



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS SABERES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
ENTRE O REAL E O NECESSÁRIO

ADRIANA DIBBERN CAPICOTTO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
2017



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE)**

ADRIANA DIBBERN CAPICOTTO

ORIENTADORA: PROF.^a Dra. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro
2017**

372.41 Capicotto, Adriana Dibbern
C243s Os saberes do professor alfabetizador : entre o real e o
necessário / Adriana Dibbern Capicotto. - Rio Claro, 2017
263 f. : il., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Alfabetização. 2. Trabalho docente. 3. Saberes
docentes. 4. Formação de professores. 5. Linguagem escrita. I.
Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: OS SABERES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ENTRE O REAL E O NECESSÁRIO

AUTORA: ADRIANA DIBBERN CAPICOTTO

ORIENTADORA: MARIA CECILIA DE O MICOTTI

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

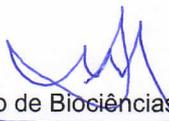
Profa. Dra. MARIA CECILIA DE O MICOTTI

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. CLÁUDIA RAIMUNDO REYES

Departamento de Teoria e Práticas Pedagógicas / UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos - SP



Rio Claro, 16 de agosto de 2017

*À memória do meu amado pai
Adhemar, mestre em extrair
doçura de momentos difíceis.*

*Às minhas filhas, Luiza e Rebeca,
que têm a capacidade de tornar a
minha vida mais leve.*

*Ao meu esposo, Fábio, por
caminhar ao meu lado em todos os
momentos!*

Agradeço a Deus “porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas”!

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Cecília, por sua competência e sabedoria ao me guiar neste estudo. É um privilégio tê-la como “mestra” que testemunha com sua vida o compromisso com a educação!

Aos meus amados, Fábio, Luiza e Rebeca, por serem celeiro de afeto e de força. Obrigada, Luiza e Rebeca pelos beijos espontâneos, pelo aconchego em meu colo nos momentos de construção desta pesquisa, por me perguntarem “ainda falta muito?”, mostrando que minha presença é importante em suas vidas. Obrigada, Fábio, pela sua cumplicidade e amor, suprimindo minhas ausências com nossas pequenas!

Aos meus queridos pais, Adhemar (*in memoriam*) e Lourdes, presentes de Deus e exemplos de retidão em minha formação. Na ausência de meu pai, ele se faz presente pelos seus princípios cultivados em minha essência. Minha mãe, guerreira incansável, sempre acreditou mais em mim que eu mesma!

Aos meus irmãos, Carina e Danilo, companheiros de alegrias e tristezas, pelo incentivo e por me socorrerem em todos os momentos. Vocês são tesouros em minha vida!

Aos meus familiares, Fausto, Fernanda e Antônio, por todo apoio! E aos meus sobrinhos Pedro, Helena e a pequenina Talita, tão amados!

Aos Professores Dr. Samuel de Souza Neto e Dra. Cláudia Raimundo Reyes, pelo olhar cauteloso e pelas contribuições valiosas oferecidas na qualificação.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação e do Departamento de Educação pelos auxílios prestados.

Aos diretores, coordenadoras e professoras das escolas pesquisadas que me acolheram e permitiram que eu adentrasse o cotidiano de suas escolas.

Aos professores da Equipe de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Limeira, em especial ao Prof. Ricardo Pereira, que esteve à frente da coordenação desse grupo, sendo interlocutor competente e companheiro de luta por uma escola pública de qualidade!

À minha amiga-irmã Denise, que trillhou ao meu lado em vários momentos da minha vida e carreira profissional.

Enfim, agradeço a todos os professores que durante a minha carreira profissional têm compartilhado experiências e saberes, sem os quais não chegaria até aqui!

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente*

*Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense estar”*

(Gonzaguinha)

RESUMO

CAPICOTTO, ADRIANA D. Os Saberes do Professor Alfabetizador: entre o real e o necessário. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2017.

Alfabetizar é tarefa complexa, envolve conhecimentos sobre o aluno, seu desenvolvimento e aprendizagem, sobre o objeto de ensino, a escrita, e também, sobre os procedimentos mais adequados para ensinar, visto que o cotidiano escolar é marcado por singularidades. A pesquisa teve como objeto de estudo os saberes docentes colocados em prática por alfabetizadores de quatro escolas de uma mesma rede de ensino, sendo duas que obtiveram a maior pontuação e duas com a menor pontuação na Avaliação Nacional de Alfabetização/ANA 2014. Ao olhar de forma minuciosa para o fazer do professor alfabetizador, buscou-se identificar e compreender os fatores que concorrem para a diversidade de desempenho de alunos no Ciclo de Alfabetização, relacionando-os aos saberes docentes manifestos no contexto escolar. Dada a complexidade do assunto que representa os saberes docentes na alfabetização, buscou-se situar o estudo em relação às concepções de linguagem escrita e ao processo de alfabetização por meio das contribuições de Bakhtin (2006), Klein (1986; 2004; 2012), Vygotsky (1989; 2001), Morais (2005;2012) e Micotti (2004; 2009; 2012). A partir dessa compreensão, tratou-se da temática central da pesquisa que se refere aos saberes docentes, utilizando o aporte teórico apresentado pela perspectiva da Sociologia das Profissões, principalmente por meio dos estudos realizados por Tardif (2002; 2013; 2014) e Gauthier (2013; 2015). Para tanto, realizou-se estudo de caráter empírico com metodologia qualitativa-descritiva, contrastando o discurso e prática das professoras desses dois grupos de escolas e o contexto escolar. Os dados foram coletados por meio da observação das aulas e entrevistas com docentes do Ciclo de Alfabetização, além de entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos e análise documental do projeto político-pedagógico das escolas pesquisadas. A organização e análise dos dados se estruturaram a partir de três categorias: as práticas pedagógicas, o discurso das professoras e o contexto escolar em que o fazer docente ocorre. Os resultados indicaram diferenças entre as escolas com maior (Grupo 1) e com menor desempenho (Grupo 2) na ANA/2014, mesmo com realidades similares em relação às condições socioeconômicas dos alunos e ao nível de complexidade de gestão escolar. As escolas do Grupo 1 apresentaram concepções filosóficas e diretrizes pedagógicas que reverberam maior ênfase no processo de ensino e encaminhamentos pedagógicos que favorecem a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Identificou-se, também, maior progressão de conteúdos entre os anos de escolaridade do Ciclo de Alfabetização nesse grupo. Os dados evidenciaram que os saberes docentes não ocorrem desvinculados do contexto no qual estão inseridos e que o espaço escolar interfere em sua constituição. Assinalaram, também, a relevância da consciência sobre o papel do professor em não se limitar às condições socioeconômicas dos alunos, mas comprometer-se com o aprendizado de todos.

Palavras-chaves: Saberes docentes, formação de professores, alfabetização, linguagem escrita.

ABSTRACT

Literacy teaching is a complex task, involving knowledge about the student, his/her development and learning; on the teaching subject: writing; and also on the most appropriate teaching procedures, since the school's day-to-day is marked by singularities. Our research had as study matter the teaching knowledge put into practice by literacy teachers from four schools of an educational network, two of which obtained the highest score and two with the lowest score in the 2014 National Literacy Assessment. By looking in a thorough way to the practices of the literacy teacher, we sought to identify and understand the factors that contribute to the diversity of performances of students in the literacy cycle, relating them to the manifest teaching knowledge in the school context. Given the complexity of the subject that represents the teaching knowledge in literacy, we sought to situate the study in relation to the conceptions of written language and the literacy process through the contributions of Bakhtin (2006), Klein (1986; 2004; 2012), Vygotsky (1989; 2001), Morais (2005; 2012) and Micotti (2004; 2009; 2012). Based on this understanding, we approached the central theme of the research, referring to teaching knowledge, using the theoretical contribution presented by the perspective of Sociology of the Professions, mainly through the studies carried out by Tardif (2002; 2013; 2014) and Gauthier (2013; 2015). Then, we conducted an empirical study with a qualitative-descriptive methodology, contrasting the discourse and practice of the teachers of these two groups of schools and the school context. The data were collected through the observation of classes and interviews with teachers of the Literacy Cycle; besides interviews with directors, pedagogical coordinators and documentary analysis of the political-pedagogical project of the surveyed schools. The organization and analysis of the data were structured from three categories: pedagogical practices; the teachers' discourse; and the school context in which the teaching practice occurs. The results indicated differences between schools with higher (Group 1) and lower (Group 2) performances the in 2014 National Literacy Assessment, even with similar realities in relation to the socioeconomic conditions of the students and the level of school management complexity. Group 1 schools presented philosophical conceptions and pedagogical guidelines that reverberate a greater emphasis on the teaching process and pedagogical referrals that favor student participation in the teaching-learning process. A greater progression of contents was also identified among the years of schooling of the Literacy Cycle in this group. The data showed that the teaching knowledge does not occur unrelated to the context in which it is inserted and that the school space interferes in its constitution. The data also pointed to the relevance of awareness about the role of teachers in not limiting themselves to the socioeconomic conditions of the students, but to commit themselves to the learning of all.

Keywords: Teacher knowledge, teacher training, literacy, written language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Página
Figura 1- Modelo para observação e análise dos saberes do professor alfabetizador....	..109

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1- Levantamento no Banco de Teses da CAPES.....	44
Quadro 2- Categorização dos Saberes Docentes.....	67
Quadro 3- Quantidade de Docentes Seleccionados para Pesquisa.....	102
Quadro 4- Distribuição dos docentes entre as escolas seleccionadas.....	102
Quadro 5- Caracterização Diretor e Coordenador- Escola A1.....	113
Quadro 6- Formação docente- Escola A1.....	114
Quadro 7- Caracterização Diretor e Coordenador- Escola A2.....	115
Quadro 8- Formação docente- Escola A2.....	115
Quadro 9- Caracterização Diretor e Coordenador- Escola B1.....	116
Quadro 10- Formação docente- Escola B1.....	116
Quadro 11- Caracterização Diretor e Coordenador- Escola B2.....	117
Quadro 12- Participantes da Pesquisa	119
Quadro 13- Tempo de atuação da equipe gestora por escola	122
Quadro 14- Tempo de atuação dos docentes seleccionados.....	123
Quadro 15- Fases da carreira docente.....	123
Quadro 16- Formação Inicial dos Diretores Seleccionados.....	124
Quadro 17- Formação Inicial das Coordenadoras Seleccionadas.....	124
Quadro 18- Formação Inicial das Professoras Seleccionadas.....	125
Quadro 19- Características Gerais das Escolas Pesquisadas.....	126
Quadro 20- Síntese dos aspectos observados do trabalho docente.....	127-128
Quadro 21- Encaminhamentos para apropriação do SEA.....	139
Quadro 22- Classes de Abordagens Comunicativas.....	143
Quadro 23- O trabalho com a heterogeneidade de aprendizagens.....	145
Quadro 24- Recursos Didáticos Utilizados.....	147

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1- Indicador de Nível Socioeconômico.....	100
Tabela 2- Desempenho das escolas selecionadas na ANA/2014.....	120
Tabela 3- Alunos por escola selecionada.....	121
Tabela 4- Docentes por escola selecionada	121
Tabela 5- Permanência docente X Resultado da Ana/2014.....	125
Tabela 6- Frequência relativa do trabalho com os eixos de LP.....	132
Tabela 7- Frequência dos Procedimentos Pedagógicos.....	141
Tabela 8- Frequência de Orientação para execução de atividades/tarefas.....	144

LISTA DE SIGLAS

ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEF- Coordenação Geral de Ensino Fundamental

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

FIBGE- Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

HTPC - Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF- Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE- Indicador de Nível Socioeconômico

IRD- Indicador de Regularidade Docente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

SME – Secretaria Municipal da Educação

PIC- Projeto Intensivo no Ciclo

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional da Educação

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PPP- Projeto Político-Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Letra e Vida)

SAEB- Sistema de Avaliação de Educação Básica

SEA- Sistema de Escrita Alfabética

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	5
1 QUADRO CONTEXTUAL: CONCEPÇÕES, PESQUISAS E POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO.....	10
1.1 Linguagem Escrita: Concepções, Características e Ensino.....	10
1.1.1 A relação entre Concepção de Linguagem e o Processo de Alfabetização.....	14
1.1.2 Características e Propriedades do Sistema de Escrita.....	18
1.1.3 De qual Alfabetização se fala?.....	23
1.1.4 O Ensino no Ciclo de Alfabetização: objetivos e conteúdos.....	29
1.1.4.1 Eixo de Oralidade.....	31
1.1.4.2 Eixo de Leitura.....	32
1.1.4.3 Produção de textos escritos.....	34
1.1.4.4 Análise Linguística.....	36
1.2 A Produção Científica na Área de Alfabetização.....	39
1.3 Políticas Públicas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores.....	45
1.3.1 Características e Estrutura da Avaliação Nacional da Alfabetização.....	48
2 PROFESSOR ALFABETIZADOR: FORMAÇÃO E SABERES.....	51
2.1 Olhar o passado para compreender o presente: aspectos históricos da formação docente	52
2.1.1 Profissão docente: problemas atuais da formação de professores.....	61
2.2. Os saberes docentes e a prática pedagógica.....	65
2.2.1 O processo de ensino: Gestão da Classe e Gestão da Matéria.....	70
2.2.2 A dimensão ética e política do trabalho docente.....	75
2.3 Os Saberes do Professor Alfabetizador.....	79
2.4 Entre o ensino e a aprendizagem: a relação professor e alunos.....	85
2.4.1 A abordagem comunicativa no processo de ensino.....	87
2.5 A escola: espaço institucionalizado onde os saberes se manifestam.....	89
3 A PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	95
3.1 Procedimentos Metodológicos.....	97

3.1.1 Seleção das Escolas.....	98
3.1.2 Instrumentos de Coleta de Dados.....	103
3.1.2.1 Entrevista Semiestruturada.....	104
3.1.2.2 Observação em sala de aula.....	106
3.1.2.3 Análise Documental.....	107
3.1.3 Tratamento de dados.....	108
3.2 Caracterização dos Participantes da Pesquisa.....	112
3.2.1 Escola A1.....	113
3.2.2 Escola A2.....	114
3.2.3 Escola B1.....	115
3.2.4 Escola B2.....	117
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	119
4.1 Aspectos Gerais das Escolas Pesquisadas.....	120
4.2 Saberes revelados no fazer do Professor Alfabetizador.....	126
4.2.1 Gestão da Sala de Aula.....	129
4.2.2 Gestão da Matéria.....	131
4.2.2.1 Conteúdo de Ensino no Ciclo de Alfabetização.....	132
4.2.2.2 A Didática presente nos fazeres docentes.....	140
4.3 O que dizem as professoras alfabetizadoras.....	148
4.3.1 Função da Escola e papel do Professor.....	149
4.3.2 A Formação Profissional do Professor Alfabetizador.....	152
4.3.3 Alfabetização: Concepção e Ensino.....	159
4.4 O Contexto Escolar: lócus dos saberes docentes.....	164
4.4.1 Concepções Epistemológicas.....	164
4.4.2 Gestão Pedagógica: da formação docente ao aprendizado dos alunos.....	168
5 DA ANÁLISE À SÍNTESE: A COMPLEXIDADE DOS SABERES DOCENTES.....	176
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICES.....	205
ANEXOS.....	224

APRESENTAÇÃO

O interesse em estudar a temática alfabetização foi forjado em meio a minha¹ trajetória profissional. Trajetória que compreende vinte e três anos de magistério, passando pela docência nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil, seguido pela atuação como formadora na Rede Municipal de Limeira na área de alfabetização e nos últimos dez anos como supervisora de ensino desta rede.

Quanto à formação acadêmica, em 1997, cursei Pedagogia na UNESP/ Instituto de Biociências de Rio Claro e a seguir, em 1998, fiz o curso de especialização em Alfabetização pela mesma universidade.

Mesmo distante da universidade não me afastei dos estudos envolvendo o processo de alfabetização, pois sempre estive vinculada a programas desenvolvidos pelo Governo Federal e Estadual em parceria com o município de Limeira. Desde de 2013, coordeno o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nesta cidade, programa que envolve 13 orientadores de estudos e 317 professores alfabetizadores.

Ao rememorar o percurso da minha docência trago alguns fatos significativos em relação aos desafios impostos pelo fazer docente. Entre eles, a angústia e a incerteza presentes no início da docência. Acabara de ingressar na Pedagogia e com o curso de magistério assumi a substituição de uma classe na época de Ciclo Básico Inicial (equivalente hoje ao 1º ano). Horas de preparação, planejamento, elaboração de atividades, mas ao me deparar com os 38 alunos fui tomada por um sentimento de insegurança, não sabia o que fazer. Iniciei a aula com o cabeçalho e passei algumas atividades com o alfabeto; no intervalo uma professora, também de Ciclo Básico Inicial, ofereceu-me um caderno com atividades que ela desenvolvia há mais de dez anos. Comparo o caderno recebido a um bote que surge para alguém que está naufragando em alto mar, foi meu suporte nesse início. Hoje, compreendo que além do auxílio, o caderno representava uma forma de manutenção dos procedimentos e encaminhamentos em relação à alfabetização.

Na década de 1990, experienciei o avanço dos ideais construtivistas, que no

¹ Considerando que o interesse pela temática de pesquisa deste projeto decorre das experiências acadêmicas e profissionais da investigadora, optou-se, neste momento, pela escrita na primeira pessoa do singular

contexto escolar foram traduzidos em encaminhamentos pedagógicos que deveriam ser seguidos, mesmo sem muita compreensão dos seus fundamentos. Havia um rol de atividades permitidas e dos procedimentos não adequados que eram considerados “tradicionais”. A alfabetização deveria ser com textos, rótulos, nomes, mas o professor não poderia chegar às sílabas, pois o trabalho com família silábica representava o tradicional.

Disseminou-se entre os professores o discurso da não correção, cada aluno deveria compreender o erro e reformular sua hipótese. As antigas fileiras de fraco, médio e forte foram substituídas por alunos com escrita pré-silábica, silábica e alfabética. As atividades consideradas como tradicionais continuaram, mas de uma forma velada, em folhas avulsas para não deixar vestígios. Assim como eu, outros professores, ficaram perdidos entre o ato de ensinar e o de levar o aluno a construir conceitos. Assisti a um esvaziamento da função do professor, partir do conhecimento prévio do aluno, acabou se tornando também ponto de chegada, pois os conteúdos permaneciam em um nível sincrético, sem chegar a uma sistematização.

Deixei a sala de aula para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Limeira com formação continuada para professores alfabetizadores. Como formadora, as inquietações também não foram sanadas, penso que aumentaram, na medida em que ficava entre oferecer ao professor atividades para serem desenvolvidas em sala de aula e aprofundar estudos sobre a alfabetização. Verificava que velhas práticas de alfabetização, desvinculadas de situações reais do uso da linguagem escrita permaneciam. Mas, como trazer tais práticas para o espaço de formação de professores para que pudessem ser refletidas e analisadas a partir de pesquisas sobre alfabetização? Ainda estou em busca do equilíbrio entre demandas práticas e questões teóricas, uma vez que o docente quer uma formação que ofereça somente situações práticas para o seu fazer em sala de aula, revelando certo imediatismo. Momentos de estudo e aprofundamento teórico sofrem certa repulsa por não serem urgentes em relação às dificuldades e desafios que a sala de aula impõe.

Após dezoito anos trabalhando com formação de docentes, tenho a percepção que a demanda por atividades práticas é como um ciclo vicioso, quanto mais direcionamento para os procedimentos didáticos, mais o professor fica refém

de atividades, deixando de ser um profissional intelectual. Também, há que se destacar o efeito da não responsabilização, visto que o professor não se vê nos encaminhamentos propostos, portanto, os resultados alcançados deixam de ser consequência de seu trabalho. Essa divisão do trabalho, entre os que planejam e os que somente executam, contribui para um movimento de alienação e, conseqüentemente, de desvalorização profissional.

Também verifiquei no cotidiano do meu trabalho as deficiências da formação inicial, fato já corroborado pelas pesquisas de Gatti e Nunes (2009), que indicam lacunas da formação inicial para o exercício da docência. Essa situação tem refletido nas demandas cada vez mais urgentes impostas à formação continuada. Aliás, o próprio Plano Nacional de Educação indica em sua meta 16 a necessidade de "... garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2014).

Nessa breve síntese da minha experiência profissional, percebo que muito mais que respostas, esses anos de magistério me trouxeram dúvidas e questionamentos. Indagações que não causaram efeito de acomodação e conformismo, ao contrário, impulsiona-me a continuar buscando o ideal de uma escola pública de qualidade.

Tais inquietações me conduziram à Universidade para desenvolver estudos sobre a temática relacionada à alfabetização, pois como Soares e Maciel (2000, p.7) destacam:

[...]o fracasso escolar, particularmente na alfabetização (é na primeira série, cujo objetivo principal é a aquisição da leitura e da escrita, que são, como se sabe, mais altas as taxas de repetência e evasão), tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização do acesso à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro.

Assim, para além de uma problemática pedagógica, o fracasso na alfabetização cerceia a possibilidade de inserção dos alunos em práticas sociais de escrita, ou seja, saber ler e produzir textos é condição mínima para as relações sociais que se estabelecem em uma sociedade grafocêntrica.

Dessa forma, as dificuldades presentes no processo de alfabetização, suscitaram a busca por compreender os saberes docentes mobilizados para que os

alunos se apropriem da linguagem escrita e sua relação com o desempenho de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O insucesso da aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental ainda é uma realidade nas escolas brasileiras, uma vez que o acesso ao ensino em decorrência do processo de democratização da escola pública não representou na mesma proporção qualidade na aprendizagem dos alunos.

Ao considerar a repetência como dado, verifica-se que tal problemática, presente nas escolas brasileiras não é recente. Desde a década de 1940 até meados de 1980, esse índice oscila entre 60% a 50% na passagem do 1º ano para o 2º ano (FIBGE,1977). Considerando que nesse período o primeiro ano de escolaridade deveria garantir a apropriação do sistema de escrita, constata-se o insucesso na alfabetização de mais da metade dos alunos brasileiros.

Dados mais recentes como a Prova ABC - Brasil²/2011 demonstram que somente 53,3% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental atingiram os conhecimentos esperados em escrita e 56,1% em leitura, conforme dados do movimento “Todos pela Educação”. Tais resultados vêm corroborar a ocorrência de problemas na apropriação da linguagem escrita, mesmo com políticas públicas direcionadas especificamente para a alfabetização.

Em 2013, diferentemente da avaliação anterior que ocorreu por amostragem, o Ministério da Educação passou a aplicar de forma censitária a Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA, envolvendo os alunos do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados dessa avaliação indicam que 22,21% das crianças do terceiro ano do ensino fundamental no Brasil têm condições rudimentares de leitura, decodificando somente palavras isoladas. Na escrita, 11,64% dos alunos não são capazes de escrever palavras alfabeticamente, e, portanto, não produzem textos ou quando produzem o fazem de forma ilegível (MEC/INEP, 2015). Esses 22,21% representam aproximadamente 725 mil alunos de um total de 3.294.729 alunos que não são capazes de ler, mesmo após passar no mínimo três anos pela escola (CENSO ESCOLAR/2014).

Constata-se, portanto, que a equalização do binômio quantidade-qualidade

² Prova ABC-Fruto da parceria entre o movimento Todos Pela Educação, a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro/Ibope e o Inep/MEC foi realizada em 2011 e 2012, e em 2013 deixou de ser aplicada quando o MEC passou a aplicar a ANA- Avaliação Nacional de Alfabetização, instrumento de avaliação dos resultados do PNAIC (Fonte: Todos pela Educação. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30848/perguntas-e-respostas-o-que-e-a-ana>).

ainda não foi concretizada. Dados do IBGE-PNAD/2012 demonstram que 93,8% das crianças brasileiras frequentam o ensino fundamental, mas ter acesso à escola não é sinônimo de aprendizagem. As avaliações externas revelam que inúmeros alunos passam pela escola e não se apropriam de conhecimentos necessários para continuidade dos estudos e para o exercício da cidadania.

Tal insucesso no processo de alfabetização cerceia a possibilidade do aluno acessar formas mais elaboradas de conhecimento, uma vez que a leitura e escrita são instrumentos que permitem a apropriação dos bens culturais produzidas pela humanidade. O domínio da linguagem escrita, além de provocar modificação externa nas relações do aluno com outros sujeitos e objetos, promove alteração interna dos processos psíquicos, pois envolve abstração e generalização (LURIA, 1987, p. 67)

A assertiva de Soares e Maciel (2000, p.7) no que diz respeito à alfabetização como problema básico da educação brasileira é confirmada com a promulgação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação-PNE, o qual define na META 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano³ do ensino fundamental”. Sobre a problemática que vem marcando o processo de alfabetização, Gatti (2010, p. 1359) assevera que:

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Logo, a análise sobre o fracasso escolar não pode ser conduzida por um viés de culpabilização do docente, há que se ter claro a compreensão de um quadro mais amplo, envolvendo o contexto subjetivo, político, social, institucional e escolar, os quais concorrem para tal resultado.

Contudo, Gauthier (2015, p.1) assevera que, mesmo considerando esses fatores na constituição dos resultados de aprendizagem, “em condições semelhantes, há diferenças no desempenho dos alunos, influência que pode ser

³ A proposta final da Base Curricular Comum Nacional, apresentada em 06 de abril de 2017, estabelece como meta a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano de escolaridade, antecipando em um ano o que prevê a meta 5 do PNE.

explicada pela intervenção do professor”.

Dessa forma, é possível estabelecer relação entre o trabalho docente e o desempenho de aprendizagem dos alunos, uma vez que o professor age diretamente no processo educativo e interfere de forma pontual no resultado da aprendizagem.

Sem pretender esgotar temática complexa, a pesquisa direciona o olhar para as práticas docentes de alfabetização de escolas com características socioeconômicas similares de uma mesma rede, mas que apresentam resultados díspares de aprendizagem. Essa situação promove questionamentos relacionados às causas das diferenças de desempenho dos alunos e aos saberes que revelam as práticas dos docentes que atuam nessas escolas, desdobrando-se em reflexões que envolvem:

- Trabalho docente e a relação entre discursos e práticas pedagógicas;
- Contexto escolar em que este trabalho se desenvolve e sua possível influência na configuração do trabalho docente e no desempenho em leitura e escrita dos alunos.

Assim, o estudo apresenta como objeto de pesquisa os saberes docentes colocados em prática por alfabetizadores de quatro escolas da Rede Municipal Limeira, sendo duas com a maior e duas com a menor pontuação na Avaliação Nacional de Alfabetização- ANA/2014.

Tem como objetivo identificar e compreender os fatores da disparidade de desempenho em leitura e escrita de alunos no Ciclo de Alfabetização, buscando estabelecer possíveis relações entre desempenhos e saberes docentes manifestos no contexto escolar.

Para atender ao objetivo que o trabalho se propõe, sobretudo, pelo contraste dos resultados na ANA/2014, apresentados em realidades escolares similares no tocante ao número de alunos e nível socioeconômico foram selecionadas quatro escolas de uma mesma rede de ensino. A seguir foram selecionadas as professoras que atuaram nessas escolas no triênio de 2012-2014, visto que contribuíram por meio do seu trabalho com o desempenho na referida avaliação.

Após essa definição, realizou-se observação nas salas de aula das professoras alfabetizadoras, seguido de entrevistas com as docentes, direção e

coordenação pedagógica, além da análise do projeto político-pedagógico das escolas pesquisadas.

Diante da realidade da sala de aula que se apresenta de maneira multiforme, elegeu-se a gestão da classe e a gestão da matéria, apoiando-se nos estudos de Gauthier *et al* (2013), como eixos por meio dos quais se processa o trabalho docente e manifestam os diferentes saberes docentes.

Assim, no eixo de gestão da classe foram observados e analisados aspectos referentes à organização do tempo e espaço da sala de aula; enquanto na gestão da matéria contemplou-se o movimento relacionado ao conteúdo de ensino e aos procedimentos didático-pedagógicos.

Além de contrastar as práticas e discursos das professoras desses dois grupos de escolas (maior e menor desempenho de aprendizagem), considerou-se necessário analisar o contexto escolar que essas docentes atuam. Dessa forma, a gestão pedagógica também foi considerada no movimento de análise, uma vez que a escola não é apenas um espaço físico, mas um espaço de relações sociais que interferem no trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 55).

Para o estudo da temática, a pesquisa apresenta como panorama uma perspectiva dialógica e crítica sobre a concepção de linguagem escrita e encaminhamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização. Mas, ao tratar dos saberes docentes mobilizados no cotidiano escolar, que se configuram cerne deste estudo, busca contribuições da Sociologia das Profissões, em especial das pesquisas desenvolvidas por Tardif (2002; 2013; 2014) e Gauthier (2013; 2015)

Diante desse desafio, o estudo se estrutura em seis seções que se articulam para apresentar a contextualização da problemática abordada: o referencial teórico, que subsidia a análise dos dados empíricos, discorrendo sobre os saberes docentes; a descrição metodológica da pesquisa; finalizando-se com a apresentação e análise dos resultados, seguido das contribuições do estudo.

A primeira seção situa a pesquisa em relação às concepções de linguagem escrita e aos principais objetivos de ensino do Ciclo de Alfabetização, além de apresentar pesquisas produzidas e as principais políticas públicas implementadas na área da alfabetização.

A seção dois apresenta o quadro de referência teórica do estudo que discorre

sobre os saberes docentes necessários à prática pedagógica e ao desenvolvimento profissional. Conclui-se as reflexões acerca dos saberes docentes, destacando o componente ético e político presente do ato de educar, além de situar o trabalho docente para além da sala de aula, envolvendo aspectos do contexto e da gestão escolar.

Na seção três estruturam-se os aspectos metodológicos da pesquisa, com os objetivos propostos e procedimentos para coleta e análise de dados, que envolveram diferentes instrumentos dada a complexidade do objeto de pesquisa. Ainda nessa seção, realiza-se a caracterização das escolas e participantes da pesquisa.

Os resultados da pesquisa e a análise dos dados compõem a seção quatro, que se organiza a partir de três eixos: o eixo das práticas pedagógicas, dos discursos das professoras e do contexto no qual os saberes docentes são manifestos, envolvendo a escola e gestão pedagógica.

Dada a quantidade de dados apresentados, a seção cinco apresenta um movimento de síntese dos aspectos analisados, retomando a problemática que deu origem à pesquisa.

Para finalizar, a última seção trata das implicações e contribuições da pesquisa ao trabalho docente, em especial, ao professor alfabetizador que conduz o ensino da leitura e escrita, necessário para que os alunos possam acessar de forma autônoma a outros conhecimentos.

1 QUADRO CONTEXTUAL: CONCEPÇÕES, PESQUISAS E POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

O olhar para os saberes manifestos por professores alfabetizadores de uma realidade específica não pode ocorrer desvinculado de um contexto maior. O conhecimento dessa macrodimensão para chegar ao cerne da pesquisa, fornece ao olhar do pesquisador uma visão ampla e integrada, que procura evitar abordagem superficial.

Assim, essa seção reflete o percurso realizado para não incorrer em relativismos e análises estritamente subjetivas, impossibilitando a produção de generalizações em termos de conhecimento científico.

Primeiramente, ressalta-se que os saberes mobilizados pelo professor alfabetizador remetem a um trabalho específico que envolve o processo de ensino da linguagem escrita. Destaca-se, também, que na sala de aula o docente, de forma consciente ou não, realiza encaminhamentos pedagógicos que refletem determinada concepção de língua. Para tanto, faz-se necessário conhecer as principais concepções de linguagem escrita e sua relação com o processo de ensino, assim como os objetivos de aprendizagem propostos em nível nacional para o Ciclo de Alfabetização.

Além das concepções de língua escrita, o panorama contextual é complementado com o levantamento de pesquisas relacionadas à temática, indicando possíveis avanços deste estudo e as principais políticas públicas realizadas nos últimos anos que incidiram especificamente na formação continuada dos professores alfabetizadores.

1.1 Linguagem Escrita: Concepções, Características e Ensino

*“A palavra é o meu domínio sobre o mundo”
(Clarice Lispector)*

Antes de adentrar a temática desta pesquisa que trata dos saberes do professor alfabetizador, faz-se necessária a compreensão das principais concepções de linguagem. Muito mais que aspectos linguísticos, a concepção de linguagem, denota uma visão de mundo, de realidade, uma concepção epistemológica.

No contexto de alfabetização, a concepção assumida pelo docente é reverberada no seu modo de conduzir ou não esse processo, mesmo que não haja plena compreensão dessa escolha. Klein (2004, p.7) assevera que

A forma como concebemos determinado produto ou processo da realidade que tomamos como objeto de ensino-aprendizagem influi decisivamente no modo como encaminharemos nossa prática pedagógica. Não apenas a teoria sobre o ensino-aprendizagem, mas também a teoria sobre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, sobre o conteúdo curricular (neste caso, a língua escrita) são elementos essenciais que norteiam nosso encaminhamento docente. Daí a importância de aprofundarmos nossa compreensão científica sobre a linguagem, uma vez que nela se enraizam todos os fundamentos e elementos explicativos da língua escrita.

Dessa forma, apresentam-se três grandes correntes epistemológicas da linguagem e seus desdobramentos em relação ao processo de alfabetização. Bakhtin (2006, p. 71) em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* tece críticas a duas grandes correntes de pensamento, que ele denomina de: “subjetivismo idealista” e a segunda de “objetivismo abstrato”.

Na concepção inatista relacionada ao que Bakhtin denominou de “subjetivismo idealista” a linguagem é compreendida como reflexo do pensamento do indivíduo. Corresponde a uma capacidade inata do homem que se desenvolve no decorrer dos anos. Chomsky⁴, um dos principais expoentes dessa linha, explica o processo de linguagem dos seres humanos afirmando que:

[...] são dotados de um sistema de organização intelectual, que chamarei ‘estado inicial’ do pensamento. Pela interação com o ambiente e com os processos de maturação, a mente passa por uma série de estados em que são representadas as estruturas cognitivas. No caso da linguagem, é perfeitamente claro que, numa etapa primitiva da vida, um grande número de mudanças rápidas acontece e que, em seguida, ‘um estado estável’ é atingido e depois sofre poucas modificações. Fazendo abstração destas últimas, podemos chamá-lo o ‘estado final’ de pensamento. Nele o conhecimento da língua seria representado (CHOMSKY, 1980, p.111).

Verifica-se que o indivíduo possui internalizado uma estrutura de linguagem desde o nascimento que no convívio com os adultos irá se moldar. Chomsky (1980) chama essa estrutura de gramática universal, ou seja, uma gramática internalizada que com a convivência com os adultos se tornará a gramática da língua materna.

⁴ Noam Chomsky (1998, p. 8), linguista americano, tem sido uma das figuras mais proeminentes da linguística do século XX. Fez ressurgir, nesta segunda metade do século, o interesse por um tema que já tinha sido objeto de estudo em séculos anteriores: a questão de haver uma gramática universal. Posicionou-se a favor da existência não só de ideias inatas, mas de toda uma estrutura sintática inata, relativa à linguagem.

Nessa abordagem a dotação genética faz com que o caráter criativo do homem seja valorizado, contrapondo-se à ideia que a linguagem é consequência de repetições e treinos.

A segunda concepção compreende o que Bakhtin (2006, p.71) denominou de objetivismo abstrato. Um dos principais representantes dessa abordagem é Ferdinand de Saussure⁵, que instalou as bases do Estruturalismo, como teoria linguística, indicando a língua e não a linguagem como objeto de estudo. Tal escolha sustenta-se na argumentação de que a linguagem é multiforme e heteróclita, sendo campo de estudo de várias áreas do conhecimento (SAUSSURE,1916/ 2006, p. 17).

Para Saussure, a língua por ser um sistema abstrato e estável permitiria a análise e descrição, definindo-a como

[...] soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como dicionários cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independente da vontade dos depositários (SAUSSURE,1916/ 2006, p.27).

Verifica-se pelo excerto que a língua é vista como um código formado por um conjunto de signos em que o emissor utiliza para se comunicar com um determinado receptor. Sendo assim, é necessário que esse código seja dominado pelos falantes para garantir uma comunicação eficaz. A língua é uma unidade abstrata e externa ao indivíduo e, portanto, não se considera sua historicidade e dimensão social.

Em ambas as correntes, tanto ao evidenciar a primazia do sujeito quanto ao destacar a língua como um código, a língua é tratada como um fenômeno abstrato, sem vínculo com o contexto social e histórico. Para Bakhtin (2006, p. 124) as duas abordagens erram ao tomar a enunciação monológica como ponto de partida, desconsiderando o processo de interação verbal, visto que

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinadas pelas condições sociais e econômicas da época (BAKHTIN, 2006, p. 157).

Bakhtin (2006) propõe uma abordagem que supere essa visão fragmentada. A linguagem é entendida como processo e produto da atividade humana, devendo ser

⁵ Filósofo e linguista que ficou conhecido por sua obra póstuma Curso de Linguística Geral publicada em sua 1ª edição 1916, resultante de registros de 3 cursos ministrados na Universidade de Genebra entre 1907 e 1910 (Saussure, 1916/2006).

considerada em sua dimensão dialógica, sendo ideológica e social.

A interação verbal ocupa papel fundamental em sua proposta, uma vez que reflete o caráter dialógico, sendo o outro essencial para constituição do homem. Ainda sobre essa concepção de homem, diz que “ a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social” (BAKHTIN, 2006, p.120).

Sobre o caráter social da linguagem presente nessa concepção, Klein discorre que

[...]fundamenta-se na ideia de que os elementos constitutivos da realidade propriamente humana (entre eles, a linguagem) originam-se no processo de produção social da existência humana, o qual combina a relação ativa do homem com a natureza e com os outros homens (KLEIN, 2004, p. 8).

As considerações apresentadas por Klein se estruturam a partir do conceito de trabalho desenvolvido por Marx (1982, p. 202) como categoria fundante do ser humano que “atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”. O trabalho pressupõe um processo de intercâmbio com a natureza, mas também envolve a interação entre os homens. Dessa necessidade de se comunicar e estabelecer relações de intercâmbio, os homens produzem a linguagem (KLEIN, 2004, p. 9).

Destarte a língua sendo produto da interação verbal entre sujeitos, é também apropriada e desenvolvida em um processo real de comunicação, conforme Bakhtin (2006, p. 109) pontua:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Assim, no processo de aprendizagem da língua o sujeito tem papel ativo, não sendo mero receptor de regras e normas, mas ao participar de interações verbais reais, toma para si a língua, entendida como construção histórica e social.

1.1.1 A relação entre Concepção de Linguagem e o Processo de Alfabetização

O percurso utilizado para apresentar as diferentes concepções sobre linguagem, longe de se afastar do objeto de pesquisa, fornece uma compreensão mais ampla sobre as práticas de alfabetização para além da simples análise pedagógica. Os princípios que amparam as concepções de linguagem, mesmo que de forma sincrética, são materializados em encaminhamentos didáticos em sala de aula, pois

Da mesma forma que a criança tem sua relação com a escrita mediada pelo sentido que atribui à escrita, também o mediador – que na escola é representado pelo professor e pela professora – tem suas relações mediadas pelas concepções que orientam seu pensar e agir, e que refletem os sentidos aprendidos nas situações de vida e educação. (MELLO, 2010, p. 334)

Assim, verifica-se no **enfoque mecanicista da alfabetização**, presente desde o início do século XX, as influências do Estruturalismo, que nesse período se constituiu como ciência por meio dos postulados de Saussure. Sobre a influência dessa concepção no contexto escolar, Guimarães (1989, p. 62) ressalta que

[...] a ideia de que a aquisição da linguagem seria decorrente de repetições e treinamentos de estruturas para instalar e fortalecer um "hábito" teve muito sucesso nas escolas, não só as de língua estrangeira - onde é ponto pacífico, ainda hoje, que se deve repetir até gerar automatismo (nem que isso implique exaustão do aprendiz) determinadas estruturas, rigorosamente apresentadas em graus de complexidade crescente, para que o estudante forme novos "hábitos" de língua - mas também na condução da aprendizagem das estruturas "cultas" da própria língua nativa.

Os graus de complexidade para se gerar o automatismo da leitura e escrita são organizados de maneira crescente para que os alunos tenham domínio do código. Entende-se que para poder participar de práticas sociais de uso da língua escrita primeiramente o aluno deve dominar o código, parte-se das unidades menores, letras e sons, para chegar as maiores, que envolve a palavra. O foco da alfabetização está em levar o aluno a codificar e decodificar, associando diretamente a fala a uma representação gráfica.

Dentro dessa tendência, Micotti (2012, p.11-12) ao tratar da leitura apresenta os modelos *bottom up* - sequenciais ou ascendentes - que entendem a leitura como reconstrução de enunciados a partir de unidades fonéticas, isto é, transformar sinais gráficos em sonorizações a eles correspondentes. Logo, para compreender um texto é pré-requisito a decodificação, ou seja, antes do domínio do código escrito

não há trabalho com textos.

Ainda, Colello (2014, p. 172) afirma que

[...]o aluno estaria condenado a ler para aprender (ou apreender) e escrever para comprovar a assimilação de um dado conhecimento, ou, na melhor das hipóteses, demonstrar habilidade de transpor ideias para o papel. Como uma aquisição paralela ao contexto de vida, a língua restringe-se a um conteúdo pré-fixado, enfadonho e pouco significativo.

Nesse processo de ensino, a língua escrita é tratada de forma abstrata, a-histórica e desvinculada da realidade concreta, sem considerá-la como instrumento de comunicação e de organização do pensamento.

Em contraposição ao enfoque anterior, tem-se a **concepção inatista de linguagem** que pode se desdobrar em encaminhamentos espontaneístas, atribuindo à escola apenas a função de acompanhar os processos individuais dos alunos.

Um olhar superficial pode produzir a impressão de um grande avanço, pois se rompe com o tradicional, com tudo que representa o reacionário, agora o aluno assume as *rédeas* do processo de ensino-aprendizagem. Tudo que se reporta à abordagem tradicional deve ser abolido: a correção, a intervenção, a memorização, a exposição de conceitos, as explicações, as avaliações, enfim, tudo aquilo que cerceia a liberdade do aluno.

É evidente que muitos aspectos da pedagogia tradicional devem ser modificados, transformados, mas muitos se referem ao próprio processo educativo. O ensino deve contemplar situações significativas para os alunos, mas a aprendizagem exige esforço, tempo, participação e investimento da atenção. Os alunos aprendem por processos incidentais fora da escola e até mesmo dentro, mas os conhecimentos que compõem os currículos escolares exigem um ensino intencional, isso quer dizer, pensado e planejado.

Klein (2012, p. 32) ao analisar essa mudança da prática pedagógica sustentada no argumento da transformação social, assevera que

[...] o professor abandona sua forma de trabalho anterior, mas em razão de não dominar o conteúdo daquilo que está sendo proposto, não sabe proceder de uma nova maneira. Substitui-se, assim, um dado fazer, não por outro que efetivamente responda às necessidades de uma dada época, mas por um nada fazer. Numa expressão bem popular, “joga-se a criança com a água do banho”: nessas afirmações, não são questionados o conteúdo e a forma do ato educativo, mas o próprio ato de educar, ou seja, de transmitir à geração jovem a forma de ser dos homens de seu tempo.

Sem intervenção e atuação do professor, o próprio processo educativo é

extinto, pois cada aluno, ao seu tempo e com suas condições, determina o conteúdo e o ritmo de sua aprendizagem. Pode-se dizer que a pedagogia é uma pedagogia da espera. O professor nesse contexto assume o papel de estimulador e apenas oferece situações para que os alunos aprendam de acordo com seus interesses.

Há que se perguntar quem sofre as maiores consequências dessa abordagem sob a égide da valorização do aluno?

Klein (2004, p.8), também responde esse questionamento, afirmando que

Nesta perspectiva, reduz-se significativamente a importância da intervenção pedagógica intencional e sistematizada como fator fundamental do desenvolvimento, acarretando um prejuízo evidente para a formação das crianças em geral e, especialmente, daquelas crianças cujas famílias vivem em condições socioeconômicas nas quais o exercício das práticas sociais envolvendo a criança (neste caso, mais especificamente a prática linguística, nas formas oral e escrita) é menos frequente, diversificado e rico.

Logo, as crianças que mais precisam da escola são as que sofrem duplamente as consequências da desigualdade socioeconômica: fora da escola, pela escassez de recursos e condições de vida; dentro, por não terem acesso ao conhecimento que somente ali teriam. Kramer (1986, p.15) também evidencia a importância da escola como espaço capaz de assegurar a socialização dos conhecimentos e a aquisição da linguagem escrita como instrumentalização necessária às classes populares, destacando que a possibilidade de adquirir esse conhecimento fora da escola é praticamente inexistente.

Sob a ancoragem, consciente ou não, de tais proposições, os encaminhamentos pedagógicos que procuram superar as velhas formas de alfabetização se configuram em abordagens superficiais com textos, os alunos são livres para falar, ler e escrever de acordo com seus conhecimentos. Os processos de leitura não envolvem a decodificação, o foco recai na compreensão do leitor a partir de uma análise mais ampla do texto, antecipando e inferindo significados.

Conforme Micotti (2012, p. 13), essa perspectiva de leitura contempla os modelos que são denominados top down - descendentes ou simultâneos - os quais

[...] valorizam o papel do leitor, considerando que este possui uma bagagem de conhecimentos organizados que utiliza juntamente com seus recursos cognitivos para formular hipóteses sobre o conteúdo do texto. [...] na leitura a compreensão orienta o reconhecimento de palavras e a observação do texto ajuda o leitor na confirmação ou negação de suas hipóteses. O enfoque da leitura como atividade ideovisual, não com escrito falado, desvincula a leitura da decifração oral.

Assim, a aprendizagem da língua escrita se torna semelhante a um processo de *osmose* em que a proximidade com esse objeto de conhecimento é capaz de provocar o seu domínio. O professor fica perdido em seu papel, pois na relação com o aluno tem conhecimentos mais elaborados, contudo não pode intervir, passando a ocupar uma posição apenas de espectador.

Finalizando, há os desdobramentos da terceira concepção que entende a **linguagem como produto e processo da atividade humana**. O aprendizado ocorre na e pela linguagem, ou seja, em processos de interação verbal, ocupando o diálogo papel decisivo na linguagem.

Collelo (2014, p.172), ao analisar a concepção de língua proposta por Bakhtin, diz que a escrita não é um processo solitário, pois envolve o encontro de pessoas em um contexto de comunicação: quem escreve, produz para alguém e a leitura envolve a reconstrução de significados partilhada entre leitor e autor.

Dessa forma, o conhecimento e, nesse caso, a linguagem não é transmitida de forma mecânica, mas também não é dada a priori, a relação com o outro social é condição *sine qua non* para o aprendizado. Vigotski⁶ (1995, p.34) enfatiza a importância dos processos de aprendizado para o desenvolvimento psíquico, visto que o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social. Logo, a cultura se torna parte da natureza humana em um processo histórico, modificando o funcionamento psicológico do homem, transforma suas inclinações naturais em novas formas de comportamento, especificamente culturais.

Dessa forma, o professor, como par mais experiente que já utiliza a linguagem escrita, deve planejar situações de ensino nas quais haja participação dos alunos em variedade de usos e funções desse instrumento simbólico, que são próprias de uma sociedade letrada. Mello (2010, p. 336) assinala que

[...]compreender a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo implica em rever as formas de apresentação da linguagem escrita para as crianças e almejar a formação de leitores e produtores de texto. Vigotsky, na década de 30 do século passado, já criticava a forma de apresentação da escrita para as crianças que partia de seu aspecto técnico, que enfatizava inicialmente a relação entre letra e som, quando o domínio da linguagem escrita exige, como condição inicial para a formação da atitude leitora, a compreensão da relação entre texto e mundo real ao qual o texto se reporta.

⁶ Optou-se neste trabalho por utilizar a grafia Vigotski, apesar desse sobrenome também ser transliterado do russo como Vygotski e Vygotsky.

As afirmações supracitadas não negam a necessidade de dominar a técnica para produzir o automatismo da escrita, mas o professor não deve investir a maior parte do tempo, ou a sua totalidade, apenas com o ensino da técnica de escrita. Vigotski (1995, p.183) indica que a linguagem viva passa para um plano posterior quando a ênfase é na técnica da escrita. Ou seja, a função social da escrita, que envolve a necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro, se perde em um ensino abstrato da língua escrita.

Não cabe a escolha de um aspecto - técnica da escrita - em detrimento do outro - função social – e vice-versa, durante o processo de alfabetização. Ressalta-se a importância de desenvolver no aluno o sentido, que é social e histórico, para o ato de ler e escrever, não os reduzindo exclusivamente a conteúdos escolares. Nesse contexto, aprender a técnica da escrita faz sentido para os alunos como um dos aspectos que garante a autonomia para utilizar socialmente esse instrumento simbólico.

1.1.2 Características e Propriedades do Sistema de Escrita

Entende-se que o uso social de forma competente da linguagem escrita pressupõe o domínio do sistema de escrita alfabética. Portanto, o processo de apropriação⁷ da linguagem escrita que se inicia de maneira mais sistematizada nas classes de alfabetização deve assegurar o aprendizado e a compreensão das características desse complexo sistema simbólico, que Vigotski (1989, p. 120) conceitua como

[...] um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre eles. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

⁷ Leontiev (1978, p.180) faz diferenciação entre os termos adaptação e apropriação, conceituando que “a diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de apropriação é diferente, pois o seu resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas”.

Segundo Vigotski (1989), a linguagem escrita corresponde a um simbolismo de segunda⁸ ordem em um primeiro momento no processo de alfabetização, pois o aluno ainda precisa se remeter aos aspectos sonoros para ler e escrever. No entanto, esse processo não é permanente, à medida que há um maior domínio da escrita, a ligação com a linguagem oral desaparece, consolidando uma relação direta entre objeto e escrita. Dessa forma, o leitor fluente não necessita construir oralmente a palavra lida para identificar o seu significado.

Considerando a natureza complexa da linguagem escrita, Klein (2012, p. 126-127) afirma que sua aprendizagem exige mais do que a imitação do adulto escritor, uma vez que

Dado o caráter duplamente simbólico do código da escrita, a decifração desse código- que demanda o reconhecimento dos valores convencionais atribuídos aos seus elementos- não se realiza sem uma reiterada interferência do professor no sentido de explicitar os critérios dessa convenção. Posto que a escrita configura- pelo menos enquanto o aprendiz não adquire uma significativa fluência nos seus atos de leitura/escrita- um simbolismo de segunda ordem, os valores que se atribuem aos elementos do código não são facilmente identificáveis pelo aprendiz.

Diferentemente da linguagem oral cuja apropriação ocorre por meio de inúmeras situações nas quais significante e significado⁹ são apresentados simultaneamente à criança, sem a exigência de uma maior sistematização. Um exemplo é quando a mãe pede ao filho para pegar a bola, mostrando o objeto; nessa situação cotidiana objeto e representação - palavra pronunciada - estão ligados de maneira direta.

A língua escrita, no caso do sistema alfabético, utiliza signos arbitrários para representar as cadeias de sons que, por sua vez, representam os objetos. Os milhares de anos que a humanidade levou para consolidar o sistema de escrita alfabética refletem o nível de complexidade e abstração em que o significado aparece descolado do registro escrito. Decorre, portanto, que o aprendizado desse instrumento simbólico não ocorre de forma ocasional e incidental, é necessário um processo sistematizado e intencional.

⁸ Vigotski (1989) ao analisar a língua escrita designa como simbolismo de primeira ordem a relação direta entre significado/significante e atribui a classificação de segunda ordem ao simbolismo que não corresponde diretamente a um objeto, mas refere-se a outro simbolismo.

⁹ Saussure (1916/2006, p. 80-81) ao analisar a língua, conceitua dois componentes essenciais do signo: significante e significado. O primeiro refere-se, tratando-se da língua oral, à sequência de fonemas (sons) para representar um objeto. O significado, por sua vez, compreende os conceitos e ideias formulados pela mente, é a representação mental de um objeto ou da realidade social.

Ao se voltar para a história da escrita, tem-se a compreensão dos desafios que a humanidade precisou superar para chegar ao sistema de escrita alfabética utilizado nos dias atuais. Morais (2005, p. 35) pontua que o ser humano ao criar um sistema de notação escrita precisou tomar decisões: registrar a palavra toda (significado) ou as partes sonoras que a compõem (significante). Tais escolhas podem ser identificadas na apresentação sucinta do processo histórico de constituição da escrita, que se divide em três grandes fases.

Na primeira delas, fase **pictográfica**, os sistemas de escrita pautaram-se na representação do significado. Eram sistemas logográficos nos quais os desenhos utilizados para escrever possuíam semelhança ao objeto representado, pois retratavam traços exteriores do objeto. A limitação desse sistema eram a quantidade de signos e a representação de palavras abstratas que não correspondiam a objetos concretos.

Essas restrições provocaram a evolução para a escrita **ideográfica**, que segundo Morais (2005, p. 35-36)

[...] optou-se por notar o significado em lugar dos significantes orais. Mas, para fazê-lo, abriu-se mão de desenhos estritamente vinculados aos objetos do mundo real e passou-se a usar símbolos simples ou compostos, socialmente convencionalizados como substitutos das palavras em questão.

A grande mudança ocorre na terceira etapa evolutiva que, diferente das duas fases anteriores, a notação passa a ser dos sons e não mais do significado. A partir dessa etapa evolutiva, a escrita é **fonográfica** e, de acordo com Morais, caracteriza-se pelo modo de substituir os objetos do mundo através da escrita

[...] no qual a unidade deixou de ser o significado global (a palavra oral inteira, a ideia ou significado a que ela remete) e passamos a registrar a cadeia ou sequência de sons que formam seu nome e que, isoladamente, não têm significado. (MORAIS, 2005, p. 37)

Muitas das dúvidas e dificuldades pelas quais a criança passa ao se apropriar da escrita, a humanidade também percorreu para chegar ao sistema alfabético. Os adultos alfabetizados têm a impressão gerada pelo automatismo desenvolvido que os conhecimentos envolvidos para ler ou escrever uma palavra são simples, quando na realidade são altamente complexos e abstratos. Cagliari (2011, p.75) reforça a importância do domínio desses conhecimentos para o processo de ensino:

Para ensinar a criança a ler, é preciso, em primeiro lugar que o professor saiba como se faz para ler. Os adultos se acostumam com o fato de lerem

automaticamente e não se dão conta dos mecanismos e dos conhecimentos de que uma pessoa precisa ter para decifrar e traduzir o escrito em linguagem oral. Aqui está o segredo da atividade do professor. Todo professor deveria um dia olhar uma palavra, por exemplo, casa, e escrever todos os conhecimentos necessários para ler essa palavra.

Assim, ao se defrontar com a escrita, a criança precisa compreender as regras de seu funcionamento, as quais são estabelecidas a partir de uma convenção social e, portanto, não são construções individuais. O aprendiz precisa responder algumas questões essenciais, sintetizadas por Moraes (2005, p.37):

- Como é que essas coisas estranhas que chamam de letras, funcionam juntas umas das outras?”,
- O que é que elas têm a ver com os objetos (ou ações, ou sentimentos, etc.) que estão registrando no papel?
- Por que essas letras e não outras é que estão aí?

Essas questões de ordem conceitual, dizem respeito às propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que para o aluno significa compreender:

- 1) que se escreve com letras, que as letras não podem ser inventadas, que para notar as palavras de uma língua existe um repertório finito (26, no caso do português); que letras, números e outros símbolos são diferentes;
- 2) que as letras têm formatos fixos (isto é, embora p, q, b e d tenham o mesmo formato, a posição não pode variar, senão a letra muda); mas, também que uma mesma letra tem formatos variados (p é também P, P, p, P, p, etc.), sem que elas, as letras, se confundam;
- 3) quais combinações de letras estão permitidas na língua (quais podem vir juntas) e que posição elas podem ocupar nas palavras (por exemplo, Q vem sempre junto de U e não existe palavra terminando com QU em português);
- 4) que as letras têm valores sonoros fixos, convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (a letra O vale por /ó/, /õ/, /ô/ e /u/, por exemplo) e, por outro lado, alguns sons são notados por letras diferentes (o som /s/ em português se escreve com S, C, SS, Ç, X, Z, SC, SÇ, etc). (MORAIS, 2005, p.42)

Essa aparente simplicidade que pode representar aos que possuem domínio desse sistema, há conhecimentos conceituais que vão além da memorização, de saber traçar corretamente ou reconhecer as letras do alfabeto. Torna-se necessário para o processo de alfabetização que o aluno realize atividades de metalinguagem, ou seja, que por meio de um par experiente pense sobre a língua escrita e suas regularidades. Sobre essas atividades de análise linguística¹⁰, o documento

¹⁰ A análise linguística é uma atividade paralela às atividades de leitura e produção de textos. [...]. Ao longo dessas atividades, o professor poderá ir sistematizando as formas de convenção da língua, como conclusão da atividade de análise. A depender do problema linguístico surgido, é recomendável complementar tais atividades com estudos mais detalhados daquele fato da língua. Deve-se, porém, tomar cuidado para que esse estudo não se desenvolva pela via da memorização [...], mas privilegie a compreensão como fundamento, do princípio organizador daquele fato ou processo linguístico. (KLEIN, 2004, p.80)

“Elementos Conceituais e **Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização**”¹¹ elaborado pelo Ministério da Educação expõe que

A criança vai se apropriando do sistema de escrita alfabética, ao participar de situações de aprendizagem que a ajude a refletir e aprender o que as letras representam, substituem e como elas funcionam; que a auxilie a saber que há acordos sociais que determinam que se escreve da direita para a esquerda, de cima para baixo, que há espaços entre as palavras e que certas letras substituem certos sons (BRASIL, 2012, p.56).

No entanto, o trabalho com a alfabetização não pode ser reduzido apenas à apropriação do sistema de escrita. Concomitante à análise linguística, deve ocorrer o trabalho com a leitura e produção de textos orais e escritos. Como já explicitado, o foco não deve ser somente o sistema, mas ao contrário, os usos sociais da língua escrita devem produzir no aluno o sentido para procurar compreender como a escrita nota objetos e ideias.

As práticas discursivas devem gerar as motivações para o aprendizado da escrita e não o contrário. A escolha de um aspecto em detrimento do outro provoca consequências para o aprendizado: ao focar somente o sistema, pode-se ter um aluno que codifica e decodifica palavras, mas não utiliza a escrita de forma competente em práticas sociais; no outro extremo, somente os usos sociais não garantem a autonomia na leitura e escrita.

Klein (2012, p. 131) afirma que o processo de conhecimento da linguagem escrita envolve uma dimensão de transmissão, bem como de construção, e, que no processo ensino/aprendizagem os sujeitos - professor e aluno – identificam-se por fazer parte de uma dada relação, mas que se diferenciam enquanto polos dessa relação.

Diante de tais princípios, é possível afirmar que a tarefa de alfabetizar não é consequência de um fazer espontâneo, envolve conhecimentos sobre o objeto de ensino, da forma mais adequada para orientar a apropriação desse objeto e,

¹¹ Este documento faz parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na MP No 586/2012 que foi anunciada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em novembro de 2012 com a assinatura de adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação. Foi produzido pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF)/MEC a partir da análise das propostas curriculares sobre o Ciclo de Alfabetização da maioria dos estados brasileiros, assim como das de mais de 300 municípios e pelo conteúdo dos Cadernos de Formação dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. (BRASIL/MEC, 2012, p.7-8).

também, conhecimento sobre o sujeito que aprende. Micotti (2012, p.8) ressalta que:

Se o ensino se reduzir a atividades sem organização didática adequada, pode ocorrer que a compreensão particular e subjetiva conseguida pelo aluno não chegue a se transformar em saber [...]. O indivíduo só, sem interlocutores ou sem orientação, progride muito devagar. Esta situação desmotiva grande número de alunos e familiares.

Logo, a amálgama formada pelos saberes do professor alfabetizador deve conter os conhecimentos sobre a linguagem escrita e os desafios pelos quais o aprendiz passa para fazer seu um instrumento que é resultante de construção sócio-histórica.

1.1.3 De qual Alfabetização se fala?

“a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN)

O sentido que uma palavra assume não é neutro e atemporal, é forjado em meio as interações verbais e construído historicamente. Etimologicamente a palavra alfabetização significa aquisição do alfabeto, formada pelo nome das duas primeiras letras do código grego: alpha e beta.

As palavras não comportam o mesmo sentido ao longo do tempo. No caso da alfabetização, a definição desse termo passou por mudanças acentuadas no decorrer dos anos, ocasionadas pelas demandas socioeconômicas impostas às práticas de leitura e escrita.

No final do século XIX, início da escola pública no Brasil, por exemplo, a alfabetização correspondia ao domínio do código escrito e para ensinar Mortatti (2006, p.5) descreve que os professores:

[...] utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

Nesse período, o foco do ensino era exclusivamente no código, fato este explicado pelas próprias condições sociais e econômicas. Para a minoria privilegiada que tinha acesso à escola, representantes de uma elite cultural, somente o código era suficiente, uma vez que a escola representava uma parte do que já possuíam fora em termos de acesso aos bens culturais e às práticas sociais de leitura e escrita. Ademais, sendo a economia brasileira nesse período de base agrária, para a maioria dos brasileiros, que formavam a mão de obra, não era necessário saber ler e escrever para produção de bens materiais. Machado de Assis em uma crônica publicada no dia 15 de agosto de 1876 retrata esse quadro

[...] publicou-se há dias o recenseamento do Império, do qual se colige que 70% da nossa população não sabem ler.

Gosto dos algarismos porque não são de meias medidas nem de metáforas. Eles dizem as coisas pelo seu nome, às vezes um nome feio, mas, não havendo outro, não o escolhem. São sinceros, francos, ingênuos. As letras fizeram-se para frases; o algarismo não tem frases, nem retórica. [...]

A nação não sabe ler. Há só 30 % dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles; é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% de cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado. (ASSIS, 2008, p. 314)

Muitos dos problemas apontados nesse fragmento literário de Machado de Assis persistem em relação à capacidade de ler e escrever com proficiência. Contudo, diferentemente da época retrata, a partir da década de 1980 ampliou-se o acesso à escola. Segundo dados do IBGE-PNAD/2012, 93,8% das crianças brasileiras frequentam o ensino fundamental. Mas ter acesso à escola não é sinônimo de aprendizagem, as avaliações externas veem apontando que inúmeros alunos apenas passam pela escola, não sendo impactados pela ação educativa.

O relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional- Inaf¹² (2016, p. 7) aponta que 73% dos brasileiros são classificados como funcionalmente alfabetizados. Contudo, somente 8% estão no nível Proficiente, que revela o domínio de

¹² Criado em 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, o Inaf Brasil é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2.000 pessoas, representativa de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Para essa edição, Entre 2012 e 2015, um conjunto de especialistas das mais variadas áreas do conhecimento¹ produziu uma série de análises a partir dos bancos de microdados consolidado de dez anos de pesquisa no Intuito (disponível em 12/07/2016 - http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx).

habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais. Depreende-se, portanto, que somente ter o domínio do código não é sinônimo de uma prática leitora e escritora competente.

As necessidades em relação à alfabetização são produzidas a partir das mudanças da sociedade. Hoje, em uma sociedade grafocêntrica, em que as relações humanas são mediadas por grande variedade de gêneros escritos, somente os conhecimentos técnicos da escrita são insuficientes para o exercício pleno da cidadania.

Para compreender o sentido de estar alfabetizado na atual sociedade de forma mais ampla, faz-se necessário olhar o passado, sabendo que as escolhas pedagógicas não são neutras. Dessa forma, os estudos desenvolvidos por Mortatti (2006) sobre a história da alfabetização no início da instrução pública no Brasil até os dias atuais, contribuíram para produzir essa compreensão. Mortatti (2006, p.1) analisa esse percurso histórico por meio dos métodos adotados e justifica que

[...]a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Assim, a referida autora organiza a história da alfabetização em quatro grandes períodos denominados de A metodização do ensino da leitura (1876-1890); A institucionalização do método analítico (1890-1920); A alfabetização sob medida (1920- até final de 1970); Alfabetização: construtivismo e desmetodização (a partir de 1980).

Nos três primeiros períodos há a predominância do enfoque mecanicista, assumindo a alfabetização o sentido de domínio da técnica de escrita. Constata-se que, por quase um século, esse sentido refletiu-se por meio da indicação de diferentes métodos de alfabetização, os quais são classificados em: sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos.

Em relação aos métodos, Micotti (2012, p. 74-75) pontua que os sintéticos – dos quais fazem parte o alfabético, fônico e da silabação – partem de unidades menores e simples para chegar às unidades complexas. Há a automação em relação ao significante, ou seja, por meio da repetição e memorização o aprendiz consegue pronunciar os sons, mas se perde o significado. Já os métodos analíticos

– que compreendem o método do conto, da sentencição e palavrção – dão enfoque ao significado, portanto, inicia-se o trabalho com os escritos que têm significado (conto, frase ou palavra) para se chegar às unidades menores (letras, sílabas, fonemas). A diferença do método analítico do sintético¹³ é somente a ordem das atividades realizadas.

Finalizando a classificação dos métodos, tem-se o analítico-sintético¹⁴, ou métodos mistos, que “se caracterizam pela realização das atividades de análise (separar, decompor) e de síntese (juntar, reunir) no âmbito de uma mesma lição”. Inicia-se com uma frase ou com um texto simples, a seguir são destacadas algumas palavras, sendo analisadas as sílabas que as compõem. Micotti¹⁵ exemplifica esse método com os encaminhamentos propostos por Paulo Freire em 1960 para a alfabetização de adultos, associando o domínio do código em um contexto significativo com o desenvolvimento do pensamento crítico.

O último período denominado por Mortatti (2006, p.10) de “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”, que se inicia a partir da década de 1980, como o próprio título anuncia não há um método indicado para alfabetizar, o foco deve ser o aluno. A partir de pesquisas desenvolvidas pela argentina Emília Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, o pensamento construtivista sobre alfabetização passa a ser hegemônico e compor o discurso institucional.

No Brasil, esse período é marcado pela transição da ditadura militar à democracia. A ruptura com os “velhos” métodos de alfabetização representava, não somente mudança pedagógica, mas refletia todo o ideário da tão almejada transformação social.

A “vara”¹⁶ antes curvada para os manuais e as instruções programadas, que caracterizava o ensino tecnicista, agora se curva para o aluno, deixando método e, conseqüentemente, o professor em plano secundário. Segundo Mortatti (2006, p.10), desloca-se o eixo das discussões das metodologias de ensino para o processo de aprendizagem da criança:

¹³ MICOTTI, 2012, p. 69

¹⁴ Ibidem, p. 72

¹⁵ Ibidem, p. 73

¹⁶ Segundo Althusser, A “Teoria da Curvatura da Vara” foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”(apud SAVIANI, 1989, p. 37).

[...] 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.

Mesmo com a divulgação de tais princípios, alguns professores continuaram, de maneira velada a utilizar os tradicionais métodos de alfabetização (MORTATTI, 2010, p. 333). Uma grande parcela, conforme afirma Klein (2012, p. 33) “desprovida das condições concretas para estudo, o aprofundamento e a reflexão que a complexidade dessas questões exige, acaba assimilando que o critério de validade do novo é ser contrário- mecanicamente inverso - à forma anterior”.

A alfabetização assumiu um sentido amplo, envolvendo as práticas sociais da escrita, uma vez que os conhecimentos referentes à técnica da escrita não eram nem ao menos pronunciados. Era muito recorrente a fala entre os docentes de que a alfabetização não tem um período exato para se consolidar, uma vez que os sujeitos durante a vida estão se alfabetizando. Assim, o aluno, mesmo sem ter os conhecimentos mais rudimentares da escrita, é promovido para os anos seguintes.

Nos dias atuais colhemos os resultados desses entendimentos materializados em práticas pedagógicas, situação já aludida ao se tratar do enfoque espontaneísta. Klein (2012, p. 34) aponta nas orientações dadas ao professor que se explicita “o que não é”, deixando-se a cada um a descoberta “do que é” e do “como é”.

Nessa mesma direção, Soares (2004, p. 9) assinala que “a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual ‘modalidade’ de fracasso escolar em alfabetização”.

Com a finalidade de se resgatar o sentido, ou seja, a especificidade da alfabetização, Soares (2004, p.14) a separa conceitualmente do termo letramento, apesar de destacar que são processos simultâneos e interdependentes. Sobre o processo de ensino, enfatiza que

[...]a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Para Soares (2004, p.16) o conceito de alfabetização tem sentido restrito,

entendido como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, com a finalidade de resgatar a própria especificidade do termo. Já o termo letramento corresponde à “participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”.

Assume-se, neste trabalho, que a alfabetização comporta essas duas faces: tanto relacionada ao sistema de escrita como aos usos sociais da linguagem escrita. Conforme documento **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem**, o termo alfabetização pode ser entendido:

Em um sentido stricto, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia [...]. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita [...]. (BRASIL/MEC, 2012, p. 27)

Tal escolha justifica-se, pois, ao utilizar um termo para tratar do sistema de escrita e outro para as práticas sociais de escrita, é possível produzir entendimentos de que esses conhecimentos são estanques e sua aprendizagem segue uma ordem crescente de dificuldades.

Contudo, essas duas dimensões demandam encaminhamentos metodológicos diferentes, apesar de serem interdependentes. Não se trata de focar somente no ensino do sistema de escrita, achando que o aluno aprenderá seus usos sociais em situações vividas fora da escola. Os conhecimentos que envolvem a leitura e produção de textos são complexos e, conforme Micotti (2012, p. 60) assevera:

[...] não basta decorar, por exemplo, uma lição, para conhecer a escrita, pois essa tarefa só envolve a identificação de letras do alfabeto. Somente conhecer o alfabeto não é saber ler e escrever. Saber ler e produzir textos escritos em situações reais de comunicação exige- mediante reflexão e tomada de consciência dos parâmetros das situações sociais em que diferentes textos são utilizados- a distinção entre posição do autor e do interlocutor, e não apenas o domínio de um código. Isto é muito diferente de copiar, de escrever quando o professor dita palavras e pequenas frases ou de repetir a leitura oral que ele fez.

Verifica-se que não é possível compreender a alfabetização apenas em seu aspecto técnico ao se pensar a formação dos alunos para o exercício pleno da cidadania. No entanto, não se pode abandonar esse conhecimento necessário à autonomia em práticas sociais de leitura e escrita.

Logo, o professor alfabetizador precisa ter conhecimentos tanto relacionado ao sentido *stricto* quanto ao *lato* da alfabetização. Todavia, para o processo de ensino não basta somente esse domínio conceitual, é necessário que o docente saiba a forma mais adequada para “alfabetizar letrando”.

Dessa forma, para alfabetizar o professor mobiliza uma ampla variedade de saberes que são transformados pelo e para o trabalho (TARDIF, 2002, p. 21). Entre as fontes dos saberes docentes estão os programas e currículos por meio dos quais os professores se referenciam para organizar o processo de ensino.

Assim, para que se tenha uma compreensão mais detalhada do trabalho docente em relação à alfabetização, cabe discorrer sobre os objetivos e conteúdos descritos para o processo de ensino.

1.1.4 O Ensino no Ciclo de Alfabetização: objetivos e conteúdos

O processo de ensino deve ser guiado pelos objetivos de aprendizagem que se quer atingir. A partir desses parâmetros, o docente estrutura sua ação pedagógica e a avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2008, p. 45). Contudo, pesquisa realizada por Reali *et al* (2004, p.80) aponta que, mesmo ler e escrever sendo conteúdos essenciais para a escolaridade posterior, há uma ausência de especificação intermediária desses conteúdos ao longo da escolaridade inicial.

Logo, a compreensão dos conteúdos e objetivos para o Ciclo de Alfabetização é essencial para o trabalho docente. Dessa forma, para definição dos conteúdos a serem ensinados no Ciclo de Alfabetização, o estudo apoiou -se no documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem” (BRASIL/MEC, 2012), além das contribuições de Klein (2004) e Geraldi (2014) sobre a organização do ensino da Língua Portuguesa.

Coerente com a concepção de linguagem escrita assumida neste trabalho, o texto deve ser a unidade articuladora do ensino-aprendizagem (GERALDI,1997, p.22). Klein (2004, p.34) justifica essa opção teórico-metodológica assinalando que:

Essa relevância pedagógica decorre de duas razões bastante claras: por um lado, o objetivo do ensino da língua é produzir, no aluno, a capacidade de elaborar textos de qualidade, em diferentes contextos e com diferentes objetivos, explorando ao máximo os recursos linguísticos; por outro, na condição de unidade discursiva [...] os textos têm a faculdade de apresentar os recursos da língua (recursos do código ou recursos para construção de significado) em situação real de uso.

Os textos, tanto orais como escritos, são manifestações discursivas que fazem uso do código para construir um significado. No texto configuram-se os aspectos de coesão e coerência, a unidade temática, os aspectos gramaticais da língua, além de fazer uso, no caso escrito, da combinação de letras e sílabas para formar as palavras que o compõem.

Contudo, a presença desses elementos no texto não é apreensível somente pela interação do aluno com esse objeto, o trabalho do professor é essencial para que ocorra a aprendizagem dos conhecimentos aí postos. Em tratando-se da alfabetização, esses conhecimentos vão desde a diferenciação entre as representações escritas e outras formas gráficas, passando pelas combinações das letras, relação fonema/grafema, espaçamento entre palavras, pontuação, acentuação até chegar aos elementos de textualidade e discursividade.

Cabe destacar que no processo de alfabetização ao assumir o texto como eixo articulador, não prevê um ensino escalonado por complexidade de conteúdos, ou seja, primeiro se aprende as letras, a seguir as sílabas, palavras, frases e por último se chega ao texto. Klein (2010, p.10) afirma que “esses conteúdos específicos do código devem ser tratados de forma articulada com o processo de construção de sentido no texto”.

Assim, o trabalho com a alfabetização precisa envolver conteúdos relacionados ao sistema de escrita alfabética, mas privilegiar a alfabetização em sentido lato, contemplando práticas sociais da linguagem escrita ¹⁷.

Logo, para garantir o aprendizado da linguagem escrita como prática discursiva, dentro de um contexto real e significativo, os conteúdos de ensino devem ser articulados em eixos que envolvam práticas de: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética (BRASIL/MEC, 2012,

¹⁷BRASIL/MEC, 2012, p .28

p.40; KLEIN, 2010, p.11). Geraldi (2014, p.106) ainda justifica a necessidade do trabalho docente com essas práticas, afirmando que:

Tais práticas têm dois objetivos: tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Considerando o exposto, os alunos devem participar de situações em sala de aula que possibilitam falar, ler e escrever diferentes gêneros textuais, além de refletir e analisar aspectos linguísticos e sociodiscursivos dos textos, que fornecerão compreensão mais ampla dos textos orais e escritos.

1.1.4.1 Eixo de Oralidade

O trabalho com o eixo de oralidade compreende conteúdos relacionados a processos de interação nas situações de comunicação informais e formais, os textos de tradição oral, a oralização do texto escrito, as relações entre fala e escrita, a produção e compreensão de gêneros orais (BRASIL/MEC-SEB, 2015, p.13-14).

Os textos de tradição oral são ricos para o processo de alfabetização pois têm significado para as crianças, mas também possibilitam relações entre oralidade e escrita. Mas, os conteúdos de oralidade não podem ficar restritos somente aos conhecimentos do cotidiano do aluno, uma vez que a oralidade como prática social “se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2007, p.40).

Dessa forma, no decorrer dos anos há que se ter um decréscimo dos gêneros informais, ou seja, aqueles produzidos sem um nível de planejamento, como é o caso da conversa e do diálogo e um aumento do trabalho escolar com gêneros orais formais, que envolvem planejamento, como é o caso do seminário, a exposição oral e o debate (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Sobre o papel do professor em relação ao ensino da oralidade, Geraldi (2014, p. 44) assinala que

[...] as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isto porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear- e disso ninguém duvida-, também serve para romper o bloqueio.

Para que a escola seja capaz de possibilitar a aquisição desse modo de falar mais elaborado, há a necessidade de um trabalho estruturado que deve iniciar logo nos primeiros anos de escolaridade. Assim, ao longo dos três anos do Ciclo de Alfabetização, no eixo de oralidade, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.
- Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.
- Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.
- Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).
- Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.
- Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.
- Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.
- Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais (BRASIL/MEC, 2012, p. 46).

Verifica-se, portanto, que não tem fundamento, diante dos objetivos de ensino que são indicados para a alfabetização, a ideia de que não há necessidade de trabalhar com a oralidade, pois o aluno chega à escola sabendo “falar”. Portanto, o trabalho docente com a oralidade não corresponde ao simples deixar o aluno falar, cabe à escola possibilitar a apropriação de gêneros orais mais formais que no cotidiano não são tão presentes e instrumentalizar os alunos para os usos sociais da linguagem oral.

1.1.4.2 Eixo de Leitura

A leitura compreende “prática de interação social, é encontro de sujeitos: leitor e autor, mediados pelo texto” (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p.47). Essa concepção se fundamenta em uma perspectiva dialógica, que conforme Bakhtin (2006, p.125-126) enfatiza:

[...] pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa.

A partir desses princípios, ler é estabelecer diálogo do leitor com o autor,

mediado pelo texto. Koch e Elias (2006), fundamentadas nessa mesma perspectiva, destacam que os sentidos do texto são construídos nessa interação do leitor, que traz seus conhecimentos, com as ideias apresentadas pelo autor no texto. Destarte, o leitor não é um mero decodificador, recebendo passivamente as informações nele presentes, o processo de leitura deve ser realizado de maneira ativa. Geraldi (2014, p.91) descreve esse processo como:

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.

Nota-se a complexidade do ato de ler, não sendo um processo mecânico, mas que apresenta componente cognitivo (KLEIMAN, 2004). O trabalho do professor alfabetizador precisa possibilitar aos alunos à apropriação de conhecimentos que favoreçam a construção de sentido do texto, o que não é decorrência imediata da decodificação de grafemas.

Assim, os encaminhamentos metodológicos com vistas à formação de leitores não podem restringir-se a tão somente compreender o sistema de escrita, há que contemplar a dimensão sociodiscursiva da leitura, o desenvolvimento de estratégias, as relações entre leitura e análise linguística¹⁸.

O trabalho com a dimensão sociodiscursiva em leitura envolve a compreensão dos parâmetros de produção do texto, ou seja, para quem o texto se destina, qual a sua finalidade, quem produziu e de onde o autor fala, os espaços sociais de circulação do texto, assim como os aspectos que motivaram o leitor a realizar a leitura.

Além dessa dimensão mais ampla, para ler o aluno precisa mobilizar diferentes estratégias que envolvem saber antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações e entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido faz sentido¹⁹.

Finalizando, a leitura em sala de aula deve contemplar um movimento de análise linguística desde situações relacionadas ao sistema de escrita, passando por questões ortográficas e gramaticais, até aspectos de coesão textual, pontuação,

¹⁸ BRASIL/MEC-SEB, 2012, p.47

¹⁹ Ibidem, p. 48

paragrafação, dentre outros, que contribuem para construção do sentido do texto.

Com base nessas diretrizes, os “Direitos de Aprendizagem”²⁰ indicam que o trabalho com leitura para o Ciclo de Alfabetização deve possibilitar:

- Ler textos não verbais, em diferentes suportes.
- Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.
- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.
- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).
- Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).
- Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.
- Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.
- Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.
- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
- Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.
- Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
- Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.
- Apreender assuntos/temas de diferentes gêneros, com autonomia.
- Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.
- Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.
- Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.
- Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.
- Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.

A partir desse rol de objetivos, nota-se que o ensino da leitura vai além da decodificação, pois o aluno deve ler com autonomia e compreensão, sendo capaz de interpretar textos, utilizando para isso diferentes estratégias cognitivas.

1.1.4.3 Produção de textos escritos

Estar alfabetizado não é somente saber ler, compreende também a produção de textos. Da mesma forma que a leitura e a linguagem oral, a produção de textos escritos, de acordo com Beth Marcuschi (2010, p.78) “deve ser entendida como um

²⁰BRASIL/MEC-SEB, 2012, p. 49

processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado”.

Dessa forma, o trabalho com a produção de gêneros na escola precisa contemplar, como Cardoso (2015, p.57) apresenta, o planejamento de situações de escrita, definindo com os alunos a finalidade do texto e os interlocutores, a realização de atividades para repertoriar o conteúdo (tema) e a forma (gênero) do texto que será produzido, o planejamento geral do texto a ser escrito e também em processo, além do processo de releitura-revisão do texto produzido durante o processo e ao final da produção.

Mas, pode-se questionar como os alunos vão produzir textos se ainda estão em processo de apropriação da escrita?

O documento “Direitos de Aprendizagem” apresenta indicações sobre esse questionamento, afirmando que:

Um aspecto importante, no que se refere à produção escrita no Ciclo de Alfabetização, diz respeito ao fato de que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é simultânea à aprendizagem da produção textual ou linguagem que se escreve. Nesta direção, os alunos aprendem a escrever também ao produzirem oralmente textos, tendo o professor como escriba, ou seja, ele é aquele que grava, mas que não produz o texto. (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p. 50)

Fica explícito que é possível produzir textos mesmo sem dominar a escrita. Diferentes encaminhamentos podem ser utilizados, como o destacado no excerto, além de produções em dupla ou grupos de alunos, tendo sempre um participante com domínio da escrita. Também podem ser planejadas situações de produção individual de texto, que revelam os conhecimentos que cada aluno se apropriou.

Outro ponto a destacar-se é que não se escreve somente para o professor corrigir, as produções envolvem situações reais de comunicação que revelam diferentes propósitos. Jolibert (2006, p.191-192) ressalta que escrever é produzir mensagens reais em função das próprias necessidades e de projetos, não é escrever frases soltas ou parágrafos isolados, a produção é motivada por uma intencionalidade específica, que define um determinado tipo de texto para um determinado destinatário.

Mesmo dentro de um contexto significativo, produzir textos não é tarefa simples, sobretudo para os alunos que estão em fase de alfabetização. Silva e Melo

(2007, p.36-37) pontuam que:

Produzir textos escritos é um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais. O escritor se depara com a necessidade de *gerar e selecionar ideias e conteúdos, de organizar linguisticamente tais ideias e conteúdos*- o que envolve escolhas linguísticas apropriadas (textualização) – e de *registrar o texto*, de modo que ele atenda à finalidade e ao interlocutor visados (Grifos dos autores).

Para que seja possível ao aluno o domínio desses conhecimentos é condição um ensino planejado e intencional, que favoreça a progressão de conteúdos. Dessa forma, o trabalho em sala de aula deve possibilitar ao aluno:

- Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.
- Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.
- Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.
- Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.
- Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.
- Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.
- Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas. Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.
- Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.
- Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p.52).

Diante do exposto, o professor alfabetizador precisa ter domínio de conteúdos, que excedem a relação fonema-grafema, para conduzir o processo de produção de textos. Para finalizar, soma-se a esses conteúdos o trabalho com a análise linguística.

1.1.4.4 Análise Linguística

A análise linguística (AL) é compreendida não como a simples “catalogação de dados sob rótulos ou mero conhecimento de uma metalinguagem, mas sim reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas, que são os

discursos” (GERALDI, 2014, p.107).

O trabalho com esse eixo não está associado a uma concepção de língua que está dada, acabada, estruturada, devendo a escola analisar suas regras de funcionamento, mas, entende que a língua é resultado da interação humana, que se organiza segundo certas condições de produção dos discursos. Destarte, Mendonça (2007, p.76) apresenta as diferenças entre o ensino da gramática e a AL, destacando que:

Quanto ao trabalho com os gêneros especificamente, focaliza-se não mais a análise da estrutura das frases, mas a análise da função social dos gêneros; não mais a fixação das regras em exercícios repetitivos, e sim a reflexão sobre a adequação do registro à situação de comunicação em que o gênero se insere. Logo, as mudanças que a prática de AL traz para as aulas de língua materna são mais substanciais do que uma mera alteração de estratégia didática.

Dessa forma, o trabalho com AL contribui para que os alunos ampliem os usos sociais da linguagem escrita, uma vez que possibilita a compreensão dos aspectos internos dos textos e externos relacionados à dimensão discursiva.

No Ciclo de Alfabetização, o movimento de análise dos aspectos linguísticos pode ser desenvolvido considerando dois enfoques: um mais amplo que compreende as características da discursividade, textualidade e normatividade dos textos; outro mais específico, que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p.53).

Em relação aos aspectos mais amplos da AL, espera-se que os alunos em processo de alfabetização tenham condições de:

- Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.
- Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.
- Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.
- Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.
- Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.
- Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).
- Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra;

JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).

- Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.
- Segmentar palavras em textos.
- Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.
- Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.
- Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.
- Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.
- Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.
- Pontuar o texto (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p.55).

Esse trabalho de metalinguagem conjuga a análise sobre as características da situação discursiva dos textos, tanto em leitura quanto na produção assim como envolve o olhar para os recursos internos de textualidade (coesão, coerência, pontuação), além dos aspectos normativos da língua, que correspondem à ortografia e gramática.

Além desses elementos, a AL também se relaciona ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Nesse aspecto, envolve a reflexão sobre o que as letras representam/substituem e como elas funcionam, a direção convencional da escrita, os espaçamentos entre as palavras, letras que substituem certos sons.

Quanto à organização de um trabalho que favoreça a compreensão do sistema de escrita aliado às práticas sociais de leitura e escrita, Morais (2015, p.63) indica que o ensino deve prever

[...] situações didáticas frequentes desse objeto de conhecimento, como também recomenda que tais atividades sejam, sempre que possível, reflexivas e problematizadoras acerca do funcionamento do sistema de escrita. E que, além desse efetivo auxílio à compreensão das propriedades do SEA, os professores aliem um trabalho de sistematização das correspondências som-grafia, ao mesmo tempo em que desenvolvem, de segunda a sexta-feira, práticas de ensino de leitura e/ou de produção de textos.

Cabe destacar que os conteúdos referentes às características do sistema de escrita não são os mesmos que envolvem as práticas de letramento, apesar de estarem relacionados. Dessa forma, o trabalho do professor deve integrar esses dois enfoques, sem deixar de contemplar suas especificidades.

O professor alfabetizador deve possibilitar, ainda no 1º ano de escolaridade, que os alunos sejam capazes de:

- Escrever o próprio nome.
- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
- Diferenciar letras de números e outros símbolos.
- Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.
- Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.
- Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
- Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
- Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.
- Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
- Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.
- Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.
- Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.
- Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
- Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p.57).

Trabalhar com os conteúdos relacionados nesse rol, não significa adotar “velhos métodos” de alfabetização, mas atividades que façam sentido para os alunos e que eles possam compreender o sistema de escrita vinculado às práticas autônomas de leitura e produção de textos.

Estar plenamente alfabetizado não se restringe a esse último rol de objetivos, mas envolve o uso competente da fala, leitura e escrita em diferentes situações discursivas.

Logo, é possível afirmar que o professor alfabetizador deve ter uma base teórico-metodológica para que possa desenvolver esse trabalho, resultante de processos de formação inicial e continuada, além da experiência docente.

Essa complexidade que envolve o processo de alfabetização também se reflete nas produções científicas e políticas públicas de formação docente que tratar-se-á adiante.

1.2 A Produção Científica na Área de Alfabetização

A esfera acadêmica e científica não está distante da problemática educacional e social que envolve os processos de alfabetização, refletindo a busca por compreender as causas do fracasso nessa área. Tal fato pode ser corroborado pelo

progressivo aumento de produções sobre essa temática nas últimas décadas: de 1961 a 1979 - 44 trabalhos; de 1980 a 1989 - 175 pesquisas; de 1990 a 1999 - 278 pesquisas; de 2000 a 2009 - 582 trabalhos (SOARES E MACIEL, 2000; GUIMARÃES, 2011).

Considerando que a produção de conhecimento não é isolada, ou seja, é um processo de apropriação e superação do que foi construído por outro, selecionaram-se pesquisas de “estado do conhecimento” desenvolvidas por Soares e Maciel (2000), abrangendo o período de 1961 a 1989; Guimarães (2011) que avançou nas análises de produções até 2009 e Ribeiro (2011) que analisou artigos publicados no período de 1987 a 2008 em periódicos científicos classificados como A1, no Qualis. Sobre a importância de conhecer as pesquisas já realizadas na área, Alves-Mazotti (2001, p. 42) assevera, a partir de sua experiência como pesquisadora, que

[...] muitas pesquisas atuais na área da educação parecem, cada vez mais, desconsiderar que a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva. Um indicador bastante concreto disso é a despreocupação, cada vez maior, nos projetos e relatórios de pesquisa de situar problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema focalizado [...] a impressão que se tem é a de que o conhecimento sobre o problema começou e terminou com aquela investigação, configurando uma espécie de “narcisismo investigativo”.

Assim, conhecer o que já se produziu é condição essencial para não incorrer na realização do já realizado, de repetir e não avançar, de incorrer em uma abordagem investigativa fragmentada e descontextualizada.

Dada a importância de conhecer as pesquisas realizadas nessa área, iniciou-se pelo trabalho de Soares e Maciel (2000) que realizaram a pesquisa de “estado do conhecimento” de três décadas (1961 a 1989) de produção acadêmica - teses e dissertações - sobre o tema alfabetização, em cursos de Pós-Graduação das seguintes áreas: Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação. A partir da análise de 219 teses e dissertações, verificaram o crescimento de 80% da produção acadêmica e científica sobre alfabetização no período 1980-1989. Esse crescimento pode ser explicado pelo aumento do número dos programas de pós-graduação juntamente ao interesse dos pesquisadores em abordar uma temática difícil e urgente de soluções.

Em relação ao tema privilegiado pelas pesquisas analisadas, Soares e Maciel

(2000, p.16) identificaram quinze temas, sendo mais recorrente o tema “**determinantes de resultados**”. 49 pesquisas de um total de 219 procuram descrever, investigar fatores responsáveis pelo desempenho dos alunos na aprendizagem da leitura e escrita, além de procurar explicar os resultados, relacionando-os a outros fatores que extrapolam a relação professor-aluno. Cabe destacar que das 49 pesquisas, 38 foram desenvolvidas durante a década de 80, fato que pode ser explicado pelo processo de democratização da escola ocorrida nesse período, cujo acesso à escola das camadas menos favorecidas não representou na mesma proporção qualidade da aprendizagem. Dando continuidade aos temas tem-se: **proposta didática** (31), **caracterização do alfabetizador** (22), **formação do alfabetizador** (15), **dificuldades de aprendizagem** (17), **prontidão** (16), **concepção de alfabetização** (16), **conceitualização de língua escrita** (10), **métodos** (9), **língua oral/língua escrita** (9), **sistema fonológico/sistema ortográfico** (6), **avaliação** (4), **produção de texto e leitura** (3).

Em relação à abordagem metodológica, as referidas autoras identificaram que nas décadas de 1960 e 1970 há predominância de estudos sobre alfabetização de análise mais ampla, sustentados pela perspectiva positiva. A década de 1980 retrata a mudança de paradigma, reverberada em pesquisas que utilizam relatos de experiência, estudos longitudinais e estudos transversais, com o objetivo de buscar novas perspectivas para análise do processo de alfabetização (SOARES; MACIEL, 2000).

Em continuidade aos estudos de Soares e Maciel (2000), Guimarães (2011) analisou 860 resumos de teses e dissertações disponíveis na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)²¹ referentes ao período de 1990 a 2009. Verificou que de 1990 a 1999 foram produzidos 278 trabalhos envolvendo a temática alfabetização relacionada à área educacional. Na década seguinte (2000 a 2009) o número de teses e dissertações dobrou em relação ao período anterior, 582 trabalhos, demonstrando o quanto essa temática continua latente e se amplia no decorrer dos anos, pois não se suplantaram os fracassos

²¹ O Banco de Teses da Capes tem como finalidade facilitar o acesso às informações sobre teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação do país. A Capes disponibiliza os resumos relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.

ainda presentes no processo de alfabetização de crianças.

Guimarães, utilizando os mesmos temas organizados por Soares e Maciel (2000), identificou 115 trabalhos de 860 pesquisas realizadas entre 1990 a 2009 sobre o tema “caracterização do alfabetizador”, ou seja, 13% das produções científicas nessas duas décadas na área de alfabetização priorizaram o olhar para o professor e sua prática docente. Em relação ao tema “**determinantes de resultados**”, identificado na década de 1980 como o mais recorrente nas pesquisas (SOARES E MACIEL, 2000), verificou-se um declínio dessa temática correspondente a 6% do total dos trabalhos realizados entre 1990 a 2009. Guimarães (2011) também observou que dos trabalhos analisados, 40% se relacionam ao professor alfabetizador e sua formação, ou seja, percebe-se uma mudança do olhar dos processos realizados pelo aluno para o professor e as práticas docentes.

No levantamento de produção científica sobre alfabetização no Brasil, buscou-se também trabalhos que analisaram as produções presentes em periódicos científicos. Para tanto, apoiou-se nas contribuições de Ribeiro (2011) que analisou 44 periódicos científicos de 1987 a 2008. Ribeiro (2011, p.32-33) classificou os trabalhos em seis temáticas: 1 - Aprendizagem da Língua Escrita; 2 - Livros e Cartilhas: Instrumentos que auxiliam na alfabetização; 3 - O professor que alfabetiza; 4 - Alfabetização e Letramento; 5 - Política Pública: Documentos Oficiais; 6 - Estado da Arte na Alfabetização. Entre esses, verificou-se que os temas mais privilegiados dentro da área de alfabetização foram a Aprendizagem da Língua Escrita que sobressaiu com 63%, seguido por o Professor que Alfabetiza, com 14% e do Tema Livros e Cartilhas - Instrumentos que auxiliam na Alfabetização, com 9%.

Os trabalhos alocados na temática com maior incidência, “Aprendizagem da Língua Escrita”, têm em comum, apesar de caminhos diversos, a preocupação em indicar a melhor forma para que a criança se aproprie da escrita. Em relação ao enfoque dado por esses trabalhos não há um viés de culpabilização do aluno por sua aprendizagem, mas conforme Ribeiro (2011, p.96) destaca, uma busca contínua, por parte dos pesquisadores, por compreender como o processo de alfabetização se desenvolve desde o desenvolvimento lexical até o domínio da leitura e escrita de forma mais ampla.

Quanto ao tema o “Professor que Alfabetiza”, os artigos categorizados nesse item se dividem em dois subtemas: “Formação”, envolvendo artigos que tratam da formação do alfabetizador e sua relação com a aquisição da língua escrita, e “Práticas”, no qual estão organizados os trabalhos que priorizam o fazer docente e sua relação com a apropriação da língua escrita. A análise dos artigos conduzida por Ribeiro (2011, p. 98) indica a necessidade de cursos de formação para os alfabetizadores, por meio de convênios entre Universidades Públicas, além de desvelar a falta de preparo para alfabetizar, reverberada por meio da observação das práticas docentes.

No terceiro tema com maior incidência, “Livros e Cartilhas - Instrumentos que auxiliam na Alfabetização”, foram agrupados textos que analisaram o discurso dos livros e cartilhas, método implícito nesses manuais, apresentação das ilustrações e qualidade dos exercícios apresentados.

Verifica-se nessa breve apresentação de resultados, políticas e pesquisas científicas a relevância do tema alfabetização, que ultrapassa o contexto escolar e sustem-se na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Percebe-se o aumento de pesquisas nessa área nas últimas quatro décadas, como também os diferentes enfoques: ora no objeto de ensino (língua escrita) e suas características; ora na forma, ou seja, nos encaminhamentos metodológicos e recursos; ora no aluno, como ele se apropria da língua escrita, quais processos são necessários, quais conhecimentos ele possui.

A partir da década de 1990 as pesquisas procuram dar visibilidade ao professor e ao cotidiano da sala de aula, pois no espaço da sala de aula os três elementos do tripé aluno - língua escrita - forma são relacionados e materializados por meio do trabalho docente.

Além das pesquisas de “estado do conhecimento”, realizou-se levantamento no Banco de Teses da CAPES com a finalidade de identificar trabalhos que apresentassem temática semelhante à tratada nesta pesquisa. A partir dos termos selecionados foram encontrados:

Quadro 1- Levantamento no Banco de Teses da CAPES

TERMOS SELECIONADOS	TOTAL TRABALHOS	DE
"Processo de alfabetização"-	76	
"processo de alfabetização" de "crianças"	34	
"práticas de alfabetização"	35	
"Professor alfabetizador"	18	
"Saberes do professor alfabetizador"	6	
"sucesso" na "alfabetização"	12	
"práticas" bem-sucedidas" de "alfabetização"	2	
"linguagem escrita" "apropriação"	17	
"aprendizado" e "atuação do professor alfabetizador"	0	
"resultados de aprendizagem" e "práticas alfabetizadoras"	0	
"alfabetização de crianças" e "professor alfabetizador"	0	
"relação" entre o "aprendizado" e "atuação do professor alfabetizador"	0	

Fonte: CAPES/2016

Ao relacionar o presente estudo com as temáticas identificadas por Soares e Maciel (2000), Guimarães (2011) e Ribeiro (2011), verifica-se estreita relação com as temáticas que envolvem “caracterização do alfabetizador” e “determinação de resultados”. Os trabalhos analisados sobre as duas temáticas citadas procuram descrever o professor alfabetizador em relação à sua formação inicial e continuada, além das práticas realizadas em sala de aula. No outro grupo, as pesquisas têm como foco a compreensão e a explicação das variáveis que interferem no processo de alfabetização, extrapolando muitas vezes a relação professor-aluno. Constata-se que na relação “**professor-linguagem-escrita-aluno**” as pesquisas não relacionam os elementos dessa tríade, contemplando um em detrimento dos demais, fato confirmado pelo levantamento no Banco de teses da CAPES, por meio do qual se verifica lacunas de pesquisas que associam o aprendizado dos alunos com a atuação docente, uma vez que se trata de um aspecto ou de outro.

Assim, esta pesquisa busca relacionar a atuação do professor alfabetizador com a aprendizagem dos alunos, contrastando os saberes de professoras alfabetizadoras de quatro escolas com similaridades em relação recursos materiais,

número de alunos e aspectos socioeconômicos de seus alunos.

1.3 Políticas Públicas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores

A preocupação em ampliar o domínio da leitura e escrita dos alunos nos anos iniciais não é refletida apenas pelo aumento da produção científica, mas também em termos de políticas públicas que incidem diretamente sobre a formação continuada de professores alfabetizadores.

As políticas de formação docente trazem no bojo de suas ações a necessidade de suprir lacunas da formação inicial e da falta de experiência de muitos docentes para atuar com turmas de alfabetização.

Nesse contexto, buscou-se identificar alguns programas que tiveram ampla abrangência em nível federal e estadual, apresentando uma breve descrição, sem adentrar à análise crítica sobre sua efetividade. Dentre os quais, destacam-se:

- **Parâmetros em Ação – Alfabetização** - criado em 1998 pela Secretaria de Ensino Fundamental/MEC com a finalidade de apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, além de criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas. O programa possuía publicações impressas, organizadas em seis módulos: Educação Infantil (11 módulos, 172 horas); Alfabetização (1 módulo, 32 horas); Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental — de 1ª a 4ª série (12 módulos, 156 horas); Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — de 5ª a 8ª série (10 módulos, 160 horas); Educação de Jovens e Adultos — 1º segmento (8 módulos, 104 horas) e Educação Indígena. Inicialmente, previa atingir as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que apresentavam altos índices de evasão, reprovação e de professores leigos. Mas, expandiu-se para outras regiões em decorrência da crescente adesão, uma vez que as secretarias da educação deveriam fazer a solicitação ao MEC para participar dessa formação.
- **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA**, criado em 2000 por iniciativa do Ministério da Educação. Tinha como objetivo favorecer a socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização e reafirmar a

importância de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores. Curso anual de 180 a 200 horas destinado a professores alfabetizadores da educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. O programa contava com material escrito envolvendo apresentação do programa, guia de orientações metodológicas e coletânea de textos e vídeos com 30 programas aglutinados em três módulos: Processo de Aprendizagem, Propostas Didáticas 1 e 2. Tem como pressupostos para o trabalho com a leitura e escrita os estudos realizados por Emília Ferreira e Ana Teberoski. O PROFA apresenta como desafio a ser atingido com a formação “aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno” (BRASIL, 2001, p. 3).

– **Pró-Letramento** - criado em 2005 pelo Governo Federal, envolveu atualização de conteúdos em Língua Portuguesa e em Matemática para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com duração de 120 horas para cada área do conhecimento. O Guia Geral do programa traz como pressupostos que a formação continuada deva ter

Caráter reflexivo, considera o professor sujeito da ação, valorizam suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia a dia (BRASIL, 2007, p 2-3).

Verifica-se que o princípio-base desse programa é a formação voltada à prática pedagógica do profissional da educação. Caracteriza-se como semipresencial, prevendo a formação de tutores locais em seminários presenciais. O trabalho realizado pelos tutores com seu grupo de estudos é acompanhado pela Universidade coordenadora, por meio de relatórios, avaliações e replanejamentos. A Universidade parceira também é responsável por fornecer assessoria técnica caso haja necessidade. Os professores-cursistas recebem um conjunto de sete fascículos e quatro fitas de vídeo contendo todo o conteúdo que será abordado durante formação. Os fascículos apresentam uma grande quantidade de atividades didáticas, as quais os tutores buscam fazer uma articulação como o tema tratado.

– **Letra e Vida**, seguiu a mesma orientação do “PROFA”, tendo como público-

alvo professores das redes públicas do Estado de São Paulo. Iniciado em 2003, esse programa composto por 3 módulos, totalizando cento e oitenta horas de duração a serem desenvolvidas em doze meses. O primeiro módulo envolve conteúdos de fundamentação teórica em relação à leitura, escrita e à didática da alfabetização. O segundo módulo traz questões ligadas ao contexto de sala de aula e o último módulo aprofunda questões do módulo anterior, analisando os conteúdos relacionados às estruturas textuais das produções infantis.

– **Ler e Escrever**, programa criado no Estado de São Paulo em 2007, inicialmente, para as escolas da região metropolitana e depois, em 2009, ampliado para todas escolas paulistas. Envolve um conjunto de ações que envolvem a formação de professores, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, entre outros subsídios, visando à melhoria da alfabetização na rede estadual. Em 2007, quando instituído, apresentava meta de alfabetizar plenamente, 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, 2010). O Ler e Escrever foi desmembrado em três projetos: Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I; Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I e Projeto Intensivo no Ciclo (PIC), destinado à formação de docentes que atuam no 3º ano do ensino fundamental em classes com grandes defasagens de aprendizagem.

Recentemente, foi instituído em 2012, o **Pacto de Alfabetização na Idade Certa**²²-PNAIC pelo Governo Federal. Tal programa é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O programa entende que estar alfabetizado envolve, além da compreensão do sistema de escrita e domínio das correspondências grafofônicas, fluência de leitura e domínio de estratégias de compreensão e produção de textos escritos. As ações do PNAIC contemplam quatro eixos de atuação: formação continuada presencial de professores alfabetizadores, envio de materiais didáticos, obras literárias e de tecnologias educacionais,

²²PNAIC- programa criado pelo Governo Federal por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 cujo principal objetivo é alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade.

avaliações sistemáticas (avaliações processuais e avaliações externas como a Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização), gestão, mobilização e controle social.

Desse breve inventário de políticas públicas, sem enumerar as ações em âmbito municipal, verifica-se que os insucessos na alfabetização de crianças ainda não foram superados. Destaca-se, ainda, que o não estar alfabetizado traz implicações para além da sala de aula, pois o domínio da leitura e escrita em uma sociedade grafocêntrica, representa acesso aos bens culturais e, portanto, é condição para o exercício da cidadania.

Os dados sobre a alfabetização ao longo dos anos revelam que está sendo negado a gerações de crianças o direito a uma alfabetização plena, em seu sentido lato, ou seja, os usos da linguagem escrita em práticas sociais que envolvem a leitura e produção de textos orais e escritos.

1.3.1 Características e Estrutura da Avaliação Nacional da Alfabetização

Como já citado, a ANA foi um dos instrumentos utilizados para seleção das escolas participantes deste estudo. Assim, considera-se importante sua estrutura, uma vez que se configura como política pública associada ao Plano Nacional de Educação.

A ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização - surge a partir da instituição do Pacto de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - programa criado pelo Governo Federal por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que previu além de formação e envio de materiais, a realização de avaliação externa ao final do 3º ano de escolaridade do ensino fundamental. É nesse contexto que a ANA é instituída e passa compor as avaliações que estruturam o Saeb - Sistema de Avaliação de Educação Básica, conforme Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, do Ministério da Educação.

Verifica-se pela instituição do PNAIC e seus desdobramentos, entre eles a ANA, que há uma atenção em relação ao Ciclo de Alfabetização, fato que se justifica, pois, os conteúdos que devem ser aprendidos pelos alunos nesse ciclo correspondem a conhecimentos basilares necessários à continuidade dos estudos. Destaca-se, entre eles, a leitura e escrita como instrumento para acessar

conhecimentos de outras áreas e não somente da Língua Portuguesa.

O Documento Básico sobre a ANA (BRASIL, 2013a, p.7) ressalta como objetivos desse instrumento:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

A avaliação assume como pressuposto teórico que a alfabetização envolve a apropriação do código alfabético, ou seja, o domínio do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento é definido como prática e usos sociais da leitura e escrita em diferentes contextos (BRASIL/MEC-SEB, 2012b). Enfatiza que essa concepção sobre alfabetização e letramento coaduna com os debates acadêmicos mais atuais, compreendendo que:

[...]a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (BRASIL/MEC-SEB, 2012b, p.22)

Com essa diretriz teórica, propõe-se a realização de um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, conforme destaca o art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Mas, também indica as dificuldades de apreender, por meio de uma avaliação em larga escala, os processos de alfabetização e letramento de forma paralela e complementar, não conseguindo aferir a totalidade e as nuances inerentes em tais processos (BRASIL/INEP, 2013, p. 11).

Esse diagnóstico proposto pela ANA é realizado de forma censitária, portanto, aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Sua aplicação e a correção são realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, considerando apropriado que o professor da classe esteja presente durante a aplicação.

Utiliza-se de instrumentos variados para obtenção de resultados que indicam tanto o desempenho de aprendizagem quanto a análise das condições de

escolaridade, envolvendo o contexto da gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico.

São instrumentos de avaliação os questionários contextuais que são voltados aos professores e gestores das instituições de ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização e testes de desempenho para os alunos do 3º ano, destinados a aferir os níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

Em relação aos testes, em Língua Portuguesa há 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens abertos para avaliação da produção escrita; em Matemática são 20 itens objetivos de múltipla escolha.

Uma vez que a temática do estudo tem relação com a apropriação da linguagem escrita, não se aprofundará a análise do instrumento de matemática, portanto, o detalhamento será em relação à Língua Portuguesa.

O teste de Língua Portuguesa compreende itens relacionados ao código alfabético, significado e usos sociais da língua escrita, envolvendo desde a leitura e escrita de palavras até a produção de texto. A produção textual contempla os contextos de uso da escrita, a organização textual, coerência, coesão, além da pontuação, aspectos ortográficos e gramaticais.

Para melhor compreensão da avaliação visto que seus resultados foram utilizados para selecionar os docentes das escolas que compuseram a pesquisa, solicitou-se ao INEP acesso ao teste de Língua Portuguesa, uma vez que não há disponibilidade no site. Contudo, tal acesso não foi autorizado (conforme Anexo 1), pois a avaliação utiliza itens comuns para equalização de escalas de proficiência, os itens da ANA²³, bem como o instrumento completo, não são divulgados desde a primeira aplicação em 2013.

Foram os resultados da ANA que motivaram, inicialmente, as reflexões deste estudo por retratar a disparidade de desempenho de aprendizagem em escolas com contextos educacionais similares.

Dessa forma, esse percurso entre concepções, pesquisas e políticas públicas, além de situar o trabalho, evidenciou a problemática que ainda envolve a alfabetização, tanto em relação à aprendizagem dos alunos quanto à formação dos professores alfabetizadores.

²³ A matriz de referência dessa avaliação e a estrutura utilizada para apresentação dos resultados encontram-se descritas de forma detalhada no “APÊNDICE A”.

2 PROFESSOR ALFABETIZADOR: FORMAÇÃO E SABERES

Dada a complexidade do assunto que representa os saberes docentes na alfabetização, buscou-se, anteriormente, situar o estudo em relação às diferentes concepções de linguagem escrita, além de pesquisas sobre alfabetização e políticas públicas de formação docentes nessa área.

Esse panorama ampliou o olhar para os saberes docentes manifestos em sala de aula, uma vez que as abordagens pedagógicas adotadas no processo de alfabetização decorrem de concepções adotadas pelos docentes, implícita ou explicitamente, sobre a linguagem escrita.

Assim, com uma compreensão mais abrangente sobre a alfabetização, é possível tratar da temática central desse estudo que se refere aos saberes docentes. Para tanto, serão focalizadas as contribuições de diferentes pesquisadores, destacando-se que, ao tratar dos saberes docentes, recorre-se ao aporte teórico apresentado pela perspectiva da Sociologia das Profissões, principalmente por meio dos estudos realizados por Tardif (2002; 2013; 2014) e Gauthier (2013; 2015).

Dessa forma, para discorrer sobre os saberes docentes mobilizados no processo de alfabetização cabe, inicialmente, remeter-se à formação desse profissional. Mas, para compreender a realidade que se apresenta, urge conhecer os caminhos pelos quais se estruturaram a profissão docente ao longo da história brasileira.

Compreendida essa trajetória histórica, tratar-se-á de forma específica da formação inicial para os docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização, temática que provoca alguns questionamentos, entre eles: Que conhecimentos oferecidos no curso de Pedagogia subsidiam a atuação do docente em sala de aula? Como se estrutura esse processo formativo? Qual modelo de formação fundamenta a maior parte dos cursos de Pedagogia? Que relação essa formação estabelece entre os aspectos teóricos e práticos?

Após a abordagem dessas questões, o texto adentra a sala de aula, onde ocorre o ensino, processo que revela diferentes saberes docentes, os quais são oriundos de diferentes fontes de conhecimento.

Mas, o trabalho docente não envolve somente a dimensão pedagógica, ele é

também ético e político, como assinalam Reboul (1978), Paviani (1983), Tardif (2002; 2013), Mellouki e Gauthier (2004). Essa dimensão mais ampla do fazer docente justifica-se pela natureza do trabalho do professor que envolve processos formativos, remetendo-se à sociedade que se quer formar.

Dessa abordagem mais ampla, discorre-se, de forma específica, sobre os saberes relacionados à alfabetização a partir de pesquisas realizadas por Leite (2008), Mello (2010), Micotti (2012) e Klein (2012).

Compreende-se que o processo educativo envolve o professor, com seus saberes, e os alunos que também trazem concepções e conhecimentos, os quais interagem com o objeto de ensino por meio do trabalho docente. Dessa forma, apesar de não ser diretamente o foco da pesquisa, é importante discorrer brevemente sobre o papel dos alunos e do professor nesse processo. De que forma e como se estrutura a abordagem comunicativa entre alunos e professor. E, por fim, como os conteúdos de ensino são apropriados pelos alunos por meio de situações que contemplem a intervenção docente e a interação entre alunos. Esses diferentes aspectos do processo ensino e aprendizagem que se apresentam como pano de fundo da pesquisa são tratados a partir dos estudos de Vigotski (1989; 2001); Oliveira (1993); Mortimer e Scott (2002; 2003; 2005); Leite e Tagliaferro (2005).

Por fim, os saberes docentes não ocorrem desvinculados de um contexto, eles se manifestam nos espaços escolares, que apresentam uma gestão pedagógica particular em cada realidade, com projetos e encaminhamentos diferentes. Essas singularidades de cada escola se refletem nas formas de estruturação do trabalho e de ações com vistas ao processo-fim, que é a educação, interferindo na constituição do trabalho docente.

2.1 Olhar o passado para compreender o presente: aspectos históricos da formação docente

O ato de ensinar está presente desde a existência das sociedades mais primitivas, pois é a forma como o homem se apropria da cultura de seu grupo. Nas primeiras organizações sociais o ensino é incidental, não estruturado. Os mais novos adquirem os conhecimentos necessários participando das atividades que os mais velhos realizam e o aprendizado ocorre nessas mediações. À medida em que as re-

lações de trabalho se complexificam, há necessidade de processos de ensino mais estruturados, ou seja, as demandas socioeconômicas impõem a constituição de um novo corpo de trabalhadores responsáveis pelo ensino formal.

A profissão docente, com atributos semelhantes aos que conhecemos na atualidade, tem seu início de constituição na civilização ocidental marcada pela formação das congregações docentes presentes nas escolas religiosas nos séculos XVI e XVII (Nóvoa, 1991). Nesse início, o ensino restringia-se às ordens religiosas. Mesmo a burguesia, como classe revolucionária que buscava ascensão ao poder, não tinha acesso à escola, iniciado a luta pela democratização do conhecimento que era de domínio dos clérigos e nobreza. Philippe Ariès (1986, p.167) descreve a atuação dos mestres não ligados à Igreja traçando uma analogia “o mestre esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses. Algumas vezes, um mestre roubava os alunos do vizinho”. Esses “*mestres*”, explicitados por Ariès, atendiam a um público que não tinham acesso ao ensino ofertado pelas ordens religiosas.

É somente na Idade Moderna quando o Estado retira da Igreja a tutela do ensino e que, de fato, o estatuto da docência ganha caráter de profissão. Esse processo de estatização é marcado pela substituição dos professores religiosos por professores laicos contratados pelo Estado (NÓVOA, 1992). Contudo, a mudança do controle da educação, não reverberou mudança da imagem da docência, que continuava ligada à visão de sacerdócio e de abnegação.

A institucionalização da escola pública em países europeus, no final do século XVIII, traz no bojo de seus sistemas de ensino a preocupação com a formação de professores.

No Brasil, a preocupação com a formação docente surge logo após a independência, quando se pensou em uma instrução popular, período que remonta ao início do século XIX. Em quase dois séculos, a formação docente no Brasil passou por diferentes momentos que revelam diferentes concepções do ser professor e da sociedade almejada. Saviani (2009, p.143) analisa as questões pedagógicas em articulação com as transformações que ocorreram na sociedade brasileira nesse período e propõe a divisão da história de formação de professores no Brasil em seis períodos:

- Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)

Do período colonial até os cursos superiores criados com a vinda de D. João VI em 1808, não há preocupação explícita com a questão da formação de professores. Essa preocupação é manifesta quando promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827, que definia o desenvolvimento do ensino pelo método mútuo²⁴. Especificava no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias expensas, nas capitais das respectivas províncias.

Tal formação é como Tanuri (2000, p. 61) pontua “exclusivamente prática, sem qualquer base teórica”. Verifica-se que a formação de professores não contava com investimentos do Governo e não redundou em ações para garantir o melhor preparo do docente.

Somente em 1834, com a reforma constitucional, que as províncias são colocadas como responsáveis pela instrução primária e essas criam as Escolas Normais, adotando modelo estruturado pelos países europeus, em especial o francês.

As contestações em relação ao custo, eficiência e eficácia das Escolas Normais vão perdurar durante todo o século XIX. Algumas características permeiam o cotidiano dessas escolas como conteúdo ensinado, que continuava com enfoque prescritivo da prática pedagógica, a infraestrutura precária dos prédios, a frequência reduzida dos alunos, falta de professores para ministrar as aulas, apesar de terem assegurada uma cadeira no ensino primário, sem concurso público. Em meio a tais dificuldades, as escolas normais quase na mesma proporção em que eram criadas também eram fechadas.

A precariedade dos cursos normais refletia a visão da sociedade em relação ao magistério primário, como Tanuri (2000, p.65) descreve:

[...]falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos minguados atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de

²⁴ O método de ensino mútuo tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. Dentre as condições materiais necessárias estão: a existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados. Satisfeitas estas necessidades seria possível instruir até mil alunos em uma única escola. O tempo de aprendizagem das primeiras letras seria bastante abreviado pois os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas. Essa economia de tempo representaria também uma economia de recursos econômicos, pois seriam necessários poucos professores.

formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e consequências do insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial.

No início das escolas normais como a de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco somente os homens eram aceitos. É somente nos anos finais do Império que foram criadas escolas destinadas às mulheres, porém tais instituições apresentavam conteúdo de ensino inferior ao que era oferecido às escolas que atendiam ao gênero masculino. No império já se circunscrevia a ideia do magistério dos anos iniciais ligados à maternidade e, portanto, tarefa feminina.

Assim, os primeiros cursos de formação de professores primários revelam uma carreira desprivilegiada profissionalmente, marcada pela feminilização, baixos salários e falta de formação teórica.

- Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)

O marco inicial desse período é a reforma paulista da Escola Normal e a criação de escolas-modelo instituídas pelo decreto nº 27, de 12 de março de 1890.

Esse novo modelo reflete o processo de transição do Império para a República, ou seja, a mudança de uma visão oligárquica para uma visão liberal. A reforma paulista da escola normal é marcada pelos ideais positivistas, conforme Almeida (1995, p. 673) destaca:

Adepto da ideologia veiculada pela doutrina positivista, Caetano de Campos implantou uma reforma baseada nos princípios da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica, colocando a formação do professor como fator fundamental para toda reforma de ensino. Dessa forma, a Escola-Modelo Superior surgiu como um setor de prática de ensino, destinada a normalistas, para praticarem o que "aprendiam teoricamente". O nome Escola-Modelo significava o aporte teórico-metodológico que lhe atribuía seu organizador, nos moldes do "aprender a fazer, fazendo" proposto por Comenius e Pestalozzi.

O padrão impresso pelas escolas normais paulistas a outros estados, entre eles Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás, foi um marco divisor do processo de formação docente. Ressaltou a importância de um currículo enriquecido com disciplinas que favoreciam uma formação enciclopédica e evolutiva coerente com a doutrina comtiana, além da implementação do método intuitivo, com origem em Pestalozzi. Há, portanto no ideário desse período, uma ên-

fase na formação docente como forma de elevar a qualidade do ensino.

- Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)

As reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, marcam o início do 3º período histórico da formação de docentes, conforme pontua Saviani (2009, p.145):

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Sobre os ideários da Escola Nova, presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação, Gadotti (1999) ressalta que o projeto propunha a tríplice função da universidade de criar ciência, transmiti-la e vulgarizá-la. Também enfatiza a formação de professores para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores. Contudo, tais ideias na prática não conseguiram se concretizar, uma vez que não existiam condições necessárias para sua viabilização (aporte didático-pedagógico, profissionais preparados etc.) e também porque se confrontava com o ideário da pedagogia tradicional presente no cotidiano escolar.

Saviani (2009, p.146) acrescenta que os institutos de educação foram estruturados e planejados de forma a incorporar as exigências da pedagogia, que procurava se consolidar como um campo de conhecimento de caráter científico.

- Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)

Os Institutos de Ensino, cuja proposta era trabalhar o ensino e a pesquisa, foram elevados ao nível universitário: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (SAVIANI, 2009, p.146).

Com o decreto nº1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Segundo Saviani (2009, p.146) “o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país,

compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia”. O “esquema 3+1” estruturava-se em 3 anos para estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e 1 ano para formação didática.

O curso normal foi dividido em dois ciclos: primeiro, com duração de 4 anos, correspondia ao ciclo ginásial da escola secundária; o segundo, com duração de 3 anos, correspondia ao colegial do curso secundário.

Em relação ao curso de Pedagogia, o aspecto didático-pedagógico, objeto central do referido curso, passa a ser interpretado como conteúdo a ser transmitido para o aluno, em detrimento de uma formação que possibilitasse domínio teórico-metodológico para garantir eficácia do que se ensina.

- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)

O quinto período é marcado pelo regime militar, que realizou modificações no campo educacional por meio de alterações na legislação. Nesse contexto é promulgada a Lei nº 5692/71, que altera a nomenclatura dos níveis de ensino de escolas primárias e médias para primeiro grau e segundo grau. As escolas normais desaparecem e é instituída a Habilitação Específica de Magistério. Além dessas mudanças ocasionadas pela lei, Saviani (2009, p.147) ainda pontua:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Nesse período a educação é influenciada pela tendência tecnicista que procura formar técnicos profissionais para atender de forma rápida à demanda do mercado de trabalho. As escolas devem se adequar aos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.

- Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases- LDB nº9394/96 - esperava-se que o problema da formação docente fosse equacionado, mas como salienta Saviani (2009) houve um nivelamento por baixo. Os Institutos Superiores de Educação surgem como alternativa aos cursos de licenciatura e Pedagogia, configuram-se como instituições de nível superior de segunda categoria que promovem uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

As novas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006, também foram influenciadas por tais características.

Avançando em relação ao sexto período categorizado por Saviani, tem-se em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este documento estabelece a criação de Fóruns Estaduais de apoio à Formação dos Profissionais da Educação, fomento a programas de formação inicial e continuada no país pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também apresenta, entre os princípios de formação docente, a articulação entre a teoria e a prática, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos.

Outro marco importante, foi a aprovação do Plano Nacional da Educação - PNE, em 25 de junho de 2014, estabelecendo em sua meta 15 que todos os professores e as professoras da educação básica devem ter formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento. Ainda a meta 16 define a formação em nível de pós-graduação de pelo menos 50% dos professores da educação básica, até o último ano de sua vigência.

Desse breve percurso histórico da formação de docentes no Brasil é possível estabelecer relação com as três fases do ensino escolar moderno descritas por Tardif²⁵: a idade da vocação, a idade do ofício e a idade da profissão.

A idade da vocação predominante do século XVI ao XVIII, caracteriza-se pelo ensino vincular-se às ordens religiosas tanto protestantes como católicas. O ensino originariamente era uma profissão religiosa, uma vocação e como tal, as condições materiais, como salário, ficavam em um plano posterior. Por se tratar de chamado,

²⁵ TARDIF, 2013, p. 554.

de uma missão, a formação era quase inexistente, as professoras leigas aprendiam a ensinar com as mais experientes.

Na realidade brasileira, apesar das províncias passarem a ser responsáveis pela instrução primária a partir do início do século XIX, a docência mantém as características da idade da vocação: ideias do magistério dos anos iniciais relacionadas à maternagem, feminilização, falta de estrutura e baixos salários.

A transição do Império para a República no Brasil foi marcada pela instalação de uma visão liberal, estruturada a partir de referenciais positivistas. Essa mudança reflete, também, no tratamento dado ao ensino, revelando características presentes na idade do ofício. Entre as características citadas por Tardif²⁶ estão a criação de escolas públicas e laicas, ampliação da escolaridade, obrigatoriedade, integração da profissão docente à estrutura do Estado, além do investimento em formação de professores por meio da criação de escolas normais.

A idade da profissão se inicia, de um modo geral entre os países, lentamente a partir da segunda metade do século XX. Esse período não se restringe apenas ao ensino, mas a outros grupos de especialistas²⁷ que buscam a consolidação da profissão. Essa organização de grupos profissionais está intrinsecamente relacionada ao “desenvolvimento das universidades modernas que, a partir do século XIX, têm cada vez mais a missão de formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica” (TARDIF, 2013, p.559).

Tratando-se da realidade brasileira, o processo de universitarização da formação dos professores é estimulado a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96 que prevê a elevação de qualificação do trabalho docente por meio da exigência de titulação em curso superior para atuar desde a educação infantil.

Com a vigência dessa LDB não há mais formação em nível médio para o Magistério. Contudo, entre as metas dessa lei e a realidade há uma grande distância. Em 1996, de acordo com os dados MEC/Inep²⁸, havia no Brasil 15,3% de docentes atuando nos anos iniciais com apenas formação em nível de Ensino Fundamental, somente 20,3% dos docentes possuíam formação em nível superior.

²⁶ TARDIF, 2013, p.556-557

²⁷ Ibidem, p. 559

²⁸ BRASIL/MEC-INEP. Estatísticas dos Professores no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 2003. Disponível em http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf. Acesso em 26/04/2017.

Assim, o movimento por constituir-se em profissão passa de um enfoque simplista presente na época do Império, em que prevalece o aprender fazendo, chegando aos encaminhamentos postos pela nova LDB, em que os docentes são denominados no corpo da lei de “profissionais da educação”. O termo “profissionais da educação” tem significação diferente de “profissionais de ensino”, indicando que devem atuar de maneira mais ampla e não somente no aspecto que se refere ao ensino. Tal complexidade reverbera, entre elas, na exigência de formação em nível superior.

Talvez a ilusão provocada pela formação em nível superior leve a dizer que de fato se alcançou o status de profissão, dado que uma das características é o domínio de saberes especializados. Contudo, Tardif (2013, p. 558) questiona se de fato na atualidade brasileira, como em outros países da América Latina, o ensino chegou ao menos às condições previstas pela idade do ofício, uma vez que ainda há docentes que trabalham em condições inadequadas, sem formação necessária, com diferenciação salarial entre homens e mulheres, ausência de carreira profissional com benefícios ao longo do tempo entre outras situações.

Nesse sentido é importante compreender as condições que são determinantes para constituição de uma profissão. Freidson (1998, p. 28-33) defende as profissões como meio para organizar o trabalho e utiliza esse termo para “designar uma ocupação que controla o seu próprio trabalho, organizada por um conjunto especial de instituições sustentadas em parte de uma ideologia particular da experiência e unidade”. Ressalta, também, o conhecimento e a autonomia profissional como aspectos determinantes para o poder das profissões.

Ao tomar um conjunto de atributos e proceder a análise de maneira a-histórica, é possível afirmar que o trabalho docente não se constitui como uma categoria profissional. Contreras (2002, p. 57) afirma que tal conclusão é plausível ao analisar a questão da autonomia em relação ao trabalho docente, uma vez que o Estado define os encaminhamentos da prática docente.

Ainda sobre a busca da constituição da profissão docente, Oliveira assevera que:

[...]a constituição do magistério esteve marcada pela luta por constituir-se como profissão, mas que esta luta encontrou muitos obstáculos ao seu intento, sobretudo pelos corolários correspondentes a essa condição: autonomia, controle sobre o recrutamento, monopólio, estatuto único, entre

outros. A insistência na construção dessa noção de profissionalização resultou em grandes debates acerca do tema nos estudos sobre a constituição do magistério. (OLIVEIRA, 2010,p.20)

Verifica-se, portanto que o magistério desde a sua organização esteve sob controle externo, no início tutelado pela Igreja e, posteriormente, com a organização do Estado Moderno, esse assume o controle e estrutura os serviços públicos. Assim, o Estado se apropria dos sistemas escolares e os professores se veem destituídos da autonomia e do autocontrole de sua ação. O trabalho docente ao longo de sua história fica perdido nessa mescla de apostolado, com enfoque da vocação, e do funcionalismo público que segue regras e normas ditadas pelo Estado.

2.1.1 Profissão docente: problemas atuais da formação de professores

Chega-se ao contexto atual brasileiro com grande preocupação no que se refere à profissionalização docente, reverberada principalmente por meio da instituição de políticas públicas de formação.

Há um movimento crescente pela formação em nível superior de todos os docentes que atuam na Educação Básica, tanto pela LDB nº 9394/96 quanto pelo Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014), em relação às metas 15 e 16²⁹.

Dados do Censo Escolar³⁰ de 2015, mostram que houve um aumento significativo em relação à porcentagem de docentes com formação em nível superior, passando para 76,4% dos docentes da Educação Básica com esse nível de formação.

Essa elevação dos requisitos mínimos para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental reflete em melhor preparação para o professor atuar face às exigências que o cotidiano da sala de aula impõe?

²⁹ Meta 15 - PNE/2014: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - PNBE/2014: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

³⁰ Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar.

Em estudo realizado por Gatti (2010) que analisou 71 propostas curriculares de cursos de Pedagogia de diferentes regiões do Brasil, a pesquisadora apresenta esse mesmo questionamento, e indaga:

[...]a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho (GATTI, 2010, p. 1371).

Gatti (2010) conclui que nos cursos de Pedagogia os conhecimentos relacionados ao conteúdo de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental são apresentados de forma incipiente e genérica; apenas 7,5% das disciplinas enfocam esse conteúdo, evidenciando de forma muito superficial “o que” e “como” ensinar. Outro ponto, destacado é a frágil associação entre teoria e prática, com prioridade para conteúdos mais gerais de fundamento teórico e pouco associado ao contexto escolar onde o professor atuará. Ressalta, também, que:

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas[...] (GATTI, 2010, p.1357).

Essa estrutura de formação se assenta em um modelo de racionalidade técnica, no qual o professor aplica as regras dadas pelos conhecimentos científicos. Tal modelo, pautado em princípios positivistas, sustem a maioria dos modelos de formação e entendem a prática educacional como aplicação de conhecimento científico, sendo as questões educacionais tratadas como problemas técnicos.

Nessa direção, Formosinho (2009, p.77) tece críticas ao modelo de formação de professores que se estrutura a partir da lógica acadêmica, afastando-se das preocupações pragmáticas, ou seja, mais profissionalizantes. Afirma, ainda, que o modelo de ensino pelo qual os professores são formados acaba sendo o mesmo, desde a escolarização inicial até o ensino superior, ou seja, são aulas expositivas seguidas de testes e trabalho final, situação que produz nos professores a percepção de tais encaminhamentos são métodos naturais para ensinar (FORMOSINHO, 2009, p. 83).

Há um distanciamento entre teoria e prática, sendo a teoria utilizada para

iluminar o pensamento do professor, somente o conhecimento teórico é valorizado, o saber docente proveniente da experiência é desconsiderado. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Os conhecimentos possuem níveis de valoração, ou seja, o discurso produzido na esfera acadêmica é o que tem maior domínio. Contreras (2002, p.63-64) complementa, afirmando que:

[...] os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional de ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional.

Tal situação justifica porque, muitas vezes, o reconhecimento profissional tem sido interpretado unicamente pelo viés do domínio de conhecimentos científicos, que caracteriza o enfoque de racionalização técnica. Entretanto, na lógica do lócus de atuação do professor há questões pragmáticas que tal modelo de formação não contempla.

Assim, para alcançar o reconhecimento profissional é condição mudar o paradigma vigente sobre teoria e prática, em que o peso maior recai sobre a teoria em detrimento da prática. Gatti assevera que a prática educacional

[...] não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos). Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica *fazer pensando e pensar fazendo*, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma *praxiologia*. (GATTI, 2013, p. 55, grifo do autor)

Na concepção posta por Gatti a relação teoria e prática não deve ser tratada de forma fragmentada, dicotômica, mas ao contrário, são partes de um mesmo processo, constituindo-se mutuamente. A teoria possibilita ao professor realizar a leitura da realidade, saindo da superficialidade de impressões e avançando para aspectos mais densos, num processo em que prática e teoria são alteradas e se constituem por um movimento de incorporação e superação.

Dessa forma, não há dicotomia entre teoria e prática, a realidade é entendida como movimento que é compreendido por meio de reflexão, a partir da qual o professor entra em contato com o conhecimento teórico, utilizando-o para ressignificar sua prática e transformá-la.

Um encaminhamento que pode favorecer a relação entre teoria e prática, produzindo resultados profícuos para a formação dos professores nos cursos de Pedagogia é o enfoque que o estágio supervisionado pode assumir. Ao deixar práticas de observação passiva da sala de aula, ele pode constituir-se em processo formativo na medida em que o futuro professor também participa da elaboração e vivência de situações presentes em sala de aula, em conjunto com o docente responsável pela classe.

Estudos de Sarti (2009) e Souza Neto, Benites (2008) indicam contribuições tanto à formação do professor iniciante quanto ao docente em exercício. Nesse processo, os estudantes de licenciatura têm a oportunidade de experimentar certos processos da docência e o professor em exercício é convidado a ser iniciador dessa nova geração de professores, ou seja, compartilhar os saberes construídos no exercício da docência.

Tais experiências se apresentam como possibilidades do ensino superior não perder seu componente estruturante que é a investigação e a produção de conhecimentos, mas garantir a interação entre os conhecimentos produzidos e o processo de ensino.

Assim, ao encerrar essa trajetória sobre a formação inicial do docente, chega-se à conclusão que ainda há lacunas nesse processo que são explicitadas quando o professor se depara com a realidade da sala de aula.

Essa fragilidade formativa induz às demandas cada vez maiores de formação continuada aos docentes. Formações que vão desde modelos tecnicistas, os quais diante das lacunas de conhecimentos dos docentes, propõem soluções imediatistas que envolvem a apresentação de “receitas” ou “pacotes” para ensinar, retirando do professor o papel de ser sujeito da sua própria prática e impondo somente a execução do que o outro elaborou; até modelos que valorizam o professor como profissional intelectual, por meio de encaminhamentos que valorizam o estudo e os conhecimentos já construídos pelos docentes.

Dentre os modelos de formação continuada que buscam a relação dialética entre conhecimentos teóricos e práticos, pode-se citar o projeto “Raios de Sol”, desenvolvido em Rio Claro e vinculado à “*RED³¹ LATINOAMERICANA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAJE*”, sob a coordenação de Micotti (2009, p.281) que destaca:

Os depoimentos das professoras, ao revelarem que a transformação das práticas e o desenvolvimento de saberes pedagógicos, apoiam-se em relação recíproca, indicam que a apropriação de conhecimentos teóricos em sintonia com as transformações das práticas pedagógicas coloca-se como alternativa a ser mais acentuada nas políticas públicas para a formação de professores.

A experiência apresentada vem corroborar a importância de processos formativos que valorizem a experiência docente, mas que proponham uma reflexão sustentada em conhecimentos científicos, superando o senso comum e o pragmatismo.

De certa forma, os processos formativos, sem avaliar o mérito de sua efetividade, buscam subsidiar o processo de ensino. Assim, para desenvolver essas ações formativas, quer com enfoque passivo ou mais crítico, há que se questionar o que é necessário “saber” para poder ensinar, ou melhor, quais saberes são necessários para conduzir esse processo?

Para responder esse questionamento, a seguir, são apresentadas contribuições de estudos que tratam dessa temática.

2.2. Os saberes docentes e a prática pedagógica

O trabalho é condição inerente à vida humana, por meio do trabalho o homem transforma a natureza e a si mesmo transforma (MARX, 1985, p.208). Nessa relação sujeito e objeto são transformados, sendo o trabalho categoria fundante da humanidade.

Tardif (2014, p. 35) apoiando-se nesse conceito, assinala que “o objeto de trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos nevrálgicos para a compreensão de qualquer atividade profissional”. Destaca, ainda, que no caso da

³¹ Criada em 1994, sob auspícios da Unesco, sob coordenação de Josette Jolibert, tem como objetivo promover o diálogo entre os professores que buscam a construção de propostas pedagógicas para o ensino da linguagem.

docência esse objeto não é matéria inerte, mas se constitui de relações humanas que condicionam o próprio trabalho docente.

Mas no que consiste a atividade de ensino?

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre as pessoas. *Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização* (TARDIF, 2002, p.118, grifos do autor).

Destarte, o resultado da ação docente é a produção de conhecimentos de diferentes ordens que provocam mudanças na constituição interna dos alunos. Para que isso ocorra, o ato de ensinar precisa envolver diferentes ações: o planejamento das aulas, execução e adequação do plano de ensino, seleção de metodologias, administração da sala de aula, em relação ao tempo e disciplina, trabalho com a diversidade e heterogeneidade de conhecimentos e personalidades dos alunos, além da avaliação e intervenção constantes.

Dessa forma, o professor em sua prática pedagógica acessa diferentes conhecimentos e saberes, de acordo com as necessidades imediatas que a sala de aula apresenta. Tardif (2002, p.21) pontua que os saberes estão vinculados ao trabalho na medida em que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Na prática educativa, portanto, o professor para agir julga, discerne a partir dos diferentes saberes, isto significa que:

A fim de alcançar os objetivos pedagógicos inerentes a sua tarefa, o professor toma decisões conforme o contexto no qual se encontra. E como tomar decisões implica julgar, o professor julga. Na sala de aula, ele deve julgar seus próprios atos e os dos alunos; sua ação dependendo da sua capacidade de julgar. Sobre o que se baseia, porém, o julgamento do professor? Seu julgamento, constantemente solicitado, se apoia em saberes, isto é, nas razões que levam a orientar o julgamento num sentido e não no outro (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 341).

Portanto, se a ação docente se apoia em saberes, que saberes são esses? Como eles se constituem?

Para elucidar as indagações que se apresentam, realizou-se levantamento dos estudos realizados por Tardif (2002; 2014) e Gauthier *et al* (2013), buscando identificar convergências e os aspectos que os diferem. Tal movimento auxiliou na estruturação do referencial teórico da pesquisa, além de favorecer a compreensão

sobre essa temática. A síntese desse trabalho é apresentada no quadro abaixo, que traz as classificações dos saberes realizada por esses autores.

Quadro 02- Categorização dos Saberes Docentes

Tardif (2002, p.36-39)	Gauthier <i>et al</i> (2013, p .29-34)
<p>1. saberes da formação profissional-conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada.</p> <p>2. saberes das disciplinas -são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc).</p> <p>3. saberes curriculares- apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.</p> <p>4. saberes da experiência- são resultantes da própria da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.</p>	<p>1. saber das ciências da educação, relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar;</p> <p>2. saber disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;</p> <p>3. saber curricular, referente à transformação dos saberes produzidos pela ciência num corpus que será ensinado nos programas escolares;</p> <p>4. saber experiencial, referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, elaborando, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência;</p> <p>5. saber da tradição pedagógica, relativo ao saber dar aula que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica;</p> <p>6) saber da ação pedagógica, corresponde ao saber experiencial que se torna público e que é verificado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Em uma primeira análise sobre o quadro, nota-se que tanto Tardif quanto Gauthier *et al* compreendem que não há um único saber que constitui a base para o ensino, ao contrário, o saber docente é plural³² e proveniente de diferentes fontes.

Tardif (2002, p.63) descreve esses saberes sendo oriundos de: saberes pessoais, formação escolar anterior, formação profissional para o magistério, programas e livros didáticos, além da experiência na profissão docente. Apresenta uma noção ampla de saber que envolve “conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser³³”.

Na mesma direção, Gauthier *et al* (2013, p. 28) afirmam que para ensinar os

³² TARDIF, 2002, p.36

³³ *ibidem*, p.60.

professores mobilizam diferentes saberes que funcionam como reservatório que é acessado mediante as exigências da situação concreta da sala de aula. Destacam, ainda, que há “ofícios sem saberes”, ou seja, concepções que privilegiam a experiência, sem considerar os conhecimentos pedagógicos formalizados. Também chamam atenção para outro extremo que denominam de “saberes sem ofício”, caracterizado por tendências que evidenciam saberes esvaziados do contexto real de ensino. Assinalam que os dois extremos são prejudiciais para a constituição da profissão docente e chamam a atenção para a necessidade de legitimar, por meio de pesquisas, os saberes que são desenvolvidos pelo professor.

Ao comparar as categorizações apresentadas, verifica-se que são muito próximas, excetuando os saberes que Gauthier *et al* (2013) denominam de saber da tradição pedagógica e saber da ação pedagógica.

Em relação ao saber da tradição pedagógica, este corresponde à representação do que é a escola, produzida antes mesmo dos docentes frequentarem os cursos de formação profissional. A escola produz tal representação uma vez que representa um meio socialmente estruturado com características constitutivas que podem ser apreendidas empiricamente, as quais produzem *habitus* que correspondem a:

[...]disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem serem o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU,1983, p.61).

Para Bourdieu (1983, p.76) o *habitus* produz práticas individuais e coletivas, que são guiadas por matrizes socialmente adquiridas e que são exteriorizadas (estruturam) por meio das ações. No caso dos professores, o “*habitus* de aluno” exerce influência, como destacado por Tardif (2002), em sua prática docente, até porque o professor permanece no mesmo espaço antes ocupado como aluno.

Gauthier *et al* (2013, p.32) asseveram que essa representação produzida do que é ser professor tem um impacto muito grande, servindo de molde para guiar os comportamentos dos docentes, que poderão ser modificados pelo saber experiencial

e validados ou não pelo saber da ação pedagógica.

É sobre o saber da ação pedagógica que as pesquisas de Gauthier *et al* (2013, p. 35) se concentram, uma vez que por “causa da distância incessantemente proclamada entre teoria e a prática, estamos lidando com um ofício que não admite realmente possuir saberes formalizados”. Para superar essa problemática, os referidos autores propõem o “saber da ação pedagógica” como um saber produzido pelo professor, legitimado pela pesquisa e pela própria atividade docente e integrado à formação.

Assim, teoria e prática são interligadas por um movimento no qual os saberes sistematizados são ressignificados pelo professor diante das necessidades do trabalho pedagógico, e esse novo saber, decorrente da ação educativa dentro da sala de aula, é produzido pelo professor.

Tardif (2002, p. 40-41) ressalta que a função docente se define em termos de saberes, mas os docentes não se veem como produtores de um saber; sua relação é a de transmissores, portadores e objetos de saber. Assim, os saberes das disciplinas e os saberes curriculares se situam em uma posição de exterioridade em relação ao trabalho docente. Da mesma forma, os saberes da formação profissional são produzidos e legitimados pela universidade, devendo o professor apropriar-se de tais conhecimentos.

Diferentemente, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente uma vez que é a partir desse núcleo que os docentes procuram transformar as relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade. Dessa forma, “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54).

Assim como Tardif, Gauthier *et al* (2013, p. 302) compreendem que o professor é “profissional racional que deve tomar decisões em situações de urgência e não um simples agente que resolve problemas técnicos”. Mas, não assumem uma posição de recusa a toda a racionalização do trabalho docente presente no “reflexivismo” proposto por Schön. Justificam essa posição afirmando que o professor diante de um problema não recorre apenas aos saberes experienciais, mas também considera os saberes de sua formação profissional.

Portanto, o trabalho docente envolve uma dimensão complexa, sobretudo por tratar de uma atividade voltada para o outro (aluno), ou seja, ensinar é um trabalho interativo que envolve o reconhecimento dos alunos da competência docente e sua aceitação à participação nesse processo (TARDIF, 2014, p. 235). Ainda, Tardif (2014, p.71) chama atenção para a finalidade das interações que ocorrem no contexto da sala de aula que visam socializar e instruir os alunos.

Logo, para ensinar o professor precisa organizar duas grandes funções que serão descritas a seguir: uma relacionada ao que ensinar e ao como ensinar, ou seja, relacionada à transmissão da matéria; e outra vinculada à gestão das interações em sala de aula (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 345).

2.2.1 O processo de ensino: Gestão da Classe e Gestão da Matéria

Para se compreender os saberes docentes há que se olhar para o ensino, ou seja, “o que o mestre faz para instruir e educar” (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 174). Sobre esse aspecto, Tardif (2002, p.219-220) afirma que

[...] a **transmissão da matéria e a gestão da classe** não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio **cerne da profissão**. É por isso que o estudo dos **conteúdos transmitidos**, a maneira como os professores os **compreende**, os **organiza**, os **apresenta**, os diz, em suma, utiliza-os para “interatuar” com os alunos faz parte integrante da **pesquisa sobre os saberes do professor**. (grifos nosso)

Desde a organização curricular até a estrutura física das classes, a divisão do tempo escolar, das regras de convivência, enfim, o sistema escolar procura se organizar para que o professor seja capaz de realizar esses dois movimentos: transmissão da matéria e a gestão da classe.

Por “**Gestão da Classe**”, Gauthier *et al* (2013, p.240) descrevem que “consiste em um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”. Envolve a organização do espaço físico e do tempo pedagógico, além da estruturação de regras da classe e de medidas disciplinares.

Pontuam que fazem parte desse movimento a organização de rotinas como procedimento importante para a racionalidade do tempo escolar (GAUTHIER *et al*, 2013, p.243, 248, 263), destacando que esse procedimento “libera tempo e energia

para outras atividades”. Também diminuem as interrupções durante as aulas, em decorrência dos alunos estarem cientes das atividades que serão realizadas. Dessa forma, Leal (2004, p. 02) afirma que:

As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.

Assim, a organização de rotinas³⁴ favorece tanto ao trabalho docente como à aprendizagem dos alunos no que tange à noção de tempo, além de contribuir com a aquisição de conhecimentos que extrapolam o contexto escolar, pois saber organizar-se impacta outras relações sociais fora da escola.

Destaca-se a atividade intencional do docente nesse processo uma vez que é condição essencial o planejamento de procedimentos “para serem executados durante certo período de tempo, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos” (FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C., 2012, p.19).

Gauthier *et al* (2013, p. 245-246) ressaltam que na “Gestão da Classe” ainda estão presentes as regras, a aplicação de medidas disciplinares e sanções (em relação ao comportamento dos alunos). Ressaltam, por meio das pesquisas analisadas, que professores eficientes procuram “fazer com que os alunos envolvidos assumam a responsabilidade dos seus atos”.

Esses procedimentos têm como finalidade trabalhar a corresponsabilização do aluno e o seu comportamento. Aquino (1998, p.199-1998) ao tratar da indisciplina escolar, assevera que não se deve tomar a disciplina como um pré-requisito para a ação pedagógica, visto que ela é decorrência do trabalho cotidiano de sala de aula, destacando que:

É óbvio que uma relação de respeito é condição necessária (embora não suficiente) para o trabalho pedagógico. No entanto, podemos respeitar alguém por temê-lo ou podemos respeitar alguém por admirá-lo. Mas, convenhamos, há uma grande diferença entre esses dois tipos de “respeito”. O primeiro funda-se nas noções de hierarquia e superioridade, o

³⁴ Apesar de o termo rotina carregar uma carga semântica que remeta a atividades repetitivas e mecânicas, herança do tecnicismo, neste trabalho a definição de “rotina” coaduna-se com a perspectiva de Leal (2004), Ferreira e Albuquerque (2012) que ressaltam o envolvimento e participação dos alunos nesse processo de organização do tempo pedagógico.

segundo, nas de assimetria e diferença. E há uma incongruência estrutural entre elas!

Na primeira situação apontada por Aquino, o controle é mantido pela punição, fora do alcance dos olhos do docente o aluno deixa de respeitar, gerando em muitos casos a indisciplina. Mas, quando a autoridade do docente, como diz Reboul (1978, p.53), não é sua, a autoridade “é a da humanidade sobre todos os homens, a da razão, da ciência, da arte, da consciência; o papel do educador não é confiscá-la, mas atestá-la”, a relação entre professor e aluno é diferente. Nesse caso, professor e alunos, apresentam diferenças de conhecimentos, mas essa diferença não gera superioridade e sim respeito pelo que o docente sabe e motivação do aluno para aprender o que o “mestre” sabe.

A partir dessa concepção, o “contrato pedagógico” se apresenta como uma proposta de regras de convivência a ser partilhada por todos da classe e que orienta o funcionamento da sala de aula, em que todos se sentem corresponsáveis pelos atos praticados (AQUINO, 1998, p. 203).

Assim, a maneira como o professor organiza e utiliza os acordos/regras para estruturar o ambiente escolar não contribui apenas com as condições para a apropriação de conteúdos conceituais, constitui-se, também, espaço de aprendizagem de valores éticos necessários à formação integral do aluno.

Esses encaminhamentos explicitados favorecem a organização do trabalho em sala de aula, resultando em maior tempo para o docente dedicar-se ao objetivo final do seu trabalho que é a aprendizagem dos alunos.

O conjunto de operações que o docente utiliza para fazer com que o aluno aprenda, envolvendo o planejamento, o ensino e a avaliação de uma aula, Gauthier *et al* (2013, p.196-197) chamam de “**Gestão da Matéria**”.

A “Gestão da Matéria se relaciona ao saber ensinar, que implica

[...] o desenvolvimento de compreensões sobre si próprio, dos alunos, da matéria, do currículo, das estratégias de ensino e da avaliação relacionadas com a facilitação da aprendizagem dos alunos. Implica, no geral, transformar o conteúdo a ser ensinado em conteúdo aprendido pelos alunos. Envolve, portanto, uma relação tripla entre professores, alunos e conteúdos (REALI; REYES, 2009, p.13).

Assim, diante de tantos aspectos necessários para conduzir o processo de ensino há que se ter, primeiramente, clareza dos objetivos e conteúdos de

aprendizagem que se pretende alcançar. Os quais estão descritos em diretrizes e currículos que normatizam os sistemas de ensino.

Sobre tal aspecto Tardif (2002, p.38) e Gauthier *et al* (2013, p.30-31) pontuam de maneira explícita os “saberes curriculares” que se apresentam em forma de programas, currículos oficiais que trazem objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem referenciar para conduzir o ensino.

No caso deste estudo, por tratar dos saberes docentes do professor alfabetizador, na seção anterior foram explicitados os objetivos e conteúdos que envolvem esse processo e estão descritos nos “Direitos de Aprendizagem” (BRASIL, MEC-SEB, 2012).

Além dos saberes provenientes de referenciais curriculares, os professores precisam ter o domínio dos conteúdos descritos em tais documentos e que serão objeto de ensino, Tardif (2002) chama-os de “saberes das disciplinas”.

Para o professor alfabetizador esse conteúdo se relaciona à linguagem escrita, contemplando práticas sociais de leitura e a produção de diferentes gêneros orais e escritos.

Junto aos objetivos e conteúdos do ensino, na categoria “Gestão da Matéria” se encontram os procedimentos realizados pelo docente para que o aluno se aproprie dos conteúdos ensinados, ou seja, relaciona-se à didática do professor. Marin (2011, p.30) define a didática como:

[...]área que permite os professores efetivarem o ensino e a aprendizagem dos alunos; que permite ao professor planejar seu trabalho, preparar o que deve ensinar e o que espera que seus alunos aprendam; que executa esse trabalho, o qual muitas vezes não se realiza da maneira planejada; realiza intervenções e permite ao professor acompanhar seus alunos e a si mesmo por meio de avaliações constantes.

A didática envolve o saber-fazer do professor, ou seja, são ações integradas desde o planejamento do ensino até avaliação que concorrem para a aprendizagem dos alunos. Libâneo (1990, p.52) acrescenta que a didática é ao mesmo objeto de estudo na formação profissional dos professores e meio de trabalho que os professores utilizam para encaminhar a atividade de ensino.

Para que os alunos aprendam os conteúdos propostos, os professores mobilizam diferentes saberes que são utilizados como instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas. Com esse olhar sobre o saber-ensinar,

Gauthier *et al* (2013) identificaram vários procedimentos utilizados por docentes considerados eficientes a partir da análise de pesquisas empíricas sobre a prática dos professores em sala de aula.

Um aspecto a ser destacado no trabalho docente diz respeito ao levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, antes de iniciar um trabalho, permitindo a ligação entre os novos conhecimentos e as aprendizagens anteriores (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 211-213). Destaca-se, portanto, que os conhecimentos elaborados pelos alunos devem ser o “ponto de partida” do trabalho educativo não o marco final do processo de ensino.

Dessa forma, os procedimentos empregados pelo professor devem possibilitar ao aluno acessar às formas mais elaboradas de conhecimento, pois esta é a função da escola. Gauthier *et al* (2013, p. 209) também ressaltam que “os alunos que recebem um ensino baseado num programa estruturado têm melhor êxito do que aqueles cujo ensino é baseado em enfoques mais individualizados e centrados na aprendizagem por descoberta”.

Com isso, não se pretende arvorar a “bandeira” da concepção tradicional de ensino, mas evidenciar os pressupostos básicos presentes no próprio ato educativo, ou seja, o ensino deve possibilitar ao aluno a ascensão a um nível mais elaborado de conhecimento.

A necessidade de sistematização dos conhecimentos não atribui ao aluno um papel passivo, mas por meio da orientação docente, ele realiza um processo de análise dos conhecimentos apresentados, buscando regularidades e a construção de sentido, até tomar para si os conhecimentos que foram elaborados ao longo da história da humanidade.

Nesse processo, o professor se realiza ao poder ensinar conhecimentos por ele já conquistados e os alunos têm prazer em aprender o que antes ignoravam. Mas, no processo de ensino-aprendizagem a dimensão sincrética não pode sobrepor-se ao que justifica a existência da escola.

Sendo assim, a sistematização como ponto de chegada do trabalho docente pressupõe ações, entre as quais Gauthier *et al* (2013, p.232-231) destacam: o papel e o enfoque de intervenção realizada pelo professor de acordo com a forma e o tipo de atividade de aprendizagem (individual, pequenos grupos, classe toda),

ressaltando que os ganhos de aprendizagem são maiores ao envolver quantidade menor de atividades individuais ou independentes; a explicação de um conteúdo de maneira sequenciada, envolvendo certo grau de redundância, além da clareza ao apresentar conteúdos e tarefas; a rapidez da correção do professor durante a realização de tarefas e exercícios, intervindo nos conceitos elaborados pelos alunos; a utilização de perguntas aos alunos durante o processo de ensino, deixando um tempo para que respondam; a utilização da maior parte do tempo escolar para a aprendizagem dos alunos.

Soma-se a esses procedimentos a avaliação, tanto dos alunos quanto do próprio trabalho realizado. O professor precisa avaliar em todo percurso do ensino e não somente ao final, como forma de verificação de aprendizagem. Sobre esse aspecto, Luckesi (2008, p.43) afirma que

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá que ser *diagnóstica*, ou seja, deverá ser instrumento dialético de avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do *reconhecimento dos caminhos percorridos* e da *identificação dos caminhos a serem perseguidos* (grifos nosso).

Os resultados das avaliações permitem ao professor propor atividades coerentes às dificuldades, retomar conceitos, intervir de forma específica em relação às dificuldades individuais dos alunos, aprofundar conhecimentos, além de reformular seu próprio trabalho.

Gauthier *et al* (2013, p. 239-240) apontam que as pesquisas analisadas revelam a importância de: utilizar diferentes instrumentos avaliativos, adaptando-os em função do conteúdo e objetivos pretendidos; intervir de forma frequente, específica, imediata ou retardada, em atividades realizadas pelos alunos; o estabelecimento de níveis mínimos de acerto como procedimento relevante para os alunos medirem seus progressos em relação aos objetivos; além de avaliar o próprio trabalho docente e ao fazê-lo assumir certa responsabilidade em relação ao desempenho dos alunos.

Ao analisar esse percurso de ações pedagógicas realizadas pelo docente, nota-se a complexidade da tarefa de ensinar, que requer a mobilização de diferentes saberes para atender às especificidades da sala de aula. Mas, a escola, não está isolada de um contexto mais amplo, que é a sociedade.

Dessa forma, o docente não pode guiar a compreensão da realidade escolar

apenas pelos aspectos pedagógicos, há que se ter clareza do seu papel e das condições sócio-históricas em que seu trabalho se desenvolve.

2.2.2 A dimensão ética e política do trabalho docente

O ato de educar é uma forma de intervir no mundo. É guiado por fins que se remetem à sociedade que se quer formar. Tardif (2013, p. 569) assinala que “o que a escola deve ensinar às crianças e como deve ensinar não é apenas uma questão pedagógica: trata-se de uma verdadeira questão cultural e política”.

A educação altera o modo do indivíduo se relacionar com o mundo, a partir dos conhecimentos adquiridos nesse processo, uma vez que, diferentemente dos outros animais, somente a base biológica com a qual ele nasce não é suficiente para ele conviver com outros homens.

O conhecimento que o aluno adquire na escola modifica seu modo de compreender e de se relacionar com o mundo. Nessa relação professor-aluno, mediada pelo objeto de conhecimento, manifesta-se pelo menos duas formas de poder. Primeiramente, o poder que o próprio objeto de trabalho do professor - o conhecimento - representa como “elemento de controle econômico e social” (PAVIANI, 1986, p. 72). Uma situação que exemplifica o “poder” que há no conhecimento, diz respeito às formas de exclusão social e econômica que as pessoas analfabetas passam em nossa sociedade. E a outra, Paviani (1986, p.73) assinala que “no ato de ensinar, por mais que se fale no diálogo pedagógico, se exerce um ato de poder, uma maneira de influenciar, de dirigir as ações de outros homens”.

Essa capacidade de influenciar e de intervir no modo de ser do outro, por meio do conhecimento ensinado, revela a dimensão política do fazer docente que pode cercear ou possibilitar que o outro, como diz Reboul (1978, p.44), seja “capaz de comunicar, e de comungar, com tudo quanto é humano”.

Mellouki e Gauthier (2004, p.542-543) chamam atenção para o papel dos professores “na qualidade de intelectuais, ou seja, como herdeiros, intérpretes e críticos de uma cultura”. Cabe, portanto, ao docente selecionar e possibilitar o acesso aos referentes culturais, em um movimento de interpretação, crítica e contextualização em benefício da formação intelectual dos alunos. Ainda, ressaltam

que:

Quanto ao professor, ele continua sendo uma espécie de militante que, contrariamente ao médico no conforto do seu consultório, luta por intermédio do ensino, com todos os meios à sua disposição, contra todas as formas de mascaramento da dignidade humana: a pobreza, a segregação, o analfabetismo e a hegemonia de determinadas culturas (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 549).

Verifica-se que o professor desempenha um papel político que exige postura crítica, envolvendo capacidade para analisar e comparar os elementos culturais herdados para reconhecer distorções, preconceitos e pressupostos. Freire (1986, p.115), ao tratar da consciência do papel que o professor desempenha, quer para transformação social, quer para manutenção da ordem posta, adverte:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

Assim, o processo de ensino não contempla somente os aspectos pedagógicos relacionados ao saber-fazer, exige a consciência do “porquê” se faz e “para quem” se faz. Reali e Reyes (2009, p. 13) afirmam que ser professor tem um significado mais amplo que não se limita às atividades realizadas na sala de aula, envolve “responsabilidades sociais e políticas que o seu papel profissional implica e a participação desse profissional numa escola, numa comunidade e em outros espaços”.

Dessa forma, o professor ao exercer seu trabalho pode contribuir com a igualdade social, haja vista que a escola, para muitos alunos, é a única possibilidade de acesso aos saberes sistematizados e à cultura erudita.

Portanto, há que se ressaltar a necessidade do professor ter essa compreensão mais ampla sobre o fazer pedagógico, que ultrapasse a dimensão da sala de aula. Giroux (1997, p. 163) chama atenção para a necessidade de “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”.

Essa consciência política, que se revela na prática pedagógica, faz com que o professor não se limite às dificuldades do cotidiano, nem se refugie em concepções deterministas dessa realidade, mas diante da inconformidade mova seu fazer para

uma perspectiva de oferecer o máximo aos seus alunos, sobretudo aos que têm menos, sabendo que não há neutralidade no processo ensino-aprendizagem. Reboul (1978, p. 99) afirma que a “tarefa primeira de um ensino democrático é ocupar-se com os alunos menos dotados; é no nível desses alunos que se medirá o êxito, ou o malogro, desse ensino”.

Logo, o docente comprometido com a justiça social busca promover condições de igualdade de ensino, que não significa oferecer o mesmo e na mesma proporção, mas dar mais aos que têm possibilidades restritas de conhecimento.

Nessa tarefa de ensinar, não se manifesta apenas o sentido político, mas uma dimensão ética. Gauthier *et al* (2013, p. 387) afirmam que o professor ensina “um corpo de saberes, de atitudes, de maneiras de fazer, de crenças, próprio a sua cultura”, ou seja, seu trabalho vai além de transmitir conteúdos conceituais nesse processo. O professor ensina pelo exemplo, por suas atitudes, pelo seu comportamento, ou seja, pela forma como se relaciona com os alunos.

Nesse aspecto, Reboul (1978, p.109) ao tratar dos métodos para ensinar “virtudes” ressalta que “o meio mais positivo é o exemplo, correspondente, aliás, à necessidade de imitação”.

Contudo, a dimensão ética não corresponde apenas aos valores e atitudes que são ensinados, Tardif (2002, p.145) assinala que ela é o cerne de todas as profissões que envolvem relações humanas e ao tratar-se do ensino, manifesta-se concretamente em três aspectos:

- O professor trabalha com um grupo de alunos, diferente do médico ou advogado, cuja relação é do profissional com um cliente. Essa situação gera um problema ético particular, o da equidade de tratamento. O docente deve atingir objetivos gerais com todos os alunos que apresentam características diferentes, ou seja, precisa atender as necessidades singulares de cada aluno. Essa é uma tensão presente no trabalho docente entre a aplicação de padrões gerais e as especificidades de cada aluno; em como distribuir seu tempo entre os alunos, diante da diversidade que se revela em sua sala de aula (TARDIF, 2002, p.145-146).

- A dimensão ética se manifesta no componente simbólico do ensino. “Quando se ensina, ensina-se sempre numa língua, em função de discursos, de conhecimentos, de habilidades que os alunos devem dominar” (TARDIF, 2002,

p.146). Na relação professor-alunos, o professor domina conhecimentos que os alunos ainda não sabem e, seu trabalho é garantir que os alunos se apropriem de códigos simbólicos que ele (professor) domina. O problema ético se coloca em como o docente dará esse acesso aos alunos, suas atitudes nessa relação para com os alunos (TARDIF, 2002, p.147).

- E por último, a escolha dos meios empregados pelo docente manifesta dimensão ética. Esse aspecto se refere ao ensino visto que o professor não exerce influência direta sobre as finalidades da educação, mas é ele quem controla o processo de ensino. Gauthier *et al* (2013, p.391) ressaltam que o docente “deve empregar os melhores meios possíveis para levar o aluno a aprender. De fato, para que esse trabalho sobre o desejo do aluno seja possível, é preciso que ele o seja para o professor”. Tardif (2002, p.147) resalta que os docentes são julgados por seus atos pedagógicos realizados e devem aceitar, se querem ser reconhecidos profissionalmente, “fazer julgamentos críticos e esclarecidos sobre sua própria prática pedagógica e inclusive a dos seus pares”.

Paviani (1986, p.113) também resalta a dimensão ética do trabalho docente, que se revela em três momentos: para desempenhar sua função o professor se relaciona com alunos, colegas, diretor, funcionários e o próprio sistema; pelo ensino, intencional ou não, de conteúdos da educação moral, que devem ser ensinados e aprendidos na escola; pela natureza de seu trabalho, que envolve “decisões, escolhas, influências, controles de comportamento”.

Ao analisar o papel que a escola desempenha e a complexidade que envolve a tarefa de ensinar, não cabe uma concepção de professor que apenas executa instruções elaboradas pelo outro, bem como de uma valorização apenas do domínio técnico. Severino (2010, p.649) assinala que:

O envolvimento pessoal, a sensibilidade ética do educador estão radicalmente vinculados a um compromisso com o destino dos homens. É à humanidade que cada um tem que prestar contas. Por isso mesmo, é que o maior compromisso ético é ter compromisso com as responsabilidades técnicas e com o engajamento político.

Assim, a consciência de “quem sou” e “porquê faço” move o fazer do professor nessa dimensão ética e política, que retira a ingenuidade pedagógica do fazer docente e o corresponsabiliza por suas ações.

2.3 Os Saberes do Professor Alfabetizador

Os saberes relacionados ao professor alfabetizador não se diferem das categorias apresentadas, o que se pretende é especificá-los em relação ao processo de ensino da linguagem escrita.

A história da Alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2000) demonstra que as demandas sociais modificaram o sentido que a alfabetização assume no contexto escolar. Como assinala Micotti (2012, p.7) “até recentemente, alfabetizar era sinônimo de escolher e seguir uma cartilha; hoje as coisas mudaram. Novos encaminhamentos didáticos são propostos aos alfabetizadores”. As exigências de mundo atual impõem ao professor alfabetizador novos conhecimentos e encaminhamentos que favoreçam os usos sociais de práticas de leitura e escrita, para além de saber grafar e decodificar.

Assim, os saberes para conduzir o processo de alfabetização se alteram com as mudanças ao longo tempo. Nessa relação entre trabalho e os saberes docentes mobilizados, Tardif (2002, p.57), apoiando-se em Marx, ressalta que:

[...]o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...]* (grifos do autor).

De forma mais particular o tempo modifica o trabalho do professor à medida que ele vai adquirindo experiência nessa tarefa, mas em um contexto amplo dos saberes relacionados à profissão, as mudanças ao longo do tempo alteram o que é exigido para o exercício profissional.

Nesse processo de mudança da própria concepção de alfabetização, o professor precisa reconhecer a importância da aprendizagem da linguagem escrita para o convívio em uma sociedade grafocêntrica, sabendo as consequências da ausência desse conhecimento para vida dos alunos. Sobre esse aspecto, Chartier (1998, p.12) destaca que é “somente a capacidade de escrever que permite uma escolarização prolongada e a autonomia social dos adultos no espaço político e econômico das sociedades desenvolvidas”.

Logo, a aprendizagem da linguagem escrita é condição tanto às práticas sociais de leitura e escrita quanto para aquisição do saber sistematizado, que é

objeto de ensino da escola, como afirma Saviani (2015, p.288) “a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever”.

Além desses aspectos, há que se ressaltar a mudança no modo de pensar do indivíduo que se processa com o domínio da escrita. Mello (2010, p. 311), com base em estudos de Vigotski, sintetiza tais aspectos, destacando a importância da apropriação da linguagem escrita “seja pelo acesso que possibilita à experiência cultural da humanidade registrada sob a forma escrita, seja pelas funções psíquicas superiores reproduzidas em sua apropriação”.

Portanto, esse conhecimento mais amplo sobre a relação entre a aprendizagem da linguagem escrita com o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo atribui ao fazer do professor uma responsabilidade para além de transmitir mais um conteúdo, uma vez que o domínio ou não desse conteúdo traz implicações para continuidade da vida escolar e ao pleno exercício da cidadania.

Somente essa compreensão não é suficiente para o docente conduzir o processo de alfabetização, mas como Leite (2008, p.33) defende:

[...] a base do trabalho do professor alfabetizador é de natureza político-ideológica, na medida em que os objetivos do processo de alfabetização escolar são sempre reflexo das concepções de homem, de mundo, de cidadania, do papel da escrita na sociedade etc. dos educadores que concretamente planejam e desenvolvem o processo.

Assim, é importante que o trabalho do professor alfabetizador seja impulsionado por essa compreensão da dimensão político-ideológica e pelo papel social da escrita na vida dos cidadãos. Além dessa base, o docente precisa conhecer a natureza desse objeto de ensino, as características da atividade linguística, como se estrutura o sistema de escrita alfabética, os processos de leitura e escrita.

A complexidade da escrita já se revela pelo seu caráter duplamente simbólico, posto que enquanto o aluno não adquiriu fluência em leitura e escrita, essa se relaciona aos segmentos sonoros os quais representam objetos, ou seja, envolve, nessa fase inicial do aprendizado, a representação da representação (KLEIN, 2012, p.126-127). Ressalta-se que “tão importante quanto saber *como a criança aprende*, é sabermos como os homens produzem e usam, nas suas relações sociais, determinado objeto, e, ainda como se configura o objeto produzido” (2012, p.133).

Se a escrita surge e se transforma nas e pelas relações sociais que ocorrem

fora da escola, o sentido tanto do professor que ensina como para o aluno que aprende deve fundar-se na dimensão social da linguagem escrita. Micotti (2012, p.130) afirma que “à falta de sentido que o trabalho escolar hoje assume para muitos alunos, e mesmo para alguns professores, vinculam-se os insucessos escolares”.

Assim, para a construção desse sentido é importante que:

[...] os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão. É preciso ler e produzir textos diferentes para atender a finalidades diferenciadas, a fim de que superemos o ler e a escrever para apenas aprender a ler e a escrever (ALBUQUERQUE, 2008, p.20)

Dessa forma, o saber relacionado ao “o *quê*” deve ser ensinado no processo de alfabetização não pode incluir apenas conhecimentos superficiais sobre o código escrito, estruturados a partir do treino e memorização de sílabas. O “saber disciplinar” (GAUTHIER *et al.*, 2013) deve envolver conhecimentos sobre uma alfabetização num sentido amplo. Nessa perspectiva, a prática docente deve contemplar:

[...]por um lado, a aprendizagem do sistema alfabético, necessária para o desenvolvimento de uma autonomia para ler e escrever, e por outro, a apropriação dos diferentes gêneros textuais, concebendo que tal domínio pressupõe a ampliação dos conhecimentos sobre a sociedade e sobre as relações humanas (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008, p. 430).

Portanto, não se exclui desse saber, os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, visto que o domínio desse conhecimento pelos alunos é condição para práticas autônomas de leitura e escrita. Contudo, também não se limita a alfabetização a esses aspectos, sem favorecer os usos sociais da linguagem escrita.

A dimensão “do *quê*” ensinar também é guiada pelos referenciais e diretrizes curriculares dos sistemas de ensino, que seguem as indicações desde a esfera nacional até municipal. Dessa forma, o professor alfabetizador precisa ter o domínio deste “saber curricular” (GAUTHIER *et al.*, 2013; TARDIF, 2002), que envolve os objetivos e conteúdos previstos para os anos de escolaridade do Ciclo de Alfabetização.

Na seção anterior detalhou-se os objetivos e conteúdos relacionados ao ensino nesse ciclo, corroborando a complexidade do processo de alfabetização. São conhecimentos que envolvem aspectos relacionados à produção oral, à leitura e interpretação de textos, à produção escrita de diferentes gêneros até o movimento

de análise linguística de textos e sobre o sistema de escrita alfabética.

A clareza do que deve ser alcançado em cada ano de escolaridade fornece ao professor um parâmetro para direcionar o processo de ensino, além de estabelecer critérios para avaliação da aprendizagem dos alunos.

Entretanto, esse domínio conceitual do conteúdo a ser ensinado não é suficiente para que o professor conduza o processo de ensino. Esse saber ensinar é construído a partir de diferentes fontes desde a formação inicial, a experiência como professor alfabetizador e a troca com outros docentes.

Esse “saber-fazer”, envolve uma relação didática que, para Chavellard (2013, p.6), “une três e não dois “objetos” a saber: o professor, o ensino e, por último, mas não menos importante, o conhecimento; ou, para ser ainda mais preciso, o conhecimento ensinado”. Esse processo, não envolve apenas a relação de quem sabe com quem não sabe, mas é permeado pela intenção do professor ensinar um conhecimento ao aluno.

No que se refere ao conhecimento linguístico a ser ensinado, um dos primeiros desafios do professor alfabetizador é trabalhar de forma integrada o ensino do sistema de escrita alfabética e as práticas sociais de leitura e escrita, sem cair em um extremo ou outro.

Acrescenta-se a essa dificuldade a diversidade de conhecimentos entre os alunos, ou seja, como atender as demandas individuais de cada aluno sem deixar os objetivos gerais de aprendizagem propostos para a classe. A defasagem de conteúdos entre os alunos pode ser explicada pela própria história da escola pública no Brasil, que outrora atendia apenas uma pequena parcela da população que possuía privilégio cultural³⁵ e a partir da década de 1980, com o processo de democratização do ensino, passou a atender a todos.

Esse acesso à escola passou a reverberar a desigualdade de capital cultural presente nas camadas desfavorecidas. Em relação à alfabetização, são alunos que no contexto familiar não participam de práticas sociais mais elaboradas de leitura e escrita. Como afirma Rojo (2010, p.26):

³⁵ Bourdieu (1999, p.55) afirma que a cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês [...] não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe.

[...]a distribuição dessas práticas valorizadas não é democrática: como mostra o INAF, poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Por isso é tão importante que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos.

Destarte, cabe ao professor, por meio das situações didáticas significativas, possibilitar ao aluno o uso e a compreensão da linguagem escrita em suas formas mais elaboradas. O sentido das práticas linguísticas, para grande parte dos alunos, não é dado pelas vivências familiares, mas precisa ser construído no espaço escolar.

Assim, o conhecimento didático do professor alfabetizador envolve desde a divisão do tempo pedagógico destinado a cada eixo do trabalho com a linguagem escrita, a seleção dos gêneros mais indicados às finalidades do ensino, o planejamento e o desenvolvimento de atividades coerentes com os objetivos que se pretende alcançar, a divisão dos alunos em grupos ou não para a realização de tarefas, as formas de correção e de intervenção e por fim, a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Diante das diferentes ações que o professor realiza, não é possível reduzir esse saber a uma dimensão estritamente prática. Esse conhecimento didático manifesta-se na prática pedagógica, mas ele não é resultado apenas de conhecimentos práticos, envolve conhecimentos teóricos e a própria experiência como professor alfabetizador. Gauthier *et al* (2013, p.34) chamam a atenção para os “saberes da ação pedagógica” que devem ser legitimados pelas pesquisas e necessários à fundamentação da identidade profissional do professor. Salientam ainda, que:

[...] na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas que também não o distinguem em nada, do cidadão comum.

Micotti (2012, p.168) acrescenta que a ausência de sentido para os estudos teóricos faz com que o professor busque suporte em alternativas metodológicas do senso comum, as quais muitas vezes não são capazes de resolver os problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula.

Alfabetizar dentro dessa perspectiva, que envolve o trabalho com o sistema de escrita articulado com as práticas sociais de leitura e escrita, significa não ter um

manual de atividades descontextualizadas que defina o passo a passo que o professor deve realizar com os alunos. Isso não quer dizer que as atividades sejam soltas e sem planejamento, mas que o professor deve estruturar encaminhamentos que favoreçam a apropriação da linguagem escrita em usos reais. Implica saber trabalhar com a diversidade de conhecimentos dos alunos e utilizá-la a favor da aprendizagem de toda a classe, possibilitando a interação entre os alunos.

É evidente que na relação com os outros docentes o professor compartilha experiências, as quais são necessárias para a construção desse repertório de encaminhamentos possíveis junto aos alunos. Contudo, há que se destacar que o docente não pode ser refém de atividades prontas, limitando-se à execução de tarefas. O professor alfabetizador deve ser um profissional intelectual que é capaz de julgar e tomar decisões sobre os encaminhamentos mais pertinentes para sua sala de aula, de acordo com os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar.

Nesse fazer docente está implícito o papel que professor e alunos desempenham no processo educativo, ou seja, sua concepção de aprendizagem, que reflete na interação verbal com os alunos, em como os conteúdos são apresentados e desenvolvidos, em suma, nos encaminhamentos pedagógicos.

Portanto, esse “saber-fazer” precisa ser constituído por um movimento que envolva teoria e prática para que não se incorra como Gauthier *et al* (2013) afirmam em um “ofício sem saberes”.

2.4 Entre o ensino e a aprendizagem: a relação professor e alunos

Não é possível falar sobre o trabalho docente sem remeter-se à função do professor e o papel que os alunos desempenham dentro do processo ensino-aprendizagem. A concepção de aprendizagem assumida pelo docente, consciente ou não, traz implicações aos saberes mobilizados para ensinar, ampliando ou diminuindo a atuação docente frente aos alunos.

Sobre a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, Vigotski (2001, p.11) atribui ao papel da interação com os outros da espécie, bem como a relação do sujeito com o ambiente sociocultural, condições essenciais para desencadear os processos internos de desenvolvimento. Tais premissas, segundo

Oliveira (1993, p.58) dão aporte para uma importante formulação conceitual:

E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Dentro dessa perspectiva, a interferência do outro modifica o desempenho do sujeito. Contudo, não é toda interferência e em qualquer momento que promoverá a aprendizagem. Logo, se determinada ação envolve um aspecto já conquistado (nível real), a interferência do outro não provocará avanços ou modificações. No que se refere ao nível potencial, Oliveira (1993, p.60) ressalta que corresponde a um momento do desenvolvimento caracterizado por etapas não consolidadas e que, portanto, a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

Cabe destacar que nem todas as atividades provocam a apropriação de conhecimentos, ou seja, não basta apenas interagir com o objeto, é essencial a mediação realizada pelo outro que já possui o conhecimento. Assim, não é simplesmente o acesso ao objeto que promoverá o desenvolvimento cognitivo, mas por meio da mediação com o par mais experiente, portador dos modos socialmente desenvolvidos de ação com o objeto, que efetivamente o sujeito toma para si as conquistas da humanidade.

Ao trazer esse conceito para o contexto de alfabetização, fica evidente que a presença de textos ou a manipulação das letras não é suficiente para que o aluno se alfabetize ou compreenda os usos sociais dos textos expostos. Cabe ao professor, como par mais desenvolvido, explicitar os conhecimentos aí materializados para os alunos.

Logo, o ensino que possibilite ao aluno ir além do perceptível rumo a um saber mais elaborado requer um profissional da educação com domínio do conteúdo a ser ensinado e clareza sobre a fundamentação teórico-metodológica de seu trabalho.

Tal concepção reverbera um enfoque pedagógico no qual a ação do professor é intencional e não se limita a esperar o nível de desenvolvimento adequado do aluno. O olhar pedagógico não é limitador, mas é prospectivo, sobretudo quando se considera as ações que o aluno não consegue realizar sozinho, mas que é capaz de

realizar com o outro mais experiente. Assim, o ensino é pautado não no mínimo que se deve alcançar, mas no máximo que é possível.

Há que se destacar também que, nessa perspectiva, o aluno desempenha papel ativo, pois o conhecimento não é simples cópia da realidade externa, mas é produto de um processo de internalização, no qual o aluno reconstrói, reelabora os significados que lhe são transmitidos. Nesse contexto, sob a orientação do professor, como par mais desenvolvido, é que deve trilhar o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, não se enfatiza uma postura autoritária do professor, mas se evidencia a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos para o processo de desenvolvimento. O professor deve sim, ter autoridade para ensinar, sendo que a autoridade docente reside no domínio conceitual e no controle da forma mais adequada para que o aluno se aproprie do conhecimento.

Assim, dada a relevância da interação entre professor e alunos para a aprendizagem, é essencial considerar a abordagem comunicativa utilizada pelo docente para ensinar.

2.4.1 A abordagem comunicativa no processo de ensino

No processo de ensino o professor realiza diferentes intervenções orais para que os alunos se apropriem dos conteúdos ensinados. Gauthier *et al* (2013, p.225-227) ressaltam os diferentes tipos de perguntas que o professor pode fazer para promover a compreensão dos alunos, uma vez que a aprendizagem não ocorre por substituição de um conceito por outro apresentado pelo professor, mas envolve

[..]a negociação de novos significados num espaço comunicativo no qual há o encontro entre diferentes perspectivas culturais, num processo de crescimento mútuo. As interações discursivas são consideradas como constituintes do processo de construção de significados (MORTIMER, E.F.; SCOTT, P.H, 2002, p. 284)

Na sala de aula, as formas de interação verbal ocorrem de acordo com as concepções de ensino do professor. Dessa forma, há professores que levantam perguntas, deixam os alunos apresentarem suas hipóteses, articularem ideias entre seus pares e apresentarem argumentos, para que ao final seja possível ao professor sistematizar o conceito trabalhado. Mas, alguns professores entendem que o

processo de ensino deve se estruturar somente a partir da exposição de conceitos prontos, com a participação dos alunos apenas para responder perguntas de acordo com o que foi apresentado. Nesse caso, o espaço para o aluno falar, apresentar suas dúvidas, poder explicitar seu modo de pensar é praticamente nulo.

Os estudos de Mortimer e Scott (2002; 2003) apresentam uma categorização das abordagens comunicativas que se processam em sala de aula. Sobre a importância desse objeto de análise, justificam que

O conceito de 'abordagem comunicativa' é central na estrutura analítica, fornecendo a perspectiva sobre como o professor trabalha as intenções e o conteúdo do ensino por meio das diferentes intervenções pedagógicas que resultam em diferentes padrões de interação (MORTIMER, E.F.; SCOTT, P.H, 2002, p. 287).

Com essa perspectiva, classificam a abordagem comunicativa em termos de duas dimensões: discurso dialógico ou de autoridade; discurso interativo ou não-interativo. Segundo esses autores (2002, p.287-288), o que torna um discurso dialógico não é o fato de ser produzido por mais de uma pessoa, mas que considera, mais de uma voz; enquanto o de autoridade considera apenas o discurso científico. Por sua vez, a segunda dimensão considera o discurso interativo aquele que ocorre com a participação de mais de uma pessoa e o não-interativo envolve apenas uma pessoa.

A partir dessa classificação é possível um professor que promova momentos de interação em sala de aula entre os alunos, mas que somente o conceito científico seja apresentado, sem oportunizar o levantamento de outras ideias, portanto, o discurso é interativo de autoridade. Ressalta-se que não se julga o trabalho com o conceito científico, até porque a escola não pode ficar no nível de conhecimentos espontâneos, mas a forma como ele é ensinado.

Mortimer e Scott (2002, p. 286) analisam o ensino na área de ciências, mas suas proposições podem ser ampliadas para outras áreas, uma vez que a escola trabalha com os conhecimentos sistematizados, indicando que o professor pode ter diferentes intenções em suas aulas:

- Criar/apresentar um problema para que os alunos possam se envolver intelectualmente e emocionalmente;
- Explorar os conceitos e a visão que os alunos possuem sobre determinado assunto ou conteúdo;
- Introduzir e desenvolver ideias científicas;

- Guiar os alunos no trabalho com as ideias científicas/conceitos para que possam produzir significados, dando oportunidades para que eles possam falar e pensar sobre o que foi trabalhado, em pequenos grupos ou com toda a classe;
- Guiar os alunos na aplicação das ideias a uma variedade de contextos;
- Manter o desenvolvimento do conceito trabalhado a partir da promoção de comentários entre os alunos e do estabelecimento de relações com outros conhecimentos.

Verifica-se a partir dessas indicações que os alunos participam ativamente das interações verbais. Mas, Mortimer e Scott (2002, p. 302) ressaltam que “ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância fundamental das atividades dialógicas para que os estudantes produzam significados, é a *professora* quem tem responsabilidade por desenvolver a estória científica”.

Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo docente, que fazem a mediação entre os alunos e o objeto de conhecimento, são essenciais para a aprendizagem. Essa relação que se estabelece não é somente cognitiva, mas também afetiva (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005), pois a aprendizagem, dentro da perspectiva apresentada, é social e mediada por elementos culturais. Portanto, há que se enfatizar a qualidade dessa mediação do professor que

[...] pode gerar diferentes tipos de sentimentos na relação sujeito-objeto. Ou seja, o trabalho concreto do professor em sala de aula (suas formas de interação com os alunos, suas estratégias para abordar os conteúdos, os tipos de atividades que propõe, os procedimentos de correção e, avaliação, por exemplo) certamente tem uma influência decisiva na construção dessa relação (Ibidem, p.258).

A relação afetiva com os alunos se constitui tanto em relação à figura do professor como ao objeto de ensino. Tardif (2002, p.130), também, destaca que grande parte do trabalho docente envolve os aspectos emocional e afetivo, visto que “baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

O percurso realizado, envolvendo o histórico da formação docente, os diferentes saberes, a concepção político-ideológica, os encaminhamentos metodológicos, são aspectos que justificam a complexidade que marca o processo educativo, sobretudo ao tratar da alfabetização.

Mas, toda essa compreensão e preparo não tem efeito se a relação professor-aluno não envolver a junção do cognitivo com o componente afetivo, sendo esse último essencial para que a aprendizagem se constitua.

2.5 A escola: espaço institucionalizado onde os saberes se manifestam

Para finalizar esse quadro teórico sobre os saberes do professor alfabetizador, há que se compreender a escola, pois “ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros” (TARDIF, 2014, p. 55).

Os saberes docentes se manifestam por meio da prática educativa de cada professor, revelando uma dimensão subjetiva. Mas, deve-se considerar que tais saberes são síntese das múltiplas relações que ocorrem no espaço escolar. Há, portanto, interferência do contexto escolar na constituição desse repertório de conhecimentos que o professor utiliza para poder ensinar. Logo, para compreender as relações que se processam nesse espaço, é condição

[...] entender as características desta instituição social em relação às determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.131).

A partir do excerto, nota-se que o olhar para os saberes não pode ser guiado apenas pela compreensão dessa realidade mais próxima ao docente que é a escola. Há um contexto histórico mais amplo marcado pelas demandas econômicas, políticas e sociais que a sociedade impõe à instituição escolar.

Dessa forma, é importante questionar se a escola desempenha a mesma função para todos os alunos. Tardif (2013, p.566) responde a esse questionamento, afirmando que:

O princípio por trás da democratização escolar é o seguinte: todos os alunos são iguais perante a escola. No entanto, se o princípio permanece na retórica estatal e internacional, a realidade é bem outra: os alunos pobres, os alunos vindos de minorias étnicas ou imigrantes, as crianças de bairros populares e operários, as crianças das áreas distantes e rurais, os alunos com dificuldade de aprendizagem ou de comportamento estão cada vez mais confinados a estabelecimentos que oferecem serviços educacionais de qualidade inferior.

Verifica-se, portanto, que o acesso à educação não representa na mesma proporção qualidade de ensino, principalmente, para os alunos que sofrem fora da escola as consequências das desigualdades socioeconômicas. Gramsci (1982, p.136) denuncia que “cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”. Tal apontamento chama atenção para uma escola que não é “única” e “desinteressada”.

Dos estudos realizados por Crahay³⁶, Gauthier (2015, p.4) cita dois princípios que resultaram em diferentes sistemas de ensino: igualdade de oportunidades e igualdade de tratamento. O princípio de igualdade de oportunidades é guiado pelas habilidades naturais dos alunos, “significa que cada aluno pode receber a educação que merece, de acordo com sua capacidade”. Bourdieu (1999, p.59) explica que a escola por meio dessa ideologia encerra os “membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceber como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior”. Assim, tal princípio de cunho meritocrático na prática não tornou a escola mais justa, mas contribuiu para evidenciar e reforçar as desigualdades entre as classes sociais.

O outro princípio, de igualdade de tratamento, buscou garantir “uma educação de mesma qualidade, e isso em uma única escola, sem de diferenciação” (GAUTHIER, 2015, p.5). Dessa forma, a escola ao desconsiderar as desigualdades iniciais dos alunos “fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1999, p.41).

De fato, tais princípios não tornaram a escola mais justa, mas contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais dos alunos, transformando-as em fracasso escolar. Gauthier (2015, p. 5) ressalta o **princípio de igualdade de conquistas** para que a escola seja justa e eficaz com todos os alunos, ressaltando que

A adoção desse princípio conduz inevitavelmente a alterações significativas em termos de práticas de ensino. O princípio da igualdade de conquista significa que a educação deve ser organizada em primeiro lugar em termos de metas ou de competências essenciais a ser dominadas em um alto nível por todos os alunos.

³⁶ Crahay, M. L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles: De Boeck Université, 2000

Nota-se que tal princípio se reporta às ações desenvolvidas em sala de aula, as quais devem ser guiadas por objetivos de aprendizagem claros para o docente, sendo constantemente avaliado o desempenho dos alunos para que seja possível intervir no processo. Para isso, a escola precisa coletivamente definir os conteúdos específicos a serem ensinados e aprendidos pelos alunos, ressaltando a necessidade de não apenas definir os conteúdos, mas também o quanto (em que grau de proficiência), o como (de que maneira) e o por que os alunos devem aprender (REALI *et al*, 2004, p. 7).

Logo, a escola deve ser capaz de olhar para as diferenças dos alunos e estruturar suas ações para que, sobretudo os alunos menos favorecidos, tenham condições de apropriar-se do saber elaborado. Destarte, o professor por meio de seu trabalho incide no desempenho dos alunos, mesmo em contexto socioeconômico e familiar desfavoráveis (GAUTHIER, 2015, p.1).

Portanto, é essencial que os professores compreendam que sua prática pedagógica não fica circunscrita apenas à escola, sua ação tem reflexo na sociedade, tanto contribuindo para manter quanto para transformar essa realidade.

Mas, as práticas docentes não estão soltas, elas se articulam dentro do espaço escolar, em que o diretor tem a função de garantir seu “bom funcionamento”. O “bom funcionamento” da instituição escolar está ligado ao cumprimento da razão de ser da escola. Saviani (1996b, p.208) ressalta que “nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador”.

A atuação do diretor se relaciona com a concepção de educação assumida. Como afirma Paro (2010, p.775) “a direção está imbuída de uma política e de uma filosofia de educação, sintetizam-se nela, e, por decorrência, na função do dirigente escolar, os próprios objetivos que cumpre à escola alcançar”.

Dessa forma, é possível ter em um mesmo sistema de ensino escolas com realidades semelhantes, mas com encaminhamentos e resultados de aprendizagem diferentes, situação já apontada por Gauthier (2015, p. 1). Ainda Pinto (2012, p. 19) assinala que, apesar da similaridade que pode existir entre as escolas por fazerem parte de um mesmo contexto institucional, elas interagem de maneira diferente com esse contexto:

Escolas de uma mesma rede de ensino desenvolvem atividades educativas diferentes, mesmo quando administradas por uma mesma instituição (uma rede de ensino municipal, estadual ou federal). Assim, o trabalho do professor é desenvolvido fundamentalmente no contexto da escola em que atua, ainda que seja mediado a todo o tempo pelo mesmo contexto institucional de várias outras escolas.

As interações que ocorrem no contexto escolar influenciam o trabalho realizado pelo professor. São relações que se sustentam, primeiramente pela concepção de educação que a escola assume, sendo refletida no trabalho com a comunidade na qual a escola está inserida, nos encaminhamentos e na forma de organização escolar, na interação entre alunos e professores. Em suma, a compreensão de como ocorrem tais interações possibilita, em parte, explicar a “diferença entre o trabalho pedagógico de diferentes escolas de uma mesma rede de ensino” (PINTO, 2012, p.20).

Paro (2010, p. 773) ressalta que se buscam as causas do baixo rendimento escolar em situações que envolvem ora a falta de recursos ou o seu mau uso, ora a qualidade do trabalho docente, ora em causas externas relacionadas à família dos alunos. Todos esses problemas fazem parte da realidade educacional brasileira, mas Paro assevera que:

[...]o problema central é que a escola tem se estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de buscá-lo porque adota uma visão estreita de educação. Essa concepção impede que se perceba a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de uma administração que corresponda a essa especificidade. (2010, p.774)

A especificidade do trabalho educacional deve guiar as ações que ocorrem dentro da escola e, nesse aspecto, o diretor precisa desempenhar uma função diferente de outros cargos de chefia de unidades produtivas. A escola não produz bens materiais, a dimensão de seu trabalho está numa esfera não-material, ela trabalha com a formação humana e todos que lá atuam, direta ou indiretamente, educam.

Assim, ressalta-se a necessidade do diretor como responsável por desenvolver ações articuladas que possibilitem um ensino comprometido com a formação humana. Mas, esse trabalho não pode ser estruturado somente pelo diretor. Dado o caráter democrático e de diálogo que precisa existir nesse espaço formativo, é condição envolver todos que atuam na escola para que compartilhem do mesmo ideal. A unicidade do trabalho escolar pode ser construída por meio do

projeto político-pedagógico (PPP) que, de acordo com Veiga (2003, p.275) é:

[...]um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Sob essa perspectiva, o PPP permite a todos da comunidade escolar comungar dos mesmos objetivos e corresponsabilizar-se pelas ações realizadas, de acordo com as especificidades do trabalho de cada um. Esse trabalho coletivo influencia a prática pedagógica desenvolvida dentro da sala de aula, uma vez que toda a estrutura escolar se organiza para que a atividade-fim, ou seja, o processo ensino-aprendizagem se realize.

Destarte, tal engajamento coletivo que condiciona o PPP permite a construção da cultura escolar, que “sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas e de agir” (LIBÂNEO, 2004, p.33).

Logo, nas escolas em que há uma cultura organizacional instituída, os docentes não estão a parte no seu modo de pensar e agir, assim como os alunos, pais, funcionários e direção. Não há um intercruzamento de culturas, mas uma construção coletiva de valores e ideais que são compartilhados por todos os que fazem parte desse espaço (PINTO, 2012, p.21).

Portanto, não há como negar a influência da “cultura escolar” sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da sala de aula. Mesmo nas escolas em que não existe um trabalho integrado, essa forma de se organizar também interfere no fazer docente. É certo que há uma dimensão subjetiva dos saberes docentes, mas eles também comportam essa dimensão mais ampla, marcada pelo contexto escolar no qual se manifestam.

Esse percurso histórico e conceitual sobre os saberes docentes só ratificou a complexidade do processo educativo, em especial, as ações docentes que se processam dentro da sala de aula.

Assim, tem-se a clareza das limitações deste trabalho que se propõe observar uma realidade marcada por múltiplas determinações que extrapolam os aspectos pedagógicos.

3 A PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Atualmente, não é suficiente ao sujeito apenas decodificar e grafar, faz-se necessário o uso da língua de forma competente em práticas sociais. Logo, a utilização de “textos cartilhescos” não garantem a apropriação de todos os conhecimentos necessários para as práticas sociais competentes da linguagem escrita.

Da mesma forma, apenas levar textos de uso social para sala de aula não basta para que o aluno se alfabetize. Os textos por si só não revelam os conceitos e conhecimentos aí materializados, cabe ao professor por meio de um processo de mediação desvelar as relações do complexo sistema de escrita alfabética e suas funções sociais.

Verifica-se, portanto, que essas novas exigências sociais impõem ao professor alfabetizador compor as situações de ensino com usos reais da leitura e escrita desde o início da alfabetização. Não há, portanto, um método que determine o “passo a passo” que deve ser seguido.

Tal quadro suscita o domínio teórico-metodológico que o docente deve ter para conduzir o processo de alfabetização, pois ele não é um simples executor, mas um profissional intelectual e autônomo capaz de buscar e selecionar as formas mais adequadas para concretizar seus objetivos. Assim, diferentes saberes docentes (TARDIF, 2002) são mobilizados no universo do trabalho do professor, que tem como dimensão central a realização de duas categorias de atividades: a gestão da matéria a ser ensinada e a gestão da classe (GAUTHIER *et al.*, 2013, p.345).

Contudo, ao olhar para a prática docente não se pode fazer uma análise reducionista, deixando de considerar o contexto onde ela se manifesta. A compreensão do contexto escolar é condição para identificar os saberes docentes presentes em práticas de alfabetização. Pinto (2012, p.24) assevera que:

A prática docente não ocorre de modo asséptico e dependente somente da boa vontade e das boas intenções do professor. Uma prática docente que garanta aprendizagens qualitativas aos seus destinatários depende, é claro, da boa vontade e das boas intenções do seu agente pedagógico, assim como depende *fundamentalmente* de um contexto institucional e de um contexto escolar que permita o transcurso destas vontades e intenções (grifo do autor).

O exposto indica que os resultados de aprendizagem não são decorrentes exclusivamente do trabalho docente. A escola como lócus onde o fazer docente ocorre, se constitui espaço singular no qual interagem alunos, professores, diretor, funcionários e comunidade. Ademais, é possível encontrar escolas de uma mesma rede de ensino que apresentam resultados de aprendizagem díspares em avaliações externas, mesmo com clientela semelhante em relação ao nível socioeconômico e tendo como base o mesmo critério - número de alunos - para receber aporte financeiro e recursos didáticos. Essa diversidade provoca questionamentos sobre os fatores que a determinam, particularmente no que se refere ao fazer docente e ao contexto escolar na qual está inserida.

Sem pretender esgotar temática tão complexa, este estudo tem por foco os saberes de professores alfabetizadores de escolas da mesma rede de ensino, cujos alunos apresentam diferentes resultados de aprendizagem. É evidente que tal análise pressupõe a compreensão de que a prática docente é situada e histórica, portanto, o contexto escolar, a gestão pedagógica da instituição são elementos que afetam o desempenho docente.

Como já mencionado, não cabe atribuir ao professor toda responsabilidade pelos resultados do ensino, mas, sem dúvida, na relação ensino-aprendizagem é ele que atua de forma direta com alunos. Portanto, olhar para as práticas docentes de alfabetização de escolas de uma mesma rede com resultados diferentes suscitou questionamentos para o presente estudo:

- *Quais são os fatores das diferenças entre os desempenhos em alfabetização? Estes desempenhos se relacionam com o fazer docente?*

- *Que saberes revelam as práticas docentes de professores das escolas com diferentes desempenhos na ANA/2014?*

Essas questões centrais desdobram-se em duas ordens de reflexão:

1- Uma relacionada ao trabalho docente no que tange às concepções teóricas que fundamentam a prática pedagógica, provocando a análise das relações entre discursos e práticas pedagógicas;

2- E a segunda, referente ao contexto escolar em que este trabalho se desenvolve e sua possível influência na configuração do trabalho docente e no

desempenho em leitura e escrita dos alunos.

Considerando o exposto, a pesquisa tem como **objetivo geral**:

Identificar e compreender os fatores da diversidade de desempenho de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, além de possíveis relações entre desempenhos e saberes docentes manifestos no contexto escolar.

De **forma específica**, busca-se identificar e descrever:

- i. os fatores da diversidade de desempenho dos alunos no Ciclo de Alfabetização;
- ii. o papel que os diferentes saberes desempenham nas práticas de alfabetização;
- iii. os saberes manifestos na prática de professores alfabetizadores;
- iv. possíveis influências do contexto na constituição de práticas de alfabetização e no desempenho em leitura e escrita dos alunos.

3.1 Procedimentos Metodológicos

As questões apresentadas e os objetivos propostos nortearam a adoção da metodologia qualitativa-descritiva³⁷ para realização da pesquisa. Justifica-se essa opção, visto que se pretende identificar os elementos que concorrem para a diversidade de desempenho de alunos, mas também compreender os saberes docentes no processo de alfabetização. Sobre a pesquisa qualitativa Godoy (1995, p.63) destaca que:

³⁷ Gatti e André (2010, p.30) também ressaltam a importância das pesquisas qualitativas e apontam que vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números-, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados.

Dessa forma, tal abordagem dá suporte para olhar a complexidade que envolve os saberes docentes manifestos em sala de aula. Ainda, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-48) asseveram que na pesquisa qualitativa o ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador constitui-se elemento principal. Ressaltam ainda, que os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

A pesquisa teve como lócus as salas de aula de docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano de escolaridade do ensino fundamental de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino³⁸ da cidade de Limeira³⁹, interior do Estado de São Paulo. Essas escolas obtiveram diferentes resultados na Avaliação Nacional de Alfabetização-ANA⁴⁰, sendo: duas com as maiores pontuações e docentes de duas escolas com os menores resultados.

3.1.1 Seleção das Escolas

Para selecionar as escolas e os docentes, em um primeiro momento, realizou-

³⁸ A Secretaria Municipal de Educação de Limeira possui 95 unidades escolares, que atendem crianças na Educação Infantil com as creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no EJA (Educação de Jovens e Adultos), perfazendo 22.399 alunos e um total de 1.307 professores efetivos. (Fonte: site oficial da Prefeitura do Município de Limeira).

³⁹ O município de Limeira, localizado na região administrativa de Campinas, no Estado de São Paulo, a 154 km da capital, surgiu no contexto do movimento de interiorização da economia, com as entradas e as bandeiras e a conseqüente instalação de pousos e ranchos que acabaram dando origem a povoados e vilas com suas fazendas e engenhos. Possui, hoje, um parque industrial composto de grandes multinacionais, produtoras de autopeças, indústrias de máquinas de médio e grande porte e destaca-se como capital da joia e da semi-joia folhada. É hoje uma cidade industrializada, porém com forte setor comercial e de serviços. Localiza-se no entroncamento das Rodovias Anhanguera, Washington Luiz, Bandeirantes e Piracicaba – Mogi Mirim, além da FERROBAN, na região mais rica do Estado de São Paulo, com acesso aos recursos da mais alta tecnologia e às maiores Faculdades públicas do País, como UNICAMP, com dois campi na área urbana de Limeira, a UNESP, em Rio Claro e a USP, em Piracicaba (Fonte: Plano Municipal da Educação de Limeira).

⁴⁰ A Avaliação Nacional de Alfabetização foi aplicada pela 1ª vez em 2013, a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, passou a compor o Saeb. A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas (Fonte: site INEP).

se a classificação pelo Indicador de Nível Socioeconômico⁴¹ apresentado pela ANA/2014 das 36 escolas municipais que participaram dessa avaliação. As escolas municipais foram separadas em 3 grupos⁴² : 1 escola do NÍVEL MÉDIO; 23 escolas do NÍVEL MÉDIO ALTO e 12 escolas do NÍVEL ALTO.

Tabela 1- Indicador de Nível Socioeconômico

NÍVEL-INSE	Rede Municipal de Ensino de Limeira	
	%	Quantidade de escolas
Muito alto	0	0
Alto	32,43	12
Médio Alto	62,16	23
Médio	2,7	1
Médio Baixo	0	0
Baixo	0	0
Muito Baixo	0	0

Fonte: INEP/ANA-2014

⁴¹ O indicador de Nível Socioeconômico (INSE) possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, que englobam desde as escolas que possuem nível socioeconômico Muito Baixo até as que possuem nível Muito Alto. O objetivo do Inse, reitera-se, é contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, pois os processos de ensino e de aprendizagem, em sociedades que apresentam desigualdades sociais, são condicionados, em parte, pelas posições dos públicos atendidos na hierarquia social, explicitadas por seu padrão de vida. O INSE foi calculado usando os dados da Prova Brasil e do Enem, de 2011 e 2013. Cabe ressaltar que há escolas em que não foi possível calcular o indicador (Fonte: INEP/ANA- 2015).

⁴² Grupo 1-NÍVEL MÉDIO: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

Grupo 2- NÍVEL MÉDIO ALTO: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

Grupo 3- ALTO: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Como uma das questões explicitadas pela pesquisa diz respeito a identificar os possíveis fatores que determinam as diferenças entre os desempenhos em alfabetização dos alunos, considerou-se importante trabalhar com escolas de um mesmo nível socioeconômico⁴³. Dessa forma, optou-se pelo grupo de escolas do nível médio alto (23 unidades), por apresentar o maior número de escolas e grande diferença de resultados de aprendizagem entre as unidades escolares.

Após essa primeira seleção, as escolas foram classificadas de acordo com o resultado de aprendizagem em leitura e escrita da ANA/2014. Para isso, foram somados os resultados de leitura referentes aos níveis 3 e 4, com os de escrita referentes aos níveis 4 e 5.

A definição desses níveis como parâmetro de uma alfabetização adequada fundamentou-se no documento produzido pelo MEC “**Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização**”⁴⁴ que se configura como resposta à demanda apresentada em 2010 no artigo 49⁴⁵ das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Em leitura, a escolha dos níveis 3 e 4⁴⁶ da ANA se justifica pois, em relação à concepção⁴⁷ e aos objetivos de aprendizagem do documento supracitado, espera-se que o aluno ao longo do Ciclo de Alfabetização seja capaz de ler com autonomia e compreensão textos, utilizando diferentes estratégias de leitura como antecipação

⁴³ A associação do nível social do aluno a seu desempenho escolar já foi elucidada por Bourdieu (2004) que, sem desconsiderar a influência do capital econômico, apresenta uma crítica à escola como reprodutora das desigualdades sociais, quando esta oferece o mesmo tratamento a todos os alunos. Sendo assim, os alunos de estratos mais favorecidos acabam sendo favorecidos e as desigualdades de capital cultural transformam-se em desigualdades de aprendizagem.

⁴⁴ O presente documento está organizado em duas partes que contemplam os Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização, bem como os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa que se consubstanciam na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos. (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p.8)

⁴⁵ Artigo 49 – O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2010)

⁴⁶ Detalhamento dos níveis da ANA no “APÊNDICE A”.

⁴⁷ [...] a leitura contribui para a autonomia do leitor, no que diz respeito à compreensão do mundo e às múltiplas possibilidades de interpretá-lo, pois ler significa construir sentidos. Outro aspecto do ensino e aprendizagem da leitura é que ela é matéria prima para se escrever, uma vez que fornece, para o autor, conhecimentos sobre os contextos de produção dos textos, sobre os assuntos e os temas, sobre os elementos textuais e linguísticos do texto escrito. Neste documento, enfatizam-se três dimensões da leitura: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; as relações entre leitura e análise linguística (BRASIL-MEC/SEB, 2012, p.48).

de sentidos, inferências, localização de informações; compreender a dimensão sociodiscursiva dos textos, identificando a finalidade dos gêneros textuais; também que seja capaz de estabelecer relações entre partes do texto e entre textos. Verifica-se, portanto, que a aprendizagem em relação à leitura vai além da mera decodificação de palavras e frases (BRASIL-MEC/SEB, 2012, p.49).

No que tange à escrita, os níveis 4 e 5⁴⁸ foram indicados uma vez que para produzir textos não é suficiente apenas relacionar fonemas a grafemas. Dessa forma, o aluno ao produzir deve considerar a finalidade do texto, ou seja, sua dimensão sociodiscursiva; utilizar as estratégias de produção textual que envolvem planejamento⁴⁹ e a revisão em processo, a avaliação/revisão posterior; acrescenta-se a esses aspectos o domínio dos conteúdos normativos e textuais⁵⁰ (BRASIL-MEC/SEB, 2012, p.52).

Com a definição dessas diretrizes, a classificação das escolas⁵¹ foi organizada em ordem crescente em relação ao desempenho dos seus alunos, com destaque para as duas escolas com os resultados mais inferiores (B1 e B2) e as duas com os escores superiores (A1 e A2).

Após a definição das escolas, realizou-se a seleção dos docentes considerando como critério os professores que trabalharam do 1º ao 3º ano nessas unidades escolares durante o triênio 2012-2014. O critério justifica-se, pois, os docentes que se enquadram nesse perfil contribuíram com os resultados da ANA/2014 de sua escola.

Com o critério definido, fez-se o levantamento dos docentes nas escolas selecionadas:

⁴⁸ Detalhamento dos níveis da ANA no “APÊNDICE A”.

⁴⁹ No processo de planejamento global do texto, uma etapa necessária é o levantamento de informações sobre o que vai ser escrito, isto é, decide-se e pesquisa-se a sua temática, em situações de leitura, por exemplo (BRASIL-MEC/SEB, 2012, p.51)

⁵⁰ [...]diz respeito aos conhecimentos sobre o sistema alfabético e convenções ortográficas, mas também a outros conhecimentos linguísticos/gramaticais que ajudam a construir sentidos dos textos, como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação (BRASIL-MEC/SEB, 2012, p.51).

⁵¹ A tabela com a classificação de todas as escolas se encontra no Apêndice B.

Quadro 3- Quantidade de Docentes Selecionados para Pesquisa

ESCOLAS	Professores -1º ano	Professores -2º ano	Professores -3º ano	Total (excluindo os casos citados)	Observações
A1	1	2	1	3	Uma das professoras do 2º ano estava em licença saúde
A2	2	-	2	3	Uma das professoras do 1º ano não aceitou participar da pesquisa.
B1	2	1	1	2	Uma das professoras do 1º e uma do 2º ano se aposentaram nesse período.
B2	1	1	-	1	Uma professora do 1º ano se aposentou

Fonte: Elaborado pela autora

O estudo foi realizado com um grupo de 10 professoras, excluindo os casos de aposentadoria e de não aceitação à participação na pesquisa, com exceção uma das professoras que, mesmo aposentada, concordou em participar da entrevista, conforme quadro abaixo:

Quadro 4- Distribuição dos docentes entre as escolas selecionadas

ESCOLAS COM MAIORES RESULTADOS		ESCOLAS COM MENORES RESULTADOS	
A1	A2	B1	B2
Prof. ^a 1º ano	Prof. ^a 1º ano	Prof. ^a 1º ano	
Prof. ^a 2º ano		Prof. ^a 2º ano (Somente entrevista)	Prof. ^a 2º ano
Prof. ^a 3º ano	2 Profs. 3º ano	Prof. ^a 3º ano	

Fonte: Elaborado pela autora

Além das docentes, houve a participação dos diretores e coordenadoras das referidas escolas. Assim, a pesquisa envolveu 18 participantes distribuídos em 4 unidades escolares. Cabe destacar que todos os participantes foram convidados a participar deste estudo e a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE G), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista (Anexo 3).

Chegou-se a um total de 6 professoras, 2 diretores e 2 coordenadoras nas escolas com maiores escores na ANA/2014. O grupo das escolas com os menores resultados foi formado por 4 docentes, 2 diretores e 2 coordenadoras. Contrastou-se

o discurso e as práticas das professoras desses dois grupos, procurando identificar as relações que se estabelecem entre os resultados obtidos e os saberes docentes imbricados nas práticas pedagógicas de alfabetização que contribuem para o desempenho em leitura e escrita dos alunos no Ciclo de Alfabetização.

Para realizar esse movimento de análise por contraste foram utilizados diferentes instrumentos para coleta de dados.

3.1.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Diante da complexidade do objeto de estudo e dos objetivos propostos, houve a necessidade de combinar mais de uma técnica para coleta de dados⁵².

Dessa forma, utilizou-se a observação das aulas e entrevista semiestruturada com as professoras participantes. O contexto escolar também foi contemplado, visto que o fazer docente não ocorre de maneira isolada e descontextualizada. Considerou-se o projeto político-pedagógico das escolas selecionadas, entrevista semiestruturada com diretor e coordenadora, que forneceram elementos para compreender possíveis interferências do contexto escolar na diversidade de desempenho dos alunos.

Com o objetivo de ajustar os instrumentos de coleta de dados, realizou-se estudo-piloto⁵³ envolvendo uma escola não selecionada, 2 professoras, diretora e coordenadora. Nessa fase, testou-se o roteiro básico para observação das aulas e entrevistas semiestruturadas. Foram realizados 5 dias consecutivos de observação das aulas de 2 docentes, além de entrevista com as professoras, diretora e coordenadora da unidade escolar.

Após a realização, verificou-se a necessidade de inclusão de algumas questões para entrevista com as professoras que tratassem da relação da condição socioeconômica e a aprendizagem de seus alunos, a função da escola e o papel do

⁵² Outro elemento que mostra o avanço das pesquisas é a combinação de diferentes formas de coleta de dados. Muitos pesquisadores associam a entrevista com o exame de documentos, outras vezes com questionário ou com observação. Tal variedade de fontes de coleta indica uma abordagem mais ampla das questões sobre formação de professores, o que traz maior riqueza para a área (ANDRÉ, 2010, p.180-181).

⁵³ O estudo de caso piloto auxilia os pesquisadores na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos. Nesse sentido, é importante observar que um teste-piloto não é um pré-teste. O caso-piloto é utilizado de uma maneira mais formativa, ajudando o pesquisador a desenvolver o alinhamento relevante das questões - possivelmente até providenciando algumas elucidações conceptuais para o projeto de pesquisa (YIN, 2005, p.100).

professor, os objetivos de aprendizagem em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Em relação ao diretor e coordenadora, além das questões inseridas para os docentes, também foram acrescentadas questões sobre a gestão pedagógica. No que se refere às observações das aulas, constatou-se que somente a definição de tópicos sobre as características da sala de aula, metodologia utilizada, formas de interação e avaliação não foram suficientes para coleta de dados. Houve necessidade de um aprofundamento do aporte teórico para delineamento do olhar sobre uma realidade que é complexa. O que conduziu a opção pelos estudos de Gauthier *et al.* (2013) para definição de um quadro teórico⁵⁴ que oferecesse subsídios ao processo de observação em consonância com os propósitos da pesquisa e, posteriormente, para a análise dos dados coletados.

A seguir, discorrer-se-á de forma específica sobre os procedimentos utilizados e sua fundamentação teórica.

3.1.2.1 Entrevista Semiestruturada

A escolha desse instrumento encontra fundamentação em Lüdke e André (1986, p. 33) que ressaltam a entrevista como uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Afirmam, ainda, que

[...]ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34)

Em relação ao tipo de entrevista, optou-se pela semiestruturada⁵⁵ por manter o foco da pesquisa ao mesmo tempo em que permite certa espontaneidade à linha

⁵⁴ Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30).

⁵⁵ Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

de pensamento e das experiências do entrevistado. Conforme já indicado, foi construído um roteiro⁵⁶ com algumas questões específicas para cada perfil de profissional que participou do estudo: professora, coordenadora e diretor.

Para as professoras, a entrevista ocorreu sempre após o término das observações, pois permitiu a utilização de alguns dados da observação para compor questões ou temáticas desse instrumento. As questões do roteiro básico (Apêndice C) envolveram 5 eixos: formação inicial e experiência como professora alfabetizadora; formação continuada; fontes dos saberes docentes; didática; função da escola e papel da professora.

A entrevista com os diretores das unidades escolares contemplou 4 aspectos (Apêndice D): gestão pedagógica, acompanhamento da aprendizagem dos alunos, necessidades de formação para professora alfabetizadora, função da escola e sua relação com a família dos alunos.

Para as coordenadoras (Apêndice E), a entrevista diferenciou-se do diretor apenas pela inclusão de questões relacionadas ao processo de formação continuada.

Destaca-se que foram explicitados os objetivos da pesquisa, assegurando as condições para manter a privacidade, anonimato e proporcionar ao entrevistado condições adequadas ao depoimento. As entrevistas foram agendadas previamente e tomados os cuidados necessários para que as opiniões e descrições dos participantes fossem respeitadas.

O registro dos dados foi efetuado por meio de gravação em áudio e notas do pesquisador. Tal escolha se justifica uma vez que a gravação em áudio registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura. Por sua vez a tomada de notas já representa um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

⁵⁶ [...]aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

3.1.2.2 Observação em sala de aula

As observações⁵⁷ de aula que envolveram 9 docentes das quatro escolas selecionadas, foram feitas em 5 dias consecutivos em cada classe, durante o período de abril a setembro de 2016. Foram realizadas de maneira subsequente, dada a impossibilidade de realizar a coleta de dados no mesmo período letivo para todas as professoras.

Em relação à observação, o papel do pesquisador foi não-participante⁵⁸, pois, segundo Lüdke e André (1986, p.29), buscou-se não provocar muitas alterações no comportamento das professoras e alunos.

O registro das observações foi realizado por meio anotações escritas a partir dos critérios já pontuados, além de gravações em áudio de diálogos entre professoras e alunos, considerados importantes para a pesquisa, que posteriormente foram transcritos.

A seleção dos aspectos relevantes para observação se fundamentou nos estudos de Gauthier *et al.* (2013) que analisaram pesquisas empíricas de professores atuando junto a grupos de alunos em salas de aula e organizaram os resultados em duas categorias: gestão da classe e gestão da matéria.

Além desse referencial, considerou-se os Direitos de Aprendizagem (BRASIL/MEC-SEB, 2012) que apresentam os conteúdos e objetivos para o Ciclo de Alfabetização e as pesquisas de Mortimer e Scott (2002, 2003) que trazem um sistema de referência para analisar as formas de comunicação verbal entre professores e alunos.

⁵⁷ Observar um "fenômeno social" significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos, aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc (TRIVIÑOS, 1987,p.153).

⁵⁸ Na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.193).

3.1.2.3 Análise Documental

Outro instrumento de coleta foi a análise documental⁵⁹, elegendo como material de estudo o projeto político-pedagógico das escolas selecionadas por fornecer dados sobre o contexto, princípios filosóficos e pedagógicos. Em relação ao PPP, Carvalho (2004, p.156-157) pontua que

[...] pode ser considerado como a 'carteira de identidade' da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos, igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos.

Ainda, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 345- 346) destacam que o projeto político-pedagógico (PPP) “reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

Logo, a escolha desse documento possibilita uma compreensão mais ampla sobre o contexto escolar⁶⁰ no qual os saberes docentes se manifestam. Por não ser foco deste estudo, foram selecionados alguns itens dos PPPs que tenham relação com a pesquisa. Destaca-se que por tratar de escolas da mesma rede de ensino, todos os documentos analisados apresentam estrutura semelhante, conforme orientação da SME (Anexo E).

Foram analisados os itens relacionados a:

- Concepções que fundamentam o PPP;
- História da construção do PPP;
- A escola e o processo ensino e aprendizagem;
- Estudos de recuperação paralela e contínua.

Esses tópicos permitem a compreensão das bases filosóficas do que é a escola e sua função, da participação da comunidade escolar na construção do PPP

⁵⁹ A análise documental que segundo Lüdke e André (1986, p.39) constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

⁶⁰ O contexto da unidade escolar é a dimensão do exercício da docência demarcada pela escola em que o professor está lecionando. Esta escola, enquanto instituição social, além das determinações legais da rede de ensino à qual esta vinculada (contexto institucional) também materializa um conjunto de elementos físicos e simbólicos próprios da sua história, do seu enraizamento na comunidade local (PINTO, 2012, p. 19).

e de como a escola realiza seu processo fim que é o ensino-aprendizagem. Tal relação entre contexto escolar e saberes docentes se justifica, pois, o saber dos professores não está a parte do contexto em que está inserido, ele se vincula tanto aos aspectos subjetivos do docente quanto aos diferentes aspectos que determinam a realidade escolar (TARDIF, 2002, p.11).

Assim, diante do estudo sobre os saberes docentes, buscou-se ampliar o olhar para além da sala de aula, dentro dos limites que este trabalho se propõe.

3.1.3 Tratamento de dados

O tratamento dos dados coletados foi estruturado com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979), segundo as indicações de Lüdke e André (1986). Adotou-se o referencial supracitado por apresentar de forma didática procedimentos para a realização dessa etapa da pesquisa.

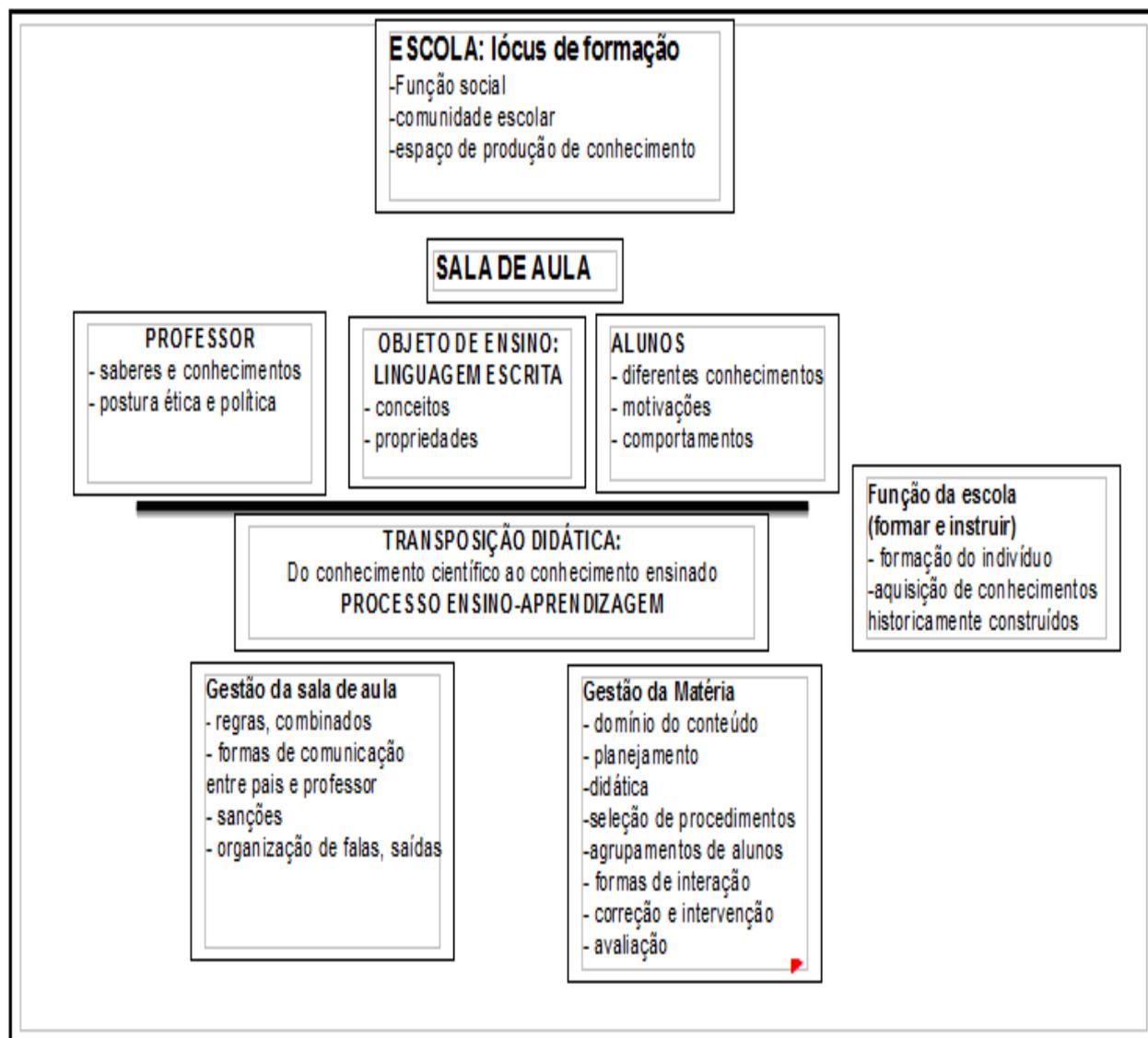
Considera-se que a tarefa de análise implica:

[...] num primeiro momento a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45)

Assim, diante do vasto material coletado por meio dos registros de observação das aulas, transcrição das entrevistas e do projeto político-pedagógico de cada escola, realizou-se uma primeira divisão considerando os aspectos da prática pedagógica, do discurso e do contexto.

Inicialmente, efetuou-se a leitura dos registros de observações realizadas nas salas de aulas, grifando os aspectos relevantes do processo de ensino da linguagem escrita. Para estruturar a organização e o tratamento dos dados, foi elaborado um quadro analítico a partir de conceitos apresentados por Gauthier *et al* (2013) que envolvem os saberes docentes mobilizados no processo de gestão da classe e da matéria para que a aprendizagem dos alunos se realize. Também, Chevallard (2013) trouxe contribuições relacionadas ao movimento de transposição didática, ou seja, da relação entre professor, objeto de conhecimento e alunos, como segue abaixo:

Figura 1- Modelo para análise dos saberes do professor alfabetizador



Fonte: Elaborada pela autora

Os aspectos apresentados no quadro em relação à gestão da classe e gestão da matéria nortearam tanto a coleta de dados como a análise inicial, sendo um encaminhamento possível para esses dois momentos da pesquisa (ANDRÉ, 1983, p. 67-68).

A partir desses critérios, iniciou-se a leitura dos registros de observação, grifando trechos que se remetiam aos aspectos citados. Após essa primeira leitura, as informações foram organizadas em quadros a partir de tópicos relacionados à **Gestão da Sala de Aula e Gestão da Matéria**.

No que se refere à **Gestão da Sala de Aula**⁶¹, os tópicos envolveram a organização do tempo e do espaço pelo professor. Gauthier *et al.* (2013, p. 231) a partir das pesquisas analisadas, verificaram que a utilização do tempo pelos professores eficientes é regida por um sistema de prioridades, assim como o aproveitamento do espaço é planejado/estruturado para facilitar a aprendizagem e os deslocamentos dos alunos ⁶².

Com base nesses parâmetros, as informações destacadas foram agrupadas em tópicos que contemplaram:

- Espaço físico⁶³ da sala de aula: presença de cartazes produzidos por alunos e professor, cantos de jogos, livros, alfabeto;
- Organização do trabalho docente: estruturação de rotinas⁶⁴, combinados/ regras da classe, recursos para organização das saídas dos alunos, tarefa de casa⁶⁵, caderno de recados para comunicação entre docente e pais⁶⁶.

Quanto à **Gestão da Matéria**⁶⁷, o olhar direcionou-se para o **conteúdo** de ensino e os **meios** que as professoras utilizam para garantir a aprendizagem dos alunos desse conteúdo. Primeiramente, identificou-se os conteúdos relacionados à alfabetização. Para isso, recorreu-se aos Direitos de Aprendizagem que enfatizam a necessidade de:

[...] promover um ensino com base em planejamento consistente e integrado e que inclua situações favoráveis de aprendizagem focadas. Isto significa contemplar os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: **oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística** – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética – tendo em

⁶¹ A gestão da sala é uma atividade fundamentalmente cognitiva que envolve antecipação por parte do professor da trajetória possível das atividades da sala de aula. O planejamento da gestão da sala envolve o estabelecimento e comunicação de regras, de procedimentos, de relações e de expectativas diante dos alunos (DOYLE, 1990; BROPHY, 1983 apud GAUTHIER, C. et al, 2013, p. 241).

⁶² GAUTHIER, C. *et al*, 2013, p. 243.

⁶³ [...] a estruturação do espaço físico aparece como uma variável importante para os professores, também é essencial para eles planejar como ele será utilizado [...]. Os resultados de pesquisas realizadas tanto no primeiro quanto no segundo graus mostram que os professores que parecem obter melhores resultados na gestão de suas classes planejam o aproveitamento do espaço, objetivando possibilitar a realização de atividades de aprendizagem variadas (Ibidem, p.243).

⁶⁴ A utilização de rotinas libera tempo e energia para outras atividades. O processo de rotinização das atividades ajuda a manter a ordem na classe (Ibidem, p. 248).

⁶⁵ Ibidem, p.210.

⁶⁶ Ibidem, p.272

⁶⁷ A função pedagógica de gestão da matéria remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula. Ela engloba o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a prenderem o conteúdo (Ibidem, p.197)

vista seu papel em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares ao longo da escolaridade dos alunos (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p.40, grifos nosso).

Os quatro eixos de trabalho com práticas de linguagem que o documento trata foram utilizados para compor os aspectos relacionados à categoria **Gestão da Matéria**, uma vez que se referem ao **objeto de ensino** do professor alfabetizador.

Sobre o ensino e o meio pelo qual os professores utilizam para conduzir esse processo, adotaram-se os aspectos relacionados à **didática**, tendo como base as definições de Libâneo (1990, p.52) e Marin (2011, p.30) que envolvem o planejamento e a execução do ensino, avaliação e intervenção no processo de aprendizagem.

Também, há que se ressaltar a **interação verbal** entre professor e alunos por estar no âmago do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, os estudos de Mortimer e Scott (2002; 2003), trouxeram contribuições a esta pesquisa ao propor um instrumento analítico sobre as interações em salas de aula. Classificam a abordagem comunicativa em termos de 2 dimensões: discurso dialógico ou de autoridade, discurso interativo ou não-interativo.

A partir desses referenciais vinculados à **Gestão da Matéria**, os dados foram organizados e analisados, considerando:

1 -**Objeto de ensino** (Alfabetização): oralidade, leitura, produção, análise linguística e aquisição do sistema de escrita;

2 - **Didática:**

*Ensino do conteúdo proposto/encaminhamentos: levantamento de conhecimentos prévios, apresentação de conceitos, retomada e progressão de conceitos trabalhados, sistematização de conceitos, exercícios de fixação;

*Abordagem comunicativa professor-alunos: interativa/dialógica, não-interativa/dialógica, interativa/autoridade, não-interativa/autoridade;

*Orientação para execução de tarefas/atividades: explicação, apresentação do objetivo da tarefa, circulação pela classe durante a execução das atividades;

*Tratamento em relação à heterogeneidade de aprendizagens: mesma atividade para todos os alunos com ou sem intervenção específica, atividades diferenciadas para o tipo de dificuldade do aluno, trabalho com agrupamentos

heterogêneos, considerando a interação entre alunos com níveis diferentes de aprendizagem;

*Recursos didáticos: livro didático, livros de literatura infantil, jogos, letras móveis, textos de circulação social, cantigas e canções.

O material selecionado a partir dos tópicos apresentados passou por um segundo movimento de análise, contemplando a organização dessas informações em quadros que possibilitassem a comparação entre os dois grupos de escolas, uma vez que a pesquisa envolve a análise por contraste de dados.

Nessa fase, os quadros produzidos indicaram a permanência e/ou utilização dos diferentes aspectos pontuados que envolvem o trabalho docente, permitindo a comparação entre docentes e escolas. Os dados relacionados ao discurso docente foram extraídos das transcrições de entrevistas, partindo inicialmente de questões que nortearam o roteiro de perguntas. Dessa forma, realizou-se a leitura do material destacando os extratos mais significativos que poderiam apresentar respostas aos objetivos do presente estudo. A seguir, os excertos foram separados por temáticas que envolveram:

- Concepções sobre o papel da escola, professor e alfabetização;
- Formação docente;
- Saberes mobilizados para ensinar.

Sobre a análise do contexto escolar, foram selecionadas as informações das entrevistas com diretores e coordenadores, além do projeto político-pedagógico de cada escola. Da leitura inicial, destacando os trechos mais relevantes, passou-se à organização dessas informações destacadas a partir de temáticas relacionadas a: concepções epistemológicas e gestão pedagógica.

3.2 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Cada escola foi caracterizada em relação à localização, números de alunos⁶⁸, docentes, equipe gestora, sala de aula e público atendido. Além dessas informações, são apresentadas características do diretor, coordenadora e professoras em relação à formação, situação funcional (efetivo ou não), tempo de atuação no cargo na unidade escolar.

⁶⁸ Dados com base no Censo Escolar/INEP 2015.

3.2.1 Escola A1

Situa-se na região sul da cidade de Limeira e atende 39 alunos da educação infantil e 327 crianças do ensino fundamental. A equipe é formada por diretor, vice-diretora, coordenadora pedagógica, 16 professores efetivos e 08 professores contratados, além dos demais funcionários.

Possui 2 salas de aula de educação infantil⁶⁹, sendo uma de 1ª Etapa e uma da 2ª Etapa. No ensino Fundamental são 13 salas, sendo 3 de 1º ano, 3 de 2º ano, 2 de 3º ano, 3 de 4º ano e 2 de 5º ano.

Em relação à complexidade de gestão apresentado pela ANA/2014, a escola apresenta nível 3 por operar em dois turnos, manhã e tarde, oferecendo educação infantil e ensino fundamental até o 5º ano de escolaridade, além de ter o número de matrículas entre 50 e 300 alunos.

Sobre a formação inicial e tempo de atuação do diretor e coordenadora, observa-se:

Quadro 5- Caracterização Diretor e Coordenador- Escola A1

Identificação	Idade	Tempo de magistério	Tempo como diretor /coord.	Tempo na unidade escolar	Magistério	Graduação	Pós-graduação
DA1	51 anos	25 anos	13 anos	13 anos	-	Ciências Físicas e Biológicas/ Pedagogia	Direito Educacional
CA1	43 anos	21anos	2 anos	14 anos	sim	Pedagogia	Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela autora

Nota-se que tanto o diretor quanto à coordenadora, além de possuir tempo de experiência no magistério (DA1- 25 anos e CA1- 21 anos) também estão nessa unidade escolar há mais de dez anos (DA1- 13 anos e CA1- 14 anos). Destaca-se também, o fato do diretor ser efetivo no cargo e a coordenadora⁷⁰ efetiva como professora da Rede Municipal de Limeira.

Em relação à formação dos docentes, a ANA/2014 apresenta os seguintes

⁶⁹ A Educação Infantil, referente ao nível de pré-escola na Rede Municipal de Limeira, é dividida em Maternal II para crianças de 3 anos, 1ª Etapa para 4 anos e 2ª etapa para alunos com 5 anos.

⁷⁰ Na Rede Municipal de Ensino de Limeira não há cargo para coordenador pedagógico, é um posto de trabalho para o qual o professor efetivo pode se inscrever nas escolas municipais e participar de um processo de eleição, mediante a apresentação de projeto de trabalho (fonte: SME-Limeira).

dados:

Quadro 6 - Formação docente- Escola A1

Indicador de Adequação da Formação Docente ⁷¹				
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
59,50%	0,00%	28,60%	0,00%	11,90%

Fonte: ANA/2014

Verifica-se que se somados os grupos 1 e 2 que representam formação em licenciatura, com diferenciação apenas em relação à área que atua, a escola A1 possui 88,10% dos docentes com formação em nível superior e somente 11,90% com formação em nível superior.

No que se refere à permanência dos professores na escola, utilizou-se os dados da ANA/2014 referentes ao Indicador de Regularidade Docente⁷²- IRD - que classificou a escola com regularidade **Média Alta**, indicando tempo de permanência de 2,5 anos nos últimos 5 anos.

3.2.2 Escola A2

Atende 453 alunos, sendo 99 alunos da educação infantil e 354 alunos do ensino fundamental. Situa-se ao norte próximo à região central de Limeira. Oferece educação infantil: maternal II, 1ª etapa e 2ª etapa; além de ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

Em relação ao nível de complexidade de gestão da ANA/2014, a escola se enquadra no nível 3, o mesmo nível da escola A1, que compreende escolas que oferecem dois turnos de atendimento e porte de matrículas que varia entre 50 a 500 alunos (INEP, 2015).

⁷¹ Grupo 1-professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

Grupo 2-professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

Grupo 3-professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.

Grupo 4-professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.

Grupo 5- professores sem formação superior (fonte: INEP/ANA).

⁷² IRD- avalia a permanência dos professores nas escolas em um intervalo de 5 anos. O indicador varia de 0 a 5, quanto menor o resultado mais irregular é o docente.

Baixa - Tempo médio de permanência de 1,5 anos nos últimos 5 anos

Média Baixa - Tempo médio de permanência de 2 anos nos últimos 5 anos

Média Alta - Tempo médio de permanência de 2,5 anos nos últimos 5 anos

Alta - Tempo médio de permanência de 3,5 anos nos últimos 5 anos (fonte: INEP/ANA)

Sobre a formação e tempo de atuação no cargo/posto de trabalho, a equipe gestora (diretora e coordenadora) apresenta como características:

Quadro 7- Caracterização Diretor e Coordenador- Escola A2

Identificação	Idade	Tempo de magistério	Tempo como diretor/coord.	Tempo na unidade escolar	Magistério	Graduação	Pós-graduação
DA2	46 anos	26 anos	15 anos	13 anos	sim	Pedagogia	Psicopedagogia
CA2	38 anos	10 anos	4 anos	7 anos	sim	Letras	Leitura e Interpretação de Textos

Fonte: Elaborado pela autora

Verifica-se que a além da equipe gestora ser formada por profissionais efetivos no cargo, sua atuação nessa escola não é recente (DA2- 13 anos e CA2- 7 anos).

No que tange à formação dos docentes, a ANA/2014 indica que 91,60 % dos professores dessa escola têm formação em nível superior (licenciatura) e que somente 8,40% formação em nível médio.

Quadro 8- Formação docente- Escola A2

Indicador de Adequação da Formação Docente ⁷³				
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
80,70%	0,00%	10,90%	0,00%	8,40%

Fonte: ANA/2014

Ainda sobre os docentes, a permanência na escola medida pelo IRD na ANA/2014 foi classificada em **média alta** que envolve tempo de permanência de 2,5 anos nos últimos 5 anos.

3.2.3 Escola B1

A escola B1 atende 438 alunos e está situada próxima à região central. Desses, 68 são da educação infantil e 368 do ensino fundamental. Oferece três períodos, sendo o período noturno destinado à educação de jovens e adultos (EJA). Ressalta-se que o acompanhamento e coordenação do período noturno é de responsabilidade da SME-Limeira, por isso não foram computados os 144 alunos da EJA.

⁷³ Ver nota 71 sobre a descrição das características de cada grupo.

Possui 23 salas de aula, sendo 4 da educação infantil (atendimento de 3 a 5 anos) e 19 do ensino fundamental I (6 a 10 anos), além do atendimento de jovens de 18 a 29 anos do programa ProJovem⁷⁴.

Por atender em três turnos e ter o público de educação de jovens e adultos, a escola foi classificada pela ANA/2014 no nível 5⁷⁵ em relação à complexidade de gestão.

Sobre as características da equipe gestora verifica-se:

Quadro 9- Caracterização Diretor e Coordenador- Escola B1

Identificação	Idade	Tempo de magistério	Tempo como diretor/ coord.	Tempo na unidade escolar	Magistério	Graduação	Pós-graduação
DB1	42 anos	23 anos	14 anos	3 anos	sim	Pedagogia	Processo ens-aprendizagem
CB2	44 anos	26 anos	3 anos	6 anos	sim	Pedagogia	Coordenação pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação ao período de atuação na unidade escolar, a diretora tem tempo menor se comparado às duas escolas já caracterizadas, apesar de experiência nesse cargo.

A ANA/2014 sobre a formação dos professores, divide-os em:

Quadro 10- Formação docente- Escola B1

Indicador de Adequação da Formação Docente ⁷⁶				
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
73,10%	0,00%	15,00%	4,20%	7,60%

Fonte: ANA/2014

Ao somar a porcentagem de docentes dos grupos 1, 3 e 4, excluindo apenas o grupo 4, que não envolve licenciatura, a unidade escolar possui 92,3% professores com formação superior. Somente 7,6% não possuem formação em nível superior.

⁷⁴ O ProJovem Urbano tem como finalidade principal a formação integral e a inclusão social de jovens entre 18 e 29 anos, por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Os recursos do programa podem ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios, transporte, distribuição de material escolar e pagamento de pessoal (Fonte: MEC)

⁷⁵ NÍVEL 5- Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada. (Fonte: ANA/2014)

⁷⁶ Ver nota 71 sobre a descrição das características de cada grupo.

No critério tempo de permanência de professores na escola, assim como as escolas anteriores, enquadra-se na **média-alta**.

3.2.4 Escola B2

A escola situa-se na região leste de Limeira e atende 88 alunos da educação infantil e 229 alunos do ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

Por oferecer atendimento em dois turnos e atender a duas etapas do ensino (infantil e fundamental), o nível de complexidade de gestão apontado pela ANA/2014 é 3⁷⁷, semelhante às escolas A1 e A2.

Sobre a equipe gestora, levantou-se:

Quadro 11- Caracterização Diretor e Coordenador- Escola B2

Identificação	Idade	Tempo de magistério	Tempo como diretor/ coord.	Tempo na unidade escolar	Magistério	Graduação	Pós-graduação
DB1	49 anos	29 anos	13 anos	8 meses	sim	Pedagogia	Metodologia de ensino
CB2	51 anos	22 anos	1 ano	4 anos	sim	Pedagogia	Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela autora

Verifica-se a partir do quadro que o tempo de atuação do diretor na escola é recente (8 meses), apesar da experiência na função de diretor (13 anos). Destaca-se que a diretora é substituta, pois a efetiva se encontra afastada junto à SME. Em relação à coordenação, também o tempo de atuação é menor se comparado às demais.

De acordo com dados da ANA/2014, 88,10% dos professores da unidade escolar têm formação em nível superior (licenciatura) e 11,90% possuem formação somente em nível médio.

No que diz respeito ao tempo de permanência na escola, os professores foram classificados em permanência **média-baixa** (ANA/2014), diferenciando-se das outras três escolas (A1, A2 e B1) que possuem um tempo maior. Isto significa que o tempo médio de permanência dos docentes é de 2 anos nos últimos 5 anos,

⁷⁷ O nível 3 compreende escolas com porte entre 50 a 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada. (Fonte: INEP, 2015)

segundo critérios da ANA.

Assim, com a compreensão das escolhas teórico-metodológicas, dos caminhos percorridos para coleta, tratamento de dados e as características das escolas participantes deste estudo é possível avançar para os resultados e análise da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados referentes às escolas, docentes e equipe gestora serão apresentados contrastando dois grupos: **Grupo 1 (G1)** - as duas escolas com os maiores desempenhos na ANA/2014 (**A1 e A2**) e **Grupo 2 (G2)** - duas escolas com os menores escores (**B1 e B2**). Esse encaminhamento se alinha ao objetivo geral da pesquisa que busca, sobretudo, compreender as causas da diversidade de desempenho da aprendizagem dos alunos, estabelecendo relação com os saberes docentes.

Para auxiliar na distinção desses grupos, também se utilizou cores, sendo: verde para o grupo 1 e laranja para o grupo 2. O quadro abaixo exemplifica essa situação e apresenta os participantes da pesquisa, que serão representados por siglas:

Quadro 12- Participantes da Pesquisa

ESCOLAS	Cargo/função	Sigla
A 1	Diretor	DA1
	Coordenador	CA1
	Professora 1º ano	PA1
	Professora 2º ano	PA2
	Professora 3º ano	PA3
A2	Diretor	DA2
	Coordenador	CA2
	Professora 1º ano	PA4
	Professora 3º ano	PA5
	Professora 3º ano	PA6
B1	Diretor	DB1
	Coordenador	CB1
	Professora 1º ano	PB1
	Professora 2º ano ⁷⁸	PB2
	Professora 3º ano	PB3
B2	Diretor	DB2
	Coordenador	CB2
	Professora 2º ano	PB4

Fonte: Elaborado pela autora

⁷⁸ A professora PB2 participou apenas da entrevista, pois estava afastada da sala de aula em função do processo de aposentadoria.

Para iniciar esse processo, primeiramente é realizada a análise sobre a caracterização dos participantes do estudo e das escolas envolvidas. A seguir, os dados são apresentados e analisados a partir de três eixos: o eixo das práticas pedagógicas, eixo dos discursos das professoras e o eixo do contexto escolar.

O que fazem as professoras alfabetizadoras, corresponde ao eixo que traz os resultados e a análise dos dados obtidos nas observações do trabalho docente em classes do Ciclo de Alfabetização;

O que elas dizem, apresenta os dados das entrevistas com as professoras, que abordaram questões sobre formação inicial e continuada, experiência como alfabetizadora, fontes dos saberes docentes, didática, função da escola e papel da professora.

No terceiro eixo, são apresentados resultados sobre o contexto escolar em que o fazer docente ocorre, para isso são explicitados os dados das entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos, além de aspectos presentes no Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

4.1 Aspectos Gerais das Escolas Pesquisadas

Como os resultados de aprendizagem da Ana/14 foram utilizados para o processo de seleção das escolas, é importante analisá-los de forma detalhada, considerando os aspectos de leitura e escrita.

Tabela 2 - Desempenho das escolas selecionadas na ANA/2014

Escolas	Leitura				Escrita					Leitura Níveis 3 + 4	Escrita níveis 4 + 5	TOTAL LETURA + ESCRITA
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5			
B2	21,57	35,29	35,29	7,84	9,8	9,8	7,84	50,98	21,57	43,13	72,55	115,68
B1	18,58	37,17	36,28	7,96	5,31	8,85	3,54	61,06	21,24	44,24	82,3	126,54
A2	4,26	20,21	46,81	28,72	1,06	3,19	1,06	53,19	41,49	75,53	94,68	170,21
A1	5,41	18,92	52,7	22,97	2,7	1,35	0	40,54	55,41	75,67	95,95	171,62

Fonte: INEP-ANA/2014

Verifica-se que entre a escola A1 e B2 há um intervalo de 55,94 pontos e entre a A2 e B1 a diferença é de 43,67 pontos. Em relação aos desempenhos de leitura, as escolas do grupo 1 (A1 e A2) possuem em média 5% dos alunos no nível 1,⁷⁹ que é o mais rudimentar e se relaciona aos alunos que somente conseguem decodificar palavras, enquanto as escolas do grupo 2 (B1 e B2) têm entre 18 a 21% de alunos nessa condição. Ao analisar a escrita, constata-se que no nível 1, correspondente aos alunos que ainda não escrevem palavras e não estabelecem correspondência entre fonema e grafema, há entre 1 a 2% dos alunos do grupo 1(G1) e 5 a 9% do grupo 2(G2). Nos níveis mais avançados em leitura (nível 4) e escrita (nível 5) há grande contraste entre os dois grupos. Em leitura, o G1 varia entre 23% a 28% e o G2 tem em média 8%; no desempenho de escrita, o G1 tem entre 41% a 55%, enquanto o G2 possui média de 21% dos alunos nesse nível.

Além dos resultados de aprendizagem, são necessários explicitar outros aspectos para que se tenha uma compreensão maior sobre as características desses dois grupos de escolas.

Dessa forma, em relação ao número de alunos atendidos tem-se:

Tabela 3- Alunos por escola selecionada

Níveis de Ensino	A1	A2	B1	B2
Educação Infantil	39	99	68	88
Ensino Fundamental	327	354	370	229
Total	366	453	438	317

Fonte: Censo Escolar/INEP 2015

A escola (A1) com maior resultado na ANA/14 tem quantidade próxima de alunos à escola (B2) com o menor desempenho, sendo esses dados corroborados pela tabela abaixo que traz a quantidade de docentes polivalentes.

Tabela 4- Docentes por escola selecionada

Níveis de Ensino	A1	A2	B1	B2
Educação Infantil	2	5	4	3
Ensino Fundamental	13	19	19	11
Total	15	24	23	14

Fonte: SME Limeira/2015

⁷⁹ Nível 1- neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas (Fonte: INEP/ANA).

Nota-se, de maneira geral, que as quatro escolas são de porte médio, há similaridade em relação ao número de alunos e professores entre as escolas A1 e B2 e A2 e B1.

Também, nessa composição das características gerais dos grupos é importante analisar o tempo de atuação no cargo/posto de trabalho da equipe gestora e das docentes pesquisadas:

Quadro 13-Tempo de atuação da equipe gestora por escola

ESCOLA	DIRETOR COORDENADOR	SIGLA	TEMPO NO MAGISTÉRIO	TEMPO NA FUNÇÃO	TEMPO NA ESCOLA
A1	Diretor	DA1	25 anos	13 anos	13 anos
	Coordenadora	CA1	21 anos	2 anos	14 anos
A2	Diretora	DA2	26 anos	15 anos	13 anos
	Coordenadora	CA2	10 anos	4 anos	7 anos
B1	Diretora	DB1	23 anos	14 anos	3 anos
	Coordenadora	CB1	26 anos	3 anos	6 anos
B2	Diretora	DB2	29 anos	13 anos	8 meses
	Coordenadora	CB2	22 anos	1 ano	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora

A comparação entre as escolas do G1 e G2 revela que todos os diretores têm experiência no cargo, variando entre 15 a 13 anos; bem como no magistério cuja média é de 25 anos. Em relação às coordenadoras, o tempo de experiência no posto de trabalho é bem menor nos dois grupos, alternando de 1 a 4 anos, mas possuem em média 22 anos de experiência no magistério. A exceção é somente a coordenadora da escola A2 que possui 10 anos de experiência no magistério.

O diferencial entre as escolas do G1 e do G2 está no que tempo de atuação na unidade escolar. Tanto os diretores como coordenadoras das escolas A1 e A2 possuem maior tempo que o grupo G2.

No que se refere às docentes selecionadas para o estudo, observa-se no quadro abaixo que todas têm tempo de docência acima de 20 anos, excetuando a professora PA4 com 18 anos.

Quadro 14- Tempo de atuação dos docentes selecionados

ESCOLA	PROFESSORA	ANO DE ESC.	TEMPO NO MAGISTÉRIO	TEMPO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	TEMPO NA ESCOLA
A1	PA1	1ºano	20 anos	14 anos	14 anos
	PA2	2ºano	31 anos	30 anos	7 anos
	PA3	3ºano	28 anos	28 anos	22 anos
A2	PA4	1ºano	18 anos	12 anos	8 anos
	PA5	3ºano	26 anos	25 anos	7 anos
	PA6	3ºano	20 anos	15 anos	7 anos
B1	PB1	1ºano	29 anos	29 anos	16 anos
	PB2	2ºano	26 anos	9 anos	17 anos
	PB3	3ºano	23 anos	23 anos	7 anos
B2	PB4	2ºano	29 anos	23 anos	23 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação ao processo de alfabetização, o tempo de experiência varia no G1 de 12 a 30 anos e no G2 de 9 a 29 anos. Assim, é possível afirmar que tanto o G1 quanto o G2 são formados por docentes que têm experiência no magistério, além de atuarem nas unidades escolares há mais de 7 anos.

Em relação ao tempo de experiência como docente, ao utilizar a classificação proposta por Huberman (2000) tem-se:

Quadro 15- Fases da carreira docente

Tempo de exercício no magistério	Classificação de cada fase	Quantidade de professores
1 a 3 anos	A fase do início da carreira	-
4 a 6 anos	A fase da estabilização	-
7 a 25 anos	A fase da experimentação e diversificação	PA1 / PA4/ PA6/ PB3= 4
26 a 35 anos	A fase da serenidade/conservantismo	PA2/ PA3/ PA5 PB1/PB2/ PB4= 6
36 a 40 anos	A fase da preparação para a aposentadoria	-

Fonte: Huberman (2000)

Constata-se, portanto, que há 50% do G1 e 75% do G2 na fase da serenidade/conservantismo; 50% do G1 e 25% das professoras do G2 na fase de experimentação.

Segundo Huberman (2000, p. 42), a fase de experimentação e diversificação, na qual se encontram 4 docentes, é marcada por questionamentos, pela busca de novas metodologias e novos desafios. É marcada também por “uma ligeira

sensação de rotina até uma crise existencial”.

A fase seguinte da serenidade/conservantismo, da qual fazem parte 6 docentes, caracteriza-se por um período pós-questionamento em relação à profissão, alguns professores, de acordo com o autor, consideram que não há necessidade de investir em atualizações, uma vez que alcançaram experiência. Outro ponto, é o aumento da confiança e um certo distanciamento entre professor e alunos pela “pertença a gerações diferentes” (HUBERMAN, 2000, p. 44-45).

Sobre a experiência dessas docentes como alfabetizadoras, nota-se que nove docentes do G1 e G2 construíram a maior parte de sua carreira em classes de alfabetização, diferenciando apenas a PB2 com 26 anos de magistério e 9 como alfabetizadora. Portanto, pode-se afirmar que os dois grupos observados são formados por professoras experientes no processo de alfabetização.

Também em relação ao tempo que estão na unidade escolar, a média é de 11 anos para as professoras do G1 e 16 anos para o G2, ou seja, são docentes que conhecem a escola, seu funcionamento, estrutura e clientela.

Ao analisar a formação da equipe gestora dos dois grupos (quadros abaixo), verifica-se que tanto diretores como os coordenadores possuem formação em Pedagogia ou outra licenciatura, bem como especialização em áreas afins.

Quadro 16- Formação Inicial dos Diretores Selecionados

NOME	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
DA1	não	Ciências Físicas e biológicas/ Pedagogia	Direito Educacional
DA2	x	Pedagogia	Psicopedagogia
DB1	x	Pedagogia	Processo ensino-aprendizagem
DB2	x	Pedagogia	Metodologia de Ensino

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 17: Formação Inicial das Coordenadoras Selecionadas

COORD.	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
CA1	x	Pedagogia	Psicopedagogia
CA2	x	Letras	Leitura e Interpretação de textos
CB1	x	Pedagogia	Coordenação Pedagógica
CB2	x	Pedagogia	Psicopedagogia

Fonte: Elaborada pela autora

Nesse aspecto da formação, não há diferenciação entre as escolas do G1 e

G2, apenas o diretor DA1 que não possui magistério.

No que tange à formação das docentes, observa-se que todas professoras do G1 cursaram do magistério à especialização em nível de pós-graduação. No G2 apenas uma professora possui especialização, as demais têm formação até o nível de graduação.

Quadro 18- Formação Inicial das Professoras Seleccionadas

NOME	MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
PA1	x	Pedagogia	Psicopedagogia
PA2	x	Arte	História da Arte
PA3	x	Ed. Artística	Gestão Escolar
PA4	x	Pedagogia	Ed. Especial
PA5	x	Ped/ Hist-Geog	Psicopedagogia
PA6	x	Sociologia	Psicopedagogia
PB1	x	Publicidade/ Pedagogia	-
PB2	x	Pedagogia	Psicopedagogia
PB3	x	Normal Superior	-
PB4	x	Ed. Artística	-

Fonte: Elaborado pela autora

Também, verifica-se que os cursos de graduação não correspondem somente à Pedagogia, há formação em outras licenciaturas e áreas.

Outro dado importante, diz respeito à permanência dos docentes na unidade escolar. Realizou-se levantamento dos professores alfabetizadores, com base na permanência na escola durante o triênio 2012 a 2014, que foi associado ao desempenho na ANA/2014.

Tabela 5- Permanência docente X Resultado da Ana/2014

ESCOLAS	PERMANÊNCIA DE 2012 A 2014	RESULTADO ANA/2014
A1	50,00%	171,62
A2	40,00%	170,21
B1	19,00%	126,54
B2	33,00%	115,68

Fonte: SME/2015- ANA/INEP

Os dados obtidos indicam que as escolas do G1 (A1 e A2), além dos índices

mais altos na ANA/2014, também possuem maior permanência de docentes na unidade escolar.

Ao sintetizar os dados sobre as escolas pesquisadas, pode-se observar:

Quadro 19– Características Gerais das Escolas Pesquisadas

Escolas do G1	Escolas do G2
Média de 409 alunos	Média de 377 alunos
Tempo de permanência da mesma equipe gestora (diretores e coordenadoras) na unidade - Diretores- 13 anos - Coordenadoras- 10 anos	Tempo de permanência da mesma equipe gestora (diretores e coordenadoras) na unidade - Diretores- 2 anos - Coordenadoras- 2 anos
Média de tempo de experiência na direção é de 14 anos	Média de tempo de experiência na direção é de 13 anos
Média de permanência de docentes de 2012-214 é de 45%	Média de permanência de docentes de 2012-214 é de 26%
Média de tempo de experiência docente é de 24 anos	Média de tempo de experiência docente é de 27 anos
Formação inicial em nível de graduação e de especialização: corpo docente, coordenação e direção	Formação inicial em nível de graduação e de especialização: coordenação e direção. Somente 1 docente possui especialização

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, a partir das características apresentadas identificam-se semelhanças que vão além do nível socioeconômico dos alunos das quatro unidades escolares. Há similaridades em relação ao porte das escolas (número de alunos e docentes), tempo de experiência e formação das docentes selecionadas. Contudo, verificam-se algumas características que se sobressaem entre as escolas, principalmente, no que se refere ao grupo 1 apresentar maior tempo de atuação dos diretores e de permanência dos professores nas unidades escolares (A1 e A2).

Com a compreensão desses aspectos gerais, direciona-se o olhar para o interior da sala de aula, espaço em que se concretiza o ensino e o docente acessa diferentes saberes para essa ação.

4.2 Saberes revelados no fazer do Professor Alfabetizador

Esta seção trata dos resultados das observações realizadas nas salas de aula de nove⁸⁰ professoras alfabetizadoras, sendo três do 1º ano, duas do 2º ano e

⁸⁰ A professora PB2 estava afastada em processo de aposentadoria, não sendo possível realizar a observação em sua sala. Os dados referentes à docente foram obtidos somente por meio de entrevista.

quatro do 3º ano do ensino fundamental. Desse total, seis docentes são do G1 e três do G2.

Considerou-se que na sala de aula, ou seja, no ato de ensinar, o professor mobiliza diferentes saberes (TARDIF, 2002; GAUTHIER *et al.*, 2013) e que esse processo é marcado por duas funções nucleares relacionadas à **gestão da classe** e à **transmissão da matéria** (GAUTHIER *et al.*, 2013, p.440).

Os resultados das observações, envolvendo diferentes aspectos presentes nas práticas pedagógicas, foram sintetizados no quadro abaixo que fornece uma visão geral das ocorrências identificadas nos dois grupos.

Quadro 20: Síntese dos principais aspectos observados do trabalho docente

Aspectos observados no trabalho pedagógico	Maior incidência	
	Professoras do G1	Professoras do G2
1- GESTÃO DA CLASSE:		
1.1- Utilização de regras/combinados	X	
1.2- Utilização de recursos para organização das saídas dos alunos	X	
1.3- Presença de materiais como livros, jogos, atividades dos alunos	X	X
2- GESTÃO DA MATÉRIA:		
2.1- Eixo do trabalho com Língua Portuguesa		
- Oralidade		X
- Leitura	X	
- Produção		X
- Análise Linguística	X	
- Aquisição do Sistema de Escrita		X
2.2- Procedimentos Pedagógicos		
- Identificação de conhecimentos prévios e construção de conceitos com os alunos	X	
- Sistematização de conceitos	X	
- Exercícios de fixação		X
2.3- Abordagem comunicativa		
- Discurso interativo/dialógico	X	
- Discurso interativo/de autoridade	X	X
- Discurso não-interativo/ de autoridade		X
2.4- Orientação para execução de atividades		
- Explicação da tarefa a ser realizada	X	
- Circulação pela classe durante a realização das atividades	X	
2.5- Trabalho com a heterogeneidade de aprendizagens		

- Mesma atividade com intervenções específicas		X
- Atividade diferenciada para os alunos	X	
- Trabalho com agrupamentos heterogêneos	X	
2.6- Utilização de Recursos Didáticos		
- Livros Didáticos	X	
- Literatura Infantil	X	
- Textos de Circulação social		X
- Cantigas e canções	X	X

Fonte: Elaborado pela autora

Sem adentrar no detalhamento e análise de cada aspecto, que será feito posteriormente, já de início verificam-se diferenças entre as práticas observadas dos dois grupos de escolas. No grupo de escolas com maior desempenho (G1), há predominância de práticas pedagógicas que favorecem à organização da sala. Sobre o conteúdo de ensino, nota-se diferentes ênfases de trabalho entre os dois grupos: o G1 prioriza mais o trabalho com a leitura e análise linguística; por sua vez no G2 há predominância de práticas com a oralidade, produção e aquisição do sistema de escrita.

Em relação aos procedimentos pedagógicos, abordagem comunicativa e orientação para realização das tarefas propostas aos alunos, verifica-se entre as práticas das professoras do G1 um movimento que favorece a interação verbal entre alunos e professor, envolvendo o levantamento de conhecimentos prévios seguido da sistematização e construção de conceitos. Diferentemente, o G2 enfatiza os exercícios de fixação e tem um discurso centrado mais no princípio da autoridade sem, muitas vezes, considerar a voz dos alunos. Também, nota-se maior preocupação do G1 em garantir a compreensão do que foi ensinado por meio de explicações claras e da circulação constante do professor na sala de aula para verificar a realização das atividades pelos alunos. Somam-se a essas ações o movimento de trabalho com a heterogeneidade da classe e o uso dos recursos didáticos.

Como se verifica, são diferentes ações que o professor realiza para ensinar, desde estruturar o ambiente até os encaminhamentos mais adequados para possibilitar a compreensão e aquisição dos conhecimentos ensinados. Dessa forma, a presente pesquisa selecionou somente alguns aspectos da prática pedagógica considerados importantes para o estudo dos saberes mobilizados pelo docente.

Após essa visão ampla dos resultados obtidos em observações de sala de aula, é possível avançar para análise específica de cada aspecto, que será realizada nos subitens que seguem.

4.2.1 Gestão da Sala de Aula

Nessa categoria foram agrupados os dados da observação referentes à “instauração e à manutenção de uma ordem geral na sala de aula a fim de facilitar o desenvolvimento da aprendizagem” (GAUTHIER, *et al.*, 2013, p. 440). Tardif (2002, p.221) enfatiza que “a ordem na sala de aula é certamente condicionada pela organização física e social da escola e das salas de aula, mas é ao mesmo tempo uma ordem construída pela ação do professor em interação com os alunos”.

Ao organizar a sala de aula há situações já determinadas pelo contexto escolar, mas também existem situações que no interior da sala de aula o professor precisa julgar, tomar decisões; ele exerce um julgamento racional. Sendo assim, é possível afirmar que nessa organização do trabalho também se revelam saberes docentes, pois de acordo com Tardif (2002, p.223) “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”.

Considerou-se, portanto, nessa categoria aspectos relacionados às características físicas da sala de aula e procedimentos para estruturar o desenvolvimento do trabalho docente, contemplando a organização do espaço e do tempo em sala de aula.

No que se refere à utilização de regras da classe, constatou-se que 67% das professoras do G1 utilizam esse procedimento para organizar o ambiente escolar e nas escolas do G2 essa característica foi observada em 33% das salas de aula.

Quanto à existência de regras, cabe lembrar que segundo Gauthier *et al* (2013, p.217) somente estabelecer regras não é suficiente, o professor deve ter habilidade para agir quando as regras são violadas, deve haver uma consequência para os que transgridam, retomar o que foi acordado com a classe, algumas vezes até explicando novamente.

Entre as professoras, observou-se principalmente situações, como Aquino

(1998, p.203) destaca da existência de “contratos pedagógicos” em que os alunos foram chamados a refletir sobre o comportamento, respeitar a vez de falar e cumprir com os acordos em relação às tarefas de casa.

Nos casos de violação desses acordos, as professoras chamaram a atenção dos alunos em relação ao que o grupo havia combinado, não assumindo o papel de exercer a coerção. Como se verifica no excerto do diálogo da professora PA1 com seus alunos: **PA1:** “*Classe o que nós combinamos, se todos falarem ao mesmo tempo o que acontece?* **Aluno:** *A gente não entende nada.* **PA1:** *Então, o que devemos fazer?* **Classe:** *Esperar a nossa vez de falar”.*

Diante da situação apresentada, nota-se que o respeito se estrutura a partir do grupo e não por medo do professor (AQUINO, 1988, p.188). O respeito demonstrado ao esperar a vez para falar e ao ouvir o outro é condição para que a sala de aula seja um ambiente de aprendizagem.

Diferentemente da maior ocorrência de regras entre as docentes do G1, verificaram-se situações semelhantes entre as classes dos dois grupos no que tange à presença na sala de aula de materiais como livros, jogos, cartazes produzidos pelos alunos e professor. Nas salas de aula do 1º ano e a do 2º ano, tanto do G1 quanto do G2, estão presentes praticamente os mesmos elementos.

Em relação à presença de jogos e livros de literatura infantil, é importante destacar que as professoras, por serem do Ciclo de Alfabetização, receberam materiais do programa PNAIC que envolvem jogos de alfabetização e matemática, acervo de obras de literatura infantil, que devem ficar disponíveis de acordo com o programa.

Um outro aspecto que chamou a atenção diz respeito à utilização de procedimentos para organizar a saída dos alunos para irem ao banheiro. As professoras **PA1 e PA3** utilizam um cartão para controlar essa saída; se o cartão verde estiver no quadro o aluno poderá sair. Já a professora **PA2**, após 1h30 de início de aula, vai com toda a classe para tomar água e ir ao banheiro, evitando que as saídas sejam intercaladas e prejudique a compreensão de explicações importantes.

Tais procedimentos foram verificados somente no G1 e, mesmo assim, em apenas 50 % das docentes (PA1, PA2, PA3). Esses encaminhamentos, apesar de

parecerem simples, refletem preocupação com o melhor uso do tempo pedagógico para que seja priorizado o aprendizado dos alunos.

Ainda em relação à estruturação do tempo escolar, foram coletados dados referentes à maneira como as professoras organizam a rotina em sala de aula. Gauthier *et al.* (2013, p.231) destacam que esse procedimento pode relacionar-se a práticas eficientes quando o docente é capaz de definir prioridades. Além da importância para o trabalho docente, o estabelecimento de rotina também proporciona aprendizagens para o aluno que extrapolam o contexto escolar, no que se refere à própria organização de situações do seu cotidiano.

Em relação à rotina, verifica-se que 100% das professoras organizam junto com a classe a rotina do dia no início da aula, mas somente 33% das professoras das escolas do G1 (A1 e PA4), após o término de uma atividade, retomam o que foi proposto para o dia, fato que não foi observado na outra classe do 1º ano do G2. Ressalta-se que essas professoras atuam em classes do 1º ano, sendo um encaminhamento importante para a construção da noção de temporalidade, pois envolve relações como ordem, sucessão, duração, simultaneidade, além da relação entre presente, passado e futuro (FREIRE, E.C, 2015, p.13).

Assim, ao finalizar a análise dos aspectos referentes à gestão da classe, verifica-se que mesmo existindo semelhanças entre as classes, há predominância de situações que organizam melhor o tempo pedagógico e o trabalho em sala de aula no grupo de escolas com maior resultado de aprendizagem (G1).

4.2.2 Gestão da Matéria

Quanto aos aspectos observados relativos ao processo de ensino - o conteúdo a ser ensinado e os meios utilizados para que ocorra a aprendizagem dos alunos - os resultados foram organizados em: **conteúdos trabalhados com a linguagem escrita**, uma vez que o estudo se relaciona aos saberes do professor alfabetizador e a **didática**, por tratar dos encaminhamentos que os professores utilizam para efetivar o ensino e aprendizagem.

4.2.2.1 Conteúdo de Ensino no Ciclo de Alfabetização

O conteúdo de ensino da Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização deve envolver os eixos de: **oralidade, leitura, produção, análise linguística e aquisição do sistema de escrita alfabética**. Tais eixos são apresentados nos Direitos de Aprendizagem (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p.40), além de serem enfatizados por Klein (2010, p.11).

Com essa perspectiva, utilizou-se desses eixos para apresentar os dados da observação, visando auxiliar a compreensão sobre as práticas docentes em relação à alfabetização.

A tabela abaixo apresenta a porcentagem de ocorrência do trabalho das professoras do G1 e G2 com esses eixos de conteúdos da Língua Portuguesa, considerando os cinco dias de observação em cada sala de aula.

Tabela 6- Frequência relativa do trabalho com os eixos de LP

Eixos da Língua Portuguesa	Escolas com ALTO DESEMPENHO	Escolas com BAIXO DESEMPENHO
Oralidade	60,00%	66,00%
Leitura	93,00%	87,00%
Produção	23,00%	60,00%
Análise Linguística	40,00%	20,00%
Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética	27,00%	40,00%

Elaborado pela Autora

De forma geral, nota-se diferença entre os dois grupos de escolas em relação aos conteúdos trabalhados. As professoras do G1 apresentam um enfoque maior em seu trabalho com os eixos de leitura e análise linguística; por sua vez no G2 há a predominância dos eixos de oralidade, produção e aquisição do sistema de escrita.

Mas, para não incorrer em análises superficiais cabe compreender cada eixo de forma específica e o trabalho pedagógico realizado com os conteúdos relacionados a esses eixos. Dessa forma, serão apresentados os dados e as análises por eixo de trabalho com a Língua Portuguesa.

Sobre o trabalho com **oralidade** cabe explicitar quais conteúdos compõem esse eixo, visto que o processo de apropriação da fala, ocorre em sua maioria por processos informais, ou seja, fora da escola. Assumir a oralidade como objeto de ensino significa trabalhar não apenas com situações cotidianas de comunicação

oral, mas avançar para os gêneros orais formais⁸¹, que exigem planejamento e, portanto, não são produzidos de forma espontânea.

Diante do exposto, identificou-se nas práticas docentes observadas: relato de experiência dos alunos, diálogos entre professora e alunos a partir de um tema, ampliação de vocabulário por meio da utilização de novas palavras, reconto de histórias conhecidas, exposição de uma temática estudada e manifestação de opinião sobre assunto ou atividade realizada.

Alguns extratos das observações exemplificam as práticas citadas:

PA2 (G1): *“Vocês fizeram uma pesquisa em casa sobre o crocodilo e agora vão falar, expor as coisas mais relevantes. Mais relevantes são as coisas mais importantes, porque às vezes a gente acha um monte de coisa sobre o animal. É somente aquilo que é importante. Agora vocês vão falar cada um na sua vez, prestando atenção no que o colega já falou para não ficar repetindo informações”.*

PA3 (G1): *“Nós vamos começar o trabalho com fábulas, quem poderia contar uma fábula que conhece?”* (Um aluno se dispõe e começa a contar, tanto a professora quanto os colegas auxiliam-no)

PB3(G2): *“Depois do texto sobre o meio ambiente, eu quero que cada um reflita um pouco e pense em uma atitude para preservar o ambiente. Nós vamos fazer uma roda para discutirmos essas atitudes”*

PB4(G2): *“Todos fizeram a pesquisa com os familiares? Agora nós vamos declamar as trovinhas pesquisadas”*

Dessa forma, há que se ressaltar que o trabalho com oralidade, não envolve simplesmente o falar, uma vez que a comunicação verbal está presente em todas as aulas. Nesse eixo, observou-se o movimento de ensino, sendo computadas apenas situações em que houve ação intencional da docente, com intervenções e não apenas a fala espontânea entre os alunos e professor.

Em relação às atividades descritas, verificou-se sua ocorrência em 5 dias de observação. Mas, isto não quer dizer que durante todo o tempo da aula, somente esse eixo foi contemplado, as atividades observadas tiveram duração, em média, de 20 minutos.

⁸¹ Bakhtin (2003) divide os gêneros do discurso em primários, referentes a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não planejadas, informais, que evidenciam uma comunicação imediata; secundários, que geralmente são mediados pela escrita, envolvem situações comunicativas mais complexas e elaboradas.

Todas as professoras pelo menos uma vez, durante o período de observação, realizaram atividade envolvendo oralidade. As professoras PA1, PA5, PB3 e PB4 são as que apresentam maior frequência, variando entre 4 a 5 dias. No outro extremo, tem-se a menor frequência de 1 a 2 dias apresentada com as professoras PA3, PA6 e PB1.

Constata-se que há uma proximidade entre as escolas, as professoras das escolas com menor resultado de aprendizagem (G2) apresentam 66% e as docentes do G1 60% de frequência de trabalho com o eixo de oralidade.

Contudo, mesmo com a presença desse conteúdo nas observações, o trabalho com a oralidade como prática social ainda é incipiente. Há uma predominância maior dos gêneros escritos, mesmo sendo condição para o exercício da cidadania saber comunicar-se em diferentes situações, desde as cotidianas até as mais formais.

Tal demanda amplia o sentido de estar alfabetizado para além da codificação e decodificação de palavras e, ressalta que a aprendizagem dos gêneros orais não ocorre em eventos artificiais. Bakhtin (2003, p. 326) ressalta que o aprendizado da língua materna não ocorre por meio de manuais de gramática, mas em “enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam”.

Assim, trabalhar com a oralidade na escola é planejar situações em que os alunos possam relatar acontecimentos, expor conteúdos estudados, argumentar e debater temas polêmicos, descrever situações, orientar procedimentos, contar fatos, histórias e, sobretudo saber ouvir e respeitar o outro.

O próximo eixo analisado refere-se ao trabalho desenvolvido pelas professoras com a **leitura** no Ciclo de Alfabetização. O trabalho com esse componente curricular tem como finalidade a formação do leitor, envolvendo o trabalho com três dimensões: a compreensão da dimensão sociodiscursiva do texto, o desenvolvimento de estratégias de leitura, as relações entre leitura e análise linguística (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p.47).

A partir desse parâmetro identificou-se a ocorrência do trabalho com leitura referente aos cinco dias de observação. Todas as docentes do G1 e G2 organizaram situações envolvendo a leitura com ocorrência alta, cinco delas em todas as aulas

- (PA3, PA4, PA5, PA6 e PB4). Em relação as atividades observadas, destacam-se:
- Leitura de textos de memória (quadrinhas, poemas, parlendas, cantigas): PA1, PA4, PB1, PB4
 - Leitura de texto literário feita pela professora, destacando autor, ilustrador, outras obras desse autor, temática da história: PA1, PA2, PA3, PA5, PA6, PB1, PB3, PB4
 - Leitura de texto científico com a finalidade de ler para aprender: PA2, PA5, PB3
 - Leitura e trabalho com as características composicionais do gênero lido: PA3, PA5, PA6
 - Leitura por prazer/fruição: PA3, PA4, PA5, PB3, PB4
 - Leitura para fazer algo (receita/dobradura): PA4
 - Apreciação e parecer sobre o texto lido: PA4, PA5, PB4

Ao analisar a frequência do trabalho com leitura das docentes do G1 e G2, nota-se 93% de ocorrência desse eixo no G1 e 87% no G2. Em relação à qualidade das atividades desenvolvidas com o eixo de leitura, verifica-se que algumas práticas foram consolidadas como é o caso da leitura de textos literários realizada pelo professor, presente no trabalho de todas as docentes observadas. Assim, como o uso de texto de memória (cantigas, parlendas, poemas) para possibilitar a associação entre o texto escrito e o falado, presentes nas salas do 1º ano (PA1, PA4, PB1) e também em um 2º ano (PB4).

Apesar das práticas docentes de leitura dos dois grupos apresentarem algumas semelhanças, há diferenças entre o trabalho das professoras do G1 com as do G2 em relação à “leitura para aprender” e “para fazer algo”, assim como a “leitura envolvendo a análise do texto” para compreender as características composicionais⁸² do gênero lido.

Em relação ao trabalho desenvolvido pelas professoras com a **produção de textos**, são situações que envolvem escrita de textos de memória, reescrita de textos (os textos que não se sabe de memória) e produção de autoria (a produção individual ou coletiva). Cabe também destacar que a aprendizagem do sistema de escrita é simultânea à aprendizagem da produção textual, sendo possível a

⁸² Os gêneros discursivos possuem três características principais: estilo, estrutura composicional e conteúdo temático. A estrutura composicional se refere às características relacionadas à forma do texto, são padrões construídos socialmente em relação à apresentação do texto (BAKHTIN, 2003).

produção de textos tendo o professor como escriba (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p. 50).

Assim, não é condição para trabalho com esse eixo que todos os alunos tenham primeiro se apropriado do sistema de escrita para depois produzir textos. É possível que a criança produza desde as primeiras semanas de aula, entretanto, é necessário que o professor compreenda que copiar não é produzir, embora também é uma habilidade que deva ser desenvolvida (MAGALHÃES *et al*, 2012, p. 09).

A partir dessas considerações, verificou-se a frequência de situações envolvendo a produção de textos. Em média, as professoras do G1 trabalharam com situações de produção apenas uma vez no período de cinco dias de observação, já as docentes do G2 desenvolveram propostas de produção em média de três dias.

Há, portanto, maior ocorrência de produção escrita entre as professoras do G2, que correspondem às escolas com os resultados mais baixos de aprendizagem. Sobre os encaminhamentos e/ou atividades desenvolvidas, verificou-se:

- Reescrita de textos de memória: PA1(1º ano), PB1(1º ano)
- Produção de textos conhecidos (literatura): PA3(3º ano), PB3 (3º ano), PB4 (2º ano)
- Produção a partir de quadrinhos: PA2(2º ano), PB4(2º ano)
- Produção de um trecho de uma história lida: PA3(3º ano), PA5(3º ano)
- Produção de lista: PA4(1º ano), PB1(1º ano)
- Produção de autoria- texto argumentativo a partir de temática: PB3(3º ano)
- Produção de resumo de histórias: PB4(2º ano)

Destarte, o levantamento das atividades desenvolvidas também corroborou a diferença já apresentada em relação ao aspecto quantitativo, mostrando que o G2 tem maior variedade de trabalho com a produção de textos que o G1.

Cabe destacar que não foram observadas nos dois grupos (G1 e G2) situações de produção de textos para um interlocutor real, quase que a totalidade dos textos produzidos se relacionam ao domínio⁸³ literário. Mesmos os gêneros relacionados à esfera do cotidiano (bilhetes, cartas e convites) não foram observados em situação de produção.

⁸³ Entendemos como domínio discursivo uma esfera da vida social ou institucional [...] na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

A **análise linguística**⁸⁴ (**AL**) foi outro eixo de trabalho com o conteúdo de Língua Portuguesa por meio do qual as práticas foram analisadas. Nesse eixo, situam-se os conteúdos relacionados à metalinguagem, ou seja, correspondem à análise e reflexão sobre a língua em seus aspectos discursivos, textuais e gramaticais, tendo em vista a construção dos sentidos dos textos orais ou escritos (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p. 53). Também compõem esse eixo os conteúdos relacionados à aquisição do sistema de escrita, mas discorrer-se-á de forma específica à frente.

A AL não é o ensino da gramática de forma desarticulada com o texto e de seus propósitos sociais (GERALDI, 2012, p.74). Analisa-se bons textos para compreender como determinadas palavras vão entretecendo o texto, como a escolha lexical se relaciona às características do interlocutor do texto, entre outros aspectos. Assim como na produção, ao revisar o texto, consideram-se aspectos relacionados à textualidade (coesão e coerência), à adequação discursiva (para quem se escreve e com qual finalidade) e aos aspectos da normatividade da língua (gramática e ortografia).

Posto isso, os dados foram organizados a partir da frequência do trabalho com **AL** em relação aos cinco dias de observação. Verificou-se que três professoras não trabalharam com esse conteúdo durante o período de observação, sendo duas do G1 (PA1/1º ano e PA2/2º ano) e uma do G2 (PB1/1º ano). Entre as seis professoras (4 - G1 e 2 - G2) que desenvolveram conteúdos desse eixo, a porcentagem de dias trabalhados é 60% para as professoras do G1 e de 20% para o G2.

Destarte, há uma diferença considerável no que se refere à presença desse conteúdo entre as professoras do G1 e do G2, que também foi observada em relação aos conteúdos específicos de AL desenvolvidos em sala de aula:

- Aspectos discursivos do texto (autor, finalidade, contexto histórico): **PA3, PA5**
- Estrutura textual predominante no texto: **PA3, PA4, PA5, PA6**
- Características linguística do gênero estudado: **PA6**
- Pontuação que marca o discurso direto: **PA3**

⁸⁴ O termo “análise linguística” foi dado por Geraldi pela primeira vez em 1984, no artigo que escreveu para compor o livro “O texto na sala de aula”, sendo esse autor uma das grandes referenciais sobre esse tema (GERALDI, 2012).

- Elementos de coesão (pronomes): PA6
- Reconhecimento de rimas em poemas: PA4
- Grau do substantivo (aumentativo e diminutivo): PA5
- Revisão de texto: PA5, PB3, PB4
- Tempo verbal: PB3
- Ortografia: PB4

Dos conteúdos específicos desenvolvidos pelas professoras, nota-se uma maior preocupação do G1 com as características e estrutura dos gêneros textuais que as professoras do G2. Há que se destacar o trabalho com revisão de texto, presente no trabalho de 67% das professoras do G2 (PB3 e PB4) e somente 17% do G1 (PA5). De maneira geral, observou-se que o trabalho das professoras das escolas com melhores escores na ANA/2014 apresentam maior progressão de conteúdos da Língua Portuguesa.

Finalizando os eixos de ensino da Língua Portuguesa, foram categorizados os dados relacionados à **aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA)**, que envolvem desde a capacidade de reproduzir o nome até aspectos relativos à correspondência entre letras/grupos de letras e fonemas (MAGALHÃES *et al*, 2012, p.12).

Esse processo compreende a análise e reflexão sobre a língua, uma vez que os alunos devem aprender o que as letras representam e como elas representam, além de outras convenções do sistema, como a direção da escrita, os espaços entre as palavras etc. A apropriação do sistema de escrita não deve ser condição para o trabalho com os demais eixos de ensino, ao contrário, deve ser desenvolvida de forma concomitante com os usos sociais dos gêneros textuais em leitura, produção escrita e oral.

Considerando tais pressupostos, identificou-se a ocorrência desse trabalho somente nas classes do G1 das professoras do 1º ano (PA1 e PA4); em relação ao G2, as docentes PB1 do 1º ano e PB4 do 2º ano também desenvolveram o trabalho com o SEA.

Verificou-se que esses conteúdos mais rudimentares da escrita estão relacionados ao 1º ano, com exceção da PB4 que é docente do 2º ano. Nos anos

seguintes esse eixo não é mais trabalhado, o que pode evidenciar que os alunos se apropriaram dos conhecimentos da escrita no início do Ciclo de Alfabetização.

A incidência desse eixo nas práticas da professora do 2º ano (PB4) do G2 pode indicar a não apropriação do SEA pelos alunos, diferentemente do G1 que não apresenta nenhuma ocorrência do trabalho com esse conteúdo após o 1º ano.

Para além dos aspectos quantitativos, os conteúdos específicos e encaminhamentos realizados pelas professoras envolveram as situações descritas no quadro abaixo:

Quadro 21 - Encaminhamentos para apropriação do SEA

PA1 1º ano	PA4 1º ano	PB1 1º ano	PB4 2º ano
<ul style="list-style-type: none"> – Escrita de lista de palavras com as sílabas ou letras trabalhadas; – Relação fonema/grafema por meio de rimas em poemas; – Relação título de livros à capa; – Alfabeto (completar letras); – Reconhecimento de letra inicial nas palavras (ligar palavra à letra inicial); – Escrita espontânea de palavras a partir de desenhos e/ou letras; – Reescrita de textos de memória (parlendas, cantigas, quadrinhas). 	<ul style="list-style-type: none"> – Escrita de lista de palavras com as sílabas ou letras trabalhadas; – Relação fonema/grafema por meio de rimas em poemas; – Escrita espontânea de palavras a partir de desenhos e/ou letras; – Localização de palavras escritas com determinadas letras do alfabeto; – Leitura de palavras com sílabas canônicas; – Ordem alfabética de palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> – Escrita de lista de palavras com as sílabas ou letras trabalhadas; – Família silábica das letras T/D; – Nome próprio; – Escrita espontânea de palavras a partir de desenhos e/ou letras; – Relação fonema/grafema por meio de rimas em poemas; – Leitura de ajuste com textos de memória. 	<ul style="list-style-type: none"> – Escrita de lista de palavras com as sílabas ou letras trabalhadas; – Estudo de palavra: quantidade de vogais e consoantes, separação silábica e família silábica das palavras; – Leitura de ajuste com textos de memória; – Reescrita de textos.

Fonte: Elaborado pela autora

É possível depreender desse rol de encaminhamentos que há um enfoque maior nas sílabas e palavras, desvinculadas do texto. Os textos quando trabalhados são os que possibilitam memorização, pois são utilizados para favorecer a relação

fonema/grafema, por meio do ajuste do que está sendo lido com o que está escrito. De forma geral, as situações de escrita contemplam listas de palavras, correspondente às sílabas trabalhadas.

Contudo, há que se ressaltar que o trabalho das professoras não se resume a esse enfoque, os demais eixos que envolvem oralidade, leitura e produção são contemplados. Ficou evidenciado ao tratar do sistema de escrita, que os encaminhamentos pedagógicos partem de unidades menores (letras/sílabas) para as maiores (palavras/frases).

De maneira geral, o contraste entre os dois grupos de docentes, em relação aos eixos de ensino da Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização, possibilitou identificar que em oralidade e leitura os enfoques das práticas pedagógicas do G1 e G2 são semelhantes, diferenciando apenas em pequena porcentagem de ocorrências. Entretanto, em produção, análise linguística e aquisição do SEA há uma oscilação entre um grupo e outro.

Constata-se que as docentes do G1 têm um maior enfoque em AL (60%), principalmente nas classes de 3º ano, indicando a apropriação da escrita nos 1ºs anos de escolaridade e a progressão de conteúdos relacionados a elementos de textualidade, estrutura composicional dos gêneros e aspectos normativos da língua nos anos seguintes do Ciclo de Alfabetização, fato que corrobora com o menor índice de práticas com a aquisição do SEA (27%), restrito somente às professoras do 1º ano. Essa situação se inverte em relação ao G2, que possui menor frequência em AL (20%) e maior índice de ocorrência de situações relacionadas ao SEA (40%), apontando para uma continuidade de trabalho com a aquisição da escrita em anos seguintes. Situação que também pode explicar a maior ocorrência do G2 de trabalho com o eixo de produção (60%) com o objetivo de contribuir com a apropriação da escrita, uma vez que as atividades desse eixo envolveram muitas vezes a escrita de lista, de textos de memória e de títulos.

4.2.2.2 A Didática presente nos fazeres docentes

A seção anterior tratou de apresentar os resultados referentes ao objeto de ensino do professor alfabetizador que se relaciona à linguagem escrita e, para tanto, explicitou-se a frequência do trabalho com os eixos que envolvem o ensino da

Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização.

Após compreender “o **que**” o professor ensina, o olhar será direcionado para “**como**” o docente conduz esse processo. Dessa forma, discorrer-se-á sobre os encaminhamentos didáticos das professoras alfabetizadoras dos dois grupos investigados.

Os dados observados referentes a “**como**” as professoras ensinam foram organizados em categorias que contemplaram:

- **Procedimentos pedagógicos;**
- **Abordagem comunicativa entre professor-alunos;**
- **Orientação docente para execução de tarefas/atividades;**
- **Trabalho com a heterogeneidade de aprendizagens;**
- **Recursos didáticos utilizados.**

Em relação à frequência dos procedimentos adotados pelas professoras dos dois grupos, observa-se de forma detalhada:

Tabela 7- Frequência dos Procedimentos Pedagógicos

Procedimentos Pedagógicos	Escolas do G1 ALTO DESEMPENHO	Escolas do G2 BAIXO DESEMPENHO
1-Identificação de conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo trabalhado	47,00%	40,00%
2- Apresentação de conceitos	53,00%	60,00%
3-Reflexão e análise com os alunos para construção do conceito	40,00%	27,00%
4- Retomada e progressão de conceitos trabalhados	60,00%	67,00%
5- Sistematização de conceitos trabalhados com a classe	63,00%	53,00%
6- Exercícios de fixação	47,00%	80,00%

Fonte: Elaborada pela autora

Ao se analisar os encaminhamentos, percebe-se que o G1 tem maior frequência de procedimentos relacionados ao movimento que reverbera a participação do aluno na apropriação do conhecimento. Considera-se o conhecimento prévio do aluno (item 1), a seguir as professoras realizam um processo de reflexão e análise com os alunos para construção do conceito/conteúdo ensinado (3), mas não param no nível do senso comum, conduzem esse processo

para sistematizar os conhecimentos (item 5). Tais procedimentos didáticos coadunam com os apontamentos de Mellowki e Gauthier (2004, p.538) sobre o papel do docente, destacando que “os professores são intelectuais, ou seja, são profissionais cuja missão é a de serem depositários, intérpretes e críticos da cultura.

Assim, o conhecimento ensinado não pode ficar em nível sincrético, permeado por construções do senso comum. O professor, como demonstrado pelos encaminhamentos das docentes do G1, considera o conhecimento do aluno, mas a mediação realizada pelo docente é para levá-lo a um nível mais elaborado de conhecimento.

O Grupo 2, por sua vez, apresenta maiores índices de encaminhamentos que refletem um papel mais centrado no professor visto que este apresenta conceitos (item 2), se preocupa em retomá-los para dar continuidade ao processo (item 4) e também realiza exercícios para fixar e memorizar os conteúdos desenvolvidos (item 6).

Destarte, há diferenças entre os dois grupos ao que tange o papel que aluno e professor desempenham no processo de aquisição e conhecimento, mesmo que o fim de ambos seja a apropriação de um conhecimento científico. Nota-se que as docentes do G1 oportunizam situações que promovem a identificação dos conhecimentos dos alunos, a reflexão sobre o conteúdo ensinado, finalizando com a sistematização dos conceitos trabalhados. Por sua vez, os encaminhamentos do G2 valorizam a apresentação de conceitos prontos e exercícios para fixação dos conteúdos trabalhados.

Complementando essa análise em relação aos procedimentos didáticos, é preciso destacar a interação verbal entre professor e alunos, compreendendo que a todo momento diferentes gêneros textuais orais permeiam essa relação: são conversas, diálogos, exposição oral, debates, entrevistas, informativos, relatos de experiência entre outros.

Logo, considerou-se importante analisar a **abordagem comunicativa entre professor-alunos**. Para tanto, recorreu-se aos estudos de Mortimer e Scott (2002; 2003) que elaboraram um sistema de referência para analisar maneiras através das quais professores interagem com alunos.

Considerando esse referencial, os dados foram organizados a partir das

quatro classes de abordagem comunicativa, identificando a maior ocorrência em relação aos dias observados:

Quadro 22 - Classes de Abordagens Comunicativas

	INTERATIVO	NÃO-INTERATIVO
DIALÓGICO	Interativo/dialógico PA3 e PA5	Não-interativo/dialógico
DE AUTORIDADE	Interativo/de autoridade PA1, PA4 PB3	Não-interativo/de autoridade PA2, PA6 PB1, PB4

Fonte: Adaptação de Mortimer e Scott (2002, p. 288)

Ao analisar o aspecto relacionado à interação, verifica-se que, em termos relativos, o G2 tem 50% de suas professoras com essa abordagem e 33% do G1 que consideram a participação do aluno na interação verbal.

Em relação ao discurso, contata-se que 33% (PA3 e PA5) das professoras do G1 consideram a fala do aluno nesse processo e 67% (PA1, PA4, PA2, PA6) enfatizam somente o discurso científico (de autoridade). Por sua vez, o G2 tem a totalidade de docentes (PB3, PB1, PB4) que utilizam a abordagem do discurso de autoridade.

Da totalidade de práticas observadas⁸⁵ (9), verifica-se que sete têm o discurso estruturado a partir da esfera científica. Isso não significa que as docentes com enfoque dialógico (2), não consideram a importância do discurso científico, o que as distingue é considerar no processo de interação verbal os conceitos elaborados pelos alunos para a apropriação do conhecimento formal. Além do que é função da escola possibilitar o acesso ao conhecimento elaborado, ou seja, a escola é uma instituição que trabalha com “a cultura como herança, patrimônio no qual são consignadas a experiência e a inteligência humanas” (MELLOWKI;GAUTHIER, 2004, p. 541).

Ainda relacionada à mediação que ocorre por meio da linguagem verbal, observou-se a **orientação docente para execução de tarefas/atividades**, considerando que Gauthier *et al.* (2013, p.216-217) apontam que professores eficientes no processo de ensino dão explicações claras e orientam as práticas dos alunos com bons exemplos e analogias.

⁸⁵ No ANEXO F há exemplos de situações observadas envolvendo as classes de abordagem comunicativa.

Sobre esse aspecto, verificou-se, de forma geral, que todas as professoras ao apresentar uma tarefa dão exemplos de como esta deva ser realizada. A alteração ocorreu apenas em relação à professora PB1 que dos 5 dias observados, em 3, utilizou esse procedimento, sendo que em dois dias apenas disse o que era para os alunos executarem. Essa diferença, pode ser em decorrência do tipo de atividade que os alunos estão acostumados a desenvolver em relação ao sistema de escrita.

Constata-se, também, que apenas quatro docentes (PA1, PA2, PB3 e PB4) apresentaram o objetivo da atividade a ser realizada para a classe e esse fato ocorreu em apenas um dia. Outro ponto, diz respeito à circulação das professoras durante a execução das atividades, sendo verificado que todas adotaram esse procedimento durante a fase de observação, alternando apenas a frequência entre 2 a 5 dias.

Ao comparar as escolas do G1 com o G2 é possível identificar algumas diferenças, conforme tabela abaixo:

Tabela 8- Frequência de Orientação para execução de atividades/tarefas

Encaminhamentos do professor	G1 Escolas com ALTO DESEMPENHO	G2 Escolas com BAIXO DESEMPENHO
Explica a tarefa a ser desenvolvida, dando exemplos	100,00%	85,00%
Apenas diz o que deve ser feito	-	15,00%
Apresenta o objetivo da tarefa	7,00%	15,00%
Circula pela classe durante a realização das atividades para acompanhar os processos realizados pelos alunos	90,00%	73,00%

Fonte: Elaborada pela autora

Apesar de possuir maior frequência em relação à apresentação dos objetivos das atividades do G2; nos demais itens o G1 tem maior ocorrência de situações envolvendo explicação das atividades/tarefas com exemplos, além da circulação pela sala para acompanhar a realização das atividades propostas. Nesse último aspecto, Gauthier *et al.* (2013, p. 259) ao analisarem pesquisas empíricas realizadas em sala de aula, identificaram que professores eficientes supervisionam a aprendizagem dos alunos, além de apontar que a circulação em sala de aula aumenta o nível de desempenho dos alunos.

Uma questão importante que, também, relaciona-se à didática, ou seja, ao

saber ensinar, refere-se ao trabalho com **a heterogeneidade de aprendizagens**, uma vez que não há classes homogêneas, o desafio envolve atender a todos de acordo com suas especificidades. Essa diferença de conhecimento, muitas vezes, transforma-se em defasagem de aprendizagem ao não ter progressão e intervenção adequada do professor de um ano para o outro, ocorrendo apenas a promoção automática⁸⁶ (DEMO, 1998; FRIGOTTO, 2005).

Um dos maiores dilemas que o professor enfrenta como diz Borges (2004, p. 236) é “dar atenção a um aluno em dificuldade e manter o grupo atento”. Destarte, considerou-se necessário analisar esse aspecto presente no fazer docente.

Para tanto, identificou-se a maior ocorrência de procedimentos realizados pelas professoras em relação ao trabalho com as diferenças de aprendizagem.

Quadro 23 - Trabalho com a heterogeneidade de aprendizagens

Aspectos observados no trabalho pedagógico	Maior incidência	
	Professoras do G1	Professoras do G2
- Mesma atividade com intervenções específicas		X
- Atividade diferenciada para os alunos	X	
- Trabalho com agrupamentos heterogêneos	X	

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do quadro, observa-se que há maior incidência de encaminhamentos das professoras do G2 que utilizam a mesma atividade para trabalhar as dificuldades de aprendizagem, ocorrendo intervenção por meio de questionamentos e observações específicas aos alunos. Houve uma frequência de 100% dos dias observados desse procedimento pelas professoras do G2 e 67% do G1.

Em sala de aula, verificou-se que, muitas vezes, as professoras, durante o desenvolvimento das atividades, chamavam até sua mesa ou se dirigiam até a carteira dos alunos para realizar intervenções específicas.

Há de se destacar também a prevalência do ensino individualizado. Somente uma professora PA5, utilizou o trabalho com grupos heterogêneos, nos quais alunos com diferentes níveis de conhecimento puderam interagir. Sobre esse aspecto,

⁸⁶ A Rede Municipal de Ensino de Limeira adota a retenção ao final do Ciclo de Alfabetização (3º ano de escolaridade) e ao final do 5º de escolaridade (Diretrizes do Conselho Municipal da Educação sobre o Ensino de Nove Anos).

Vigotski (1989, p. 101) ao tratar do conceito de zona de desenvolvimento proximal⁸⁷ chama a atenção para o fato do aprendizado “despertar vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar *somente* quando a criança *interage com pessoas* em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (grifos nosso).

Verifica-se que a interação é essencial para o aprendizado e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo das crianças, aspecto observado apenas no trabalho da professora PA5, indicando ênfase nas mediações apenas entre professor e alunos.

Ressalta-se que nas aulas observadas os alunos falam, argumentam, dizem o que consideram sobre determinado assunto, apresentam suas dúvidas, mas o interlocutor é sempre o professor. Esse aspecto também foi corroborado nas análises já apresentadas sobre a abordagem comunicativa que apontaram a predominância do discurso de autoridade.

Essa preocupação do professor em guiar todo o processo de ensino pode ser resultado da compreensão de que o trabalho coletivo é sinônimo de ausência de conteúdo, ou mesmo, de conhecimentos difusos. Contudo, organizar situações de aprendizagem em que os alunos possam interagir entre eles, não significa que o docente delegará seu papel aos discentes. Veiga (2000, p.104) destaca a importância do ensino socializado, que é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto de conhecimento, tendo a cooperação entre os grupos de trabalho.

É claro que na relação entre professor e alunos, o par mais desenvolvido é o professor, mas não significa que toda forma de interação na sala de aula deva estar direcionada somente ao docente. Todavia, esse processo de interação entre alunos não pode limitar-se ao nível de conhecimento de senso comum, cabe ao professor sistematizar os conceitos para que de fato a escola cumpra a sua função.

Para encerrar a análise dos dados obtidos por meio da observação, o estudo também identificou os **recursos didáticos** empregados pelas professoras. Sobre

⁸⁷ A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI 1989, p. 97).

esse aspecto, destaca-se que as escolas recebem livros de literatura infantil pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), acervo de obras literárias e jogos de alfabetização pelo PNAIC, além do livro didático para alunos e professor pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Mas, somente oferecer diferentes materiais aos alunos não é condição para que eles aprendam. Souza (2007, p.113) afirma que o uso de recurso didático envolve preparo do professor “para utilizar tais recursos visando o objetivo de fazê-lo apreender realmente o conteúdo de determinada disciplina”.

Destarte, o uso de recursos pedagógicos também reverbera os saberes do professor, pois envolve escolha e planejamento das formas mais eficazes para promover a aprendizagem significativa. No que tange principalmente ao Ciclo de Alfabetização, os recursos didáticos e pedagógicos variados enriquecem o fazer na sala de aula (BARROS-MENDES, 2015, p.95).

Assim, identificou-se a utilização dos mais variados recursos durante as aulas: livro didático, livros de literatura infantil, jogos, letras móveis, textos de circulação social, cantigas e canções.

Quadro 24 - Recursos Didáticos Utilizados

Recursos Didáticos	PA1 1º ano	PA2 2º ano	PA3 3º ano	PA4 1º ano	PA5 3º ano	PA6 3º ano	PB1 1º ano	PB3 3º ano	PB4 2º ano
1- Livro didático		3 dias	2 dias	1 dia	1 dia			1 dia	
2- Livros de literatura infantil	4 dias	2 dias	2 dias	5 dias	4 dias	2 dias	4 dias	1 dia	3 dias
3- Jogos								1 dia	
4- Textos de circulação social		1 dia	1 dia	1 dia				2 dias	4 dias
5- Cantigas e canções	2 dias			2 dias			1 dia	1 dia	

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados indicam o uso de recursos por todas as professoras em ao menos dois dias de observação. Verifica-se também que há maior concentração da utilização de livros de literatura infantil pelas docentes, fato corroborado pelo levantamento apresentado anteriormente sobre o eixo de leitura.

No que se refere ao uso do livro didático, constata-se maior predomínio das professoras do G1 (PA2, PA3, PA4, PA5) sobre o G2 (PB3). Mesmo com a presença desse recurso em todas as salas, nos dias observados algumas professoras não o utilizaram como é o caso da PA1, PA6, PB1 e PB4.

Em relação às turmas do 1º ano, nota-se que as professoras fazem uso de textos de memória como cantigas e canções que possibilitam o ajuste entre o que está escrito e o que está sendo lido. Por sua vez, parte dos 2ºs e 3º anos (PA2, PA3, PB3, PB4) trabalham textos de circulação social como notícias, reportagens, receitas, provérbios, quadrinhas etc.. No entanto, somente foi observado a utilização de jogos pela professora PB3, as demais não utilizaram esse recurso, mesmo considerando que são alunos pequenos e que a escola dispõe de jogos de alfabetização enviados pelo PNAIC.

De maneira geral, as professoras utilizam recursos didáticos para auxiliar o processo de ensino, com destaque para os livros de literatura infantil presentes em todas as escolas por meio dos programas como o PNBE e acervo complementar do PNAIC, além das aquisições feitas pelas próprias unidades escolares.

4.3 O que dizem as Professoras Alfabetizadoras

Os dados desta seção foram extraídos das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras⁸⁸, após a fase de observação das aulas. As questões discorrem sobre temáticas relacionadas à formação docente, à experiência como alfabetizadora, aos saberes utilizados para ensinar, a didática, além das concepções sobre a função da escola e do professor (Apêndice C).

Buscou-se com a escolha desses temas, compreender os aspectos essenciais que dão sustentação à prática pedagógica das professoras alfabetizadoras e com isso, também, identificar os saberes docentes mobilizados para ensinar. São questões que tratam de aspectos mais amplos ligados à concepção de educação, à constituição do trabalho docente e vão especificando-se até chegar aos procedimentos empregados para alfabetizar.

Para a apresentação desses resultados, utilizou-se o mesmo procedimento empregado para os dados de observação das aulas, envolvendo o contraste entre as escolas do G1 com as do G2.

⁸⁸ A entrevista envolveu 10 professoras alfabetizadoras, pois a PB2 estava em licença da sala de aula para processo de aposentadoria, participando apenas dessa fase.

4.3.1 Função da Escola e papel do Professor

Neste eixo, as respostas das professoras contemplam os fundamentos filosóficos das participantes dessa pesquisa, envolvendo a concepção de educação escolar e a consciência que as professoras alfabetizadoras têm sobre o papel que desempenham nessa instituição social. Tais concepções influenciam o fazer docente na sala de aula, uma vez que podem impulsionar o ensino ou até mesmo justificar a sua ausência.

Gauthier (2015, p.5) chama atenção para o fato da escola, ao adotar os princípios da igualdade de oportunidades e igualdade de tratamento, perpetuar as desigualdades sociais presentes inicialmente entre os alunos, transformando-as em desigualdades educacionais. Essa situação já fora denunciada, na década de 1960, por pesquisas sociológicas⁸⁹ que apontaram a estreita relação entre o desempenho dos alunos e a condição socioeconômica de suas famílias.

Mas, para além de um caráter reprodutor a escola pode assumir um papel transformador e afetar o sucesso acadêmico de alunos que apresentam condições socioeconômicas menos favoráveis. Ao adotar o princípio de igualdade de conquista (GAUTHIER, 2015, p.5) por meio de práticas pedagógicas compromissadas com os altos resultados de aprendizagem por todos os alunos, é possível garantir o não rebaixamento do ensino para as camadas populares, proporcionando o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelos homens.

Assim, as falas das professoras⁹⁰ foram analisadas considerando esses pressupostos que podem indicar uma visão comprometida com o aprendizado de todas os alunos ou podem justificar a não-aprendizagem pelas situações adversas que os alunos vivem.

A partir das falas das professoras foi possível depreender que cinco dentre as dez entrevistadas (PA2, PA3, PA5, PA6 e PB4) revelam consciência do seu papel e, justamente por isso, estão em conflito ao verificar que a escola tem perdido a sua

⁸⁹ Bourdieu e Passeron apresentam em sua obra “A reprodução”, o conceito de violência simbólica presente na instituição escolar por meio da imposição das manifestações e dos valores culturais das classes dominantes, sem considerar as diferenças socioculturais dos alunos. Esse modelo de socialização contribui para a reprodução da estrutura das relações de poder, uma vez que para os filhos da classe dominante alcançar o sucesso é bem mais fácil pois não há uma ruptura de seus valores e cultura, diferentemente dos filhos da classe trabalhadora que têm seus saberes desprezados e necessitam se apropriar de novos padrões e modelos de cultura.

⁹⁰ Os extratos das entrevistas relacionados à concepção que as professoras têm sobre o papel da escola encontram-se no “ANEXO G”.

função em meio a tantas demandas sociais. Ao se comparar os grupos de escolas, verifica-se que 67% das docentes do G1 apresentam em suas falas essa percepção, enquanto somente 25% do G2 refletem tal característica. Expressões como “*eu ando meio em conflito em relação a isso*” (PA6), “*a escola hoje em dia tá fazendo muitos papéis*” (PA2), “*eu percebo que ela é assistencialista pela classe que está*” (PB4) corroboram essa constatação.

Ainda sobre a função da escola, pode-se classificar a maioria das falas em dois blocos:

- Um que retrata a escola como lócus privilegiado para o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e, portanto, ressalta seu papel referente ao ensino. Como é o caso principalmente das falas das professoras PA2, PA3, PA4, PA6, PB2;

- Outro que evidencia a escola como espaço para socialização e crescimento de acordo com as “potencialidades” de cada aluno, corroborado pelas falas das professoras PB1, PB3 e PB4.

Nota-se que no segundo bloco “escola como espaço de socialização e desenvolvimento de potencialidades” há uma predominância de docentes do G2. Essa concepção pode configurar-se em abordagens que transferem ao sujeito da aprendizagem toda a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, como se determinados conhecimentos fossem resultantes de dotação genética, ou seja, “cada aluno pode receber a educação que merece, de acordo com sua capacidade” (GAUTHIER, 2015, p.4).

Assim, a escola pode ser um instrumento de manutenção do “*status quo*” ao esperar e não ensinar aos alunos menos favorecidos conhecimentos os quais não possuem e que são resultantes da cultura erudita.

As professoras pesquisadas também discorreram sobre a relação entre a aprendizagem e a condição socioeconômica, cujos extratos da entrevista estão no Anexo H.

Dessas falas, foi possível identificar que a maioria das professoras percebe no cotidiano da sala de aula a influência das questões socioeconômicas na aprendizagem dos seus alunos, somente a PB4 não identifica essa relação. Cabe ressaltar que a escola não deve negar tal influência, aliás essa compreensão deve

mover o fazer docente para uma perspectiva do máximo e não de parâmetros mínimos de aprendizagem para não transformar as desigualdades sociais e econômicas em defasagens de aprendizagem (GAUTHIER, 2015, p.5).

Outro aspecto destacado por seis professoras que interfere no trabalho com os alunos, refere-se à relação da família com a escola. Situação identificada nas falas de 50% do G1 (PA3, PA4 e PA6) e em 75% do G2 (PB1, PB2, PB3):

“(...)normalmente é falta dessa ajuda da família que causa esse problema de alfabetização”-PA3

“(...)eu tenho alunos bem carentes, mas que a mãe dá uma importância incrível para os estudos”-PA4

“(...)não é só questão financeira, mas a presença da família e o quanto a família demonstra que a escola é importante”.-PA6

“(...)geralmente, é um problema familiar, alguma coisa em casa ou essa mãe que não dá uma assistência”. PB1

“(...)tanto que eu investi nesse menino, dentro da escola e o que ele acabou se tornando porque a família não foi atrás”.-PB2

“(...)quando você sabe como funciona a família parece fica mais fácil trabalhar, de compreender a situação daquele aluno e você ver até onde você vai”.PB3

Sobre essa temática Lahire (1997, p. 256-257) analisa casos de alunos de aproximadamente 8 anos de idade, com sucesso escolar oriundos de camadas populares. Nesse estudo, o autor identificou que o investimento familiar, diferentemente do que as falas das professoras evidenciam, não estava presente em todos os casos de sucesso escolar investigados.

Ressalta ainda, que nem sempre a mobilização familiar é condição para os bons resultados escolares. Algumas vezes, o envolvimento da família em que os “pais punem quando de maus resultados escolares sem verdadeiramente conseguirem ajudar ou dar o “bom exemplo”, e só incitam o filho para o trabalho escolar em forma de sanções, a mobilização familiar produz efeitos negativos não-controlados” (LAHIRE, 1997, p. 257)

Destarte, é essencial que os docentes sejam capazes de desvelar discursos presentes no cotidiano que justificam o fracasso escolar e não contribuem para a democratização do ensino, ao contrário, legitimam o insucesso escolar atribuindo ao aluno toda a responsabilidade por esse processo.

Assim, independentemente do nível de ensino que atuam, o professor precisa ter consciência de seu papel e das concepções de mundo que podem ser

reproduzidas por meio de seu trabalho, pois “pouco importa a força econômica e o poder de coerção de que dispõe, nenhum grupo pode, pelo menos pacificamente, estender a sua visão do mundo a toda a sociedade sem o trabalho dos professores” (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004, p.553).

Essa consciência sobre seu papel e missão situa o trabalho docente em um contexto mais amplo. Pode até parecer, em um primeiro momento, distante do fazer em sala de aula, mas saber “o que sou” e “por que faço” proporciona fundamentação e responsabilização sobre o ato de ensinar. Na medida em que o professor tem consciência dessa realidade e é capaz de identificar as variáveis que interferem em seu trabalho, valoriza e investe nos conteúdos que devem ser ensinados e na forma mais adequada para que os alunos se apropriem desses conhecimentos.

4.3.2 A Formação Profissional do Professor Alfabetizador

As questões desse bloco da entrevista envolvem desde a experiência inicial como alfabetizadora, passando pela formação inicial e continuada, até a identificação pelas professoras dos conhecimentos que fornecem base para o fazer em sala de aula.

No que tange às dificuldades encontradas no início da carreira docente, 5 das 10 professoras entrevistadas⁹¹, explicitaram tais desafios. Ao comparar os dois grupos, a frequência relativa desse tipo de resposta é a mesma, sendo 50% do G1 (PA1, PA2, PA3) e 50% do G2 (PB2 e PB3).

Também dentre as falas, destacou-se a importância do colega de trabalho mais experiente que as auxiliaram nesse início, evidenciada pelas colocações das professoras PA2, PA3, PA4, PA5 e PB1:

“(...) eu tive apoio da parte pedagógica da escola, os professores mais especializados que trabalhavam com a sala de alfabetização”- PA2;

“(...) procurava ajuda com outras colegas de trabalho, procurava referências nas colegas de trabalho”-PA3;

“(...) eu tinha as minhas colegas de trabalho que sempre falavam o conteúdo que elas estavam trabalhando”- PA4;

“Eu era bem jovem e seguia as colegas mais velhas”-PA5 ;

“Eu sempre tive sorte nas escolas que eu passei de ter uma colega de classe que a gente tava sempre trocando atividades, trabalhando juntos”- PB1

⁹¹ Encontram-se no Anexo I os extratos das entrevistas.

Verifica-se pelos extratos que as docentes recorreram aos colegas mais experientes para auxiliá-las na tarefa de aprender a alfabetizar, não citam a formação. Micotti (2012, p.163) afirma que os professores novatos tendem a reproduzir a orientação de colegas mais experientes, ou seja, as práticas dos docentes mais antigos moldam a prática do iniciante.

Os relatos manifestam a importância que os docentes atribuem aos saberes da experiência, uma vez que, no início da carreira, emprestam a experiência de outro docente para conduzir o processo de ensino. O conhecimento prático do docente mais experiente acaba tendo um peso diferente em relação à formação inicial do professor ingressante no magistério.

Essa sabedoria que deriva da própria prática é apontada por Tardif (2002, p.63) como uma das fontes de conhecimento dos professores. Assim, diante das inseguranças do início da carreira docente e das dificuldades impostas pelo cotidiano escolar, essas professoras se apoiaram em colegas que possuíam conhecimentos advindos da experiência em sala de aula.

Tardif (2002, p.86) destaca que no início da profissão docente as condições impostas pelo trabalho se confrontam com a formação recebida, levando os docentes perceberem que estão mal preparados para enfrentar as demandas da sala de aula.

Sobre essa relação dos conteúdos provenientes da formação inicial com os conhecimentos necessários para alfabetizar, cabe retomar alguns dados já apresentados na caracterização dos participantes da pesquisa.

Todas as professoras pesquisadas têm magistério e curso superior, diferenciando-se apenas em relação às graduações. As professoras PA1, PA4, PA5, PB1, PB2 cursaram Pedagogia; PB3 fez Normal Superior; as demais PA2, PA6 e PB4 são formadas em outras licenciaturas (Arte ou Sociologia). Além da graduação, sete (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6 e PB2) possuem especialização na área da educação.

Grande parte das docentes possuem formação inicial além do que é exigido em termos legais para exercício da função. Contudo, 60 % das professoras⁹²

⁹² Encontram-se no Anexo J os extratos da entrevista sobre a formação inicial das professoras.

pesquisadas (PA1, PA2, PA3, PB2, PB3 e PB4) apontam que os conhecimentos oriundos dessa formação não foram suficientes para subsidiar a atuação em sala de aula, confirmando o que Gatti e Nunes (2009) já identificaram em suas pesquisas.

As professoras PA1, PA2 e PB2 ainda destacam a divergência entre teoria e prática, além das lacunas de formação percebidas ao se deparar com a sala de aula. Não percebem a finalidade da teoria para “iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento[...]”, conforme Pimenta e Lima (2004, p.43) pontuam.

Na afirmação “*é muito diferente a teoria da realidade*”, feita pela professora PA1, fica evidente a concepção de que teoria e prática não se coadunam, ou seja, são práticas sem teoria e teoria sem práticas. Na análise de Gauthier *et al.* (2013, p.27) no processo de profissionalização do trabalho docente não se deve ter enfoques que favoreçam um aspecto em detrimento do outro, ou como os autores denominam “ofício sem saberes ou saberes sem ofício”.

Essa visão integradora entre teoria e prática pode ser identificada na fala da professora PB3 que diz “*...a gente viu a teoria e consegui trabalhar com ela. Isso me ajudou bastante, os olhos parecem que abriram mais*”. Tal fragmento vai ao encontro do que assevera Sánchez Vázquez (1977, p. 234) “a prática tem sua racionalidade, mas esta permanece oculta. Ou seja, sua racionalidade não transparece diretamente e sim apenas a quem tem olhos para ela”.

A fala da professora PB3 exemplifica o papel que a teoria assume ao oferecer aos docentes “olhos”, ou seja, condições de compreender “os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p.16).

Contudo, a maioria das professoras revela que a formação inicial não favoreceu a compreensão dessa relação de interdependência entre teoria e prática, ou seja, a percepção foi de uma relação dicotômica e não unitária.

Complementando essa análise, algumas falas evidenciaram a importância da formação prática oferecida pelo curso de magistério:

“o que mais me deu suporte foi o Magistério”-PA4

“o meu magistério contribuiu muito pra minha decisão e pro que eu sou hoje”- PB1

“O magistério deu uma base que eu fiquei mais segura daquilo que eu estava passando”-

PB4

Tais professoras destacaram que o magistério proporcionou, por meio de estágios, regência e das aulas, apropriação de conhecimentos práticos, como a professora PB1 afirma: *“o jeito de repartir uma lousa, de escrever, até hoje eu lembro direitinho como a minha professora de didática me ensinou”*. Também, a professora PA4 pontua que *“era muito aplicável aquilo que a gente aprendia”*, reforçando a valorização da dimensão prática.

Assim, mesmo com as lacunas evidenciadas pelas professoras em sua formação inicial, os conhecimentos aí transmitidos constituem o que Tardif (2002 p.36-37) chama de “Saberes da Formação Profissional”, que correspondem a um conjunto de saberes baseados nas ciências e na erudição, os quais são transmitidos aos professores.

Além da formação inicial, outra fonte de aquisição desses saberes pontuados por Tardif (2002, p.63) são os cursos de formação em serviço (continuada).

Dessa forma, as professoras pesquisadas⁹³ identificaram os principais cursos realizados, sendo possível perceber que em termos de formação continuada não há diferenças entre o grupo de docentes do G1 com o do G2 por serem professoras da mesma rede.

Em relação às formações realizadas, verificou-se que as mais citadas pelas professoras são o “Pacto” e “Letra e Vida”, o que confirma pesquisa já realizada por Pascotto (2014) nesta rede de ensino com professores alfabetizadores que assinalaram as mesmas formações. Os alfabetizadores pesquisados por Pascotto reconhecem que esses cursos contribuíram para a aquisição dos saberes relacionados à prática do alfabetizador, principalmente em relação à compreensão das concepções e metodologias da alfabetização.

Algumas professoras também explicitaram a relação da formação recebida com a atuação em sala de aula:

“Eu acho que os cursos que eu faço na parte de Língua Portuguesa ajudam a entender o processo de leitura e escrita da criança”.(PA3)

“...é legal você perceber essa diferença do curso que a prefeitura oferece com dia a dia na sala de aula. Tem coisa que a gente traz pra sala, tem coisa que a gente percebe que não é o

⁹³ Encontram-se no Anexo K os extratos das falas sobre formação continuada.

adequado para aquele momento, mas fica lá, uma hora a gente sempre acaba usando”. (PB6)

“...têm coisas que dá pra gente trabalhar no nosso dia a dia, mas não é tudo”.(PB2)

Esse sentido revelado pelas professoras decorre, conforme Micotti (2012, p.168) assinala, da “percepção das relações entre os saberes da própria experiência e os novos conhecimentos”. São conhecimentos teórico-práticos que são construídos nessa relação entre a teoria e a experiência docente.

Por ser um espaço de formação continuada, o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) também foi temática abordada em entrevista com as docentes.

A partir das respostas das professoras⁹⁴, notou-se algumas diferenças entre os grupos de escolas pesquisados: no G1, 50% das professoras (PA1, PA2 e PA4) reconhecem o HTPC como espaço formativo, envolvendo estudo e troca de experiência; 33% (PA5 e PA6) não têm essa percepção e a PA3 (17%) quando ao indagar sobre os espaços de formação, não citou o HTPC.

No que se refere ao G2, somente a professora PB2 (25%) considera esse espaço como formativo; PB4 (25%) não percebe o HTPC como formação e 50% (PB1 e PB3) não citaram o HTPC na entrevista.

Em pesquisa realizada com coordenadoras pedagógicas da mesma rede de ensino desta pesquisa, Antunes (2014, p.135) identificou entre os 9 participantes de seu estudo, somente 3 coordenadoras que organizavam os HTPCs como espaço/lugar de reflexão e prática sobre as questões pedagógicas da realidade de suas unidades escolares. As demais, diante das demandas do cotidiano escolar se perdiam por não haver um planejamento desse momento formativo.

A situação identificada por Antunes (2014) também se manifesta de forma muito similar nesta pesquisa, ou seja, entre 10 professoras pesquisadas, somente 4 percebem o HTPC como espaço formativo. Mesmo assim, destacam que esse espaço é utilizado principalmente para a preparação e/ou socialização de atividades para a sala de aula:

“a gente tem o tempo da gente estar trabalhando com nossa colega, preparando os conteúdos ou semanário uma semana antes...”(PA1)

“...as professoras levam os conteúdos, as atividades, vamos trocando atividades e encaixando no planejamento semanal”. (PA2)

“... é um momento muito rico de troca com os nossos companheiros de trabalho”. (PA4)

⁹⁴ Encontram-se no Anexo L os extratos dos depoimentos sobre o HTPC.

“... vão separando os assuntos das revistas que a gente recebe, separando artigos, trabalhos que dá pra gente estar fazendo”. (PB2)

Os HTPCs são profícuos para a produção de conhecimento, sendo o professor sujeito de um saber-fazer e um saber-ser que são construídos a partir dos desafios propostos pelo cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, teoria e prática são partes de um mesmo processo, constituindo-se mutuamente. A teoria possibilita ao professor realizar a leitura da realidade, saindo da superficialidade de impressões e avançando para aspectos mais densos, num processo dialético em que prática e teoria vão sendo alteradas e constituem-se por um movimento de incorporação e superação (GATTI, 2013, p.55).

Entretanto, o momento de estudo é citado apenas pela professora PA1: *“...tem momentos que ela (coordenadora) traz alguma coisa pra gente de estudo”*. Os relatos evidenciam que os HTPCs acabam não constituindo, em sua totalidade, espaço de formação contínua em que o fazer docente é objeto de estudo e reflexão.

Os resultados apresentados até aqui se referem à constituição profissional das professoras pesquisadas, ou seja, sua experiência como alfabetizadora, formação inicial e continuada.

Mas, no cotidiano da sala de aula, com as dificuldades apresentadas, quais saberes são mobilizados por essas professoras? São saberes decorrentes da experiência como docente, das formações, das trocas com outros professores? Quais aspectos dão suporte para o planejamento e à prática pedagógica?

Diante desses questionamentos, todas as professoras⁹⁵ relataram a importância da experiência docente com a alfabetização para ensinar e planejar. Ressalta-se que são docentes experientes no processo de alfabetização, variando de 18 a 31 anos, conforme já apresentado na caracterização dos participantes deste estudo. A relevância dessa experiência profissional pode ser percebida nas falas:

“...se for uma atividade que eu vejo que vai surtir um bom resultado, eu utilizo sim, a experiência também conta.”(PA3)

“Então, eu me baseio nessa forma de trabalho que me dá segurança, que é fruto da minha experiência, e vou completando”.(PA6)

“...a gente sempre está lembrando que a gente já viveu, já estudou, conversa com os colegas e daí a gente chega a um consenso do que é melhor a ser aplicado naquela área”.(PB1)

⁹⁵ Encontram-se no Anexo M os extratos dos depoimentos das docentes que trataram dessa temática.

“Pra planejar a aula eu busco nos meus conhecimentos desses 23 anos de alfabetizadora...”(PB3)

“Eu acho que esse conhecimento é fruto da minha experiência, eu acho que se eu não planejar, já tá na minha cabeça...” (PB4)

Autores como Tardif (2002) e Gauthier *et al* (2013) reconhecem os saberes provenientes da experiência como os saberes produzidos pelos professores no exercício de sua função docente, diferentemente dos saberes da formação profissional, das disciplinas e curriculares que são produzidos fora da prática pedagógica, os quais o professor não controla (TARDIF, 2002, p.48).

Nota-se também que os saberes da experiência refletem o processo de aprendizagem de conhecimentos obtidos na formação profissional dos docentes, por meio do qual adaptam e ressignificam os outros saberes. A fala da professora PA1 demonstra essa situação: *“A gente vai guardando o que a gente vai recebendo. É a teoria dos cursos, os trabalhos dos amigos da gente, a experiência da gente. É um bloco. É um saber que foi constituído entre faculdade, a experiência, o meu trabalho desenvolvido em sala de aula, é uma junção de tudo isso”*.

No que tange à comparação dos saberes mobilizados entre as professoras do G1 com as do G2, os dados são muito semelhantes, visto que são professoras com experiência em alfabetização e que estão na mesma rede de ensino no mínimo sete anos. São professoras que revelam em suas falas autonomia no processo de planejamento das aulas:

“eu já tenho estruturado porque eu já consigo imaginar o que eu vou dar, a sequência do que eu vou dar”(PB4)

“eu transformo totalmente as atividades, eu pego e faço adequação pra idade deles e aí eu mexo muito” (PA4).

Esse controle e domínio para planejar o processo de aquisição da linguagem escrita são decorrentes da formação profissional (inicial e continuada) e do tempo de atuação no magistério, principalmente com turmas de alfabetização.

Mas, como as professoras alfabetizam?

Os dados apresentados a seguir têm a finalidade de responder esse questionamento por meio dos componentes específicos desse processo de ensino.

4.3.3 Alfabetização: Concepção e Ensino

Os resultados apresentados nesta seção envolvem as concepções de alfabetização das professoras investigadas e aspectos relacionados ao ensino da linguagem escrita.

Primeiramente, para compreender como as professoras alfabetizam é importante identificar que concepção de alfabetização elas possuem e que fornece suporte para seus encaminhamentos pedagógicos em sala.

Assim diante da indagação sobre o significado do aluno estar alfabetizado, todas as docentes, tanto do G1 quanto do G2, apresentam em suas falas uma concepção mais ampla de alfabetização, coerente com a definição apresentada pelo documento “Direitos de Aprendizagem” (BRASIL/MEC-SEB, 2012, p.27). Demonstram que para estar alfabetizado o aluno deve ter conhecimentos para além do código escrito, como as falas das professoras corroboram:

“...alfabetizada eu uso essa palavra na reunião dos pais aqui, mas, alfabetizar é muito mais coisas do que só usar o código”. (PA1)

“...ter um completo domínio da leitura da escrita e saber utilizar esse domínio na sociedade”.(PA3)

“Estar alfabetizado não é mais compreender o código...”(PA6)

“... tem que também reconhecer o que ele lê e pra que ele vai usar, porque senão vira só funcional” (PB2)

“Ele deve conseguir fazer ligação com a vida que ele tem, quando ele vai ler alguma coisa, quando vai ao supermercado”.(PB3)

Além desse sentido amplo da alfabetização, é possível identificar em alguns extratos enfoques que destacam o processo de aquisição da linguagem escrita como prática social. As professoras PA3, PB2 e PB3 ressaltam a apropriação de conteúdos que refletem para além da esfera escolar.

As falas também apontam o trabalho com os eixos de leitura e escrita no processo de alfabetização. Somente a professora PB4 faz menção aos aspectos da oralidade ao afirmar que *“... sabe dar opinião, é participativo porque eu vejo, assim, aquela criança que conversa muito, mas se ele não tem coerência e coesão não serve pra nada”*.

Após explicitar as concepções das professoras, é necessário discorrer sobre as especificidades do ensino em relação à alfabetização. Assim, procurou-se identificar nas falas das professoras a clareza quanto aos objetivos que devem ser

alcançados em cada ano de escolaridade que compõem esse ciclo.

A partir das exposições das professoras⁹⁶, foi possível identificar diferenças entre os dois grupos de escolas (G1 e G2) em relação à compreensão dos objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados do 1º ao 3º ano de escolaridade no Ciclo de Alfabetização.

No G1, as professoras PA1, PA2, PA3, PA4, PA6 (83%) demonstram em suas falas clareza quanto ao que deve ser alcançado em termos de aprendizagem dos alunos, com exceção da professora PA5 (17%) que diz não perceber a progressão entre os anos, embora haja as metas da escola, essas precisam ser revistas: *“Nós fizemos metas, mas isso já faz alguns anos. Isso deve ser revisto. (...) No segundo ano eu não percebo isso, depende de quem vai cair, eu não percebo essa continuidade entre primeiro, segundo e terceiro”*

Por sua vez, no G2 somente a professora PB4 (25%) faz alusão aos objetivos gerais de aprendizagem que devem ser alcançados, mas não pontua essa referência como sendo da escola. A professora PB2 diz que foi elaborado pelo coletivo da escola um esquema dos conteúdos que os alunos deveriam aprender, mas que na prática não funciona. As demais docentes (PB1 e PB2), que também fazem parte da mesma escola da PB2, manifestam a necessidade dessa discussão coletiva para definição de objetivos claros de aprendizagem:

“A gente tem conversado bastante com os professores sobre essa questão, do que até onde cada um tem que chegar pra ver se a gente realmente diminui essa defasagem, que a gente percebe que ela existe. Mas, a gente não conseguiu ainda resolver tudo...”(PB1)

“Durante todos esses 23 anos eu fui tendo o esqueleto do que eu preciso dar, mas eu não vejo isso de forma muito clara nos outros anos. Eu não vejo, eu acho que teria que ter uma coisa assim simples, sabe sem muita poluição visual é um esqueleto mesmo, tópicos bem simples”.(PB3)

A partir dos depoimentos das docentes do G2, verifica-se que há um movimento de construção de parâmetros de aprendizagem entre os anos do Ciclo de Alfabetização, mas que ainda não foi consolidado e compreendido por todos os professores, fato que pode conduzir a interpretações particulares e não coletivas dos objetivos a serem alcançados em cada ano.

Dessa forma, os objetivos de aprendizagem para os anos de escolaridade não podem ser subjetivos, ou seja, correspondente ao nível de aprendizagem que

⁹⁶ Extratos da entrevista sobre os objetivos para o Ciclo de Alfabetização encontram-se no Anexo N.

cada docente julga adequado. Corre-se o risco de nivelar a aprendizagem dos alunos sempre por parâmetros inferiores e não haver uma adequada progressão entre os anos do Ciclo de Alfabetização. Pode-se instalar a perspectiva de sempre fazer “mais do mesmo” no processo de alfabetização, ou seja, não se avança em conteúdos para além do código escrito até o 3º ano de escolaridade.

Os parâmetros para balizar essa discussão, que deve envolver toda a escola, estão dados pelos documentos oficiais, entre os quais se tem os “Direitos de Aprendizagem” (BRASIL/MEC-SEB, 2012) e as diretrizes curriculares da própria rede de ensino. Logo, uma das primeiras ações da equipe escolar para corrigir as defasagens de aprendizagem deve ser a definição coletiva e partilhada dos objetivos a serem alcançados em cada ano de escolaridade, pois eles nortearão todo o processo de ensino, desde o planejamento à avaliação, além de serem referências para o acompanhamento e monitoramento realizado pela coordenação pedagógica.

Sobre a definição desses parâmetros de aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização, somente as docentes PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6 e PB4 pontuaram os objetivos a serem alcançados. Desses relatos foi possível identificar um enfoque maior do trabalho com o sistema de escrita no 1º, conforme retratam as falas:

“...a maioria aqui na escola, estão chegando já alfabetizados no segundo ano. Mas grande parte, não vou falar todos, eles vêm assim com as sílabas canônicas” (PA2);

“Eu entrego para o 2º ano lendo e escrevendo com fluência, sílabas não-canônicas, e produzindo pequenos textos”(PA4);

“... eles (1º ano) tinham que saber escrever com sílabas simples, ler com sílabas simples” (PA6);

“O primeiro tem que fazer o papel dele que é aquele básico...”(PB4)

De maneira geral, as professoras destacam que no 2º ano se deve consolidar o domínio do código escrito e avançar para questões de produção textual, como exemplifica a professora PA4: *“o segundo ano vai aprofundar mais na parte da produção e vai retomar aquilo que ficou em defasagem, parte da acentuação, pontuação”.*

No 3º ano, os conteúdos se complexificam, como afirma a docente PA6 *“você tem que trabalhar com conteúdos difíceis, você sai de conteúdos concretos e tem que trabalhar com conteúdos conceituais”.* A professora PA5 também aponta que *“Um terceiro ano teria que chegar ao final escrevendo muito bem, um texto bem*

escrito, usando bem a gramática que faz parte do conteúdo, fazendo uma leitura com compreensão, com ortografia boa”.

Essa compreensão do que deve ser ensinado se relaciona ao que Tardif (2002, p.38) e Gauthier *et al* (2013, p.29-30) chamam de “saberes curriculares”, referindo-se aos objetivos, conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar como modelo da cultura erudita para formação dos alunos. São saberes que os docentes devem apropriar-se para poder ensinar.

Em relação às principais dificuldades que enfrentam com o processo de alfabetização, as professoras fizeram alusão tanto a problemas relacionados ao trabalho docente como ao aluno e seu contexto familiar.

As professoras PA3, PA5 e PA6 manifestaram dificuldade em ensinar pela defasagem de aprendizagem dos alunos, que força a um enfoque diferenciado para atender às especificidades de cada um. Dizem que encontram dificuldades em atender a todos de acordo com suas necessidades, como afirma a professora PA6 *“a maior dificuldade é conseguir abraçar todos, dar um encaminhamento e garantir que todos estão aprendendo”.*

Ainda, as docentes PB2, PB3 e PB4 destacam dificuldade em manter a atenção e disciplina na classe:

“Dificuldades eu encontro, principalmente na atenção, porque hoje eles vêm muito dispersos e é muito difícil você manter a atenção deles por muito tempo”- PB2

“Eu tenho dificuldades em manter o foco deles, é a concentração”- PB3

“Estou tendo muita dificuldade em relação à disciplina e atenção”- PB4

Em relação aos dois grupos de escolas, é possível identificar que 50% das professoras do G1 (PA3, PA5 e PA6) ressaltam as dificuldades em relação aos diferentes níveis de aprendizagem e 75% do G2 (PB2, PB3 e PB4) pontuam aspectos mais ligados ao comportamento dos alunos.

As docentes PA1 e PA4, além das dificuldades relacionadas ao comportamento dos alunos, mencionam a falta de apoio familiar e dos problemas particulares que interferem na aprendizagem. Por sua vez, a professora PB1 afirmou não enfrentar dificuldades em função de sua experiência como alfabetizadora.

Como a defasagem de aprendizagem foi uma das dificuldades mais citadas, as professoras foram questionadas sobre como trabalham com essa problemática.

Diante do questionamento, todas as professoras descreveram que realizam intervenções pontuais durante a realização de atividades propostas para toda a classe, chamando os alunos para orientações específicas, como por exemplo:

“Eu exijo de formas diferentes, dentro da mesma atividade, eu faço uma intervenção diferente para cada criança...”-PA6

“...durante a realização das atividades, aquelas crianças que têm mais dificuldade, mesmo fazendo a atividade igual à da classe eu dou um acompanhamento mais individualizado a eles, passando nas mesinhas, vendo o que está faltando, o que eu posso estar é intervindo”-PB1

“Eu chamo na minha mesa, eu faço uma intervenção diferente”- PB4

Esse encaminhamento também foi identificado no período de observação das aulas e evidencia a importância da atuação docente em respostas incorretas dos alunos para corrigir possíveis problemas de compreensão (GAUTHIER, *et al*, 2013, p.220).

Além desse trabalho, 67% das professoras do G1 (PA1, PA2, PA4 e PA5) e 50% do G2 (PB1e PB3) afirmaram realizar atividades diferenciadas para os alunos que apresentam defasagem de aprendizagem, principalmente para os que não estão alfabetizados nos 2ºs e 3ºs anos de escolaridade. Como é o caso da docente PA5:

“Eu dou diferenciado para os que ainda não estão alfabetizados, eu faço atividade no nível do primeiro ano e até de segunda etapa do infantil, na maioria das aulas de Língua Portuguesa”

Nota-se, da mesma forma que os dados da observação apontaram, um enfoque mais centrado na atuação docente. Também, não houve menção da organização de grupos de alunos com diferentes níveis de aprendizagem, como encaminhamento para trabalhar as defasagens de aprendizagem, evidenciando um ensino mais individualizado.

Contudo, o aprendizado não ocorre somente pelo fato dos alunos estarem agrupados, há que se ter um planejamento desses momentos pelo professor (SILVA, 2012, p.13) nos quais a interação entre alunos promova a aprendizagem (VYGOTSKY, 1989, p.101).

Assim, após olhar para sala de aula e os discursos das professoras participantes da pesquisa, é importante compreender o contexto escolar em que os saberes docentes se manifestam.

Dessa forma, tratar-se-á das concepções de ensino-aprendizagem e das

formas estruturadas pelas escolas para recuperar as defasagens de aprendizagem descritas no Projeto Político-Pedagógico. Também serão analisados os dados, obtidos por meio de entrevista, referentes ao diretor e à coordenação pedagógica sobre o processo de alfabetização.

4.4 O Contexto Escolar: lócus dos saberes docentes

“não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho escolar” (TARDIF)

Os dados analisados nesta seção foram extraídos da análise do PPP e de entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas. Primeiramente, considerou-se importante identificar as concepções epistemológicas professadas pelas equipes escolares, em relação ao processo ensino-aprendizagem e à função social da escola.

A seguir, a análise adentra aspectos mais procedimentais relacionados à gestão pedagógica que envolve o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e os processos de formação continuada e de apoio ao trabalho das professoras alfabetizadoras.

4.4.1 Concepções Epistemológicas

As escolas pesquisadas definem em seu PPP as diretrizes, objetivos e ações do processo educativo que pretendem desenvolver (VEIGA, 2003; LIBÂNEO, 2013). Para tanto explicitam suas concepções de ensino-aprendizagem que se relacionam aos aspectos pedagógicos e à dimensão política.

A partir da análise desse documento, identificou-se às concepções epistemológicas que subsidiam as ações escolares:

- **Escola A1:** destaca que a função da escola é preparar as crianças para o exercício da cidadania por meio da aprendizagem formal, assim como de valores éticos e morais. Ressalta que a aprendizagem envolve uma constante aquisição de conhecimentos e, que só ocorre na troca com outros seres humanos. Evidencia que tem importância fundamental *“a intervenção do educador para que o aluno se aproprie de tudo o que lhe for apresentado da maneira mais eficiente”*.

Ainda, pontua a fase de transição que a Rede Municipal de Limeira passou

“estamos em uma fase de transição entre as concepções trabalhadas anteriormente (Construtivismo e a Escola Tradicional) e a Pedagogia Histórico-Crítica”, complementa afirmando que essa corrente teórica suscita várias dúvidas e que “estudos têm sido uma prática diária de todos os docentes, bem como da coordenação e gestores”.

- **Escola A2** faz referência ao artigo 32 da LDB ao afirmar que a escola tem como objetivo a formação básica do cidadão, o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Ressalta o papel da escola em *“assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura, imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade”.*

Apresenta como concepção a Pedagogia Histórico-Crítica e assevera que essa corrente busca resgatar a *“importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar”.* Destaca que no processo de ensino-aprendizagem o diálogo entre os alunos e com o professor deve ocorrer, valorizando o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Há que se considerar também os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem, mas sem perder a sistematização dos conhecimentos.

- **Escola B1:** a função da escola é promover *“a inserção do indivíduo no mundo, a fim de estimular o aluno a aprender e ter o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, promovendo a construção do conhecimento, garantindo-lhe o acesso ao saber sistematizado”.* Afirma que a escola deve promover a igualdade de direitos e a formação integral do aluno, contemplando valores e atitudes.

A concepção de ensino-aprendizagem baseia-se nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando o papel da escola como instituição responsável pela socialização do saber sistematizado. Assim, a tarefa do professor é levar o aluno ao seu nível de compreensão da prática social, ou seja, sair de conhecimentos difusos e possibilitar que o aluno se aproprie de conhecimentos sistematizados. Nesse processo, o aluno *“constrói o seu conhecimento através de caminhos próprios de integrar e processar informações, sofrendo influências das relações sociais levando em conta os aspectos sociais e históricos”.*

- **Escola B2** afirma que a instituição escolar deve formar cidadãos críticos, com olhar investigativo que compreenda sua realidade particular e coletiva, sendo capaz de agir e transformar o seu cotidiano. Cabe também a escola promover uma “educação voltada ao convívio, à vivência de valores e à reflexão em torno da sociedade real cada vez mais próxima do ideal desejado”.

Da mesma forma que as demais escolas, adota o referencial epistemológico assumido pela Secretaria Municipal da Educação de Limeira. Destaca que o aprendizado é essencial para o desenvolvimento humano e, portanto, o ensino deve possibilitar a explanação das informações, levantamento de hipóteses, reflexões, debates e confronto de ideias para que de fato ocorra aprendizagem.

Além das informações obtidas por meio da análise documental (PPP), essa temática foi tratada pela entrevista com os diretores e coordenadoras.

Da mesma forma que as informações extraídas dos PPPs, os diretores⁹⁷ pontuam em suas falas o papel da escola como espaço de formação. O diretor DA1 destaca somente os aspectos pedagógicos tanto em relação à função da escola como em relação ao papel do professor, além de indicar que a escola acaba assumindo funções que não são dela, principalmente em relação aos aspectos sociais.

As demais diretoras (DA2, DB1 e DB2) ressaltam a função da escola de maneira mais ampla, envolvendo não somente o domínio de conteúdos escolares, mas a formação humana integral. O professor também é mais que um transmissor de informações, ele educa pelo exemplo, deve ter vínculo afetivo e reconhecer que o aluno é capaz de aprender.

Contudo, há que se evidenciar o apontamento da DB2: “a *função da escola é desenvolver as **potencialidades** dessas crianças em todos os níveis*”; podendo ser indicativo de uma concepção que reflete a “*Ideologia do Dom*” (BOURDIEU, 1999, p.59), visto que cada aluno vai desenvolver-se de acordo com seu “potencial”. As diferenças são oriundas dessa capacidade nata do aluno, assim as defasagens são transferidas para um plano subjetivo. Também, acrescenta-se a afirmação sobre o papel do professor “*é um mágico, é aquele que mostra pra criança que ela é capaz*”, reforçando essa tendência inatista.

⁹⁷ Encontram-se, no ANEXO O, extratos da entrevista com diretor e coordenador sobre a função da escola e do professor.

Entre as professoras do G2, do qual a escola B2 faz parte, também se identificou por meio dos relatos essa tendência inatista, reservando à escola o papel de socializar e desenvolver seu “potencial”.

Cabe destacar que a escola B2 obteve o menor desempenho da ANA/2014 entre as escolas municipais. Assim, é preciso ter criticidade para compreender que o fracasso do aluno não é resultante de condições inatas, mas de condições instaladas pelas desigualdades de capital cultural (BOURDIEU, 1999, p. 42).

Além dos diretores, as coordenadoras pedagógicas também relatam suas concepções. As coordenadoras do G1 (CA1 e CA2), destacam principalmente o papel da escola na transmissão do saber e ressaltam que o professor deve ter “*conhecimento e procurar ensinar a todos*” (CA1), associando teoria e prática (CA2).

Por sua vez, as coordenadoras CB1 e CB2 (G2) apresentam uma visão mais ampla da escola relacionada à formação humana. A CB1 destaca que os pais deixam toda a educação para a escola, os alunos chegam “*sem saber falar um por favor, sem saber agradecer (...) nem conversar algo*”. Já a coordenadora CB2 chama atenção para o papel que a escola tem de ampliar os conhecimentos do aluno: “*Às vezes, o mundinho dele é só ali na vila da escola, a escola deve ir além disso*”. Para isso, o professor não pode “*subestimar o aprendizado do aluno, ele deve sempre dar mais, oferecer o melhor*”.

Em suma, das informações obtidas sobre as concepções epistemológicas com as professoras, diretores, coordenadoras e análise do PPP, percebe-se nas escolas do G1(A1 e A2), mesmo pontuando as interferências das condições socioeconômicas, um enfoque centrado mais no ensino e na aquisição dos conhecimentos, enquanto as escolas do G2 (B1 e B2) revelam preocupação com a formação integral dos alunos, mas as interferências externas à escola são, algumas vezes, indicadas como justificativa da não-aprendizagem. A exceção desse grupo é a coordenadora CB2 que assinala com clareza a importância da escola ampliar os conhecimentos dos alunos, uma vez que para os alunos da escola pública, esse é o principal espaço, senão o único, capaz de possibilitar acesso à cultura letrada.

Para ampliar esse olhar sobre o contexto escolar, além de explicitar as concepções que permeiam seu cotidiano, faz-se necessário compreender como os diretores e coordenadoras fazem a gestão pedagógica, envolvendo a formação

continuada dos professores, a atribuição das aulas, a definição de metas e objetivos para o Ciclo de Alfabetização, além dos processos de acompanhamento de aprendizagem dos alunos.

4.4.2 Gestão Pedagógica: da formação docente ao aprendizado dos alunos

As ações que se efetuam no espaço escolar podem ser divididas em dois processos: um que envolve atividades-meios e o outro, atividades-fim (SAVIANI, 1996b, 208). Nesta seção, o olhar se voltará para as ações que priorizam o objetivo central e a razão de ser da escola, que é o processo educativo, ou seja, atividades-fim.

Dessa forma, serão apresentados e discutidos dados sobre os encaminhamentos planejados e desenvolvidos pelos diretores e coordenadoras pedagógicas que visam à aprendizagem dos alunos no Ciclo de Alfabetização e que contribuem com o trabalho docente.

Para iniciar tal análise, destaca-se a percepção da equipe gestora de cada escola pesquisada sobre os aspectos que consideram importantes para o processo de alfabetização.

De forma geral, todos os gestores ressaltaram a importância do professor para o processo de alfabetização, destacaram que este deve ter domínio do conteúdo a ser ensinado, capacidade de avaliar os alunos, vínculo afetivo, além da paciência e persistência para conduzir esse processo.

Em relação aos diretores, DA1 chamou atenção para o acompanhamento da gestão escolar, assim como para o envolvimento da família com a vida escolar de seu filho, principalmente em relação à frequência.

Por sua vez, o diretor DB1 evidenciou o papel da família no desempenho escolar “ *Eu acho que o professor é 50% e outros 50% é o aluno com a família junto, eu acho que família ela tem a participação*”.

Já o diretor DB2 pontuou a necessidade da escola ter clareza quanto aos objetivos e conteúdos a serem ensinados, justificou seu apontamento pois percebeu que em sua escola “*não existe uma unidade, o trabalho é muito individualizado, cada uma girava de um lado, cada um trabalha do jeito que queria, dando aquilo que acha que deveria dar, não tinha uma meta, não tinha um objetivo*”

Mesmo com outros apontamentos que se relacionam ao ensino, nota-se que as escolas atribuem ao professor um papel fundamental para alcançar os resultados almejados no Ciclo de Alfabetização.

Logo, como apontou a diretora DA2 o professor alfabetizador deve ter perfil, pois *“não é qualquer professor que alfabetiza”*. Assim, considerou-se importante levantar com os diretores como é realizado o processo de atribuição de classes, além pontuar se há mudanças do corpo docente desse ciclo.

Diante desse questionamento, todos os diretores ressaltaram que conversam com a equipe de professores com o objetivo de atribuir as classes de alfabetização aos que têm interesse e condições de desenvolver um trabalho eficaz. Há, portanto, uma preocupação com esse perfil de professor para atuar no Ciclo de Alfabetização.

Mas, os professores da unidade escolar permanecem nesse ciclo? Os diretores diante do questionamento disseram que:

- DA1- *“A gente já está com a mesma equipe praticamente há mais de 10 anos”*.

- DA2- *“Do primeiro ano não tenho mudança, no primeiro tem se mantido. Muda um pouco por conta de período que os filhos estudam. Mas, o primeiro ano eu tenho um grupo sólido e assim tem se mantido, no geral não tem muita troca. Do primeiro ao terceiro só tenho um professor que não é efetivo.”*

- DB1- *“Apesar de ter hoje uma equipe com muitas licenças-prêmios em fase de aposentadoria e eu não consigo hoje projetar a escola para 2017. Estou com seis classes com ponto de interrogação aguardando aposentadoria, tenho três já livres e três que vão vagar até o final do ano. Então, para mim o que eu faço, eu sempre coloco um professor efetivo da casa pra ele ser o alicerce para os demais que vão vir. Eu ainda não consegui formar a cara da escola. O que a gente faz é procurar compensar”*.

- DB2- *“Tem uma outra dificuldade que é o número de professoras afastadas, eu tinha dois professores esse ano pra se aposentar, que eram professores do Estado com licenças prêmios pro ano inteiro. Então, eu tinha as licenças prêmios do Estado e três professores afastados. O que eu percebi do ano passado pra esse, é que o ciclo da alfabetização teve bastante mudança. Os professores desse ano a gente conseguiram manter o equilíbrio na questão de manter pelo menos um professor efetivo”*.

Percebe-se claramente que as escolas do G1 (DA1 e DA2) têm um corpo docente mais permanente no Ciclo de Alfabetização, não há tantas alterações desse grupo. São professores que estão a mais tempo na unidade escolar, como o diretor DA1 afirma: *“A gente já está com a mesma equipe praticamente há mais de 10 anos”*.

No entanto, os diretores das escolas do G2 (DB1 e DB2) ressaltam a dificuldade enfrentada com a mudança de professores em função de afastamentos e licenças. Situação que prejudica a consolidação de um trabalho coletivo da escola, como retratado pela fala da diretora DB1 *“Eu ainda não consegui formar a cara da escola”*. Diante dessa dificuldade, os diretores DB1 e DB2 procuram sempre deixar um professor efetivo para subsidiar e ser referência aos substitutos.

Tal situação foi constatada, também, ao selecionar os participantes da pesquisa a partir do critério de permanência dos professores alfabetizadores no triênio 2012-2014, ficando o G1 com uma quantidade maior de docentes em sala de aula (6) do que o G2 (3).

Assim, é possível depreender que a alteração constante do corpo docente causa interferências no trabalho escolar, tanto para os professores quanto para os alunos. Primeiramente, porque gera empecilho à construção de um trabalho coletivo entre os docentes, que favoreça o alinhamento de ações pedagógicas para progressão de aprendizagem dos alunos no decorrer dos anos de escolaridade. Além da troca de docentes, sobretudo durante o período letivo, prejudicar os alunos em relação à construção de vínculos afetivos.

A identificação de possíveis variáveis internas e externas à escola que interferem no processo de ensino-aprendizagem favorece a compreensão sobre os resultados de aprendizagem alcançados pelas escolas.

Mas, conhecer essa realidade não é suficiente, é importante avançar para as ações realizadas pela equipe gestora (diretor e coordenador) que subsidiam o trabalho do professor alfabetizador.

Nessa direção, todos os diretores e coordenadoras das escolas pesquisadas assinalaram que realizam visitas às salas de aula. Do mesmo modo, o planejamento pedagógico das docentes é acompanhado pelos menos por um integrante da equipe gestora, que também subsidia o trabalho docente com sugestões de atividades para alfabetização.

Em relação ao monitoramento dos resultados da aprendizagem, somente a escola A1 destacou esse aspecto: *“eu sempre estou acompanhando os resultados, verificando aqueles alunos com mais dificuldades, orientando as professoras”*(CA1).

Também, apenas a escola B2 discorreu sobre o trabalho realizado com os

alunos por meio de conversas em sala de aula e nos momentos de recreio para apoiar o trabalho das professoras.

Não há diferenças extremas entre as escolas no que se refere aos encaminhamentos para subsidiar o trabalho do professor alfabetizador, apenas como se verificou em alguns aspectos elas se distinguem.

Em suma, as equipes gestoras das quatro escolas se envolvem com o processo pedagógico, quer de forma mais efetiva com o trabalho da coordenadora pedagógica ou envolvendo também o diretor nessa ação.

Mas, para acompanhar e intervir no processo pedagógico a equipe gestora precisa ter clareza quanto ao que se espera em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Sendo assim, buscou-se identificar os enfoques adotados pelas equipes escolares nesse ciclo.

Diante do questionamento, diretores e coordenadoras pedagógicas responderam que:

-Escola A1

DA1- Professores sabem onde devem chegar por terem bastante experiência

“Elas estão acostumadas a trabalhar com esses anos, elas sabem aonde a criança tem que estar naquela época determinada do ano. Eu acho que tem bem delimitado, elas sabem quando chega o final do ano quem atingiu plenamente e quem está devendo alguma coisa. Aí é conversado com a professora do ano seguinte.”

CA1- 1º ano-base alfabética; 2º ano- consolidar a leitura e a escrita; 3º ano- Domínio da língua para ler e produzir textos

“No geral é uma pretensão da escola que essa base alfabética seja concluída no primeiro ano, depois consolida no segundo ano a leitura e escrita e no terceiro ano que se espera que a criança já leia, já escreva, já tenha um domínio da língua e que possa compreender. Deva estar lendo e entendendo, produzindo bons textos com coerência, coesão, usando pontuação adequada, reconhecer os gêneros textuais também é muito importante já ao final do terceiro ano”.

-Escola A2

DA2- 1º ano- 80% alfabéticos, lendo e escrevendo pequenos textos; 2º ano- deve ter a base ortográfica e produzir textos com começo, meio e fim; 3º ano- deve ler com fluência e compreensão

“Esse é o sonho da gente e aí dói quando a gente vai mexer nessas coisas que a gente tá mexendo. A gente mexe nas comodidades, naquilo que já se tornou regra e tem professor que também pensa de outro jeito, não concorda, acha que nós estamos puxando muito as crianças.”

CA2- 1º ano-base alfabética; 2º ano- aprimorar a leitura, interpretação e produção de textos; 3º ano- produção de textos com escrita ortográfica

“No primeiro ano, nós pretendemos que todos os alunos saiam alfabéticos; no segundo e terceiro já ir aprimorando com leitura, interpretação, produção. Para que no terceiro ano ele já sai lendo, interpretando e produzindo, com a escrita ortográfica”.

-Escola B1

DB1- Organizou metas em cima do currículo com procedimentos para alcançá-las; acompanha os resultados de aprendizagem.

“Pra isso a gente sentou, conversou o que é necessário para cada ano de escolaridade, as professoras que chegam aqui elas precisam saber, porque como nós temos uma rotatividade de professores, o que é esperado para aquela série. Então, a gente determinou o que cada série precisa alcançar durante o ano para que tenha continuidade na série seguinte, para que tenha um trabalho definido como uma equipe. Nós estamos com quase praticamente 80% das nossas crianças lendo, o que eu tenho percebido que algumas crianças que têm dificuldade já estão apresentando na educação infantil. Então, a gente consegue identificar lá e intervir, fazer os acompanhamentos, encaminhamentos para que a criança consiga até o segundo, terceiro ano terminar essa alfabetização.”

CB1- Conversa com os docentes para socializar as metas de aprendizagem da escola

“A gente passa isso para os professores, eu não sei se tem o comprometimento de todos eles em chegar nesses resultados que nós gostaríamos que fosse em relação ao primeiro, ao segundo e ao terceiro ano. Mas a gente sempre conversa com eles, a gente mostra exemplos de como é que deveria ser, até onde a gente gostaria que chegasse, como nós gostaríamos de deixar o aluno do primeiro ano preparado para o segundo, a partir de que ponto o professor do segundo tem que trabalhar pra preparar o do terceiro”.

-Escola B2

DB2- Necessidade de definir o que é esperado em cada ano (ainda não está estruturado com a equipe)

“O que a gente quer pro ano que vem é construir essas metas a partir de uma coletividade, o que essa escola acredita de fato que nesse currículo é possível realizar, atingir. Consolidado essa etapa, o importante é olhar o processo enquanto ele está acontecendo e não só no final. Aí você não consegue intervir, então fazer reuniões de feedback semanalmente, por ano de escolaridade, durante os horários de HTPI (individual) para trabalhar esse feedback”.

CB2 Necessidade de retomar os objetivos de aprendizagem de cada ano

“Olha, os professores mais antigos têm claro isso, mas eu acho que é uma coisa que a gente tem que sempre retomar”.

É possível constatar que as escolas do G1 (A1 e A2) apontam com clareza as metas de aprendizagem que o Ciclo de Alfabetização deve atingir. As duas escolas que obtiveram os melhores resultados na ANA/2014 têm inclusive metas muito semelhantes. Verifica-se que a meta para o 1º ano de escolaridade se concentra em garantir a compreensão da base alfabética e os anos seguintes devem consolidar a escrita, avançando para os domínios da leitura com entendimento e produção textual com coesão e coerência. Essa mesma constatação é verificada nos relatos, apresentados anteriormente, das docentes que fazem parte dessas duas escolas.

Contudo, as escolas do G2 (B1 e B2), mesmo o diretor DB1 e a coordenadora CB1 pontuando que a escola tem metas, não deixaram explícitas quais são. A equipe gestora da escola B2 relata que a escola não tem claro os objetivos que devem ser alcançados em cada ano de escolaridade, sendo uma demanda necessária a construção dessas metas.

Há que se considerar a diferença entre os dois grupos como um ponto a ser destacado, uma vez que Libâneo (1990, p.126) assinala a relevância dos objetivos educacionais específicos imprimirem um rumo ao trabalho escolar.

Os objetivos educacionais além de direcionarem a prática pedagógica em sala de aula e o acompanhamento da equipe gestora, também devem mover os processos formativos que ocorrem dentro da unidade escolar.

Assim, buscou-se identificar com as coordenadoras os conteúdos trabalhados nos HTPCs⁹⁸. A coordenadora CA1 relatou que trabalhou com conteúdos relacionados ao sistema de escrita, à linguagem oral e à avaliação. A CA 2 desenvolveu trabalho a partir das dificuldades apresentadas em cada bimestre nas avaliações de aprendizagem. Já a coordenadora CB1 disse que não conseguiu desenvolver nenhum conteúdo formativo, em razão da administração do tempo de HTPC. Para finalizar, a CB2 reconhece a ausência de formações afirmando: “*a meu ver eu até falei para a diretora tem que ser menos recado e mais formação*”.

Diante dessas indicações, cada coordenadora destacou as principais atividades desenvolvidas nos HTPCs:

- CA1: planejamento semanal, troca de experiência entre os docentes, seleção e

⁹⁸ Na rede municipal de Limeira, os professores polivalentes que atuam no ensino fundamental têm jornada de trabalho de 36 h/a semanais, sendo 12h/a para estudo, planejamento e elaboração de atividades. Dessas 12h/a, 6h/a ocorrem no período de trabalho, 3h/a em período oposto e 3h/a de horário de trabalho pedagógico livre.

pesquisa de textos;

- **CA2:** leitura e reflexão de textos, planejamento das aulas, devolutivas das visitas realizadas pela coordenação;

- **CB1:** nos HTPCs que envolvem todo o grupo o foco é mais socialização de informações gerais, os horários individuais são mais específicos para o planejamento das aulas;

- **CB2:** Recados e avisos, análise de resultados das avaliações e repasse de formações da SME.

Complementando, as coordenadoras foram indagadas sobre quais textos foram lidos pelas professoras durante os HTPCs:

- **CA1** *“eu utilizo bastante o material do Pacto porque no início foi preciso trabalhar com o sistema de escrita, consolidação do sistema de escrita. Têm leituras também do meu curso de pós-graduação que eu procuro estar utilizando, algumas coisas sobre o próprio trabalho docente. A questão da disciplina porque eu tenho alguns casos de professores que não tem essa didática, esse trabalho com a disciplina. E também andei utilizando alguns fragmentos dos textos da Délia Lener”;*

- **CA2** *“nós procuramos trazer para os professores algumas leituras, como coleção do MEC, aquela que tem por autor; materiais do ensino também de 9 anos, Série Mais Educação, tudo pra subsidiá-las no trabalho”;*

- **CB1** *“Na pauta do HTP eu coloco toda semana uma indicação literária. Mas, eu não faço com elas neste horário, eu mostro o texto, eu indico algum estudioso ou alguma revista, um artigo bom que a gente vê. Mas, eu não faço junto com elas não, eu faço somente a indicação”;*

- **CB2** *“Poucas vezes que nós fizemos leitura em conjunto, cada um lia um pedaço e depois fazíamos uma reflexão. A gente deixa uma cópia pra eles. Eu não lembro o título, mas foi relacionado ao meio ambiente. O nosso propósito é daqui para frente sentar e toda HTPC estar levando um texto”.*

A partir desse levantamento sobre os HTPCs, outra diferença entre os grupos de escolas G1 e G2 é evidenciada. Nota-se pelos relatos das coordenadoras do G1 (CA1 e CA2) que os HTPCs são utilizados, além do planejamento das aulas, como espaço para estudo e reflexão. O que também se confirma com as indicações de textos de estudo apresentadas apenas por esse grupo de escolas. Ressalta-se, também, que os conteúdos desenvolvidos se relacionam às dificuldades dos professores alfabetizadores apontadas pela equipe gestora.

Diferentemente, as coordenadoras do grupo G2 (CB1 e CB2) destacam que

esse momento formativo não ocorre na unidade escolar pela dificuldade de administrar o tempo do HTPC, além de focar mais avisos e recados. As coordenadoras CB1 e CB2 até mencionam que indicam textos, mas não fazem esse estudo coletivo com os professores.

O conhecimento dessa realidade em que as professoras alfabetizadoras atuam ampliou o olhar para além da sala de aula e favoreceu a compreensão sobre os saberes docentes aí manifestos. Assim, como assinala Pinto (2012, p.19), foi possível observar que algumas particularidades presentes nas unidades escolares refletem no trabalho do professor e, portanto, em diferentes resultados de aprendizagem dos alunos.

Portanto, encerra-se esse percurso que detalhou e analisou aspectos importantes do contexto escolar, situando os saberes docentes em uma realidade tão complexa.

5 DA ANÁLISE À SÍNTESE: A COMPLEXIDADE DOS SABERES DOCENTES

Identificar nas práticas pedagógicas os saberes docentes constitui tarefa complexa, sobretudo quanto se pretende relacionar essas práticas com o contexto escolar. Ao tratar-se de comparar escolas com diferentes desempenhos na ANA/2014, buscou-se identificar os fatores pedagógicos a que poderiam ser atribuídos os escores em leitura e escrita obtidos pelos alunos.

Dessa forma, o trabalho se estruturou para apresentar uma visão ampla das escolas até adentrar o espaço da sala de aula, onde as professoras mobilizam diferentes saberes para ensinar.

Em relação às características das escolas, destaca-se que as quatro unidades possuem o mesmo INSE, ou seja, são escolas que atendem alunos em condições socioeconômicas de seus alunos similares. Além desse aspecto, apresentam porte muito semelhante em relação ao número de alunos, variando de 366 a 453. Considerando-se a possível influência nesse resultado da avaliação, do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização, participam da pesquisa somente professoras que atuaram no triênio 2012-2014 na mesma escola.

As docentes selecionadas, tanto do grupo com maior resultado (G1) quanto do grupo com menor resultado de aprendizagem (G2), possuem tempo no magistério de 18 a 31 anos. A média de tempo de experiência em classes de alfabetização dessas docentes é de 21 anos. Portanto, são professoras que possuem experiência profissional que lhes dá segurança na condução do processo de ensino. De acordo com a classificação de Huberman (2000, p.44-45), 50 % (3) das professoras do G1 e 75 % (3) professoras do G2 se encontram na fase da serenidade/conservantismo (26 a 35 anos) que corresponde a um período marcado pelo aumento de confiança e por certa acomodação em relação ao trabalho, em consequência da experiência profissional.

Quanto à formação, todas docentes do G1 (6 docentes), além da graduação possuem especialização em nível de pós-graduação, diferenciando-se nesse aspecto do G2, em que há somente uma professora com esse último nível de formação. Logo, é possível afirmar que os grupos pesquisados G1 e G2 são formados por professoras com experiência no processo de alfabetização e com

formação inicial adequada.

Com referência ao tempo de permanência de docentes em cada escola, verificou-se que nas escolas com um menor resultado de aprendizagem há maior mobilidade de docentes que nas escolas do G1. Outra característica que diferencia os grupos diz respeito ao tempo de atuação da equipe gestora (diretor e coordenadora) na unidade escolar. Nas escolas do G1, os diretores das escolas A1 e A2 têm, respectivamente, 13 e 14 anos de experiência na mesma unidade escolar, enquanto no G2, a diretora da escola B1 tem 3 anos e a diretora da B2 tem 8 meses de experiência na unidade escolar.

O maior tempo de permanência de docentes e da equipe gestora na escola favorece a construção da identidade escolar e de um trabalho coletivo que promova a aprendizagem dos alunos (PINTO, 2012, p.21). Segundo o relato dos diretores das escolas do G2, a mobilidade da equipe escolar é um dificultador para o trabalho coletivo. Ressaltaram que a mudança constante de docentes constitui um empecilho para integrar as ações pedagógicas dos docentes com foco na progressão de aprendizagem dos alunos, mesmo deixando em cada ano de escolaridade um professor de apoio como referência para os novos docentes.

Em relação às concepções filosóficas sobre a função da escola e o papel do professor, constatou-se diferenças entre os dois grupos. Há uma predominância no G1 de uma visão de escola como lócus privilegiado para o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, que prioriza o não-rebaixamento do ensino. Isso foi verificado nas entrevistas com as docentes, coordenadoras e diretores, assim como na análise do projeto político-pedagógico das escolas do G1.

Por sua vez os discursos dos profissionais da educação das escolas do G2 manifestam preocupação com a formação integral dos alunos, mas explicam a não aprendizagem pelas condições socioeconômicas dos alunos. Expressões como “a função da escola é desenvolver potencialidades”, “o professor é um mágico” (DB2); “eles vêm sem saber falar um por favor, agradecer” (CB3); “a escola é para facilitar, tirar o melhor dele” (PB3); “eu acho que é mais isso, a socialização” (PB4), reforçam uma tendência inatista “que reflete a “ideologia do dom”, descrita por Bourdieu (1999, p.59). Nessa perspectiva, a ação da escola é diminuída, o ensino fica condicionado às “aptidões naturais” dos alunos, reproduz-se, nesse espaço, as

desigualdades presentes na sociedade.

Na composição da cultura escolar, além das concepções filosóficas, estão as diretrizes pedagógicas da escola, que envolvem os objetivos de aprendizagem para cada ano de escolaridade. Com referência à especificação dos objetivos de aprendizagem de cada ano do Ciclo de Alfabetização, foram observadas diferenças entre os dois grupos. As escolas com maior escore (G1) demonstram clareza quanto às metas de aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização. Tanto a equipe gestora como as professoras, deixam evidente que o 1º ano de escolaridade deve garantir o domínio da base alfabética e os anos seguintes, avanços em relação ao domínio da leitura e produção textual, considerando aspectos da discursividade, textualidade e gramática. Por sua vez, as equipes gestoras das escolas do G2 apresentam como demanda necessária a construção de metas de aprendizagem.

A relevância da definição de metas de aprendizagem é corroborada por estudos desenvolvidos por Reali *et al* (2004, p.81) que ressaltam a importância da comunidade escolar elaborar indicadores educacionais como “uma tarefa potencialmente contributiva ao desenvolvimento profissional da docência e possível de ser realizada”.

Verificou-se, também, que as escolas do G1 têm uma melhor organização dos HTPCs, como espaço para reflexão sobre as práticas docentes e estudo. As coordenadoras do G2 (CB1 e CB2) destacaram a dificuldade em organizar os HTPCs como espaço de estudo, utilizando-os para transmitir avisos e recados.

Por essa trajetória contextual, é possível inferir que os aspectos supracitados interferem no fazer pedagógico. Pois, como afirma Tardif (2002, p.11) não se pode falar de trabalho docente sem discorrer sobre os condicionantes e o contexto em que ele ocorre.

Mas, para discorrer sobre os saberes docentes faz-se necessário adentrar o espaço da sala de aula, onde o professor realiza diferentes ações com objetivo de ensinar. Esse imperativo impôs a análise de forma separada sobre os aspectos mais importantes presentes no fazer docente no que tange à gestão da sala de aula e a gestão da matéria (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 345).

Assim, o trabalho do professor não é realizado de forma fragmentada e, sim envolve um conjunto de ações articuladas a partir dos objetivos educacionais e de

demandas suscitadas pelo próprio cotidiano da sala de aula. São ações que envolvem a tomada de decisões, as quais se apoiam em saberes que orientam seu julgamento em uma direção ou outra (GAUTHIER *et al*, 2013, p. 341).

Sobre a forma como as docentes organizam o espaço escolar, identificaram-se aspectos semelhantes entre os dois grupos, em relação à estruturação da rotina da classe, da comunicação com os pais dos alunos e tarefas escolares. Contudo, as professoras do G1 apresentaram alguns procedimentos diferenciados, entre eles: retomada da rotina após o término da atividade, elaboração e utilização de regras/combinados da classe, recursos para organização das saídas dos alunos (banheiro/água).

Além da organização do espaço e do tempo pedagógico, os saberes docentes expressam uma racionalidade prática sobre “o quê” e “como” ensinar. A partir dessa perspectiva, foram identificadas algumas práticas e enfoques semelhantes entre as professoras alfabetizadoras, mas há nuances significativas entre os trabalhos observados.

Assim, “o quê” as professoras alfabetizadoras ensinam revela um conhecimento vinculado ao conteúdo desse processo pedagógico, chamado por Tardif (2002) de “*saber disciplinar*”. Liga-se, ainda a esse conhecimento, os *saberes curriculares* que se apresentam “concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2002, p.38).

Em relação ao conteúdo de ensino, identificou-se nas aulas observadas que as professoras contemplaram os eixos previstos para o trabalho com a Língua Portuguesa, tanto pelo Currículo da Rede Municipal de Limeira quanto pelos encaminhamentos do PNAIC e Direitos de Aprendizagem. Portanto, os conteúdos ensinados no Ciclo de Alfabetização envolveram: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística.

Contudo, é importante ressaltar que a frequência de trabalho com os eixos não foi a mesma entre as escolas do G1 e G2. As professoras do G1 dão maior ênfase ao trabalho com oralidade, leitura e análise linguística, focando em aspectos conceituais da língua como: concordância nominal e verbal, ortografia, coesão, pontuação e paragrafação. Há menor incidência do trabalho com o sistema de

escrita, restrito às professoras do 1º ano. Por sua vez, o G2 diferencia-se por apresentar maior frequência em relação ao G1, principalmente, no que concerne ao eixo de produção e aquisição do sistema.

Dessa forma, verificou-se nas práticas observadas que as professoras do G1 revelam maior progressão de conteúdos previstos para o Ciclo de Alfabetização, visto que os conteúdos basilares do sistema de escrita são trabalhados nos 1ºs anos. As docentes dos anos subsequentes desenvolveram conteúdos que se adensam de um ano para o outro até chegar aos aspectos mais formais da língua, verificados principalmente nas classes de 3º ano.

Em relação à aquisição do sistema de escrita alfabética, há similaridades entre as professoras dos 1ºs anos dos dois grupos de escolas, revelando a preocupação com a apropriação desse sistema, com destaque para as relações fonema-grafema e as suas representações gráficas (sílabas). Os textos trabalhados nesse ano de escolaridade são, predominantemente, os de fácil memorização para possibilitar a associação da pauta falada com a escrita.

Verificou-se, também, que apesar de haver situações de produção de texto nos grupos G1 e G2, a escolha do gênero textual produzido no 1º ano teve como foco a apropriação do sistema, como elaboração de listas e reescritas de textos de memória. As características do gênero e sua função social não foram exploradas com os alunos, sobrepondo o aspecto notacional sobre os demais. Esse apontamento também foi ratificado por alguns gestores durante a entrevista, como a diretora DA2, que pontua o trabalho centrado em sílabas e palavras, além das coordenadoras CB1 e CB2, que destacam a dificuldade do professor trabalhar com a produção textual,

Nos anos de escolaridade seguintes, percebeu-se um aumento em relação à diversidade dos gêneros textuais trabalhados. De textos como cantigas, poemas, parlendas se amplia para verbetes científicos, contos, reportagens, notícias e fábulas.

Trata-se, portanto, de uma concepção de alfabetização mais restrita ao código no início do Ciclo, que avança para aspectos mais amplos da escrita nos anos de escolaridade subsequentes, envolvendo seus usos sociais de forma competente.

Cabe assinalar que os conteúdos entre os anos de escolaridade do Ciclo de

Alfabetização não são os mesmos, ou seja, as práticas docentes explicitam conhecimentos que envolvem um domínio conceitual crescente entre os anos de escolaridade.

Mas, atrelada aos conteúdos da alfabetização está a metodologia utilizada, ou seja, “como” o professor desenvolve tais conteúdos. Para ensinar não basta apenas saber o conteúdo. Segundo Marin (2011, p.23), o professor “precisa, também, dominar, profundamente, os conhecimentos pedagógicos para poder orientar os alunos, expor noções quando precisar e cuidar de todas as ações para desempenhar sua função primordial: a docência”. Essa dimensão do trabalho docente envolve o “saber fazer” e se relaciona às ações didáticas que envolvem desde o planejamento até a avaliação da aprendizagem.

Entre os procedimentos didáticos observados, constatou-se que as docentes do G1 possibilitaram maior participação dos alunos em suas aulas no que concerne ao levantamento de conhecimentos prévios, a reflexão e análise para construção de conceitos, finalizando com a sistematização dos conteúdos ensinados.

Com base nos estudos de Mortimer e Scott (2002; 2003), verificou-se, em relação à abordagem comunicativa, que apenas duas professoras do G1 (PA3 e PA5) demonstraram discurso interativo/dialógico; as demais participantes dos dois grupos estruturam seu discurso a partir da esfera científica, considerando uma única voz - de autoridade - na comunicação verbal com os alunos. Não se faz a defesa da sobreposição do conhecimento do senso comum ao conhecimento científico, mas que seja considerada “a voz dos alunos”, ou seja, suas construções e hipóteses para se acessar ao saber sistematizado.

Além desse aspecto, identificou-se o predomínio do ensino individualizado, tratando-se, principalmente, de alunos com defasagem de aprendizagem. Somente uma professora (PA5) desenvolveu o trabalho com grupos de alunos. Na maioria das situações de ensino observadas, notou-se um enfoque centrado na relação professor-aluno. Tal encaminhamento também é confirmado pela predominância da abordagem comunicativa com foco no discurso de autoridade.

O uso de recursos didáticos também reverbera o saber ligado ao como ensinar. Não basta apenas deixar que os alunos manipulem ou trabalhem com esses recursos se o professor não tem clareza dos objetivos de ensino e como tais

materiais podem contribuir com esse processo (SOUZA, 2007, p.113). Entre os recursos utilizados, o livro didático e os livros de literatura infantil se destacaram. Notou-se prevalência desses recursos no trabalho das professoras do G1, enquanto no G2, evidenciou o maior uso de textos de circulação social como receitas, reportagens, provérbios, poemas etc.

Contudo, há que se ressaltar que por tratar do Ciclo de Alfabetização, o recurso lúdico foi pouco explorado pelas professoras. Somente a professora PB3 utilizou, em uma das cinco aulas observadas, o jogo como recurso para se trabalhar com o conteúdo relacionado a tempos verbais.

Dos aspectos similares às diferenças entre os dois grupos de docentes pesquisados, retoma-se a problemática que deu origem a este estudo:

- A que fatores poderiam ser atribuídas as diferenças entre os desempenhos em alfabetização de alunos de uma mesma rede de ensino? Os resultados obtidos pelos alunos relacionam-se com o fazer docente?

- Que saberes revelam as práticas docentes de professores da escola que obteve o maior resultado e da escola com menor pontuação na Avaliação Nacional de Alfabetização- ANA?

Quanto ao primeiro questionamento, procurou-se diminuir os fatores relacionados às diferenças socioeconômicas dos alunos ao selecionar escolas com o mesmo INSE. Outro critério utilizado para seleção, refere-se ao fato das escolas serem da mesma rede de ensino e apresentarem infraestrutura semelhante. Também, ressalta-se o porte das escolas, pois as quatro unidades apresentam número aproximado de alunos, principalmente entre a escola com maior resultado (A1- 366 alunos) e a escola com menor desempenho na ANA/2014 (B2- 317 alunos).

Cabe pontuar que neste estudo não se analisou a qualidade e a eficiência da ANA como instrumento avaliativo. Mas, diante do problema apresentado pela pesquisa, os resultados dessa avaliação se apresentaram como parâmetro inicial utilizado para selecionar as escolas pesquisadas. Destaca-se, também, que por ser uma avaliação em larga escala, as habilidades aferidas e os procedimentos de aplicação são os mesmos nas diferentes escolas, permitindo assim a utilização de um dado objetivo.

Assim, as escolas selecionadas apresentaram, inicialmente, realidades

próximas em relação às características socioeconômicas dos alunos, recebimento de recursos financeiros e ao nível de complexidade de gestão, dado pelo número de alunos atendidos e pelo nível de ensino que trabalham.

Mas ao se voltar para as ideias e valores que sustentam essas quatro escolas, verificou-se que há diferenças quanto à cultura escolar instituída. As concepções filosóficas e diretrizes pedagógicas assumidas pelas escolas reverberam ênfases diferentes no processo de ensino.

Dessa forma, identificou-se que as escolas com maior resultado na ANA/2014 (G1), mesmo indicando problemas externos à escola, têm uma compreensão definida do seu papel e do que deve ser alcançado em cada ano de escolaridade do Ciclo de Alfabetização.

Outro aspecto, que interfere na construção dessa cultura escolar é a mobilidade de docentes e gestores das escolas do G2 em relação ao G1, identificada pelos dados sobre o tempo de permanência na unidade escolar.

Essa mudança do quadro de docentes e da própria direção dificulta a construção de propostas coletivas e de um trabalho pedagógico que promova o avanço de aprendizagem entre os anos de escolaridade.

Dessa forma, para além das semelhanças entre os dois grupos⁹⁹, há condições que diferem as escolas do G1 em relação ao G2, sobretudo no que tange as concepções filosóficas e as diretrizes pedagógicas.

Mas, há diferenças entre as formas das professoras conduzirem o processo de alfabetização entre os dois grupos de escolas?

J. Soares (2004, p. 93) afirma que “o efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula”. Nessa mesma direção, Gauthier (2015, p. 1) afirma que, em contextos escolares muito semelhantes, “há diferenças no desempenho dos alunos, influência que pode ser explicada pela intervenção do professor”.

Em relação às características pontuadas tanto por J. Soares como por Gauthier, foram identificadas diferenças entre os dois grupos¹⁰⁰, apesar da

⁹⁹ Encontra-se no Quadro 19-síntese das características gerais das escolas pesquisadas.

¹⁰⁰ Síntese dos principais encaminhamentos pedagógicos identificados entre as docentes pesquisadas se encontra no Quadro 20.

existência de aspectos pedagógicos similares entre as práticas docentes observadas.

Tanto no G1 quanto no G2 há um trabalho de alfabetização vinculado a um sentido mais restrito, ou seja, favorecendo mais o código escrito. Nos 2^{os} e 3^{os} anos de escolaridade há um aumento de encaminhamentos pedagógicos que utilizam diferentes textos. O maior enfoque do trabalho com o sistema de escrita no G2 decorre desse conteúdo avançar para o segundo ano de escolaridade, fato que não ocorre com as docentes do G1.

Verificou-se que alguns encaminhamentos das docentes do G2 são resultantes da falta de metas de aprendizagem da escola, refletindo em enfoques pedagógicos que não possibilitam a progressão de conteúdos entre os anos de escolaridade. A rotatividade de docentes, também, contribui com essa ausência de parâmetros de aprendizagem para cada ano de escolaridade entre as docentes desse grupo.

Identificou-se, principalmente no G1, a consciência sobre o papel do professor que impulsiona a ação do docente em não se limitar à condição socioeconômica dos alunos, comprometendo-se com o aprendizado de todos.

Há um movimento que favorece a maior participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, evidenciado no trabalho desenvolvido pelas professoras do G1. Esse processo já se reflete no movimento de corresponsabilizar o aluno por suas atitudes na sala de aula com a utilização de regras/combinados. Também o tempo pedagógico é planejado priorizando o ensino, sendo organizados procedimentos para evitar a saída constante dos alunos.

Sobre o conteúdo de ensino, nota-se um trabalho progressivo entre as professoras das escolas com melhor resultado, priorizando situações de leitura e de análise e reflexão sobre aspectos da língua. Os conhecimentos prévios dos alunos são considerados como ponto de partida para o ensino, que conduz à construção e sistematização de conceitos científicos. A abordagem comunicativa para conduzir esse processo de ensino se estrutura pela interação entre alunos e professores, alterando somente entre enfoques que contemplam um discurso dialógico ou de autoridade.

Também, evidencia-se a preocupação das professoras do G1 em garantir o

entendimento das atividades e a forma como os alunos as realizam. Ao tratar-se dos alunos que apresentam defasagem de aprendizagem, as práticas pedagógicas dessas professoras envolveram diferentes encaminhamentos que vão desde atividades diferenciadas até o trabalho em grupo.

Assim, é possível compreender que os resultados de aprendizagem dos alunos não decorrem de um único aspecto. As diferenças identificadas nas escolas do G1 vão desde a concepção de escola, passando pela construção coletiva das metas de aprendizagem dos alunos, até chegar às práticas pedagógicas das professoras, que refletem maior progressão de conteúdos ensinados.

Encerra-se a trajetória deste estudo, evidenciando, como Paro (2010, p.777) destaca, que os princípios assumidos pela direção escolar e professores “levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do professor na sala de aula estão intrinsecamente ligadas às finalidades que atribuem à educação, à sociedade que se quer formar. Paulo Freire (2000, p.67) afirma que “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, ou seja, para além da dimensão pedagógica, o fazer do professor reverbera uma dimensão ético-política.

É justamente o enfoque que cada docente dá a essa dimensão que constitui o diferencial do seu trabalho. Diferentes princípios podem integrar o exercício profissional da docência, impactando as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e a comunidade escolar.

Não se trata de desconsiderar as condições socioeconômicas dos alunos, mas o conhecimento dessa realidade não pode ser utilizado para oferecer o mínimo, ou até mesmo, justificar o não ensino. Essa consciência precisa impulsionar a escola a oferecer as melhores condições de ensino para que todos aprendam, principalmente para os alunos que têm a escola como única fonte de acesso à cultura e ao conhecimento sistematizado.

O compromisso com a aprendizagem de todos os alunos deve constituir a cultura escolar, direcionando diferentes ações que vão desde a gestão escolar às práticas pedagógicas em sala de aula.

Os dados obtidos na presente pesquisa revelam que as diferenças entre as escolas pesquisadas não se situam em relação à clientela atendida e às condições físicas e estruturais desses espaços, uma vez que as escolas selecionadas possuem o mesmo índice socioeconômico e nível de complexidade de gestão. O diferencial entre as atuações das escolas envolve desde as concepções filosóficas que se desdobram em diretrizes pedagógicas claras para a equipe escolar até o interior da sala de aula, que apresenta práticas pedagógicas focadas, como Gauthier (2015, p.5) assinala, no princípio de “igualdade de conquista”. À propósito, cabe destacar que os estudos de Gauthier (2015, p. 1) indicam que “em igualdade de circunstâncias, o professor é o fator de maior impacto sobre o sucesso dos alunos a ele confiados”. Esse sucesso na aprendizagem de seus alunos é alcançado mediante um processo intenso e contínuo que conjuga várias ações pedagógicas realizadas pelo professor em sala de aula.

Assim, nas escolas com maior desempenho na ANA/2014 (G1), os resultados do estudo indicam que as professoras manifestaram compreensão dos objetivos de aprendizagem que precisam ser alcançados em cada ano de escolaridade para que haja progressão de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. As rédeas do processo ensino-aprendizagem não estão soltas; as próprias docentes do G1 se reconhecem, conforme declaram em entrevista, como par mais desenvolvido nessa relação e mobilizam diferentes saberes, oriundos da experiência e de conhecimentos sistematizados, para que os alunos aprendam. Assinala-se que essa compreensão do papel docente e dos objetivos de aprendizagem não se refletiu em encaminhamentos centrados no professor, sem considerar os conhecimentos e a participação dos alunos. No trabalho das professoras do G1, observou-se maior incidência de situações que valorizam o conhecimento prévio dos alunos, como condição para início de um trabalho, mas que avançam para a construção e sistematização de conceitos.

A preocupação com o aprendizado dos conteúdos ensinados, também, foi observada em procedimentos empregados pelas docentes do G1 durante a apresentação e o desenvolvimento de atividades com os alunos, sobretudo ao explicar os objetivos da aula e circular pela sala durante a execução de atividades.

O trabalho com o processo de alfabetização, nas classes do G1, priorizou o domínio do sistema de escrita no primeiro ano de escolaridade, deixando para os segundos e terceiros anos a tarefa de consolidar essa compreensão do código, avançando para processos de leitura e produção textual.

Em relação à metodologia utilizada para a alfabetização, observaram-se similaridades, sobretudo no que se refere ao trabalho com o sistema de escrita alfabético, entre as práticas docentes dos dois grupos de escola. A diferença entre os dois grupos de escolas resulta da compreensão clara manifestada pelas docentes do G1 sobre os objetivos de aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização, guiando as ações pedagógicas para que os conteúdos desenvolvidos não se resumam a fazer “mais do mesmo”. Esse movimento verificado nas escolas de maior desempenho revela continuidade e progressão da aprendizagem dos alunos, demonstrado especialmente pelos conteúdos selecionados e desenvolvidos com os 2^{os} e 3^{os} anos de escolaridade.

Verificou-se, também, que a menor progressão de conteúdos de ensino entre as escolas do G2, reflete a dificuldade enfrentada pelas docentes dessas escolas em trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem, sobretudo em relação aos alunos não alfabetizados que foram promovidos para os 2ºs e 3ºs anos de escolaridade do ensino fundamental. Dessa forma, diante de alguns alunos que não compreendem o sistema de escrita, volta-se com toda a classe para a realização de atividades já superadas por muitas dessas crianças, gerando o movimento de repetição de conteúdos. Logo, acaba-se, durante os três anos que compõem o Ciclo de Alfabetização, priorizando atividades que focalizam apenas o código e não progridem para conteúdos relacionados aos aspectos discursivos, textuais e gramaticais que envolvem os gêneros textuais.

Assim, ressalta-se a importância da construção coletiva pelos professores e gestores dos objetivos de aprendizagem para proporcionar unicidade ao trabalho docente, interligando ações e intervenções pedagógicas de modo que o compromisso da escola seja com a aprendizagem de todos os alunos. As dificuldades de aprendizagem são trabalhadas de forma pontual e imediata, não se arrastando para os anos de escolaridade seguintes. Tem-se a compreensão de que as defasagens de conteúdo de uma turma de alunos interferem na continuidade do trabalho do ano seguinte, comprometendo o desempenho de toda escola. Portanto, as ações específicas de cada docente estão relacionadas e incidem no percurso de aprendizagem que se pretende alcançar com os alunos ao longo dos anos de escolaridade.

Em situação inversa, quando não há metas claras, o trabalho desarticulado entre os docentes pode ser agravado pela própria estrutura da escola, pois as classes são “espaços relativamente fechados (na maior parte do tempo fechadas), nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa” (TARDIF, 2014, p. 61). Essa configuração espacial pode favorecer a instalação de um trabalho individualizado entre os professores de uma mesma escola, uma vez que cada um estabelece critérios próprios de aprendizagem para o ano de escolaridade que atua, sem a compreensão de todo percurso escolar dos alunos.

Tratando-se do Ciclo de Alfabetização, a ausência de um trabalho integrado

entre os docentes pode refletir-se em ações fragmentadas que acabam priorizando, ao longo dos três anos de escolaridade, o domínio do código escrito, mas não progridem para as práticas de leitura e produção textual. Saber codificar e decodificar não é sinônimo de uso competente da linguagem escrita, é apenas uma parte desse processo. A ausência de progressão de conteúdos ao longo desse ciclo pode resultar na aprendizagem da leitura restrita à decodificação, sem acesso à interpretação do que estiver além da superfície do texto, e na escrita de palavras, sem acesso à produção de texto em situação real de comunicação.

Dessa forma, a definição dos objetivos de aprendizagem demonstrada por docentes e gestores de escolas com maior desempenho em leitura e escrita, além de contribuir para unificar o trabalho educativo, também, desdobra-se na preocupação com a melhor utilização do tempo escolar. Nas práticas das professoras desse grupo, foram identificadas maior frequência de encaminhamentos para a otimização do tempo pedagógico, como regras de convivência e combinados para organizar as saídas dos alunos de sala de aula.

Verificou-se que as práticas docentes das escolas com maior resultado na Ana/2014 estão atreladas a um projeto político-pedagógico da escola que envolve o trabalho de toda a equipe escolar. A equipe gestora compartilha das mesmas concepções em relação à função da escola e ao papel do professor; há um movimento de acompanhamento do trabalho docente e os HTPCs são espaços para formação contínua dos docentes. A maior permanência de docentes nessas escolas também contribui para a construção de ações integradas, diferentemente das escolas do G2 em que há trocas constantes de professores e da própria direção escolar.

Esse olhar para escolas que em contextos socioeconômicos semelhantes entre seus alunos produzem diferentes resultados de aprendizagem, possibilitou identificar o impacto do trabalho coletivo, de uma gestão organizada, da intencionalidade da ação docente guiada por objetivos claros. As docentes dos dois grupos de escolas participantes da pesquisa possuem experiência, têm em alguns aspectos práticas pedagógicas semelhantes, mas diferentemente do grupo 1, as escolas com baixo rendimento escolar acabam, pela mudança constante de docentes e da própria direção, realizando um trabalho individualizado e restrito à

dimensão de sua sala de aula.

Por sua vez, a direção e as professoras das escolas com melhor desempenho estão apoiadas por um ambiente escolar que se estrutura a partir de um compromisso construído coletivamente com a aprendizagem de cada um dos alunos. A equipe escolar conhece os seus alunos e sente os impactos da dura realidade socioeconômica, porém sua ação se canaliza para os aspectos que são passíveis de interferência, ou seja, priorizam a aprendizagem de conhecimentos que apenas a escola pode proporcionar a esses alunos.

Dessa análise sobre os saberes docentes manifestos em realidades semelhantes, mas com diferentes desempenhos de aprendizagem, evidenciou-se o papel da gestão escolar (diretor e coordenador) para o desenvolvimento profissional dos professores. Sobretudo, quando se verifica que a média de tempo de exercício no magistério é semelhante entre os dois grupos de escolas pesquisadas (G1- 24 anos/ G2- 27 anos), porém há diferenças de encaminhamentos que são produzidas pelo coletivo escolar por meio de um trabalho de gestão pedagógica. Destaca-se que essa temática identificada na pesquisa constitui objeto para novos estudos sobre o papel da equipe gestora no processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente..

Essa construção coletiva de uma cultura escolar, centrada no aprendizado dos alunos, reflete em toda a organização da escola. Há diferentes ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores para que o aluno aprenda, desde o planejamento do conteúdo a ser ensinado, passando pelos encaminhamentos e recursos didáticos, intervenções, gestão do tempo, avaliação até os processos de recuperação contínua de aprendizagem. Apesar dos gestores escolares (diretores e coordenadores) não atuarem diretamente nas aulas de forma direta seu trabalho interfere no aprendizado dos alunos, ao promoverem o desenvolvimento profissional de seus docentes à medida que monitoram o processo de ensino e a aprendizagem, além de criar e organizar espaços de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica.

Nesse contexto, os HTPCs podem favorecer o pensar sobre os encaminhamentos didáticos, o aprofundamento de conteúdos de ensino, o planejamento de intervenções, o compartilhamento de experiências exitosas e a

sistematização de práticas pedagógicas, ou seja, é a escola produzindo saberes oriundos da própria atuação docente. Também, a observação de como o processo de ensino é estruturado em sala de aula possibilita identificar lacunas que passam despercebidas, em algumas situações, pelo próprio docente, mas que fornecem dados das reais necessidades formativas a serem consideradas na formação continuada. Todas essas ações apontadas poderiam favorecer o desenvolvimento do aprendizado do aluno.

Esse compromisso pedagógico da equipe escolar reflete o aspecto político da ação educativa na medida em que a escola cumpre a sua função precípua com relação à aprendizagem, desde de que esse compromisso não se restrinja a alguns docentes, mas envolva toda a coletividade escolar. Portanto, essa consciência de “quem sou” e “porque faço” precisa conferir sustentação e significado às ações de todos os docentes que atuam na escola, refletindo em formação para oferecer o melhor aos alunos, no relacionamento com os pares e direção escolar, no diálogo com os pais dos alunos e na busca por um ensino de qualidade.

Destarte, o olhar para os saberes mobilizados no fazer do professor alfabetizador deve vincular-se a um contexto maior que ultrapasse a sala de aula. A busca de uma educação comprometida com a transformação social deve ser o ideal dos profissionais que atuam no espaço escolar, uma vez que o professor alfabetizador não ensina simplesmente conteúdos pedagógicos. Ao alfabetizar, ele instrumentaliza os alunos para o exercício de práticas sociais mediadas por gêneros textuais, além da leitura e escrita possibilitarem acesso a outros conhecimentos.

É com tal compreensão que os diferentes saberes devem ser mobilizados pelos docentes visando à aprendizagem dos alunos e à instauração na classe de uma ordem necessária para que essa aprendizagem ocorra. São saberes provenientes de diferentes fontes, que saem de uma condição de exterioridade e vão se constituindo em saberes experienciais do professor à medida que são “retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54).

Nesse processo, o professor, como intelectual crítico e produtor de conhecimento, identifica as lacunas de conhecimentos necessários à sua prática pedagógica e busca formar-se continuamente. Ao se flagrar em suas incompletudes

de saberes, o professor se assume como profissional que ensina e aprende continuamente a partir das mediações que ocorrem em seu trabalho e outros espaços formativos

Assim, o compromisso do docente não é com o ensino de padrões mínimos, mas em possibilitar o aprendizado de conteúdos que permitam aos alunos comungar com os conhecimentos e a cultura produzidos historicamente pelos homens.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar sem bá-bé-bi-bó-bu: uma prática possível? In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Orgs.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-108.

_____. Conceituando alfabetização e letramento. In: Santos, Carmi Ferras; Mendonça, Márcia (org). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-22

ALBUQUERQUE, E. B. C; FERREIRA, A. T. B. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).In: **Educação Santa Maria**, v. 33, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2008.Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

ALMEIDA, J. S. **Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920)**: revendo uma trajetória. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n. 184, p. 635-664, set./dez. 1995.

ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, p. São Paulo, 1997.

_____. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A.J., GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES-MAZOTTI, A.J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 113, 39-50, 2001

ANDRÉ, M.E.D.A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dec. 2010.

ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, maio, 1983.

ANTUNES, L. E. B. **Professor coordenador na formação contínua de professores : um estudo em escolas do município de Limeira**. Dissertação (Mestrado em Educação).Orientadora : Maria Antônia Ramos de Azevedo Rio Claro:UNESP-SP, 2014.

AQUINO, J. G. A Indisciplina e a Escola Atual. In: **Revista da Faculdade de Educação**, v.24, n.2, p.181-204, jul./dez. 1998

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, M. **Obra completa em quatro volumes**: edição anotada. [Organização Aloizio Leite Neto, Ana Lima Cecílio, Heloisa Jahn]. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

AZZI, S. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In:PIMENTA (org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**.4ªed. São Paulo: Cortez,2005, p.35-60.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS-MENDES, A .*et al.* Os recursos didáticos como meio de articulação entre os diferentes componentes curriculares. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 4. Brasília, 2015.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

_____. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez.1996.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização** / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

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

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores, PROFA – Guia do Formador**. Brasília, 2001.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Guia Geral**. Brasília: MEC/ SEB/ SEED. 2007.

_____. Resolução de 1 de maio de 2006: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 07 jan. 2015

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº - 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e

define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012a.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012b.

_____, MEC-SEB. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem**. Brasília, 2012c.

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

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº482 de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, 2013.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 22 de junho de 2014.

_____. **Plano Nacional da Educação. Lei no 13.005**, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, 26/06/14. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 01 de julho de 2014.

_____. MEC-SEB. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CAGLIARI, L.C. Algumas questões de linguística na alfabetização. IN: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA/ PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO-UNIVESP. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.v. 2

CARDOSO, C. J. Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015, p.46-58.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHARTIER, A.M. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. Trad. Maria Cecília Silveira Bueno. **Revista Brasileira de Educação**, v nº8, p.04-12, Mai/Jun/Jul/Ago ,1998

CHEVALLARD, I. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. In: **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.3 n.2 mai/ago, 2013

CHOMSKY, Noan. **Regras e representações**. Rio de Janeiro: Zahar,1981.

_____. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1980.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: ARANTES, V. A.; LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010, p. 75-127

_____. Sentidos da Alfabetização nas Práticas Educativas. In: MORTATTI, M.R.L; FRADE, I. C.A (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos**,

fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014, p.169-186.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 6, n. 19, p. 159-190, abr./jun. 1998.

DEPRESBITERES, L. Avaliação da Aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C. P. D. **Avaliação do rendimento escolar.** 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2005.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1972.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa.** Brasília, 2012

FIBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**, 1977.

FIorentini, D.; SOUZA e MELO, G.F. “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.^a (orgs.) **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FIORIN, J.L. **Linguagem e Ideologia.** São Paulo: Ed. Ática, 2007.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores.** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 73-92

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo.** São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIRE, E.C. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização: quais conceitos, quais práticas? In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização.** Caderno 09. Brasília, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, E. **A leitura e a escrita nos ciclos de formação.** Artigo publicado na ANPED, GT 10, 2005.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (coord.) **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias**

da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ; M. E. D.A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. 300p.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013

GAUTHIER, C *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GAUTHIER, C. Fator professor, ensino explícito e formação dos professores. In: CAVALCANTE, M. M. D. *et al.* (orgs). **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.** Fortaleza: CE: EdUECE, 2015 (Coleção Práticas Educativas). Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/2.%20FATOR%20PROFESSOR,%20ENSINO%20EXPL%C3%8DCITO.pdf>. Acesso em: 27/04/2017

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, v. 1, 1997

_____. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2014.

GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n2, p.57-63, mar/abr. 1995.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES, M. I. A escrita: algumas questões de natureza linguística. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. Nº 08, p. 59 -72, jan./dez,1989.

GUIMARÃES, M. C. M. **Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944-2009).** 212 p. Dissertação (mestrado) – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia, 2011.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores.** In: Nóvoa, A. (org) Vida de professores. Porto Editora. 2000.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF/ **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho.** São Paulo, 2016-Disponível em <http://www.ipm.org.br/pt> / acesso em: 12/07/2016

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e**

- comunidade.** Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- KLEIMAN, A.D.C. B. R.. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos Teóricos da Língua Portuguesa.** 1ª Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2004.
- KLEIN, L. R. (2010). **Alfabetização e letramento: Considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua.** Trabalho não publicado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2010. Retirado de http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN_Ligia_Alfabetizacao_e_letramento.pdf
- _____. **Alfabetização - Quem Tem Medo de Ensinar?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.
- KRAMER, S. (org.). **Alfabetização: dilemas da prática.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.
- LEAL, T. **Planejar é preciso.** Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.
- LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A.R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. In: **Psicologia Escolar e Educacional.** 9, n.2, p. 247-260, 2005
- LEITE, S.A.S.; Notas sobre o processo de alfabetização escolar. IN: LEITE, S.A.S (org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** 4ª ed. Campinas/SP: Komedi, 2008.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1990
- _____; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUCKESI, C. P. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 4. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MAGALHÃES, L. M. *et al.* Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular- Língua Portuguesa. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua**

portuguesa. Brasília, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e letramento como práticas sociais. IN: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A.P(Orgs.) **Fala e escrita**.1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL. E. O.; ROJO, R. H. (orgs.) **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARX, K. **O capital**. 8ª ed. São Paulo: DIFEL, 1982, v.1

MARIN, A. J. Didática geral. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 16-32, v. 9.

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, 10(20), 329- 343, 2010.

MELLOUKI M.; GAUTHIER C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n.87, p. 537-571, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21468.pdf>. Acesso em: 03/04/2017

MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010. 2ª edição

MENDONÇA, M. Análise Linguística: Refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (org.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-88

MICOTTI, M.C.O. **Alfabetização: a construção de saberes e as práticas pedagógicas**. Acessado em: alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14.25/09/14

_____. **Alfabetização: O aprendizado do ensino**. In: **Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores**. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 2004.

_____. **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAIS, A.G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

_____. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 59-67.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo- 1876/1994**. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Brasília: MEC, 27/04/2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> acesso em 26/05/2016.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44 maios/ago, p. 2010

MORTATTI, M.R.L; FRADE, I. C.A (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos : o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORTIMER, E.F.; SCOTT, P.H. Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. In: **Investigações em Ensino de Ciências-v 7(3)**, p. 283-306, 2002

_____. (In press) **Meaning making in secondary science classrooms**. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. AGUIAR JR, O. G. Tomada de consciência de conflitos: análise da atividade discursiva em uma aula de ciências. **Investigação em Ensino de Ciências- V10(2)**, p. 179-207, 2005.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, 1991, n.4, p.109-139.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (coordenação). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.13-33.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, nº especial 1: 17-35, 2010

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã. 3ª reimpressão. 2007

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez, 2010

_____. Docência e formação. **Reflexão & Ação**, v. 20, n. 1, p. 245-256. 2012. [Entrevista a Felipe Gustsack]

PASCOTTO, A.D. **O desenvolvimento profissional docente na voz dos professores alfabetizadores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti. Rio Claro: UNESP-SP, 2014

PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o política, o ético na escola, o pedagógico o epistemológico no ensino**. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

PEREIRA-DINIZ, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J.D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11- 42.

_____. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas Em Diálogo Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun, 2014

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papyrus, 1998. p. 161-178.

_____.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA (org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**.4ªed. São Paulo: Cortez,2005, p.15-34

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006

PINTO, U. **A didática e a docência em contexto**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - 2012- acessado em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo_s/acervo/docs/2788c.pdf. 14/06/2015.

REALI, A. M *et al*. Qual a base de conhecimentos que meu aluno deve ter?": uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez, 2004.

REALI, A. M. M. R; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 98 p. (Coleção UAB-UFS)

REBOUL, O. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

RIBEIRO, A. R. P. S. **Alfabetização: o estado da arte em periódicos científicos (1987-2008)**. 186 p. /Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2011.

ROJO, R. H. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?

In: coord. RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-36

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação (SEE). **Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007**. Institui, para o ano de 2008, o Programa "Ler e Escrever", no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, 2007c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=04/03/2015%2014:59:38>. [Links]

_____. Secretaria Estadual de Educação (SEE). **Resolução SE nº 96, de 23 de dezembro de 2008**. Estende o Programa "Ler e Escrever" para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=04/03/2015%2015:02:48>.

_____. Secretaria Estadual de Educação (SEE). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Programa ler e escrever**. 2010. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso: abr. 2014.

_____. Secretaria Estadual de Educação (SEE). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador: 1º ano**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2011a.

_____. Secretaria Estadual de Educação (SEE). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Ler e escrever: coletânea de atividades: 1º ano**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2011b. [Links]

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia das práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SARTI, F.M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009

SAVIANI, D. O papel do diretor de escola numa sociedade em crise. IN: **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Coleção Educação Contemporânea. 11ª edição. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996, p.206 a 209.

_____. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**. vol.11, n.21/22, pp.127-140, jan/jun e jul/dez, 1997.

_____. **Escola e democracia**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ªed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008

_____. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. In: **Poiesis Pedagógica** - v.9, n.1, p. 07-19, jan/jun. 2011.

_____. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 1916/2006.

SENNA, L.A. Psicogênese da Língua Escrita, Universais Linguísticos e Teorias de Alfabetização. **ALFA – Revista de Linguística**. Vol. 39, p. 221-242, 1995.

SEVERINO, A. J. Formação e Atuação dos Professores: dos seus fundamentos éticos. In: DALBEN, A. I. L. F. et al (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.631-650

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (trad. e org. Roxane Rojo). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

SILVA, A. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Brasília, 2012.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 05/09/2015.

_____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Trad. Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n2, p. 196-229, dez. 2014.

SNYDERS, G. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** [en línea] 2004, 2 (julio-diciembre): [Fecha de consulta: 15 de febrero de 2017] Disponible en: IS<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120207>>

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n. 1).

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd**, em outubro de 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº25, p.5-17,2004.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. **Perspectivas para o desenvolvimento e construção do Ser-Professor: a educação física em questão**. Projeto de

extensão – Proex. Rio Claro: Unesp, 2008.

SOUZA NETO; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Do ofício de aluno ao habitus profissional docente: desafios do estágio supervisionado. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10., 2011, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UERJ-Unirio-UFRJ, 2011. p. 1-11.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. I Encontro de Pesquisa em educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas. Paraná, 2007.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. A Profissionalização do Ensino Passados Trinta Anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 1, p.551-571, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em: 26/04/2017.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TASSONI, E. C. M. (2001). A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. IN: S. A. S. Leite (Org.) **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas** (pp. 223-259). Campinas: Arte Escrita, 2001.

TRIVIÑOS, A.N.S **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras Escogidas**. (Tomo III). Madri: Visor, 1995

_____. **Obras Escogidas**. (Tomo I). Madri: Visor, 1997

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: Veiga, I.P. A. (org). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas: Papirus. 2000.

_____. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez., 2003 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

APÊNDICES

1. Estrutura da Avaliação Nacional de Alfabetização-ANA (Apêndice A)
2. Classificação das Escolas Municipais de Limeira pelo Desempenho na ANA/2014 (Apêndice B)
3. Roteiro básico de entrevista com Professora (Apêndice C)
4. Roteiro básico de entrevista com Diretor (Apêndice D)
5. Roteiro básico de entrevista com Coordenadora (Apêndice E)
6. Roteiro básico para observação (Apêndice F)
7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (CEP- Comitê de Ética e Pesquisa) (Apêndice G)

APÊNDICE A- Estrutura da Avaliação Nacional de Alfabetização-ANA

O INEP para construir uma avaliação em larga escala elabora matrizes de referência¹⁰¹, que envolvem características relacionadas à aprendizagem que sejam perceptíveis, visto que não é possível medir a aprendizagem de forma direta. Cabe salientar que a construção de uma matriz de referência envolve escolhas, as quais são pautadas em julgamento de valor e carregam concepções sobre o que é relevante ensinar e aprender.

O Documento Básico (BRASIL/INEP,2013), que traz orientações sobre a ANA, pontua que diferentes especialistas e pesquisadores do campo de alfabetização e letramento contribuíram para a construção das matrizes de referência dessa avaliação, assim como representantes do Ministério da Educação, da sociedade civil e diferentes conselhos/associações (Conselho Nacional da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Foram utilizados diferentes documentos oficiais como parâmetros para elaboração da matriz, principalmente os materiais de formação do PNAIC e o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem” (Brasil. INEP,2013, p.14).

A matriz da área de Língua Portuguesa compreende:

Quadro 1- Matriz de Referência de Língua Portuguesa

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Leitura	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
Escrita	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou

¹⁰¹ As matrizes elegem, entre as características do construto analisado, os conhecimentos ou informações que podem oferecer dados significativos que permitam uma leitura do processo avaliado. Desse modo, a matriz retrata uma opção por determinados saberes e informações que representem o construto examinado, o que não nega a existência de outros saberes ou informações significativas que podem contribuir para a visão dele.(BRASIL/INEP, 2013)

grupos de letras e seu valor sonoro H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Brasil/INEP, 2013,p.17

Como já discorrido, a ANA compreende que os processos de alfabetização e letramento têm suas especificidades, mas também são interdependentes. Constatase que há habilidades que enfocam especificamente a aquisição do código alfabético, como é o caso das habilidades de leitura: **H1**. Ler palavras com estrutura silábica canônica, **H2**. Ler palavras com estrutura silábica não canônica; e as de escrita: **H10**. Grafar palavras com correspondências regulares diretas, **H11**. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.

É possível depreender da análise da matriz, que das doze habilidades, quatro avaliam conhecimentos ligados à correspondência som-grafia de palavras isoladas. As habilidades H1 e H2 estão relacionados à ação de decodificar palavras, ou seja, envolvem a capacidade de transformar um sinal gráfico em som, enquanto as habilidades H10 e H11 dizem respeito à codificação, capacidade de representar uma emissão sonora em sinal gráfico.

A avaliação não se resume à identificação desse desempenho elementar, ela avança para conhecimentos linguísticos relacionados à proficiência em leitura e escrita. Conforme verifica-se nas habilidades de leitura: 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.

Assim, o eixo de leitura abrange uma quantidade maior de habilidades que procuram identificar a capacidade de ler e compreender textos, utilizando diferentes estratégias, que vão desde identificação de informações presentes na superfície do texto até aspectos não aparentes ligados à construção de sentido. Somente a decodificação não é suficiente, embora necessária, pois o teste é lido pelo aluno, para demonstrar o domínio de tais habilidades.

No que tange à escrita, a matriz apresenta a habilidade 12 que progride em

relação à produção textual, diferentemente das habilidades 10 e 11, que tratam somente da escrita de palavras. Na habilidade 12 (Produzir um texto a partir de uma situação dada) não há especificação do gênero a ser produzido e de quais características o texto deve apresentar.

O Documento Básico de orientação sobre a ANA(BRASIL/INEP, 2013) pontua a dificuldade em organizar uma avaliação em larga escala dentro de uma concepção discursiva da linguagem, que envolve o contexto de produção, os interlocutores, as finalidades e funcionamento dos gêneros. Dessa forma, não possível abarcar todos os aspectos discursivos, até porque a própria avaliação já se configura em uma situação não natural para produção de textos.

Os resultados da aprendizagem que avaliam a proficiência em leitura e escrita são apresentados em níveis que são cumulativos em relação ao domínio de conteúdos:

Quadro 2- Níveis de Proficiência em Leitura

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: INEP/2015

Quadro 3- Níveis de Proficiência em Escrita

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.
NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	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.
NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)	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.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: INEP/2015

Além dos níveis de proficiência, a ANA apresenta um quadro de indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho escolar. São eles:

–**Indicador de Nível Socioeconômico (INSE):** situa o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. É calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos estudantes. As escolas foram caracterizadas a partir de sete grupos, que envolve desde as escolas que possuem nível socioeconômico Muito Baixo até as que possuem nível Muito Alto;

–**Indicador de Esforço Docente:** avalia aspecto do trabalho docente que contribuem para sua sobrecarga. Consideram-se as informações de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação, além da qualidade de estudantes atendidos na Educação Básica. As escolas foram agrupadas em seis níveis, considerando pelo menos dois terços de seus professores dentro das características do nível.

Quadro 4- Níveis de Esforço Docente

NÍVEL 1	Docente que tem até 25 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.
NÍVEL 2	Docente que tem entre 25 e 150 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa
NÍVEL 3	Docente que tem entre 25 e 300 estudantes e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
NÍVEL 4	Docente que tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
NÍVEL 5	Docente que tem mais de 300 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
NÍVEL 6	Docente que tem mais de 400 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: INEP/2015

–**Indicador de Complexidade da Gestão Escolar:** as escolas foram classificadas em seis níveis de acordo com o porte da escola, número de turnos de funcionamento, quantidade e complexidade de modalidades e etapas oferecidas. Os níveis mais elevados indicam uma maior complexidade.

Quadro 5- Níveis de Complexidade da Gestão Escolar

NÍVEL 1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.
NÍVEL 2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.
NÍVEL 3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.
NÍVEL 4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/Profissional ou a EJA como etapa mais elevada.
NÍVEL 5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.
NÍVEL 6	Porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Fonte: INEP/2015

–**Indicador de Adequação da Formação Docente:** os docentes das escolas avaliadas foram classificados em 5 grupos de acordo com a adequação de sua formação inicial à disciplina e etapa de atuação na educação básica, com vistas a avaliar o cumprimento das orientações legais.

Quadro 6- Adequação da Formação Docente

GRUPO 1	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
GRUPO 2	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
GRUPO 3	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.
GRUPO 4	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.
GRUPO 5	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.

Fonte: INEP/2015

Indicador de Regularidade Docente (IRD): avalia a permanência dos professores nas escolas em um intervalo de 5 anos. O indicador varia de 0 a 5, quanto menor o resultado mais irregular é o docente.

Quadro 7- Tempo de Permanência dos Docentes

Níveis de IRD	Descrição (tempo médio de permanência dos docentes nas escolas do País por nível do IRD)
Baixa	Tempo médio de permanência de 1,5 anos nos últimos 5 anos
Média Baixa	Tempo médio de permanência de 2 anos nos últimos 5 anos
Média Alta	Tempo médio de permanência de 2,5 anos nos últimos 5 anos
Alta	Tempo médio de permanência de 3,5 anos nos últimos 5 anos

Fonte: INEP/2015

Verifica-se pela apresentação da estrutura dessa avaliação, que a ANA traz dados pontuais sobre o nível de alfabetização dos alunos, os quais podem direcionar políticas públicas e ações específicas em cada unidade escolar diante dos resultados apresentados.

APÊNDICE B- Classificação das Escolas Municipais de Limeira pelo Desempenho na ANA/2014

Tabela 1: Desempenho em Leitura e Escrita das escolas municipais de Limeira

Escolas com INSE- Médio Alto	Leitura				Escrita					Leitura 3 + 4	Escrita 4 + 5	TOTAL LEITURA + ESCRITA
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5			
B2	21,57	35,29	35,29	7,84	9,8	9,8	7,84	50,98	21,57	43,13	72,55	115,68
B1	18,58	37,17	36,28	7,96	5,31	8,85	3,54	61,06	21,24	44,24	82,3	126,54
C1	14,47	43,42	31,58	10,53	3,95	3,95	2,63	71,05	18,42	42,11	89,47	131,58
C2	21,15	28,85	37,5	12,5	10,58	4,81	1,92	64,42	18,27	50	82,69	132,69
C3	10,64	34,04	38,3	17,02	6,38	4,26	4,26	55,32	29,79	55,32	85,11	140,43
C4	4,65	39,53	40,7	15,12	1,16	5,81	5,81	58,14	29,07	55,82	87,21	143,03
C5	10,45	38,81	38,81	11,94	4,48	2,99	0	70,15	22,39	50,75	92,54	143,29
C6	15,97	29,41	43,7	10,92	3,36	5,04	1,68	75,63	14,29	54,62	89,92	144,54
C7	9,89	34,07	40,66	15,38	5,49	3,3	1,1	53,85	36,26	56,04	90,11	146,15
C8	17,33	24	41,33	17,33	5,33	6,67	0	62,67	25,33	58,66	88	146,66
C9	10,42	31,25	31,25	27,08	6,25	4,17	0	56,25	33,33	58,33	89,58	147,91
C10	7,37	29,47	45,26	17,89	7,37	3,16	1,05	60	28,42	63,15	88,42	151,57
C11	8	29	47	16	1	8	1	70	20	63	90	153
C12	11,29	22,58	50	16,13	4,84	6,45	0	67,74	20,97	66,13	88,71	154,84
C13	10,77	27,69	43,08	18,46	3,08	1,54	1,54	69,23	24,62	61,54	93,85	155,39
C14	8,06	27,42	50	14,52	1,61	1,61	3,23	83,87	9,68	64,52	93,55	158,07
C15	2,91	28,16	53,4	15,53	0,97	5,83	2,91	50,49	39,81	68,93	90,3	159,23
C16	11,76	18,82	42,35	27,06	4,71	3,53	0	56,47	35,29	69,41	91,76	161,17
C17	8,06	20,16	48,39	23,39	3,23	6,45	0,81	54,84	34,68	71,78	89,52	161,3
C18	0	34,62	34,62	30,77	0	0	0	61,54	38,46	65,39	100	165,39
C19	4,76	20,63	57,14	17,46	3,17	4,76	0	46,03	46,03	74,6	92,06	166,66
C20	6,25	25	31,25	37,5	0	0	0	31,25	68,75	68,75	100	168,75
A2	4,26	20,21	46,81	28,72	1,06	3,19	1,06	53,19	41,49	75,53	94,68	170,21
A1	5,41	18,92	52,7	22,97	2,7	1,35	0	40,54	55,41	75,67	95,95	171,62

Fonte: SME-Limeira/2014

APÊNDICE C: Roteiro básico de entrevista com Professora

Quadro de Identificação- Professor(a):nº	
Nome: _____	Idade: _____
Tempo de exercício no magistério: _____	
Tempo como professora alfabetizadora: _____	
Tempo nesta escola: _____	Efetiva () ou Contratada ()
Turma/série-ano que leciona atualmente: _____	
Graduação em: _____	Data de conclusão: _____
Instituição: _____	
Pós-graduação em: _____	Data de conclusão: _____
Instituição: _____	
Magistério: _____	Data de conclusão: _____

- Sempre lecionou para turmas de alfabetização? Descreva sua experiência inicial como alfabetizador(a).
- Você escolheu atuar na alfabetização ou foi uma atribuição independente de sua vontade?
- Que relação você estabelece entre os conhecimentos provenientes de sua formação inicial com os conhecimentos necessários para alfabetizar?
- Como se dá, em sua experiência profissional, o processo de formação continuada? Que investimentos pessoais você faz para seu aperfeiçoamento profissional?
- Em que você se baseia para planejar e desenvolver sua prática pedagógica? A que saberes você recorre para realizar esse trabalho? Qual a origem desses saberes? Você recorre ao trabalho de algum professor como referência?
- Você encontra dificuldades para ensinar os seus alunos a ler e a escrever? Quais?
- Você percebe mudanças em relação ao processo de alfabetização no decorrer de sua carreira e em relação ao trabalho pedagógico de quando foi alfabetizado(a)? Como você desenvolve o processo de alfabetização em sua sala de aula?
- Que atividades você propõe para alfabetizar os seus alunos?
- Como você trabalha como os diferentes níveis de aprendizagem?
- O que significa estar alfabetizado?

APÊNDICE D- Roteiro Básico de Entrevista com Diretor

Quadro de Identificação- DIRETOR ESCOLAR:nº	
Nome: _____	Idade: _____
Tempo de exercício no magistério: _____	
Tempo como diretora(a) escolar: _____ efetivo () substituto ()	
Tempo nesta escola: _____	
Graduação em: _____	Data de conclusão: _____
Instituição: _____	
Pós-graduação em: _____	Data de conclusão: _____
Instituição: _____	
Magistério: _____	Data de conclusão: _____

- Dentre as atribuições do diretor de escola, quais as que você considera importante para subsidiar o trabalho do professor alfabetizador?
- Quais as dificuldades referentes à alfabetização que você considera como relevantes? A que você atribui essas dificuldades?
- Há um acompanhamento da aprendizagem dos alunos em relação à leitura e escrita? Como é realizado?
- Como é realizado o processo de atribuição de aulas para o Ciclo de Alfabetização? Há algum critério? Qual?
- Que necessidades de formação você considera que seus professores alfabetizadores têm? De que tipo são essas necessidades? Exemplifique.
- Como você avalia a relação família-escola? Quais ações são realizadas para o estabelecimento dessa parceria?
- Que fatores você considera importante para o sucesso da alfabetização? Que ações foram tomadas para a elevação dos índices de alfabetização?
- No planejamento escolar qual o enfoque dado ao Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano)? Como é estruturado o trabalho docente no Ciclo de alfabetização?

APÊNDICE E- Roteiro Básico de Entrevista com Coordenador

Quadro de Identificação- Professor-coordenador(a):nº	
Nome: _____	Idade: _____
Tempo de exercício no magistério: _____	
Tempo como professor(a)-coordenador(a): _____	
Tempo nesta escola: _____	
Graduação em: _____	Data de conclusão: _____
Instituição: _____	
Pós-graduação em: _____	Data de conclusão: _____
Instituição: _____	
Magistério: _____	Data de conclusão: _____

- Como você descreve seu trabalho na coordenação pedagógica no que se refere à alfabetização?
- Dentre suas atribuições, quais são as que você considera importantes para subsidiar o trabalho do professor alfabetizador?
- Que necessidades de formação você considera que seus professores alfabetizadores têm? De que tipo são essas necessidades? Exemplifique.
 - Há formação continuada desenvolvida na escola para professores? Com qual frequência? Sobre quais conteúdos?
- Como é a participação dos professores no planejamento da formação continuada? Que temas sugerem? Há um planejamento das formações no decorrer do ano? Como são organizadas?
- Quais são as principais atividades desenvolvidas no horário de trabalho pedagógico coletivo-HTPC? Como é organizado?
- Há espaço para troca de experiência entre os professores alfabetizadores? Quais leituras são realizadas para subsidiar o trabalho do professor alfabetizador?
- Quais os aspectos você considera importante em relação ao aluno e ao trabalho desenvolvido pelo professor com alfabetização?
- Há um acompanhamento da aprendizagem dos alunos em relação à leitura e escrita? Como é realizado?

APÊNDICE F- Roteiro Básico para Observação

I- Sala de aula (aspectos físicos):

Há cartazes, quais são eles? São produzidos pelos alunos? Disposição das carteiras dos alunos (enfileiradas, em grupos, círculo, etc)

Disposição de materiais, recursos (alfabeto, silabário, livros, jogos, etc).

II- Organização do trabalho docente:

Como é organizada a rotina do dia, há planejamento do que será realizado com a classe? Há tarefa para casa? É corrigida? De quê maneira?

III- Conteúdo trabalhado/ metodologia:

Quais aspectos da linguagem escrita são trabalhados (leitura, escrita, oralidade); Como? Quais encaminhamentos são propostos? Estão coerentes?

Como os conhecimentos são sistematizados? De que forma o professor retoma e avança um determinado conteúdo?

IV- Interação

- alunos com o professor e entre si;
- como o professor procura manter o interesse dos alunos;
- como o professor cria zonas de conflito para que os alunos interajam uns com os outros;
- como o professor medeia as situações de negociação entre os alunos?
- como o professor dá consideração à voz dos alunos;
- participação dos alunos (ativa/passiva)?
- há defasagens de aprendizagem entre os alunos? Como os alunos com maior dificuldade são tratados?

V- Professor:

- procedimentos do professor em relação à condução das tarefas / estratégias desenvolvidas;
- maneira como o professor questiona os alunos
- maneira como o professor responde às dúvidas dos alunos
- envolvimento do professor durante o tempo em que os alunos executam tarefas
- tipo de tratamento que o professor dá aos erros dos alunos
- exposição das tarefas pelo professor aos alunos
- apresentação dos objetivos das tarefas aos alunos
- maneira como as diferentes partes da aula se relacionam?
- maneira como o professor "fecha" o assunto tratado, ao final da aula

VI- Avaliação:

Ocorre? Com qual frequência? Quais instrumentos são utilizados, como é a correção e revisão? Faz intervenções?

VII- Recursos utilizados:

Músicas, livro didático, jogos, folhetos, letras móveis, etc

APÊNDICE G- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (CEP- Comitê de Ética e Pesquisa)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

(Para Professor)

Eu, ADRIANA DIBBERN CAPICOTTO, RG nº 23.908.540-1, discente do curso de Pós Graduação, mestrado em Educação, no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP – campus de Rio Claro/SP) e pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Os Saberes do Professor Alfabetizador: entre o real e o necessário”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Oliveira Micotti, docente da mesma instituição, venho convidá-lo (a) a participar dessa pesquisa que tem a intenção de analisar as práticas pedagógicas em salas de alfabetização e o contexto escolar em que elas se manifestam, buscando revelar os saberes docentes necessários ao processo de alfabetização.

Espera-se, que a análise desses saberes, estabelecendo um contraponto entre o contexto escolar e os desafios propostos pela alfabetização como trabalho pedagógico, possa indicar caminhos para práxis docente e estruturar processos formativos que atendam às reais necessidades dos docentes.

Sua participação nessa pesquisa será a de permitir que sejam realizadas observações de suas aulas com horário previsto ao tempo de aula do Ensino Fundamental; e, também, participar de uma entrevista em local e horário de sua escolha. Sua importante colaboração para que sejam realizadas observações das aulas e participação de entrevista, fornecerá informações que possibilitem aprofundar os dados e argumentos necessários para dialogar com os estudos levantados nos referenciais teóricos. Tanto a observação quanto a entrevista serão registradas em diário de campo e/ou em gravação de áudio.

Esclareço que a entrevista será transcrita integralmente e as observações em sala de aula registradas em diário de campo e/ou gravação em áudio, garantindo seu total acesso às informações fornecidas e observadas. Ressalto ainda, que esses dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, bem como seus resultados.

Os eventuais riscos de desconforto e/ou constrangimento nas entrevistas e observações serão minimizados com as explicações feitas anteriormente, sobre o projeto de pesquisa e a possibilidade de interrupção da atividade mediante solicitação dos participantes, além de procurar criar um clima amistoso e de respeito. Acrescidas a essas ações, a entrevista será realizada em local e data indicados pelos próprios participantes e no momento que melhor lhes convier, para manter a privacidade e proporcionar-lhe condições mais confortáveis para sua participação. Quanto às observações das aulas, não haverá interferência da pesquisadora na dinâmica da aula ou no

processo de ensino e de aprendizagem, bem como interação da pesquisadora com os alunos. Caso a presença da pesquisadora cause algum constrangimento ou desconforto, esses riscos serão minimizados mediante a sua liberdade em solicitar a saída da pesquisadora em determinados momentos de observação das aulas ou até em não participar da pesquisa. .

Ressalta-se que não é do interesse dessa pesquisa questões pessoais, sendo assegurado durante a entrevista o direito de se recusar a responder questões que considerar inadequadas, interromper sua participação ou até negar que haja gravação de áudio, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Caso, haja objeção quanto à gravação em áudio, a entrevista será documentada por meio de registro escrito, garantindo, sempre que solicitado, acesso ao que foi anotado, podendo ser alterado ou suprimido tais registros a seu critério durante a entrevista ou ao seu término. No caso da recusa dos registros de áudio em sala de aula, o registro será feito unicamente por meio das notações escritas em diário de campo. Existindo ainda, incômodo em participar da pesquisa, é seu direito solicitar sua interrupção e saída do rol de participantes da pesquisa. Você poderá também, a qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou penalização, solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa à pesquisadora ou por meio dos telefones cujos números estão apresentados ao final desse Termo.

Na divulgação dos resultados, o anonimato de sua identidade será garantido mediante substituição de seu nome por pseudônimo ou outra forma de identificação similar, preservando sua privacidade, bem como a confidencialidade de seus dados pessoais. Sua participação não trará despesa e não haverá qualquer remuneração por esta participação.

Se você estiver suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar esse Termo elaborado em duas vias sendo que uma ficará com o pesquisador e outra com você.

Limeira ____ de _____ de _____.

Adriana Dibbern Capicotto
Pesquisadora Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “O Saberes do Professor Alfabetizador: entre o real e o necessário”

Pesquisadora Responsável: Adriana Dibbern Capicotto

Cargo/função: Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Instituto de Biociências Campus de Rio Claro/SP

Endereço: Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 998505040 e-mail: adrianacapicotto@gmail.com

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Oliveira Micotti

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Campus de Rio Claro/SP)

Endereço: Avenida 24 A, nº 1515, Bela Vista.

Dados para Contato: fone (19) 3526-4245 e-mail: mcom@rc.unep.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24ª, no 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 3526-9678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____
Documento de Identidade: _____,
Sexo: _____ Data de nascimento: ____/____/____
Endereço: _____ Bairro _____
Cidade: _____ Estado _____ CEP _____
Telefone: (____) _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

(Para Diretor e Coordenador Pedagógico)

Eu, ADRIANA DIBBERN CAPICOTTO, RG nº 23.908.540-1, discente do curso de Pós Graduação, mestrado em Educação, no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP – campus de Rio Claro/SP) e pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Os Saberes do Professor Alfabetizador: entre o real e o necessário”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Oliveira Micotti, docente da mesma instituição, venho convidá-lo (a) a participar dessa pesquisa que tem a intenção de analisar as práticas pedagógicas em salas de alfabetização e o contexto escolar em que elas se manifestam, buscando revelar os saberes docentes necessários ao processo de alfabetização.

Espera-se, que a análise desses saberes, estabelecendo um contraponto entre o contexto escolar e os desafios propostos pela alfabetização como trabalho pedagógico, possa indicar caminhos para práxis docente e estruturar processos formativos que atendam às reais necessidades dos docentes.

Sua participação nessa pesquisa será a de conceder-me uma entrevista em local e horário de sua escolha. Sua importante colaboração ao participar de entrevista, fornecerá informações que possibilitem aprofundar os dados e argumentos necessários para dialogar com os estudos levantados nos referenciais teóricos.

Esclareço que a entrevista será gravada em áudio e transcrita integralmente, garantindo seu total acesso às informações fornecidas. Ressalto ainda, que esses dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, bem como seus resultados.

Os eventuais riscos de desconforto e/ou constrangimento nas entrevistas serão minimizados com as explicações feitas anteriormente, sobre o projeto de pesquisa e a possibilidade de interrupção da atividade mediante solicitação dos participantes, além de procurar criar um clima amistoso e de respeito. Acrescidas a essas ações, a entrevista será realizada em local e data indicados pelos próprios participantes e no momento que melhor lhes convier, para manter a privacidade e proporcionar-lhe condições mais confortáveis para sua participação. Não é do interesse dessa pesquisa questões pessoais, sendo assegurado durante a entrevista o direito de se recusar a responder questões que considerar inadequadas, interromper sua participação ou até negar que haja gravação de áudio, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Caso, haja objeção quanto à gravação em áudio, a entrevista será documentada por meio de registro escrito, garantindo, sempre que solicitado, acesso ao que foi anotado, podendo ser alterado ou suprimido tais registros a seu critério durante a entrevista ou ao seu término. Existindo ainda, incômodo em participar da entrevista, é seu direito solicitar sua interrupção e saída do rol de participantes da pesquisa. Você poderá também, a qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou penalização, solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa à pesquisadora ou por meio dos telefones cujos números estão apresentados ao final desse Termo.

Na divulgação dos resultados, o anonimato de sua identidade será garantido mediante substituição de seu nome por pseudônimo ou outra forma de identificação similar, preservando sua privacidade, bem como a confidencialidade de seus dados pessoais. Sua participação não trará despesa e não haverá qualquer remuneração por esta participação.

Se você estiver suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar esse Termo elaborado em duas vias sendo que uma ficará com o pesquisador e outra com você.

Limeira ____ de _____ de _____

Adriana Dibbern Capicotto
Pesquisadora Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “O Saberes do Professor Alfabetizador: entre o real e o necessário”

Pesquisadora Responsável: Adriana Dibbern Capicotto

Cargo/função: Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Instituto de Biociências Campus de Rio Claro/SP

Endereço: Av. 24-A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 998505040 e-mail: adrianacapicotto@gmail.com

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília de Oliveira Micotti

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Campus de Rio Claro/SP)

Endereço: Avenida 24 A, nº 1515, Bela Vista.

Dados para Contato: fone (19) 3526-4245 e-mail: mcom@rc.unep.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24^a, no 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526-9678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____,

Sexo: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Bairro _____

Cidade: _____ Estado _____ CEP _____

Telefone: (____) _____

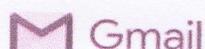
ANEXOS

- A- Parecer do INEP sobre o acesso à prova escrita da ANA/2014
- B- Parecer sobre o projeto de pesquisa
- C- Parecer do Comitê de Ética
- D- Autorização da SME para pesquisa nas Unidades Escolares com os docentes
- E- Roteiro da SME para elaboração do Projeto Político-Pedagógico
- F- Extratos do diálogo de professora-alunos referentes às classes de abordagem comunicativa
- J- Extratos das entrevistas com as docentes sobre a função da escola e do professor
- H- Extratos da entrevista com docentes sobre a relação entre aprendizagem e condição socioeconômica dos alunos
- I- Relato de Experiência Inicial como Professora Alfabetizadora
- J -Formação Inicial das Professoras Alfabetizadoras
- K- Processo de Formação Continuada
- L- Percepções sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- M- Saberes mobilizados para o planejamento e prática pedagógica
- N- Extratos da entrevista sobre os objetivos de aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização
- O- Extratos da entrevista com diretor e coordenador sobre a função da escola e do professor
- P- Relato sobre o acompanhamento pedagógico realizado pela equipe gestora

Anexo A- Parecer do INEP sobre o acesso à prova escrita da ANA/2014

11/02/2017

Gmail - Acesso ao instrumento avaliativo da ANA 2013/ 2014



Adriana DIBBERN CAPICOTTO <adrianacapicotto@gmail.com>

Acesso ao instrumento avaliativo da ANA 2013/ 2014

Sap <sap@inep.gov.br>

29 de julho de 2015 12:31

Para: Adriana DIBBERN CAPICOTTO <adrianacapicotto@gmail.com>, Sap <sap@inep.gov.br>

Prezada Adriana,

Reproduzo a seguir a resposta da área técnica consultada, em relação a seu questionamento:

“A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa e teve sua primeira edição realizada em 2013. Seu objetivo foi realizar um diagnóstico da alfabetização no Brasil. A avaliação ocorreu no mês de novembro de 2013 e 2014, com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental matriculados em escolas públicas. Esses alunos responderam a testes de Língua Portuguesa e de Matemática. Em cada uma dessas áreas, foram aplicadas provas com itens de múltipla escolha. Na área de Língua Portuguesa, ainda foram aplicados três itens de resposta construída (produção escrita).

Por utilizar itens comuns para equalização de escalas de proficiência, os itens da ANA, bem como o instrumento completo, não são divulgados. No entanto, no processo de divulgação final dos resultados, em agosto de 2015, o Inep pretende publicar itens como parte de um relatório que sintetiza o processo de construção da avaliação e seus resultados.

Em razão do exposto, informamos que seu pedido de cópia da Avaliação Nacional da Alfabetização não poderá ser atendido”.

Atenciosamente,

Eduardo de São Paulo

Serviço de Apoio à Pesquisa – SAP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Diretoria de Estudos Educacionais – DIREDE

SIG Quadra 04 Lote 327 – Centro Corporativo Villa Lobos – Térreo.

Brasília-DF - CEP: 70.710-440

De: Adriana DIBBERN CAPICOTTO [mailto:adrianacapicotto@gmail.com]**Enviada em:** terça-feira, 14 de julho de 2015 17:14**Para:** Sap**Assunto:** Acesso ao instrumento avaliativo da ANA 2013/ 2014

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Anexo B- Parecer sobre a Pesquisa

Interessado: Adriana Dibbern Capicotto

Assunto: Projeto de Pesquisa e Plano de Atividades

PARECER

Adriana Dibbern Capicotto apresentou ao Programa de Pós-Graduação em Educação o Projeto de Pesquisa e o Plano de Atividades a serem desenvolvidos, no nível de mestrado, sob orientação da Professora Doutora Maria Cecília de Oliveira Micotti.

O projeto de pesquisa “Os saberes do professor alfabetizado: entre o real e o necessário” apresenta elementos indicativos de que, ao final do processo, serão produzidas contribuições relevantes para a linha de pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente e para a área específica de formação do professor alfabetizador.

Esta afirmação baseia-se:

- a) Na pertinência do tema proposto, que incide sobre problemas já detectados por diferentes autores e, pela sua complexidade, requer investimentos teoricamente qualificados de pesquisa.
- b) Na análise da bibliografia de referência utilizada para justificar a proposição da pesquisa, apresentada como contextualização dos problemas específicos da alfabetização na escolarização brasileira e como revisão de diferentes pesquisas sobre o tema. A revisão mencionada fundamenta os objetivos propostos para o trabalho, quais sejam “identificar os fatores da diversidade de desempenho dos alunos no ciclo de alfabetização; verificar o papel que os diferentes saberes desempenham nas práticas de alfabetização; descrever os saberes manifestos na prática de professores alfabetizadores e compreender em quais aspectos o contexto escolar interfere na constituição de práticas de alfabetização”.
- c) Na pertinência dos materiais e métodos indicados, isto é, fontes documentais, escolha das escolas, entrevistas com professores, diretores e professores-coordenadores e observação em sala de aula. Sobre este aspecto, sugiro especial atenção às atividades de observação em sala de aula, pouco descritas no projeto, para que o discurso sobre as práticas, proveniente das entrevistas, não se sobreponha à observação, procedimento mais pertinente aos objetivos definidos para o trabalho.

O Plano de Atividades arrola as disciplinas já cursadas e aquelas previstas, indicando a intenção de concluir os créditos no primeiro semestre de 2016 e inclui

atividades valorizadas pelo Programa e que concorrem para o aprimoramento da formação acadêmica, isto é, participação em eventos científicos com ou sem apresentação de trabalho, elaboração e condução de oficinas temáticas.

Frente ao exposto, sou de parecer favorável à aprovação da documentação apresentada.

Araraquara, 01 de fevereiro de 2016.


Vera Teresa Valdemarin

Aprovado pelo Conselho do
Programa em 14 / 03 / 2016


Dr. César Bonifácio Pereira Leite
Coordenador

Anexo C- Parecer do Comitê de Ética

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Os Saberes do Professor Alfabetizador: entre o real e o necessário

Pesquisador: Adriana Dibbern Capicotto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48512415.4.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.370.483

Apresentação do Projeto:

Trata de uma pesquisa que tem como objetivo identificar os fatores de diversidade de desempenho dos alunos no ciclo de alfabetização e descrever os saberes manifestos na prática de professores alfabetizadores. Este é um estudo da aluna do Programa de Pós-graduação em Educação, Adriana Dibbern Capicotto, orientado pela Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primários do estudo são identificar os fatores de diversidade de desempenho dos alunos no ciclo de alfabetização e descrever os saberes manifestos na prática de professores alfabetizadores. Ainda, os objetivos secundários são identificar a fonte dos saberes envolvidos nas práticas de alfabetização, verificar o papel que os diferentes saberes desempenham nas práticas de alfabetização, e compreender em quais aspectos o contexto escolar interfere na constituição de práticas de alfabetização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são praticamente inexistentes, pois o estudo envolverá o uso de questionários /entrevistas e observação de aulas, mas mesmo assim serão tomadas todas as precauções para evitar riscos mínimos de desconforto ou constrangimento, sendo garantido a privacidade e anonimato durante as entrevistas, mantendo a fidelidade de suas declarações no tratamento dos dados. É assegurado ao entrevistado o direito de não responder quaisquer pergunta que não se

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 1.370.483

sinta a vontade, de negar que haja gravação de áudio, de descontinuar participando da pesquisa e de solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa à pesquisadores e/ou ao CEP, em qualquer fase da pesquisa e sem prejuízo ou penalização.

Os benefícios são obter informações, a partir de análise minuciosa, das práticas pedagógicas em salas de alfabetização e do contexto escolar possivelmente associados aos saberes docentes necessários e influenciadores do processo de alfabetização. Além disso, buscar-se-á identificar a natureza e o papel de determinados saberes para o êxito no processo de apropriação da linguagem escrita, buscando uma possível categorização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os procedimentos envolverão procedimentos descritivos e qualitativos para identificar, analisar e compreender a origem e o papel que os saberes docentes desempenham. Estes procedimentos serão realizados em duas escolas de Limeira, a que obteve o melhor e o pior desempenho na Avaliação Nacional de Alfabetização no ano de 2014. Como instrumentos serão utilizados análise documental, observação em sala de aula e entrevista semiestruturada dos professores, coordenadores e diretores das escolas participantes. Os roteiros das entrevistas dos professores e diretores contém questões de identificação e formação e de procedimentos relacionados as respectivas atuações. Os dados obtidos serão organizados com a finalidade de buscar categorização dos mesmos. O discurso e a prática pedagógica será comparada entre as escolas com desempenhos distintos visando identificar as relações que se estabelecem entre os resultados obtidos e os saberes docentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nas IBP

- informa os riscos da pesquisa e as formas de minimização dos mesmos;
- informa os benefícios da pesquisa de forma a justificar a realização do mesmo;
- apresenta cronograma adequado, com seleção das escolas no final do ano de 2015 e início das coletas de dados para o ano de 2016.

Nos TCLEs

- apresenta um TCLE para os professores e outro para os Diretores/coordenadores pedagógicos;
- os TCLE estão escrito em linguagem acessível e clara;
- está escrito e organizado na forma de convite;
- contém o nome dos pesquisador e do orientador, o RG do pesquisador, e informações para contato;
- apresenta o título e objetivo do estudo;

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 1.370.483

- informa corretamente os procedimentos a serem utilizados para realização do estudo;
- informa e apresenta corretamente os riscos da pesquisa e a forma de minimização dos mesmos;
- informa corretamente os benefícios da pesquisa;
- Termina o TCLE na forma de convite e com os espaços pertinentes para as respectivas assinaturas.

Recomendações:

Na análise anterior, o CEP indicou:

1. Retirar dos TCLEs o logotipo da UNESP.
2. No texto eliminar a referência ao CEP. O contato do CEP deve ser mantido apenas no final dos TCLEs (como está colocado).
3. Retirar o endereço pessoal da pesquisadora ou da instituição da qual trabalha, colocando apenas o institucional do programa de Pós-Graduação, motivo da pesquisa.
4. Também não deve informar o cargo da pesquisadora na instituição em que trabalha, uma vez que a condição da pesquisa é como estudante do programa de pós graduação.
5. Retirar a expressão "Serão tomadas todas as precauções para evitar riscos ..." uma vez que não há como o pesquisador eliminar TODOS os riscos, sendo entretanto compromisso do pesquisador minimizá-los. Não devem ser considerados como procedimento de minimização de riscos a recusa do convidado, uma vez que a recusa trata-se de direito. Falta ao texto esclarecimento de como será minimizado o desconforto e / ou constrangimento
6. Não estão explicitados procedimentos em caso de recusa quanto a gravação;
7. Não indica o nível da pesquisa (mestrado ou doutorado) nos TCLEs.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Analisando a presente versão dos TCLEs, indico que:

- 1 - o logotipo da UNESP foi retirado de ambos TCLEs;
- 2 - referencia ao CEP foi eliminado do texto e mantido no final dos TCLEs;
- 3 - o endereço pessoal da pesquisadora foi alterado para o endereço do PPG, motivo da pesquisa;
- 4 - o cargo da pesquisadora foi eliminado dos TCLEs;
- 5 - informação sobre os procedimentos foram alterados, conforme solicitado;
- 6 - informação foi acrescida sobre se ocorrer recusa de gravação da entrevista, sendo que a

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 1.370.483

entrevista será documentada na forma escrita;

7 - o nível da pesquisa foi indicado no primeiro parágrafo, informando que a discente é aluna de mestrado. Portanto, todas as sugestões e alterações foram atendidas".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_555350.pdf	31/10/2015 16:46:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR_CORRIGIDO.pdf	31/10/2015 16:44:00	Adriana Dibbern Capicotto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIRETOR_COORDENADOR_CORRIGIDO.pdf	31/10/2015 16:43:34	Adriana Dibbern Capicotto	Aceito
Folha de Rosto	DOC.pdf	22/08/2015 12:25:34	Adriana Dibbern Capicotto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	22/08/2015 12:20:34	Adriana Dibbern Capicotto	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_coordenador.pdf	22/08/2015 12:15:39	Adriana Dibbern Capicotto	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_diretor.pdf	22/08/2015 12:15:18	Adriana Dibbern Capicotto	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO
CLARO/UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 1.370.483

Outros	roteiro_entrevista_professor.pdf	22/08/2015 12:14:57	Adriana Dibbern Capicotto	Aceito
--------	----------------------------------	------------------------	------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 16 de Dezembro de 2015

Assinado por:

Débora Cristina Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

Anexo D- Autorização da SME para pesquisa nas Unidades Escolares com os docentes**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Autorizo a prof^a Adriana Dibbern Capicotto, RG 23908540-1, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação- UNESP- Rio Claro, a realizar pesquisa por amostragem intitulada Os Saberes do Professor Alfabetizador: entre o real e o necessário, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Cecília de Oliveira Micotti. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas com professores do Ciclo de Alfabetização, diretor e professor-coordenador, além da observação em sala de aula dos referidos docentes, respeitando a autonomia e disponibilidade organizacional de cada escola.

Limeira, 11 de setembro de 2015.


Prof^a Ma. Adriana Ijano Motta
Secretária Municipal da Educação

Secretaria Municipal da Educação
Rua João Kuhl Filho s/n - Parque da Cidade
Limeira- SP - CEP 13480-731 - Fone 19-34042438

Anexo E- Roteiro da SME/Limeira para elaboração do Projeto Político-Pedagógico

Projeto Político Pedagógico

O PPP DEVERÁ CONTER:

- Encadernação (espiral);
- Capa externa: Nome da U.E. – Título – Figura (opcional) – Quadriênio;
- Brasão da prefeitura (**apenas para as escolas municipais**);
- Folha de dedicatória (opcional);
- Sumário;
- Listas de ilustrações;
- Introdução
- Capítulo 1: levantamento de dados;
- Capítulo 2: diagnósticos, justificativas e análises;
- Capítulo 3: planos de trabalho;
- Referências
- Anexos

FORMATAÇÃO:

- Alinhamento: justificado;
- Fonte: GE Inspira, tamanho 12 para texto, tamanho 14 para título e tamanho 10 para notas de rodapé e quadros/tabelas
- Espaçamento: 1,5 entre linhas em todo o texto, exceto citações, notas de rodapé, referências, legendas das ilustrações que serão em espaço simples;
- Páginas numeradas a partir do Capítulo 1, somente no anverso, em algarismo arábico, no canto superior direito da folha.

ROTEIRO

Introdução

Concepções que fundamentam o PPP, diretrizes pedagógicas que norteiam o Projeto, finalidade do documento, objetivos, instrumentos de coleta de dados, o que o leitor vai encontrar em cada capítulo.

Levantamento de dados

História da construção do Projeto Político Pedagógico da U.E.

Caracterização da Escola

1.2.1. História da Escola (quando foi inaugurada, história de sua inauguração/implantação, lei que a criou, seu patrono, seus diretores ao longo do tempo, etc.)

1.2.2. Apresentação e caracterização da escola (nome, localização, endereço, telefone, entornos, anos/etapas/termos atendidos, agrupamentos, períodos, serviços à comunidade, outros)

1.2.3. Organograma da escola

1.2.4. Recursos humanos:

Equipe Gestora	
(apenas citar legislações, sem transcrevê-las)	
Para escolas municipais: Atribuições dispostas na Lei Municipal nº 41/1991, Lei Complementar nº 461/2009 e Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira.	
Para escolas particulares: CLT	
Cargo/Função	
Nome	
Formação Acadêmica	
Situação Funcional	
Cargo/Função	
Nome	
Formação Acadêmica	
Situação Funcional	
Equipe de Apoio Administrativo	
(apenas citar legislações, sem transcrevê-las)	
Para escolas municipais: Atribuições dispostas na Lei Municipal nº 41/1991, e Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira.	
Para escolas particulares: CLT	
Cargo/Função	
Nome	
Formação Acadêmica	
Situação Funcional	
Cargo/Função	
Nome	
Formação Acadêmica	
Situação Funcional	
Equipe de Apoio Técnico	
Para escolas municipais: Atribuições dispostas na Lei Municipal nº 41/1991, e Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira.	
Para escolas particulares: CLT	
Cargo/Função	
Nome	
Formação Acadêmica	
Situação Funcional	
Cargo/Função	
Nome	
Formação Acadêmica	
Situação Funcional	

(apenas citar legislações, sem transcrevê-las)	
Para escolas municipais: Atribuições dispostas na Lei Municipal nº 41/1991, Lei Complementar nº 461/2009 e Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira.	
Para escolas particulares: CLT	
Cargo/Função:	Professor de Educação Infantil
Nome	
Formação Acadêmica	
Situação Funcional	Efetivo – em atividade
Cargo/Função	Professor de Ensino Fundamental
Nome	
Formação Acadêmica	
Situação Funcional	Efetivo – afastado em licença saúde (xx/xx/xx a xx/xx/xx)

1.2.6. Órgãos Colegiados e/ou Instituições Auxiliares:

Órgão Colegiado:	Conselho de Escola da EMEIEF xxx
(apenas citar legislação, sem transcrevê-la)	
Atribuições dispostas no Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira	
Instituição Auxiliar:	Associação de Pais e Mestres da EMEIEF xxx
(apenas citar legislação, sem transcrevê-la)	
Atribuições dispostas no Estatuto da Instituição, conforme Decreto Municipal nº 257/2010	

1.2.7. Infraestrutura física da escola (croqui atualizado e relato da utilização dos espaços)

1.2.8. Recursos materiais da escola (mais relevantes para o trabalho pedagógico)

1.2.9. Atuação conjunta com outras Entidades e/ou Instituições

1.3. Corpo discente:

Organização dos alunos 2015	
Conforme Quadro Escolar homologado em xx/xx/2015	
Alunos atendidos em 2014	
Total de alunos atendidos na Unidade Escolar:	
Nº alunos promovidos:	Nº alunos retidos:
Alunos atendidos no AEE (Atendimento Educacional Especializado):	
Nº alunos AEE promovidos:	Nº alunos AEE retidos:
Alunos atendidos na Recuperação Paralela:	
Nº alunos RP promovidos:	Nº alunos RP retidos:
Alunos que abandonaram a escola:	

1.3.1. Indicadores Educacionais: IDESP e IDEB de 2013, outros.

1.4. Organização do trabalho pedagógico:

1.4.1. Quadro Curricular: regido por Resolução publicada pela Secretaria Municipal de Educação (citar Resolução em vigor)

1.4.2. Calendário da Unidade Escolar: regido por Resolução publicada anualmente pela Secretaria Municipal de Educação (citar Resolução 2015)

1.4.3. Estudos de Recuperação Contínua e Recuperação Paralela: regidos por Resolução publicada pela

Secretaria Municipal de Educação (citar Resolução em vigor)

1.4.4. Programas/Projetos de Educação Integral: indicar forma de atendimento, atividades e alunos envolvidos em 2015 e anos anteriores, se for o caso.

1.4.5. Organização do Atendimento Educacional Especializado: regida por Resolução publicada pela Secretaria Municipal de Educação (citar Resolução em vigor)

1.4.6. Organização do trabalho pedagógico tendo como foco as etnias: regida por Resolução publicada pela Secretaria Municipal de Educação (citar Resolução em vigor)

1.4.7. Atividades escola e comunidade

1.5. Caracterização da Comunidade em que a escola está inserida.

1.5.1. Levantamento de dados da comunidade atendida (níveis de escolaridades, de rendas, ocupação principal, condições de trabalho – formal/informal/liberal, etc. acesso a bens de consumo, tipo de agrupamento familiar, lazer, programas sociais que a família participa, formas de participação da comunidade), o bairro ou setor em termos de urbanização, tipo de casas, ruas, espaços religiosos que contribuem com a escola, indústrias, comércios, transporte urbano, os aspectos sociais e lazer, a assistência social e saúde, etc.

1.5.2. Espaços educativos do entorno e da cidade que são e/ou que poderão ser utilizados pela escola.

Diagnósticos, justificativas e análises

A Escola

Realidade em que a escola está inserida, a comunidade, influência da comunidade no cotidiano escolar, expectativas da comunidade no processo educativo, análise das dificuldades e das conquistas.

A Gestão Escolar

Atuação da Gestão Escolar no ano anterior (dificuldades, avanços)

Atuação da Gestão Escolar nos âmbitos administrativo/pedagógico/financeiro (dificuldades, avanços)

Atuação da Gestão Escolar com Órgãos Colegiados e Instituições Auxiliares (dificuldades, avanços)

Atuação da Gestão Escolar com os diversos setores da Secretaria Municipal de Educação, outras Secretarias Municipais, outros sistemas, Instituições, Entidades (dificuldades, avanços)

A Escola e o Processo de Ensino e Aprendizagem

IDESP, IDEB e outros indicadores

Atuação da escola no ano anterior (aprovados, reprovados, recuperação, abandono, etc)

Avanços e dificuldades por turma/ano de escolaridade (análise quantitativa e qualitativa do desempenho das turmas/anos)

Proposta de trabalho do Professor Coordenador

Ensino das disciplinas constantes no Quadro Curricular (atuação, dificuldades, avanços)

Atendimento Educacional Especializado (atuação, dificuldades, avanços)

Educação com foco nas etnias (atuação, dificuldades, avanços)

Estudos de Recuperação Contínua e Recuperação Paralela (atuação, dificuldades, avanços)

Educação Integral: Programa Mais Educação/ Dias Melhores/Escola Integral (atuação, dificuldades, avanços)

Processo de avaliação interna das disciplinas do Quadro Curricular (periodicidade, tomada de decisão, etc)

Plano de Curso da Educação Infantil (Considerar Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17/12/2009 e a versão preliminar do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira/SP)

Objetivos do curso

Concepção de ensino e de aprendizagem adotada pela Unidade Escolar

Organização didática

Avaliação

Plano de Curso do Ensino Fundamental (Considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14/11/2010 e a versão preliminar do Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira/SP)

Objetivos do curso

Concepção de ensino e de aprendizagem adotada pela Unidade Escolar

Organização didática

Avaliação

Projetos Pedagógicos da Unidade Escolar

Planos de Trabalho

- Indicação de como a escola cumprirá sua finalidade política e social (formar o indivíduo para a participação política implica direitos e deveres da cidadania)
- Indicação de como a escola cumprirá sua finalidade de formação profissional (como ela possibilitará a compreensão do papel do trabalho pelos alunos)
- Indicação de como a escola cumprirá sua finalidade humanística (promoção do desenvolvimento integral da pessoa)

Administrativo

Texto apresentando os problemas evidenciados a partir da análise dos dados levantados e quadro síntese das metas para o quadriênio 2015 – 2018

Pedagógico

Texto apresentando os problemas evidenciados a partir da análise dos dados levantados e quadro síntese das metas para o quadriênio 2015 – 2018

Financeiro

Texto apresentando os problemas evidenciados a partir da análise dos dados levantados e quadro síntese das metas para o quadriênio 2015 – 2018

Referências**Anexos**

ANEXO F- Extratos de diálogos entre professora-alunos referentes às classes de abordagem comunicativa

Discurso interativo/dialógico- PA3 (3º ano)

Situação: produção de título para uma história em quadrinhos (HQ)

Encaminhamentos: os alunos receberam vários quadros e tiveram que organizar a sequência da história, a seguir a classe teve que elaborar um título coerente com a HQ.

PA3: *Classe, vamos pensar em sugestões de títulos para a nossa história*

Aluno 1: *Pode ser “ Mônica em: medo de bichos”*

Aluna 2: *Mas , bicho não é inseto, e a Mônica tem medo de barata.*

PA3: *Bicho é um termo mais geral, não é classificação que a gente aprendeu em Ciências, mas também pode ser porque barata é um bicho.*

Aluno 3: *É melhor colocar insetos porque a Mônica não tem medo de todos os bichos.*

PA3: *Classe, o que vocês acham?*

Alunos: *Vamos colocar insetos...*

PA3: *Então, vou escrever o título na lousa.*

Discurso interativo/de autoridade- PA4(1º ano)

Situação: Escrita de palavras a partir da canção “O cravo brigou com a Rosa”

Encaminhamentos: Cada aluno recebeu uma cópia da letra da canção faltando algumas palavras, a professora pediu aos alunos para cantar e acompanhar com o dedo.

PA4: *Vamos cantar a música, vocês devem dizer que palavra está faltando.*

Aluno 1: *Professora a rosa e o cravo são flores.*

Aluno 2: *Professora, a rosa é mulher e o cravo também é mulher?*

PA4: *Olha aí, é o cravo, a rosa...*

Aluno 2: *Ah, então a rosa é mulher e o cravo é homem.*

PA4: *É isso aí...vamos continuar*

Aluna 1: *Ah, entendi...*

PA4: *Agora vocês vão olhar no banco de palavras e completar o que está faltando.*

Aluno 2: *Professora, Rosa é escrito com Z*

PA4: *No quadro que letra está?*

Aluno 2: *Com S*

Aluno 3: *Se fosse com Z ficaria....ah não sei*

PA4: *as duas letras podem ter esse som /z/, mas a palavra Rosa é com S, olha aí no banco de palavras.*

Discurso não interativo/dialógico- não se observou situações que se enquadram nessa classificação.

Discurso não interativo/de autoridade- PB4(2º ano)

Situação: Pesquisa e conceituação de tipos de textos relacionados ao folclore

Encaminhamento: Após a definição do que é uma quadrinha, cada aluno teve que pesquisar textos desse gênero para serem lidos em classe. A seguir, a professora fez uma votação da quadrinha favorita pela classe para ser registrada na lousa.

PB4: *Vamos ver o que vocês pesquisaram em casa... Cada um vai ler a quadrinha que trouxe.*

Cada aluno fez a leitura na frente da sala; seis alunos não realizaram a tarefa de casa.

PB4: *Agora vamos votar, qual a quadrinha escolhida pela turma.*

Alunos: *Nós gostamos da quadrinha da “aluna 1”.*

PB4: *Então vamos escrever: “a roseira quando nasce/toma conta do jardim/ eu também ando buscando/ quem tome conta de mim”*

Aluno 2: *É para escrever no caderno?*

PB4: *Sim.*

PB4: *Agora vocês vão pesquisar frases de paracheque de caminhão. São frases que ficam na parte traseira do caminhão. Não vão me trazer frases como “ Meu pai tem um caminhão”, “ Meu pai viaja todo dia de caminhão”. Essas frases dizem saberes populares, às vezes são engraçadas, religiosas. Eu vou ler alguns pra vocês, daí vocês vão procurar para colar no nosso caminhão.*

ANEXO G- Extratos das entrevistas com as docentes sobre a função da escola e do professor

- **PA1(1º ano):** “O meu papel é **estimular** a criança a aprender a ler e escrever, a se desenvolver pedagogicamente. Não só na área, mas assim, estar junto com outras crianças, **sociabilização**, esse tipo de coisa. O papel da escola é **acolher** bem os alunos né. Ele tem que ir à escola, ela tem que fazer o papel dela, ela foi criada para que o aluno se desenvolvesse, para ele crescer, ter uma formação escolar é responsável por isso.”(grifos nosso)

- **PA2 (2º ano):** “Eu me vejo assim olha, independente de todos os problemas que a gente enfrenta, eu me sinto assim, grata a ajudar as crianças a **superar**. Então, lógico que às vezes a gente fala “nossa, nós somos desvalorizados”, mas o professor tem que impor, eu sou o professor, eu escolhi essa profissão, é isso que eu gosto, e vou **fazer bem o meu papel**. Muitas vezes né, a parte da escola em relação à criança às vezes é um **caminho pra ela sair daquela situação**. Eu acho que a escola hoje em dia tá fazendo muitos papéis em relação à família. Nós somos um pouquinho de tudo pra criança que dentro da escola. Na verdade eu acho que o **nosso papel é ensinar**, é a parte da do pedagógico, mas a gente acaba fazendo um pouco da parte que a criança não tem em casa, que a gente **acaba assim assumindo para amenizar os problemas**.”(grifos nosso)

- **PA3 (3º ano):** “Eu penso que é a real função da escola seria que cada criança **adquirisse vários saberes** e a partir daí ela utilizar para um indivíduo na sociedade. Mas, eu vejo que muitas vezes nos dias de hoje a gente acaba se envolvendo emocionalmente e tenta fazendo também uma **parte social na vida da criança**. **O meu papel como professora é o ensino**. Só que eu não posso te deixar só no ensinar. Então, eu **procuro exigir das crianças que elas aprendam**, que elas participem, que elas prestem atenção, que elas procurem algo, além daquilo, pra despertar o interesse maior nessa busca do aprendizado”.(grifos nosso)

- **PA4 (1º ano):** “A escola serve para trabalhar essa questão do **ensino**, ela trabalha as questões pedagógicas, **ela forma o ser humano**. O meu papel é de **ensinar, transmitir** o conhecimento, **transformar o ser humano**, fazer ele descobrir o mundo da leitura e da escrita”.

- **PA5 (3º ano):** “Eu acho que a **escola**, no momento, ela causa quase que um **emburrecimento** nas pessoas, é essa visão que eu tenho em relação a todo mundo. O **aluno é uma vítima** de todo esse processo.... Às vezes tem bons professores, mas como o trem vai andando, a pessoa se acomoda e talvez se houvesse uma cobrança geral, uma cobrança mesmo, eu vejo dessa forma

como numa empresa particular, que você tem que dar resultado. É lógico, considerando tudo o que envolve o ensino, ser uma coisa constante como todo o aluno. **O aluno ser cobrado e não dependendo do professor.** Eu acho assim... a escola tem que **ser viva**, tem que **despertar** essa curiosidade, deve ser uma **coisa animada** e isso eu não tenho sentido porque ano após ano, você vai perdendo a vontade... porque **há coisas que não mudam**".(grifos nosso)

- **PA6 (3º ano):** "Eu acho que eu ando meio em **conflito** em relação a isso... Eu tenho me questionado muito... Eu acho que a **escola não sabe o papel que tem**, nós **não temos noção do nosso papel**. Nós não somos uma instituição que trabalha com uma certeza do que está fazendo e isso **prejudica a compreensão do meu papel como professora** porque hoje nós educamos, nós ensinamos, nós somos assistentes sociais, nós somos pai e mãe, professor, médico, dentista. Nós temos que falar de trânsito, não que não seja a função da escola, é, mas eu acho que o tempo todo tem muita influência sobre escola e eu estou me questionando muito sobre isso, eu ainda estou analisando, eu estou em conflito. Mas a impressão que eu tenho é que você tira a carga de responsabilidade da pasta da Saúde joga na educação. Na **escola particular a função é nítida**, a minha **função lá dentro é ensinar**, é ser a promotora da aprendizagem, essa é minha função e **aqui não é claro** eu acho que isso é uma coisa, é um ponto que a escola particular consegue dar uma continuidade na aprendizagem, nós não".(grifos nosso)

- **PB1 (1º ano):** "A escola, ao meu ver ela tá aqui pra **formar cidadãos**, fazer com que essas crianças tenham **condições de vida** melhorada, ser capaz de arrumar um bom emprego no futuro. E a minha função nisso... eu contribuo como? Dando condições pra as crianças verem o que é certo, que eles podem tá levando daqui da escola pra vida deles no futuro. Então, eu procuro estar sempre mesclando nesse sentido".(grifos nosso)

- **PB2 (2º ano):** "A escola, ela é um **ponto uma referência** que você venha adquirir conhecimentos. Ao professor cabe você fazer a **ponte** entre o que o aluno não sabe e o que ele necessita saber, porque ali o professor vai ser o **mediador**, onde ele vai estar direcionando". (grifos nosso)

- **PB3 (3º ano):** "Pra mim o papel da escola é fazer com que a criança **consiga evoluir, melhorar como ser humano**, dentro de uma sociedade, ele precisa saber o que a gente já aprendeu na vida, o que a sociedade já aprendeu. Ele precisa conhecer também e poder desenvolver o que ele tem de melhor. (...) o meu papel é **facilitar**, ser essa ponte entre o que as sociedades já estudou, já aprendeu e ajudar o aluno a ter esse conhecimento. É facilitar e **ajudar tirar o melhor dele**".(grifos nosso)

- **PB4 (2º ano):** "A escola pública tem **potencial**, a gente tem tem potencial para render, pra fazer

dessas crianças aquilo que **elas têm potencial** para ser, só que **muitas vezes as professoras, nem elas acreditam mais... Se aprendeu, aprendeu, o que rendeu tá bom**, parece que não explora, não são todos. Às vezes, até eu mesmo. Eu procuro como professora **ser exemplo**, formar um ser crítico. (...)Eu acho que é mais isso, de **socialização**. Mas, eu ainda ...eu não sei, eu percebo que ela é **assistencialista** pela classe que está".(grifos nosso)

ANEXO H- Extratos da entrevista com docentes sobre a relação entre aprendizagem e condição socioeconômica dos alunos

- **PA1(1º ano)**- *“Eu foco no ensino, mas não tem como não saber o que tá acontecendo. Como educador a gente tem que **focar no ensino** e tem que procurar fazer o melhor para o aluno, independente do que ele tem, o que ele trouxe, a gente tem que se envolver, então, pra desenvolver. Para que o desenvolvimento aconteça a gente tem que saber o que tá acontecendo. Então, a gente sabendo que está acontecendo, a gente pode, como se diz, interferir, ajudar a criança”.*(grifos nosso)

- **PA2 (2º ano)**- *“Tudo é relacionado. A gente tem que entender sim. Qual é a cabecinha, porque ele tá com problema, entramos muito pra conhecer, a gente vai conhecendo a família, o que tá acontecendo com a família para ajustar na alfabetização. Porque uma criança que ela tá com um problema em casa, muitas vezes ele desabafa na sala de aula, as brigas de casal, tem cada coisa... **Pra entender a gente entra sim no problema da criança, mas eu falo sempre, olha você está aqui na escola para aprender, vamos esquecer um pouquinho os probleminhas de casa**”.* (grifos nosso)

- **PA3 (3º ano)**- *“Normalmente os alunos que possuem algumas dificuldades durante o processo de alfabetização sempre são fatores familiares. Procuo ir atrás, investigar o que acontece e normalmente é falta dessa ajuda da família que causa esse problema de alfabetização. Então, eu procuro orientar a família, eu procuro mostrar que a criança tem que seguir regras, organizar seu material e o que eu vejo que muitas vezes os pais saem pra trabalhar e deixam de ensinar que a criança tem que se preocupar com a escola. Então, o que acontece na dificuldade da aprendizagem é falta de organização, falta de interesse, falta de preocupação com o aprendizado”.*(grifos nosso)

- **PA4 (1º ano)**- *“Às vezes sim, eu tenho alunos bem carentes, mas que a mãe dá uma importância incrível para os estudos. (...)Mas, eu tenho também casos que sabe... assim, não tem estímulo em casa e a questão socioeconômica. Já tive um aluno que falava “eu não tenho luz em casa como é que eu vou fazer a lição de casa”. Então assim, eu acho que tem algumas coisas que influenciam”.*(grifos nosso)

- **PA5 (3º ano)**- *“Eu acho que interfere bastante na aprendizagem das crianças as questões socioeconômicas e eu também conheço a realidade desses alunos”.*(grifos nosso)

- **PA6 (3º ano)**- *“Então, eu acho que o que conta não é só questão financeira, mas a presença da família e o quanto a família demonstra que a escola é importante”.*(grifos nosso)

- **PB1 (1º ano)**- *“Bom, eu acho que influencia bastante o meio em que a criança vive. Na verdade, assim no começo do ano a gente é uma caixa, é uma caixinha de surpresas as crianças pra gente. Então, a gente vai conhecendo eles ali no dia a dia. Mas, quando você percebe que*

*algumas crianças apresentou um problema mais grave ou não tá aprendendo, aí você tem que ... Eu tenho o costume investigar o porquê que está acontecendo isso e, **geralmente, é um problema familiar, alguma coisa em casa ou essa mãe que não dá uma assistência. (...)Então, eu junto a lição que ele precisa fazer com um tanto de carinho pra ele se valorizar, pra ele achar que ele tem condições também***".(grifos nosso)

- **PB2 (2º ano)**- *"Porque eu falo que às vezes a gente vai remando, remando, remando sozinho porque quando você precisa da outra parte ele não rema junto, ela rema ao contrário. A história de vida desse aluno ficou muito marcada na minha cabeça. Gente, **tanto que eu investi nesse menino, dentro da escola e o que ele acabou se tornando porque a família não foi atrás. Então, eu acho assim... teria que ter também, além da gente trabalhar com eles, cobrar a família. Porque é mais fácil eles mudarem da escola do que continuar e ter cobrança. Então, eu vejo que a gente não tem respaldo sobre isso***".(grifos nosso)

- **PB3 (3º ano)**- *"Aqueles que eu não conheço, a gente acaba conhecendo, normalmente em reunião quando eles vêm ou até mesmo na entrada ou saída que eles vem falar comigo. Quando surge algum problema a gente tem que chamar, eu gosto de conhecer porque **quando você sabe como funciona a família parece fica mais fácil trabalhar, de compreender a situação daquele aluno e você ver até onde você vai. Cada aluno é um mundo diferente né, não dá pra ser igual com todos, não tem como cada um é um.(...)Você vai conhecer melhor e assim, não é limitador do meu trabalho** porque eu acredito que a criança, eu acho que ela tem capacidade sim, mas eu acho que muitas vezes pode atrapalhar*".(grifos nosso)

- **PB4 (2º ano)**- *" **Eu nunca senti nessa escola essa dificuldade** embora seja bairro, eles mudam muito e eu nunca percebi tanta dificuldade. Uma porque a escola ajuda, porque o material às vezes falta, a gente dá um jeito. Hoje, eu acho que não tem, porque assim, livro tem, material tem, **dificuldade pra aprender, se for depender da questão financeira, não***". (grifos nosso)

ANEXO I - Relato de Experiência Inicial como Professora Alfabetizadora

Prof ^{as}	Teve dificuldades no início?	Extratos das Falas das Professoras alfabetizadoras
PA1 1º ano	Sim -Percebeu a diferença entre escola pública e particular	“Então, eu estava acostumada a trabalhar com uma clientela muito diferente da escola pública. (...)Assim, de repente eu me senti uma professora realmente, foi quando eu comecei na escola pública . Se eu não me engano eram 28 alunos do segundo ano, eu tinha acho que naquela época 12 alunos que não estavam alfabetizados.(...) Então, eu tive muitos desafios no início. E uma coisa eu falo, eu aprendi a ser professora dando aula, é perante os desafios e dificuldades que a gente vai adquirindo a experiência e vai alcançando mais e vai crescendo ”. (grifos nosso)
PA2 2º ano	Sim - Recebeu apoio da coordenação e de professores mais experientes, o método era tradicional	“No início é sempre uma experiência diferente. Então, lógico que nós temos dificuldades e também eu tive apoio da parte pedagógica da escola, os professores mais especializados que trabalhavam com a sala de alfabetização . Era um método tradicional, nessa época era utilizada a cartilha”.(grifos nosso)
PA3 3º ano	Sim - Buscava apoio nas colegas de trabalho	“Assim, eu tinha muitas dificuldades e procurava ajuda com outras colegas de trabalho, procurava referências nas colegas de trabalho ”.(grifos nosso)
PA4 1º ano	Não teve tanta dificuldade - Buscava apoio nas colegas de trabalho	“Olha no começo eu não tive tanta dificuldade. Quando eu cheguei aqui eu tinha as minhas colegas de trabalho que sempre falavam o conteúdo que elas estavam trabalhando e tive apoio das colegas assim no começo ”. (grifos nosso)
PA5 3º ano	Não teve tanta dificuldade - Buscava apoio nas colegas de trabalho	“Eu era bem jovem e seguia as colegas mais velhas , pesquisando leituras, algum curso que era oferecido, principalmente pela prefeitura. Comecei pela pré-escola, já peguei o primeiro , segundo ano e terceiro ano agora mais recentemente”.(grifos nosso)
PA6 3º ano	Não teve tanta dificuldade -Experiência grande em escola particular	“E eu trabalhei muito tempo em escola de educação infantil, trabalhando com que eles, falam infantil 1 e infantil 2, particular,somente particular. Depois, eu fiquei um tempo fora das salas de aula quando eu retornei à sala de aula foi trabalhando com a alfabetização e esse tempo com alfabetização é uns 15, 16 anos, sempre alternando entre primeiro, segundo e terceiro ano”.
PB1 1º ano	Não teve dificuldade - Colega de	“Era um curso que eu gostava muito e tinha muito desejo de professor. Então pra mim era tudo novidade, mas eu não encontrava dificuldades

	classe para trocar experiência	<i>porque eu gostava, buscava soluções, era uma fase assim... eu encapava caderninho, era tudo muito padronizado as coisas que eu trabalhava. Eu sempre tive sorte nas escolas que eu passei de ter uma colega de classe que a gente tava sempre trocando atividades, trabalhando juntos".(grifos nosso)</i>
PB2 2º ano	Encontrou muita dificuldade	<i>No início eu encontrei muita dificuldade. Como substituta quando eu iniciei no magistério, eu iniciei como estagiária, e foi como se eu tivesse iniciado novamente. No magistério eu não aprendi como manter uma turma, manter a disciplina, começa aí e também a parte de conteúdo porque como eu comecei em fase de substituição, cada vez que eu era chamada, era para uma turma. (grifos nosso)</i>
PB3 3º ano	Teve dificuldade - Mas não encontrou apoio dos colegas	<i>"Fui pra sala de aula como quem vai pra algum lugar que não conhece onde tá indo, eu não sabia o que ia fazer no primeiro dia de aula pra ser bem sincera. Bom, minha aula, primeiro dia e no segundo dia eu procurei uma professora da escola que tivesse experiência, ela já era assim mais idosa, já trabalhava há muitos anos naquela escola, aí pedi pra ela ajudar e a resposta dela foi a seguinte: "se você não for me atrapalhar muito, posso ajudar". Eu morri de vergonha, fiquei constrangida e tentei me virar do meu jeito".(grifos nosso)</i>
PB4 2º ano	Não teve dificuldades - Ensino no início pautado no método tradicional	<i>"O começo eu achei que foi tranquilo porque não tinha tantas linhas, tantos seguimentos, era a cartilha e o livro e pronto, a gente seguia aquilo que a gente aprendeu, era bem tradicional e as crianças elas aprendiam por memorização, naquele sistema antigo.Eu achei que eu não tive dificuldades porque assim eu fiz magistério, a partir de didática eu acho que foi muito boa, a gente dava bastante aula, fazia bastante regência e ela desafiava muito a gente , nós dávamos aula pra nós mesmas. Então, eu acho assim, eu sempre gostei e eu não tive dificuldade, acho que nasci pra isso".</i>

Anexo J -Formação Inicial das Professoras Alfabetizadoras

Prof ^{as}	Extratos
PA1 1º ano	“Mas, uma coisa eu falo é muito diferente a teoria da realidade , a nossa realidade é muito diferente daquilo que é explicado, trabalhado. Eles deviam...deviam ser diferentes, nós na época que estamos estudando... devíamos fazer mais estágio ... sabe porque é diferente, é no dia a dia que a gente aprende a alfabetizar ”.(grifos nosso)
PA2 2º ano	“Olha realmente a gente não tem muita base não ... É mais com a reflexão do dia a dia, assim a experiência vem o aperfeiçoamento do professor através do estudo, refletindo o que você tá fazendo , procurando novos conhecimentos, novas formas de trabalho com os alunos, que você vai adquirindo essa experiência.”(grifos nosso)
PA3 3º ano	“No início da carreira, esses conhecimentos foram importantes, mas houve a necessidade de buscar mais conhecimentos para poder atuar, não eram o suficiente . Então seria um conhecimento que procurei em livros e trocas de experiências com colegas de trabalho e também especialização dentro dessa área pra poder atuar como professora”.(grifos nosso)
PA4 1º ano	“(…)o que mais me deu suporte foi o Magistério , eu vou ser bem sincera porque a gente tinha bastante aula de didática, a gente fazia estágio e tinha os momentos de regência . Então era muito aplicável aquilo que a gente aprendia. Eu acho que contribuiu muito, enquanto eu estava fazendo magistério eu já lecionava, eu pegava substituição, eu fui me aproximando daquilo que eu estava vendo na teoria e colocando em prática ”. (grifos nosso)
PA5 3º ano	“A pedagogia eu tive um curso bom , não foi excelente, mas foi bom. É claro que deu conta de tudo, mas eu acho que é impossível dar conta de tudo. Acho que é o dia a dia que você vai trabalhando, eu percebo assim, que deu uma base boa ”. (grifos nosso)
PA6 3º ano	“Eu acho que foi a melhor escolha que eu podia ter feito, a sociologia me deu um olhar diferente sobre a sala de aula e que talvez a pedagogia não , porque eu ficaria só focado na mesma linha de pensamento, você acaba não olhando pro alunos somente para o aspecto pedagógico . Você acaba vendo o aluno como um todo, então eu acho que enriqueceu muito o meu trabalho. A minha visão na hora de avaliar é diferente e a psicopedagogia foi com uma complementação mesmo na questão das dificuldades dos problemas de aprendizagem”.(grifos nosso)
PB1 1º ano	“(…) o meu magistério contribuiu muito pra minha decisão e pro que eu sou hoje . E até assim, um pouquinho pode ser bobeira,mas o jeito de repartir uma lousa, de escrever, até hoje eu lembro direitinho como a minha professora de

	<i>didática me ensinou</i> ".(grifos nosso)
PB2 2º ano	"Eu acho que a nossa formação é muito falha porque quando você vai enfrentar a turma é que você vê que teve uma lacuna muito grande . Você tem uma parte de teoria, mas mesmo você fazendo estágio, trabalhando para ver como funciona uma escola, uma escola nunca é igual a todo dia . Então, quer dizer que para você manter a sua profissão você vai no dia a dia, porque cada criança é de um jeito, cada uma tem a sua história".(grifos nosso)
PB3 3º ano	"(...)o que foi ensinado no magistério eu achei que tava bem distante da realidade , do que eu tive que trabalhar.(...)teve a nova lei, eu tive que fazer a faculdade, eles fizeram isso pra gente, adorei. Foi um ano e meio, e esse um ano e meio eu achei muito bom porque a gente viu a teoria e consegui trabalhar com ela . Isso me ajudou bastante, os olhos parecem que abriram mais ".(grifos nosso)
PB4 2º ano	"O magistério deu uma base que eu fiquei mais segura daquilo que eu estava passando .(...)A faculdade que eu fiz de Ed. Artística eu acho que contribuiu mais , me ensinou muitas coisas em relação à economia das coisas, o capricho, e eu percebi que as crianças, elas ficaram mais criativas". (grifos nosso)

ANEXO K- Processo de Formação Continuada

Profª	Quais participou?	Extratos da Entrevista
PA1 1º ano	- Cursos de extensão da UNICAMP - Estudar pra Valer/Cenpec - Letra e Vida - Pacto	<i>“Eu participei de muitos cursos de 8 horas da Unicamp, da Unesp, quando eles ofereciam pela Secretaria da Educação. Fiz o curso do Estudar pra Valer em Botucatu, que eu ia uma vez por mês lá. Tenho cursos da semana da pedagogia, da Unicamp, sempre participo, eu tenho vários certificados. Daí aqui na Secretaria da Educação, eu fiz o Letra e Vida e estou fazendo o Pacto”.</i>
PA2 2º ano	- Letra e vida - Pacto	<i>“Eu fiz muitos cursinhos de férias que tem relação com a alfabetização. Fiz o Letra e Vida, sempre estou fazendo todos os cursos que se é possível fazer. O Pacto também, o aperfeiçoamento do Letra e Vida, que são cursos ótimos pra quem está na área”.</i>
PA3 3º ano	- Cursos de formação oferecidos pela SME	<i>“Eu tenho a oportunidade de participar de uma formação fornecida pela Secretaria da Educação. Eu procuro participar porque eu acho muito importante pra estar atualizada e ter mais experiências, mais conteúdos para prática do dia a dia. Eu acho que os cursos que eu faço na parte de Língua Portuguesa ajudam a entender o processo de leitura e escrita da criança”.</i>
PA4 1º ano	- Cursos de formação oferecidos pela SME - Letra e Vida - Seminário da Qualidade	<i>“Tudo assim que a prefeitura me oportuniza eu procuro aproveitar. Eu acho que é uma reciclagem, eu procuro aproveitar da melhor forma e eu gosto de participar”.</i>
PA5 3º ano	- Cursos oferecidos pela SME - Letra e Vida - Pacto	<i>“Vários cursos me auxiliaram, “Letra e Vida”, contribuiu bastante, o Pacto contribuiu. Eu procuro participar de cursos quando a Secretaria oferece, geralmente eu participo”.</i>
PA6 3º ano	- Cursos oferecidos pela SME - cursos on-line - Procura comprar livros e materiais	<i>“De todos os cursos que a prefeitura costuma oferecer, na maioria das vezes eu procuro fazê-los porque é legal você perceber essa diferença do curso que a prefeitura oferece com dia a dia na sala de aula. Tem coisa que a gente traz pra sala, tem coisa que a gente percebe que não é o adequado para aquele momento, mas fica lá, uma hora a gente sempre acaba usando. (...)eu invisto muito material, eu procuro comprar muitos livros, os livros que vem pra cá eu procuro olhar, aquilo que vai interessando. Não dá para ficar só com aquela base”.</i>
PB1 1º ano	- Pacto - Letra e Vida - Sistema Uno-Mat - Cursos SME e do Estado	<i>“Pacto, que estou fazendo nos dias de hoje e eu já fiz três fases e fiz um curso pelo sistema Uno no meu trabalho na outra escola ligada a matemática e Letra e Vida. E a capacitação vindas da Secretaria Municipal de Educação e capacitação se eu fiz também quando eu era funcionária do Estado”.</i>

PB2 2º ano	-Cursos da Qualidade - Cursos SME e Estado	<i>“Eu gostava muito de fazer o curso da Qualidade, que não tem mais, porque aí vinham sempre muitos profissionais, em dias seguidos.. As oficinas que a Prefeitura também passa, como a do Estado, têm coisas que dá pra gente trabalhar no nosso dia a dia, mas não é tudo... Então a gente aproveita partes”.</i>
PB3 3º ano	- Cursos da Unicamp - Teia do Saber - Letra e Vida - Pacto	<i>“Alguns que tinham eu fiz: o Teia do Saber em Rio Claro, que foi um bom tempo, de sábado; eu fiz o Letra e Vida, que eu me lembro são esses. Mas, fiz vários, muitos mesmo, mas depois de um bom tempo, agora tem 16 anos que eu já não faço mais. Os últimos são os que a Secretaria da Educação fornecem, é o Pacto”.</i>
PB4 2º ano	- Ler e Escrever - Letra e Vida	<i>“A gente teve o “Letra e Vida”, que foi pelo Estado e quando municipalizou teve de matemática e eu não pude fazer porque estava afastada na prefeitura. Daí a prefeitura fez a formação do “Ler e Escrever”, que pra mim foi uma repetição do que eu já tinha feito, o material, os vídeos eram idênticos, as atividades e eu já tinha feito. Então, assim investimento financeiro que eu tenho que bancar não, é só os fornecidos pela prefeitura”.</i>

ANEXO L- Percepções sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

NOME	O HTPc é um espaço de formação?	Extratos da Entrevista com Docentes
PA1 1º ano	Sim	<i>“Agora, a gente tem o tempo da gente estar trabalhando com nossa colega, preparando os conteúdos ou semanário uma semana antes e depois tem o coletivo é passado o recado sim, mas tem momentos que ela (coordenadora) traz alguma coisa pra gente de estudo”.</i>
PA2 2º ano	Sim	<i>“O HTP é um espaço relevante que a gente pode conversar entre os pares na sala, a troca de experiência.(...)No planejamento as professoras levam os conteúdos, as atividades, vamos trocando atividades e encaixando no planejamento semanal”.</i>
PA3 3º ano	Não citou	
PA4 1º ano	Sim	<i>“Eu vejo que os nossos HTPS sempre discutem mudanças, o que está acontecendo, é um momento muito rico de troca com os nossos companheiros de trabalho. Eu vejo como um momento muito rico e eu procuro aproveitar da melhor forma possível, tanto pra discussão como também pra produzir atividades”.</i>
PA5 3º ano	Não	<i>“Eu não vejo o HTPC como espaço de formação”</i>
PA6 3º ano	Não	<i>“(...)eu acho que são tantos problemas que tem que se resolver em 1 semana, que o espaço para estudo acaba ficando”.</i>
PB1 1º ano	Não citou	
PB2 2º ano	Sim	<i>“Eu percebo como espaço de formação porque às vezes lá na reunião elas (coordenadoras) já vão separando os assuntos das revistas que a gente recebe, separando artigos, trabalhos que dá pra gente estar fazendo. Então, a gente já vai direcionado naquela fonte, é o material novo tanto na parte da coordenação quanto na parte da troca de professores”.</i>
PB3 3º ano	Não citou	
PB4 2º ano	Não	<i>“Em relação aos HTPs ser um espaço de formação eu acho que ele não é. Quando eu trabalhei como coordenadora eu brigava muito com a diretora que um HTP tinha que ser de formação”.</i>

ANEXO M- Saberes mobilizados para o planejamento e prática pedagógica

Profª	Se apoia na sua experiência docente	Busca suporte na formação inicial e continuada	Troca experiência com outro docente	Extratos das Entrevistas com Docentes
PA1 1º ano	x	x	x	“A gente vai guardando o que a gente vai recebendo. É a teoria dos cursos, os trabalhos dos amigos da gente , a experiência da gente . É um bloco. É um saber que foi constituído entre faculdade, a experiência, o meu trabalho desenvolvido em sala de aula, é uma junção de tudo isso”.
PA2 2º ano	x	x		“A experiência, para elaborar as minhas atividades né. Mas, assim, às vezes a gente recorre sim, aquele livro do Pacto. Eu tô sempre recorrendo à parte também teórica pra reflexão do dia a dia e ajudar na prática”.
PA3 3º ano	x		x	“Procuro atividades no livro didático que estejam de acordo com o que o currículo pede, algumas atividades nós elaboramos entre os colegas de trabalho, trocamos ideias e se for uma atividade que eu vejo que vai surtir um bom resultado, eu utilizo sim, a experiência também conta”.
PA4 1º ano	x			“Eu transformo totalmente as atividades, eu pego e faço adequação pra idade deles e aí eu mexo muito. Eu não pego atividades totalmente prontas e eu transformo, pega o texto, selecione imagens. Daquilo que foi válido que eu já fiz muitas coisas, eu guardo, aí eu utilizo sim”.
PA5 3º ano	x	x		“Eu busco nos cursos que a gente vem fazendo, principalmente no decorrer dos mais atuais, a formação de faculdade é mais aquela base de você conhecer alguns teóricos, eu acho que é mais distante pra aula, do dia a dia; e professores, infelizmente, é difícil você encontrar um professor que troca ideias”.
PA6 3º ano	x		x	“Então eu me baseio nessa forma de trabalho que me dá segurança, que é fruto da minha experiência, e vou completando. Então eu acho que 60%, 70% do que eu sei hoje, eu aprendi com outros professores e eu sempre tive professores excelentes no meu caminho e elas me ensinaram a trabalhar”.
PB1 1º ano	x		x	“...eu busco em materiais, a gente sempre está lembrando que a gente já viveu, já estudou, conversa com os colegas e daí a gente chega a um consenso do que é melhor a ser aplicado naquela área”.
PB2 2º ano	x		x	“Eu já englobo tudo, porque você faz as pesquisas em livros didáticos, mas às vezes você vai atrás de uma revista, de materiais que trazem novos recursos, você procura na internet, conversa com

				<i>outro professor pra saber o que deu certo, o que não”.</i>
PB3 3º ano	x	x	x	<i>“Pra planejar a aula eu busco nos meus conhecimentos desses 23 anos de alfabetizadora, desses cursos que eu fiz que foram muito importantes e também a experiência das colegas. A gente conversa, mesmo no intervalo, todos os momentos”.</i>
PB4 2º ano	x			<i>“Eu acho que esse conhecimento é fruto da minha experiência, eu acho que se eu não planejar, já tá na minha cabeça, eu já tenho estruturado porque eu já consigo imaginar o que eu vou dar, a sequência do que eu vou dar”.</i>

ANEXO N- Extratos da entrevista sobre os objetivos de aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização

Profª	A escola tem objetivos claros	Não tem	Em processo de construção	Extratos da Entrevista com Professoras
PA1 1º ano	x			<i>A minha meta é alfabetizar todas as crianças. No segundo seria um reforço, a ortografia, os sons, sabe é tudo junto, não tem como cortar em pedaços porque a criança, principalmente na alfabetização, vai ler um livro de história, vai receber um monte de estímulos. Eu acho que o segundo ano é um tipo de um reforço. Ela tem que se adiantar porque vai ter outros conteúdos que já vem preparado para eles, é a progressão</i>
PA2 2º ano	x			<i>A gente percebe que as crianças, a maioria aqui na escola, estão chegando já alfabetizados no segundo ano. Mas grande parte, não vou falar todos, eles vêm assim com as sílabas canônicas, assim realmente eles já são uma turminha que dominam, então o segundo ano é uma continuidade. Às vezes, a gente almeja chegar e concluir todo o nosso currículo, mas às vezes a gente não consegue, dependendo a sala que a gente pega. Então, deve-se fazer um bom trabalho para superar as dificuldades primeiro, pra depois progredir. Então, é o que é feito no primeiro bimestre, eu fiz isso daí, agora eu percebo que a classe já está caminhando, eles estão já nas sílabas não-canônicas.</i>
PA3 3º ano	x			<i>Eu acredito que a criança que vem para o terceiro ano já deveria estar com o domínio do código, que ela possa estar escrevendo pelo menos palavras com uma ortografia básica, que ela tenha já conhecido o uso social de vários gêneros de texto, que ela também tenha pelo menos assim o domínio básico da escrita desses gêneros e o seu uso social. Para o terceiro ano, eu pretendo que essas crianças se desenvolvam assim, terminar uma escrita legível, uma leitura mais fluente e que eles também tenham o domínio do uso social desses gêneros, pelo menos de alguns.</i>
PA4 1º ano	x			<i>Eu entrego para o 2º ano lendo e escrevendo com fluência sílabas não-canônicas e produzindo pequenos textos. Olha, nós já fizemos um levantamento das metas em grupo. Eu acho assim, o segundo ano ele vai aprofundar mais na parte da produção e vai retomar aquilo que ficou em defasagem, parte da</i>

				<i>acentuação, pontuação. Eu acredito que seja isso no segundo ano e no terceiro ano vai aumentando, vai aprofundando.</i>
PA5 3º ano			x	<i>Nós fizemos metas, mas isso já faz alguns anos. Isso deve ser revisto. Olha, os primeiros anos daqui, eu considero as professoras ótimas, entre elas eu acho que há uma interação, mas acho que é só entre elas. A gente sabe que dá resultado porque chegam bem, mas parou ali. Mas, no segundo ano eu não percebo isso, depende de quem vai cair, eu não percebo essa continuidade entre primeiro, segundo e terceiro. Um terceiro ano teria que chegar ao final escrevendo muito bem, um texto bem escrito, usando bem a gramática que faz parte do conteúdo, fazendo uma leitura com compreensão, com ortografia boa. O que eu pretendo nesse terceiro ano que ele desenvolva um pouco melhor a leitura, que melhorem essa ortografia.</i>
PA6 3º ano	x			<i>Pra eu conseguir de fato trabalhar conteúdo de terceiro ano eles teriam que sair todos do primeiro ano alfabetizados é claro que não dominando as sílabas complexas, as sílabas não-canônicas, mas eles tinham que saber escrever com sílabas simples, ler com sílabas simples. Para que no segundo ano o professor fizesse esse trabalho, esse complemento, e no terceiro ano, nós trabalharíamos o conteúdo do terceiro ano. O que acontece é que às vezes a gente tem crianças no terceiro ano com nível do primeiro ano. Eu sinto que todos têm essa noção porque é uma dificuldade geral da rede, mas eu estou falando da escola, o terceiro ano é uma dificuldade e aí você tem que fechar o ciclo, você tem que trabalhar com conteúdos difíceis, você sai de conteúdos concretos e tem que trabalhar com conteúdos conceituais e eles não estão preparados para isso.</i>
PB1 1º ano			x	<i>A gente tem conversado bastante com os professores sobre essa questão, do que até onde cada um tem que chegar pra ver se a gente realmente diminui essa defasagem, que a gente percebe que ela existe. Mas, a gente não conseguiu ainda resolver tudo, a gente tem conversado muito. Chega no fim do ano, que nem eu com primeiro ano, converso com a turma do segundo ano até onde eu cheguei. A gente tem esse espaço para o segundo ano ver de que ponto ele vai retomar, ver até onde ele vai chegar com o 2º para o 3º pegar... Então eu</i>

				<i>acredito que pelos anos aí pela frente a gente vai conseguir melhorar essa defasagem de série pra série.</i>
PB2 2º ano			x	<i>No começo do ano nós já nos reunimos e deixamos esquematizado o que eles tem que aprender, mas embora na prática isso não aconteça.</i>
PB3 3º ano			x	<i>Eu posso dizer no meu terceiro ano que eu tenho esse norte do que eu devo dar até o final do ano, do que os meus alunos devem atingir. Durante todos esses 23 anos eu fui tendo o esqueleto do que eu preciso dar, mas eu não vejo isso de forma muito clara nos outros anos. Eu não vejo, eu acho que teria que ter uma coisa assim simples, sabe sem muita poluição visual é um esqueleto mesmo, tópicos bem simples. Que os professores pudessem conversar entre eles, que tivessem esse espaço para isso. “Olha eu sou do primeiro ano eu dou daqui até aqui. O meu aluno vai pra você sabendo isso e assim sucessivamente é eu acho que não.</i>
PB4 2º ano	x			<i>Para ir para o terceiro ano acho que tudo já teria que dominar, o terceiro ano é mais a parte do conteúdo, essa progressão. As operações ele já tem que estar sabendo, ele já sabe ler e escrever porque, assim, se ele já entendeu o algoritmo não importa o tamanho do número ele é capaz de resolver a operação, ele já sabe. O primeiro tem que fazer o papel dele que é aquele básico, depois o segundo avança e progride.</i>

ANEXO O- Extratos da Entrevista com Diretor e Coordenador sobre a função da escola e do professor

- Diretor

DA1	<p>1- Escola- centro de aprendizagem, embora tenha assumido outros papéis</p> <p>2- Professor- responsável por transmitir conhecimentos</p> <p><i>“Eu acho que a escola ainda é um centro de aprendizagem, é essa é a função dela. O professor, ele é um educador, ele está ali pra transmitir conhecimento, para ensinar um conteúdo programado. Existem alguns desvios? Existem. A escola é muito usada pra outras coisas, é até um lado social. Aí que eu acho que é um pouco permissivo para o processo de aprendizagem e o professor acaba entrando nesse ciclo.”</i></p>
DA2	<p>1- Escola- ensinar os conteúdos, socializar as crianças, colaborar com a formação da cidadania</p> <p>2- Professor- é um exemplo para a criança, educa pelo exemplo</p> <p><i>“A escola serve para alfabetizar, é letrar ,ensinar os conteúdos da base comum, serve pra socializar a criança. Eu falo pra eles que aqui é uma simulação do mundo real, para eles aprenderem a conviver em sociedade. (...) Eu acho que a gente está colaborando para a cidadania dessas crianças, ensinando a ler e escrever, preparar para vida que é mais ou menos o que o professor faz.”</i></p> <p><i>“(...)o professor tem que por na cabeça dele que ele é exemplo pra criança, com pequenas atitudes ele educa, na parte da formação para a cidadania, ele educa muito mais pelo exemplo.”</i></p>
DB3	<p>1- Escola- é a educação, ensinar a ler e escrever, sem deixar de trabalhar os aspectos sociais</p> <p>2- Professor- essencial, deve ter um olhar diferente</p> <p><i>“A função da escola é a educação, ensinar o aluno a ler e a escrever. Mas, ela não pode deixar de lado que ela tem que trabalhar também com a questão social.</i></p> <p><i>(...)a característica do professor, desse profissional que lida com a criança diretamente é essencial. Se ele não tiver um olhar diferente, ele não consegue fazer com que esse aluno aprenda. Ele pode ter toda a formação, tudo; mas, se ele não olhar o aluno de uma maneira única, nós não temos progresso. A partir do momento que o professor pegou birra com um aluno você esquece.”</i></p>
DB4	<p>1- Escola- desenvolver as potencialidades das crianças em todos os níveis</p> <p>2- Professor- aquele que mostra para a criança que ela é capaz</p> <p><i>“A função da escola é desenvolver as potencialidades dessas crianças em todos os níveis. É de desenvolver mesmo, ela existe pra isso, para que o ser humano se aprimore. O professor, o professor é um mágico, é aquele que mostra pra criança que ela é capaz, é aquele que mostra que o aluno aprende, é aquele que é o instrumentalizador, ele é o instrumentalizador.”</i></p>

- Coordenador

	Função da escola	Função do Professor
CA1	<p>Escola- deve ensinar os conteúdos clássicos</p> <p><i>“Eu vejo que a escola tem o papel de ensinar mesmo porque acredito que assim, a criança ela tem que ter educação em casa, a escola é um complemento dessa educação, e a escola tem a função de ensinar os conteúdos clássicos, como nós dizemos. Então, a criança tem que ter na escola oportunidade de ter acesso a um ensino de qualidade, a um bom currículo, que deve permear a vida escolar da criança”.</i></p>	<p>Professor- deve ter conhecimento para ensinar cada aluno de acordo com sua necessidade</p> <p><i>“Com tudo isso, nós temos que ter bons professores. Professores comprometidos com o ensino, com a realidade que ele trabalha, com conhecimento do seu aluno, para que realmente ele possa suprir a necessidade desse aluno. Nenhum aluno é igual ao outro, como nenhuma família é igual a outra. Mas, acredito que o professor, ele tem que ter esse conhecimento e procurar ensinar a todos”.</i></p>
CA2	<p>Escola- transmissão de conhecimentos teóricos</p> <p>O papel da escola seria a transmissão dos conhecimentos, dos conhecimentos teóricos.</p>	<p>Professor- subsidiar o conhecimento teórico e a prática</p> <p>O professor, ele tem que subsidiar o conhecimento teórico com a prática.</p>
CB3	<p>Escola- espaço de formação e informação</p> <p><i>“Eu acredito que a escola é um espaço de informação ,onde o aluno teria informação e hoje em dia a gente percebe que nós temos que trabalhar a informação e a formação. Os pais meio que terceirizam até a educação das crianças para a escola. Então eles vêm sem saber falar um por favor, sem saber agradecer, você sabe, nem conversar algo”.</i></p>	<p>Professor- responsável por formar e informar os alunos</p> <p><i>“Muitos, no caso é o professor tem que fazer essa parte sim, deve educar a criança pra poder formar e informar”.</i></p>
CB4	<p>Escola- ampliar os conhecimentos de mundo, a cultura</p> <p><i>“Eu acho que a função da escola é bem ampla. Tem criança que, por exemplo, só vê um quadro do Portinari aqui na escola, então a função da escola é mostrar, ensinar o aluno o mundo, a vivência do</i></p>	<p>Professor- oferecer sempre mais e melhor para os alunos</p> <p><i>“O professor é o papel principal porque se ele não propiciar isso aos alunos...o professor tem papel principal, eu não tô achando palavras pra explicar... Ele vai trazer coisas novas, não subestimar o aprendizado do</i></p>

<p><i>mundo. Às vezes o mundinho dele é só ali na vila da escola, a escola deve ir além disso. Os projetos que a gente realiza, igual do cordel, garantem esses aspectos”.</i></p>	<p><i>aluno, ele deve sempre dar mais, oferecer o melhor!”.</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------

ANEXO P: Relato sobre o acompanhamento pedagógico realizado pela equipe gestora

- Escola A1:

DA1: 1-Acompanha o trabalho dos professores por meio dos relatos da coordenadora.

“A professora coordenadora está sempre visitando a sala, acompanhando esses professores pra ver se estão conseguindo desenvolver o currículo”.

CA1: 1- Acompanha o planejamento das aulas; 2- Visita às salas de aula; 3- Acompanha as aplicações de avaliações externas e dos resultados.

“Eu procuro acompanhar as professoras na hora do planejamento. Elas fazem semanalmente, mas elas sempre me entregam com antecedência para que eu possa verificar. Posso até complementar alguma coisa, dar alguma orientação antes e também sempre estou presente nas aulas. Procuro sempre fazer as visitas, acompanhar a correção das avaliações que a Secretaria oferece, as avaliações on-line, eu acompanho todo processo. Depois, acompanho os resultados dos gráficos e também à medida que elas vão trabalhando, fazendo avaliações internas da escola eu sempre estou acompanhando os resultados, verificando aqueles alunos com mais dificuldades, orientando as professoras.”

- Escola A2:

DA2: 1-Realiza visitas; 2-Tem estudado sobre descritores das avaliações externas; 3- Pesquisa textos sobre leitura e interpretação.

“ eu tenho estudado agora e converso com as professoras sobre essa questão da alfabetização. Estou procurando textos pra gente estudar, distribuir nos HTPCs, esse é um trabalho que eu comecei. Visitas à sala de aula, a gente observa o gráfico das avaliações, onde a gente está em defasagem, chama os professores, a gente tenta propor outras situações didáticas, outras atividades, é o que eu tento fazer”.

CA2: 1- Visitas em sala de aula; 2- Acompanha o planejamento dos docentes; 3- Apresenta sugestões de leitura para aprimoramento dos docentes.

“ É subsidiar esses professores, estar acompanhando eles por meio de visitas em sala de aula, por acompanhamento dos semanários. Eu procuro levar sempre sugestões de aprimoramento para esses professores, sugestões de leitura, sugestões de atividades para que eu consiga auxiliá-los na alfabetização”.

- Escola B1:

DB1: 1-Compra materiais; 2-Auxilia na formação.

“...a gente auxilia em formação e capacitação, na compra de materiais, que é muito, a sala de primeiro ano tem que ser um ambiente alfabetizador...”

CB2: 1-Visitas em sala de aula; 2- Auxilia no planejamento; 3- Faz a mediação entre os professores e a direção, bem como a SME; 4- Indica leituras.

“Eu procuro acompanhar o que o professor está fazendo em sala de aula por meio das visitas periódicas. Sem contar que a gente aqui, na sala da coordenação, procura no horário de um terço dar apoio para o professor. Eu acho que a coordenação é um elo entre o professor e o aluno, a direção e Secretaria da Educação, onde a gente consegue de repente com um pouco mais de tempo até ajudar professores com algumas atividades, com indicação de uma leitura diferenciada. Eu procuro não engessar muito, procuro evitar dizer você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo...porque às vezes com alguns alunos funciona um determinado método e com outros nem tanto. Então, eu acho que é mais produtivo deixar a professora trabalhar como a liberdade em sala de aula e conseguir os resultados do que realizar um trabalho engessado, segurando o trabalho da professora e não conseguir produzir nenhum resultado.”

- Escola B2:

DB2: 1-Acompanha o processo em sala de aula e de planejamento; 2- Conversa com os alunos; 3-Dá devolutivas sobre o acompanhamento aos docentes; 4- Trabalha junto com a coordenadora.

“Então, acompanhar o professor no desenvolvimento das aulas, no planejamento e no desenvolvimento da sala, estar fazendo um feedback dos cadernos dos alunos. Conversar sempre com as crianças em momentos de recreio ou mesmo quando eu vou à sala. Esse acompanhar é um acompanhar de rotina mesmo, todos os dias esse é o principal mecanismo e uma outra coisa que a gente faz é sentar com professor para dar um feedback”.

CB2- 1- Orienta o trabalho docente com sugestões práticas; 2- Faz visitas às salas de aula; 3- Acompanha os planejamentos; 4- Conversa com os alunos que apresentam problemas.

“Eu procuro auxiliar as meninas fazendo o esboço do projeto, dando ideias, por exemplo, esse projeto do Cordel do período integral, eu lancei a ideia do projeto literatura do cordel, aí dei umas aulas prontas para as meninas e fomos desenvolvendo, surgiram ideias, aí saiu o projeto. Se tem algum assunto que eu vejo que o professor tem dúvida, eu já faço observação e quando ele vem aqui eu já faço a intervenção ou se eu tenho um tempo maior e eu já subo na sala e falo individualmente. Eu também procuro ir à sala sem ser a formalidade de uma visita para estar vendo a didática do professor.”