamento. Ano de início _____ () concluído. Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

C. CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Conceitue:

a) Alfabetização

b) Letramento

c) Texto

d) Linguagem

e) Coesão textual

f) Coerência textual

2. Com quais gêneros textuais você costuma trabalhar no ano em que leciona?

3. Como você trabalha com:

a) Alfabetização

b) Letramento

c) Oralidade

d) Leitura

e) Produção de texto

f) Ortografia

g) Gramática

4. Quais materiais didáticos você utiliza? (Livro didático?)

5. Elabore uma lista, por ordem de importância, de cinco aspectos que você considera relevantes, ao avaliar os textos de seus alunos:

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____

5º _____

6. Quais são as dificuldades que você enfrenta cotidianamente para o ensino de língua materna, no ano em que leciona?
