

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO: AVALIAÇÃO DO
IMPACTO DO USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS NO ENSINO DA
LEITURA**

NARA LUZ CHIERIGHINI SALMUNES

PORTO ALEGRE, RS

2009

NARA LUZ CHIERIGHINI SALAMUNES

**FORMAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO: AVALIAÇÃO DO
IMPACTO DO USO DE RECURSOS INFORMATIZADOS NO ENSINO DA
LEITURA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Informática na Educação.

Orientador: Dr. Fernando Becker
Coorientadora: Liliana Maria Passerino

PORTO ALEGRE, RS

2009

Salamunes, Nara Luz Chierighini

S159 Formação a distância e prática de alfabetização: avaliação do impacto do uso de recursos informatizados no ensino da leitura. / por Nara Luz Chierighini Salamunes – 2009.

321 f.; Il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação.

Orientador. Dr. Fernando Becker

1. Professores – Formação. 2. Educação a distância. 3. Alfabetização.
4. Leitura. I. Título.

Bibliotecária responsável: Leociléa Aparecida Vieira – CRB 9-1174

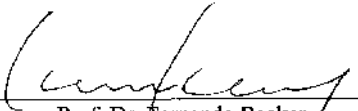



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

**Ata da Sessão de Defesa de Tese de Doutorado de
Nara Luz Chierighini Salamunes**


*Formação a distância e prática da alfabetização – Avaliação do impacto do uso
de recursos informatizados no ensino da leitura*

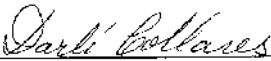
Às nove horas do dia 6 de abril de dois mil e nove, na sala 323 do PPGIE/CINTED, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizou-se a Defesa de Tese intitulada *Formação a distância e prática da alfabetização -- Avaliação do impacto do uso de recursos informatizados no ensino da leitura.*, de autoria de **Nara Luz Chierighini Salamunes**, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Becker e co-orientação da Profa. Dra. Liliansa Maria Passerino. A Banca Examinadora, composta pelos Professores Doutores Sérgio Roberto Kieling Franco, Darli Collares, Dilmeire Sant'anna Vosgerau e Maria Teresa Carneiro Soares aprovou a Tese de Doutorado da aluna, que cumpriu com todos os requisitos e terá seu título de Doutor em Informática na Educação homologado pela Comissão de Pós-Graduação em Informática na Educação.


Prof. Dr. Fernando Becker
Presidente e Orientador


Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco
PGIE


Profa. Dra. Maria Teresa Carneiro Soares
UFPR


Profa. Dra. Liliansa Maria Passerino
co-orientadora


Profa. Dra. Darli Collares
UFRGS


Profa. Dra. Dilmeire Sant'anna Vosgerau
PUCPR

Ao Marcos, com meu amor transcendente de espaços, tempos e explicações.

Às minhas filhas, Ana Carla e Ana Luísa, com meu amor de acalanto, de verdade e de infinitude.

Em memória de meus pais.

AGRADEÇO:

À Prefeitura Municipal de Curitiba, que me licenciou para os estudos das disciplinas no período inicial do curso;

Aos colegas da Faculdade Padre João Bagozzi, pelo incentivo e compromisso com a construção de processos formativos de qualidade;

Aos colegas da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, pela ação colaborativa e dedicada para melhorar o ensino de crianças, jovens e adultos;

Aos colegas do PGEDU-UFRGS, em especial à Maria Célia Rosseto, pelo acolhimento desinteressado e amizade construída;

Aos professores e colegas do PGIE-UFRGS, com especial atenção ao Dr. José Valdeni Lima, pelas trocas presenciais e virtuais, de saberes e contra-saberes;

Às professoras, Eva, Jocemara, Maria Ilsa, e Tânia, por participarem de meu percurso de investigação com inestimável paciência e sensibilidade;

À Sandra Mara Castro, pela presença, confiança e incentivo inestimáveis;

Às doutoras Leonor Scliar-Cabral, Maria Teresa Carneiro Soares e Cleci Maraschin pelas contribuições à qualificação deste trabalho;

Aos doutores Ana Lucia Silva Rato, Carmem Lucia Gabardo, Fabio Scatolin, Maria Lucia Faria Moura e Vera Lucia Sigwalt Bittencourt, pelo apoio em diferentes momentos de minha vida;

À Dra. Liliana Passerino, pelas análises perspicazes, delicadas e atenciosas do processo investigativo;

Ao Dr. Fernando Becker, pela firmeza e cuidado com que me orientou desde a retomada do pré-projeto de pesquisa;

Às minhas irmãs, Izabel e Sonia, às quais peço desculpas pela convivência diminuída;

Às minhas filhas, Ana Carla e Ana Luísa, com ternura e aconchego, pelos sorrisos, decisivos à minha teimosia e determinação no trabalho por um mundo melhor.

Ao Marcos, cuja presença e companheirismo são a energia que me revigora e me faz viver.

...o conhecimento, mesmo tirando seus quadros funcionais da organização viva, supera-a incessantemente em estruturas mais requintadas, embora na mesma direção impressa desde o ponto de partida.

(PIAGET, 2000, p.245)

RESUMO

A tese de doutorado *Formação à distância e prática de alfabetizadores: avaliação do impacto do uso de recursos informatizados no ensino da leitura* tem como objetivo compreender relações entre a formação inicial de alfabetizadores em curso de nível superior, desenvolvida na modalidade à distância, e as ações de ensino da leitura com uso de recursos informatizados realizadas por professores egressos de curso Normal Superior com mídias interativas. Entendendo-se que uma das condições para a superação do analfabetismo funcional e digital observado na população brasileira de hoje é, além da revisão das práticas tradicionais e antidemocráticas de alfabetização, a inserção responsável das tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura e da escrita, procurou-se compreender, por meio de estudo de casos múltiplos, como pensam e agem didaticamente quatro professores alfabetizadores formados em cursos em que o uso dessas tecnologias foi intensivo. O estudo foi fundado nos conceitos de esquema e de tomada de consciência da epistemologia genética de Jean Piaget, para quem conhecer é um processo mental ativo e construtivo de busca de solução de problemas, mediado pela incorporação de instrumentos, signos e símbolos culturais, cujo uso transforma a própria atividade de conhecer e o sujeito desta, pelo aprimoramento progressivo da atividade consciente. Os dados foram levantados em análise documental, observações e entrevistas filmadas, as quais seguiram os protocolos do método clínico-crítico. Foram encontrados indícios de que a formação inicial de nível superior à distância a que tiveram acesso as alfabetizadoras pesquisadas corrobora quadros de analfabetismo digital e funcional. Os resultados indicam aspectos a serem considerados na composição de currículos de cursos de formação de alfabetizadores presenciais e à distância e na organização escolar dos anos iniciais do ensino fundamental para a prevenção desses quadros.

Palavras-chave: Alfabetização digital. Formação de professores. Educação à distância. Informática na alfabetização. Epistemologia genética.

ABSTRACT

The doctorate thesis *Learning and Practice for Literacy Teachers: Assessment of the Impact of the Use of Technology Resources on Reading Teaching* aims to comprehend relations between the initial preparation of literacy teachers of an advanced level as developed through the distance learning modality and the teaching of reading using computerized resources performed by teachers recently graduated from the Advanced Normal Course with interactive medias. Considering that one of the conditions to overcome the functional and digital illiteracy as currently observed in the Brazilian population is, besides the revision of traditional and anti-democratic teaching of the ABCs, the responsible inclusion of information and communication technologies to teach how to read and write, and effort has been made to understand – by following up four cases – how the literacy teacher who took courses adopting the intensive use of such technologies think and act. The research was based on concepts of scheme and awareness of the Jean Piaget genetic epistemology, according to whom understanding the knowing is an active and mental process of searching means to solve problems by incorporating cultural instruments, signs, and symbols, the use of which transforms the knowledge acquisition activity and its subject, through the progressive improvement of the conscious activity. The research data were collected by documental analysis, observation and video-taped interviews, at all times observing the clinical-critical protocols. Indications were found that the initial preparation of literacy teachers of an advanced level to which the reading and writing teachers analyzed in the research, confirms the occurrence of functional and digital illiteracy. The results indicate aspects to be considered in the curricula of distance learning courses for distance and presencial literacy teachers and in the structure of the beginning years of the elementary school in order to prevent that occurrence.

Key-words: Literacy teaching. Digital literacy teaching. Formation of distance literacy teachers. Information technology in literacy teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 OBJETIVO E QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO	23
1.2 PRESSUPOSIÇÕES	23
1.3 ESTRUTURA DA TESE	24
2 GÊNESE DA INVESTIGAÇÃO	26
2.1 ENTRE FERRAMENTAS E LETRAS	26
2.2 ENTRE LETRAS E FERRAMENTAS	32
2.3 A ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA E NA REVISÃO DAS PRÁTICAS	37
2.4 A GESTÃO DE MUDANÇAS PEDAGÓGICAS	41
2.5 FORMAÇÃO SUPERIOR PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS	44
3 REVISÕES E FUNDAMENTOS	48
3.1 ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	49
.....	49
3.1.1 Evidências quantitativas	50
3.1.2 Evidências qualitativas	51
3.1.3 Concepções que formam a cultura escolar	55
3.2 NECESSIDADES OBSERVADAS	60
3.2.1 Diferenciações	62
3.2.2 Lacunas	66
3.3 PESQUISA E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES	69
3.3.1 A revisão de Schulman	71
3.3.2 A revisão de Martin	72
3.3.3 A revisão de Gauthier	80
.....	80
3.4 A FORMAÇÃO BÁSICA INDICADA AOS PROFESSORES	83
3.5 O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA.....	85
3.6 O PRIORITÁRIO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL	100
3.6.1 Qualidade da formação - qualidade na educação	102
3.7 SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO	106

3.8 SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE	108
3.9 SOBRE AS NOVAS TECNOLOGIAS E A QUALIDADE DA APRENDI- ZAGEM.....	110
3.10 A ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	114
3.11 A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES QUANDO JÁ SÃO PROFES- SORES.....	117
3.12 A MARCA PSICOGENÉTICA.....	118
3.12.1 Um paralelo	120
3.12.2 O confronto de expectativas	122
3.12.3 Do organicismo à interação das análises	123
3.12.4 Esquemas de ação	125
3.13 RECONSTRUÇÃO DA AÇÃO DOCENTE	128
3.13.1 A construção conceitual	131
3.13.2 Esquemas representados	134
4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	136
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	138
4.1.1 Atividades presentes na abordagem qualitativa	140
4.2 ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS.....	141
4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	142
4.3.1 Categorias de análise	144
4.3.2 A aplicação das categorias de análise	148
4.4 CAMPO DE ESTUDO	149
4.4.1 Os recursos disponíveis	152
4.5 OS SUJEITOS.....	152
4.6 DINÂMICAS DE INVESTIGAÇÃO.....	153
4.6.1 Procedimentos de coleta de dados	154
4.6.2 Apresentação dos dados	158
4.6.3 Recursos informáticos e leitura	159
4 RESULTADOS ENCONTRADOS	160
5.1 DOS DADOS COLETADOS NA FASE 1.....	160
5.1.1 Das entrevistas informais	160
5.1.2 Da formação inicial dos sujeitos	166

5.1.3 O projeto curricular do CNSMI	166
5.1.4 A estrutura tecno-didática	173
5.1.5 Conteúdos e certificação	178
5.1.6 A temática da alfabetização	180
5.1.7 A informática na alfabetização	192
5.1.8 As avaliações já realizadas	194
5.1.9 O foco nos saberes	197
5.2 DOS DADOS COLETADOS NA FASE 2.....	198
5.2.1 Laboratórios na escola	202
5.2.2 Ler para aprender e para ensinar	206
5.2.3 Escrever sobre o lido	208
5.3 DOS DADOS COLETADOS NA FASE 3.....	210
5.4 DOS DADOS COLETADOS NAS FASES 4 E 5	214
5.5 SOBRE OS RESULTADOS	220
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS.....	235
APÊNDICES	257

LISTA DE TABELAS

1.	QUANTIDADE DE VAGAS NO ENSINO SUPERIOR, MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA ENTRE 2002 E 2006 NO BRASIL.....	86
2.	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL E A DISTÂNCIA ENTRE 2002 E 2006 NO BRASIL.....	87
3.	QUANTIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA ENTRE 2002 E 2006 NO BRASIL.	93
4.	QUESTÕES PARA CONSTRUÇÃO DA BASE DE ANÁLISE, POR FASE E CATEGORIAS DECORRENTES.....	143
5.	COMPARATIVO DE RESULTADOS DE QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NO IDEB, PROVA BRASIL E PROVINHA BRASIL.....	151
6.	DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE GRUPOS DE ALUNOS DO CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA POR CIRCUITOS E MUNICÍPIOS-PÓLO.....	174

LISTA DE GRÁFICOS

1.	Quantidade de vagas no Ensino Superior nas modalidades EAD e presencial entre 2002 e 2006 no Brasil.....	86
2.	Quantidade de matrículas no Ensino Superior presencial e a distância no período de 2002-2006 no Brasil.....	87
3.	Quantidade de vagas, matrículas e concluintes em cursos de graduação na modalidade EAD no período 2001-2006 no Brasil.....	88
4.	Quantidade de vagas em cursos de graduação na modalidade EAD no período de 2001-2006 no Brasil.....	89
5.	Quantidade de matrículas em cursos de nível superior na modalidade de EAD entre 2001 e 2006 no Brasil.....	90
6.	Quantidade de matrículas em cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental em EAD entre 2001 e 2006 no Brasil.....	91
7.	Quantidade de cursos de graduação na modalidade EAD entre 2002 e 2006 no Brasil.....	94
8.	Quantidade de cursos de Pedagogia e Normal Superior presenciais entre 2002 e 2006 no Brasil.....	99
9.	Quantidade de cursos de Pedagogia e Normal Superior a distância entre 2002 e 2006.....	100

LISTA DE SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
ABREAD - Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEALE – Centro de Estudos Aplicados de Leitura e Escrita
CEE - Conselhos Estaduais de Educação
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária
CESEP - Centro de Serviços Educacionais do Pará
CMAEs - Centros Municipais de Atendimento Especializado
CMSI - Cúpula Mundial da Sociedade da Informação
CNE – Conselho Nacional da Educação
CNSMI- Curso Normal Superior com Mídias Interativas
EAD - Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FACINTER – Faculdade Internacional de Curitiba
FAEL – Faculdade Educacional da Lapa
FAFIDIA – Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina
FAPI – Faculdade de Pindamonhangaba
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência
FUST - Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBMEC - Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituições de Educação Superior
INAF - Índice Nacional de Analfabetismo Funcional
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IP - Protocolo da Internet

IPM – Instituto Paulo Montenegro
IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC - Ministério da Educação
NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
OREALC – Organização Regional para Educação da América Latina e Caribe
PB – Prova Brasil
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PGEDU – Pós-graduação em Educação
PGIE – Pós-graduação em Informática na Educação
PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RELPE – Rede Latino-americana de Portais Educacionais
RMEC – Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa
SECT - Secretaria Estadual da Ciência e Tecnologia
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME - Secretaria Municipal da Educação de Curitiba
TELECOM – Associação Brasileira de Telecomunicações
TELEDUC – Ambiente de Suporte para Ensino-aprendizagem a Distância
TELEMAR – Empresa de Telecomunicações de Minas Gerais
TICs - Tecnologia da Informação e da Comunicação
UAB - Sistema Universidade Aberta do Brasil
UEB - Universidade Eletrônica do Brasil
UEP- Universidade Eletrônica do Paraná
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNITIS – Fundação Universidade de Tocantins

UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

UNOPAR - Universidade do Norte do Paraná

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do conjunto de pesquisas do programa de Pós-graduação em Informática na Educação, vinculado à linha de pesquisa sobre *Ambientes informatizados e ensino a distância*, do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As bases teóricas e metodológicas que fundamentam esta tese são construtivistas, isto é, apóiam-se no entendimento de que conhecer é um processo mental ativo e construtivo de busca de solução de problemas, mediado pela incorporação de instrumentos, signos e símbolos culturais, cujo uso transforma a própria atividade de conhecer e o sujeito desta, pelo aprimoramento progressivo da atividade consciente.

Fundada na epistemologia genética de Jean Piaget, essa perspectiva reconhece o caráter ao mesmo tempo biológico, histórico e social da construção do conhecimento humano.

A construção do conhecimento é aqui entendida como um complexo processo de base biológica, sobretudo neuronal, que se dá a partir das ações dos sujeitos sobre os elementos do ambiente para satisfação de necessidades próprias. Ela ocorre numa movimentação cíclica, como acontece em quaisquer processos da natureza, mas que se transforma sucessivamente pela própria atividade dos sujeitos e, em certo grau e circunstâncias, pode levá-los a compreender não só o funcionamento dos objetos do mundo, mas os efeitos de suas próprias ações sobre esses objetos e transformá-los de forma consciente (PIAGET *et al.*, 1978).

Esse processo mental, próprio da espécie humana, permite a ela não só visualizar resultados alcançados com suas ações, mas compreender processos, antecipar metas, modificar formas de agir e de pensar sobre as situações vividas, produzir e transmitir cultura.

Compreender como seres humanos modificam seus modos de agir e de pensar nas interações sociais e diferentes objetos de conhecimento é um dos desafios que a pesquisa construtivista enfrenta.

Atualmente, observa-se a crescente inserção de instrumentos informatizados para mediar processos comunicativos do cotidiano dos sujeitos e a realização de cálculos, controle de processos e representações que só a existência desses instrumentos tornou possível. Esses processos também se verificam na formação de professores e na escola básica brasileira, e é necessário compreender como a ação didática se modifica tendo em vista a presença desses instrumentos.

Um contexto propício à construção dessa compreensão é onde ocorrem práticas de ensino cujos agentes tiveram uso intensivo de recursos informatizados em sua formação inicial e tiveram a seu dispor esses recursos em seu cotidiano de trabalho.

Embora o uso intensivo de recursos informatizados na formação inicial de professores para a educação básica seja recente e restrita no Brasil, já é possível o estudo de impactos de processos formativos em que esse uso se verificou.

Evidências do impacto desses processos formativos podem ser buscadas no estudo de relações situadas entre dinâmicas de cursos de licenciaturas desenvolvidos na modalidade à distância e com mídias interativas e as ações de ensino efetivadas por professores egressos desses cursos em contextos específicos.

Nessa perspectiva foi construída a presente investigação, cujo motivo principal pode ser sintetizado no fato de que os resultados dos processos de alfabetização das escolas brasileiras têm apontado à necessidade de as ações didático-pedagógicas serem aprimoradas, uma vez que se pretende que todos os cidadãos possam atuar com desenvoltura e propriedade no contexto atual da cultura letrada e informatizada.

Esse contexto multiplica diariamente os instrumentos de comunicação; acelera dinâmicas de interação e de interatividade; aproxima interlocutores geograficamente distantes; exige leitores e escritores fluentes, com capacidade de sintetizar e manipular novos códigos lingüísticos. Ao mesmo tempo, esse contexto requer sujeitos capazes de tomar decisões e de se expressar com adequação discursiva nas diferentes instâncias sociais e virtuais.

Nesse momento, é necessário o aprimoramento dos processos educativos para que não se formem consumidores acríticos de informações e de tecnologias; alienados ou omissos frente às transformações culturais que o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação possibilita e está a engendrar (PETITAT, 1991; KENSKI, 2003).

Há pouco mais de dez anos, ao desafio da educação brasileira de proporcionar acesso, permanência e terminalidade do ensino fundamental a toda população, agregou-se a necessidade de implementação de condições estruturais e técnicas que viabilizem o desenvolvimento de habilidades, de professores e de estudantes, para a aplicação das novas tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano dos processos produtivos (BRASI. Lei nº 9.394, 1996 e BRASIL. Lei nº 10.172, 2001).

O desenvolvimento de habilidades básicas para o uso de computadores, redes e serviços de internet, também chamada de alfabetização digital, passou a ser requisito para a sobrevivência digna dos cidadãos. E, em muitas áreas profissionais, entre as quais está a da educação, observa-se a crescente demanda por profissionais com conhecimentos que superem a condição de simples usuários das tecnologias da informação e da comunicação (TAKAHASHI, 2000).

Ao mesmo tempo, no Brasil, estabeleceu-se a formação de nível superior como condição a ser alcançada para o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e como prerrogativa para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL. Lei nº 9.394, 1996).

Em 2005, no entanto, quase 50% dos professores brasileiros desse seguimento do ensino fundamental ainda não tinham formação de nível superior (INEP, 2007a). Em 2008, cerca de um milhão e seiscentos mil professores da educação básica pública não possuíam curso de nível superior ou atuavam em áreas diferentes daquelas em que se formaram (BRASIL. CAPES, 2008).

Outro desafio a ser enfrentado no momento presente pelas políticas educacionais é a superação dessa condição de formação profissional dos professores. Os cursos desenvolvidos a distância e mediados pelos recursos informáticos têm sido apontados e utilizados como uma das alternativas para esse enfrentamento (KENSKI, 2003; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006; MELLO; DALLAN, 2007).

Como exemplo dessas alternativas, tem-se o Curso Normal Superior com Mídias Interativas, realizado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, no estado do Paraná, no período de 2000 a 2005, assim como o recentemente criado Programa de Expansão do Ensino Superior Paulista - Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) (USP, 2008) e a Universidade Aberta do Brasil (BRASIL. Lei nº 11.274, 2006), programa federal com o qual o Ministério da Educação espera que seiscentos mil professores recebam formação inicial e continuada até 2011 (MEC).

O enfrentamento desses desafios: formação de nível superior, com e para o uso de tecnologias atualizadas, para os professores da educação básica, e a garantia desta, em tempo etário adequado e com qualidade, para todos os cidadãos, implicam revisões e readequações tanto nas dinâmicas das licenciaturas voltadas à formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, quanto nos processos de ensino da leitura e da escrita deste nível de ensino, composto agora por nove anos de escolaridade obrigatória (BRASIL. Lei nº 11.114, 2005a; BRASIL. Lei nº 11.274, 2006).

Entende-se que essas revisões e readequações devem levar em conta o registro de pensamentos e de ações didáticas de alfabetizadores formados em curso que já se configurou como alternativa de enfrentamento a esses desafios.

Se por um lado, espera-se que os professores/alfabetizadores sejam capazes de organizar processos didáticos compatíveis com as possibilidades e necessidades de interação social da atualidade, as quais não se restringem aos espaços escolares mesmo para as crianças (SOARES, 2003); por outro, observa-se, na prática pedagógica contemporânea tanto quanto em outras áreas, a crescente necessidade do emprego instrumental e didático dos recursos da informática ao mesmo tempo em que estes se renovam e transformam as práticas sociais (KENSKI, 2006).

Espera-se, ainda, que os alfabetizadores, considerem os processos de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos no âmbito de suas vivências culturais; que compreendam e ajam intencionalmente, e com rigor científico, na reversão do analfabetismo em geral (SALAMUNES, 1998a) e, em particular, na prevenção do analfabetismo funcional e digital.

Sabendo-se que uma pessoa é alfabetizada funcional quando é capaz de utilizar a leitura e a escrita de forma independente para resolver problemas de seu contexto social e usar de suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, a construção de uma convivência justa e saudável entre os cidadãos depende, em parte, de ações preventivas dessa natureza. Portanto, busca-se a construção de práticas de ensino da leitura e da escrita que superem concepções de ensino tradicionalmente excludentes (FERREIRO, 1991) e que possibilitem o letramento contínuo dos sujeitos.

Desse modo, interessam os registros sobre o que alfabetizadores pensam a respeito do uso da informática nos seus processos formativos e como fazem uso dela em suas ações didáticas.

Compreender o pensamento e as ações didáticas de alfabetizadores que realizaram sua formação inicial em cursos à distância e com uso de mídias interativas traz elucidações sobre a prática pedagógica de alfabetização que se configura no movimento de transformação por que passa a sociedade atual.

Essa compreensão ilumina caminhos para a composição de processos de formação de alfabetizadores capazes de efetivar práticas didáticas mediadas pelas novas tecnologias e para a elaboração de ferramentas auxiliares ao processo de alfabetização que ocorre em função da prática escolar.

Espera-se, portanto, que a tese ora apresentada contribua para o aprimoramento da formação de alfabetizadores em cursos de nível superior, presenciais e a distância, de forma que as práticas de ensino da leitura e da escrita, nos primeiros anos escolares, sejam efetivadas na perspectiva da reversão dos índices de analfabetismo funcional e auxiliem na prevenção do analfabetismo digital.

1.1 OBJETIVO E QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO

A investigação que deu origem a esta tese objetivou compreender relações entre a formação inicial de alfabetizadores em curso de nível superior, desenvolvida na modalidade a distância e com uso de mídias interativas, e as ações de ensino da leitura com o uso de instrumentos informatizados realizadas por professores egressos de curso com essa configuração.

Para a consecução do objetivo aqui proposto, procurou-se responder a seguinte questão de investigação:

- ***Que relações podem ser estabelecidas entre processos formativos de curso de nível superior desenvolvido com uso de mídias interativas na modalidade a distância e o uso de recursos da informática nas práticas didáticas de professores***

1.2 PRESSUPOSIÇÕES

As elaborações reflexivas que decorrem das dinâmicas acadêmicas e profissionais da pesquisadora, registradas ao longo deste documento, levaram à construção das hipóteses que permeiam a presente investigação. Quais sejam:

- a) As relações entre os processos formativos de curso de nível superior, desenvolvido com uso de mídias interativas na modalidade a distância, e as práticas didáticas de alfabetizadores constituem-se em indícios da construção do pensamento desses professores sobre o uso da informática nos processos de alfabetização.
- b) As relações que se estabelecem entre os processos formativos de curso de nível superior, desenvolvido com o uso de mídias interativas na modalidade a distância, e as práticas didáticas de alfabetizadores constituem-se em indicadores para a construção de currículos e ambientes virtuais para processos de formação de alfabetizadores a distância.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

A tese, que se intitula “A Formação a distância e prática de alfabetização: avaliação do impacto do uso de recursos informatizados no ensino da leitura, está apresentada em cinco capítulos. Neste que segue, apresentam-se o objetivo, as pressuposições e a questão da investigação. No segundo, explicita-se a origem da investigação. Nele são narradas as experiências acadêmicas e profissionais da autora e os aspectos teórico-práticos que compuseram as reflexões iniciais da pesquisa. O texto segue registrando um dos caminhos possíveis para a compreensão de aspectos específicos da formação e de ações didáticas de alfabetizadores.

No terceiro capítulo, discute-se o marco teórico que matiza as indagações, fundamenta a composição do processo de investigação aqui registrado e marca as interpretações dos dados da pesquisa.

Entendendo-se que a compreensão das ações didáticas de alfabetizadores com uso de recursos informáticos depende da análise da construção do pensamento desses sujeitos sobre sua formação profissional inicial e sobre suas próprias ações, opta-se pela revisão de estudos que tratam da questão da formação de professores e pelo estabelecimento de conexões entre os processos formativos de alfabetizadores, entre os quais está o que se dá na modalidade a distância, e a qualidade da educação na escola básica.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico desenvolvido na investigação de relações entre processos formativos de alfabetizadores em curso de nível superior desenvolvido com uso de mídias interativas na modalidade a distância e ações didáticas com o uso de recursos informáticos realizadas pelos quatro sujeitos da pesquisa.

Como pensam e como agem os sujeitos/alfabetizadores egressos de curso em que os recursos informáticos compuseram as mediações de aprendizagens em sua formação profissional inicial foi registrado por meio de estudo qualitativo desses quatro casos. Os resultados encontrados nesse estudo são apresentados no quinto capítulo.

Uma proposta de indicadores para avaliação de impacto pedagógico de processos de formação inicial de alfabetizadores, a qual poderá contribuir para a construção de currículos e ambientes virtuais para processos de formação de alfabetizadores a distância, precede as considerações finais. O apontamento de perspectivas que se vislumbram para estudos subseqüentes concluem a tese.

2 A GÊNESE DA INVESTIGAÇÃO

A questão da alfabetização tem estado no bojo das construções acadêmicas e profissionais da pesquisadora desde sua graduação em Pedagogia, no início dos anos oitenta, quando as discussões teóricas sobre esse tema eram matizadas pelas análises de cunho sociológico. Preponderava, à época, o estudo dos históricos índices estatísticos de reprovação e de repetência nas primeiras séries, que giravam em torno de 40% (quarenta por cento) no Brasil, e sobre a não conclusão do ensino fundamental por mais de cinquenta por cento dos que a ele adentravam (CUNHA, 1991).

Denunciavam-se a inadequação cultural e lingüística das avaliações de aprendizagem (PATTO, 1986) e a ênfase das abordagens didático-comportamentais (SALGADO, 1982). Refutavam-se as análises de cunho psicológico, pois as contribuições teóricas disponíveis à época eram insuficientes para explicar as reações infantis nas vivências de leitura e de escrita.

Comparavam-se métodos de alfabetização polarizando-se interpretações e defesas didáticas tendo em vista menos o controle de resultados de ensino, do que as condições sócio-econômicas dos alunos: quanto melhores essas condições, mais adequados pareciam se mostrar os métodos globais ou analíticos (SALGADO, 1982).

No campo das tecnologias educacionais era divulgado o primeiro software brasileiro desenvolvido para microcomputadores de auxílio à autoria de cursos, o CAIMI¹, composto por dois módulos interativos, um para o professor, outro para o aluno, o qual tinha entre outras funcionalidades, a de listar o caminho seguido por este durante o curso. Essa iniciativa, se olhada hoje sob um foco psicogenético, pode ser comparada às primeiras interpretações psicológicas do comportamento humano.

Se a informatização é um movimento tecnológico que impacta os processos humanos de relacionamento entre indivíduos e sociedades, era de se esperar que também na educação se verificasse esse impacto. Mas, no que diz respeito à informática na educação, naquele momento, a maioria dos cursos de formação de

¹ Desenvolvido pelo Centro de Processamento de Dados de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (TAROUCO *et al.*, 1986).

professores limitava-se a apontar críticas à instrução programada e às máquinas de ensinar de Skinner.

Um dos criadores de máquinas de ensino, assim as descreve:

Minha máquina foi planejada para aproveitar o benefício de nossas aprendizagens sobre a imediaticidade do reforçamento em análise experimental do comportamento. Os estudantes avançavam através de pequenos passos e, para terem certeza de que estavam sendo bem sucedidos, tinham seu cumprimento cuidadosamente incitado (por estímulos de apoio ou pistas) e depois reforçado. Os estímulos de apoio e pistas eram “dissipados”, tão rapidamente quanto possível (SKINNER, 1991, p.126).

A concepção comportamentalista de aprendizagem embasava a composição dessa ferramenta para o ensino, assim como embasou as práticas escolares desprovidas de recursos informatizados.

2.1 ENTRE FERRAMENTAS E LETRAS

A criação e o uso de ferramentas de trabalho têm uma gênese. Em geral, seu início se dá com a produção de elementos rudimentares, auxiliares imediatos à ação humana, isto é, criações no sentido da ampliação da capacidade humana de agir no mundo. Com o uso de tecnologias, a ação humana é potencializada em termos de autoproteção, alcance espacial, força, precisão, rapidez e as capacidades perceptivas com base no movimento, na visão e na audição são diferenciadas e multiplicadas.

Também as ferramentas educacionais, na sua origem, têm a função de ampliação da capacidade de comunicação, de registro de informações e de apoio à ação docente. Transmitir conhecimentos, controlar comportamentos e reforçar os considerados adequados são ações educativas tradicionais que se verificam nas primeiras ferramentas tecnológicas que tinham como função auxiliar professores na “mudança de comportamento”.

Mas, quando a ferramenta CAIMI era produzida, poucos profissionais da educação, somente os menos preconceituosos, eram capazes de perceber suas positivities. Ela consistia em uma iniciativa para avançar do simples reforço a comportamentos para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos.

Foi nesse momento que ocorreu a inserção profissional da pesquisadora no campo didático da alfabetização, em classe de educação infantil de escola alternativa.

As proposições pedagógicas de Célestin Freinet não eram contempladas no curso de Pedagogia que cursava a pesquisadora, mas deveriam embasar as ações didático-pedagógicas que ela desenvolvia nessa escola. Por essa razão, os professores que lá atuavam realizavam estudos semanais em horário contrário ao da docência. Durante esses estudos, as questões da alfabetização não eram privilegiadas, mas decorriam das discussões sobre a necessária articulação entre níveis pré-escolares e escolares de ensino².

O termo letramento ainda não fazia parte do vocabulário pedagógico³ brasileiro, mas aprendia-se com esse autor que a escola deveria fazer uso dos recursos técnicos mais avançados e disponíveis na sociedade e estar articulada aos movimentos sociais de seu tempo (FREINET, 1996). Tais estudos contribuíram para o entendimento da necessidade de atualização da ação didática em função de novas tecnologias tal qual acontece em qualquer área de atuação profissional.

As ações de leitura com os alunos, a produção de jornais e a correspondência interescolar eram indícios de que um movimento pedagógico fazia resistência às tradicionais práticas de alfabetização, então baseadas no uso ostensivo de cartilhas e métodos sintéticos, algumas delas, à época, rubricadas de “construtivistas” e de “interacionistas”, conforme Mortatti (2000)⁴.

Mas essas ações pareciam insuficientes, especialmente quando diziam respeito ao *ensino* da leitura, pois se pautavam mais no improvisado didático do que numa organização sistemática de ações. Essa organização não poderia se configurar como simples listagem de atividades didáticas para um determinado

² A instituição se chamava Escola Oficina. Teve origem no período da ditadura militar, por iniciativa de militantes políticos da época que, além de desejarem uma escola de cunho cooperativo para seus filhos, tinham em sua sede um local para encontros. Sua criação foi impulsionada por uma equipe originária da escola Curumim, de Campinas, e oportunizou o surgimento de outras duas escolas com características semelhantes em Curitiba, as escolas *Oca* e *Aldeia*. Todas as três deixaram de existir no início dos anos noventa.

³ Letramento é tradução do inglês *literacy*, que “[...] significa o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 18).

⁴ Esses termos serão discutidos no próximo capítulo.

grupo de alunos, mas requeria uma atenção da professora com o conteúdo específico que estava sendo ensinado.

Além disso, entre a atividade a ser realizada pelos alunos e o saber que esta continha e seria aprendido por eles, havia a ação docente, o fazer didático. Definitivamente, aprendia-se que esse fazer não é constituído apenas da retórica docente e que não poderia estar calcado somente em explicações psicológicas sobre a relação professor-aluno, abstraídas de um contexto social e institucional.

Mas como construir esse fazer se conteúdos e discursos acadêmicos que intencionam auxiliar professores nas suas ações didáticas oscilam entre essas explicações, as de cunho político autocentradas e as que prescrevem procedimentos de ensino desconsiderando a especificidade e a natureza dos conhecimentos que compõem o currículo escolar?

O recurso encontrado à época para a sustentação teórica que a prática de alfabetização suscitava foi o conjunto de textos que Paulo Freire produzira até aquele momento. Tal qual ocorrera com os textos de Freinet, não foi pela Universidade que a pesquisadora conheceu os de Freire.⁵

Embora o trabalho deste autor tenha um alcance teórico-prático muito mais amplo do que o processo de ensinar a ler e escrever, pois problematiza a ação dos sujeitos no processo de forjar sua liberdade por meio do conhecimento do mundo e da apropriação de seu próprio conhecimento (FREIRE, 1977; 1997), seu trabalho foi buscado em leituras de iniciativa pessoal e em um curso sobre seu método de alfabetização de adultos.

Desconsiderando os discursos pseudopedagógicos, que colocavam em dúvida a necessidade de estudos sobre abordagens metodológicas de ensino, por privilegiarem os processos de ensinar em detrimento dos processos de aprender, buscou-se saber que procedimentos e sob que princípios o autor compunha a sua prática. Foi o mesmo autor que, tempos depois, levou a autora a tomar consciência da importância dos saberes que buscara.

⁵ Sua obra foi conhecida em curso de alfabetização de adultos, e posteriormente, ele mesmo por intermédio da Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos em Educação Popular: entidade sem fins lucrativos, sediada em Curitiba desde 1979, iniciada por Paulo Freire. O objetivo da instituição está explicitado em seu nome. Dos trabalhos de Freire, destaco *Extensão ou Comunicação?*, publicado em 1977, no qual discute como realizar práticas educativas que considerem as marcas culturais e conceptuais presentes nas falas de aprendizes rumo a patamares de conhecimento mais elevados para quem aprende e para quem ensina.

Freire (1977) distinguia os saberes fundamentais para a construção da ação de ensinar: a observação e registro de aspectos significativos da cultura do local onde se pretende que aprendizagens ocorram; a compreensão da capacidade dos aprendizes de se expressarem e de operarem com os elementos que compõem determinado objeto de estudo e de aprendizagem e, a análise permanente das relações sociais que se dão no processo educativo em função das expressões que realizam os sujeitos durante o movimento intelectual de aprender.

É que o saber de que falei – mudar é difícil, mas é possível – que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia. Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre a linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita? Por outro lado, como trabalhar, não importa o campo (...) sem ir conhecendo as manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência? (FREIRE, 2004, p. 81)

Naquele momento histórico, observava-se que estudos de autores paulistas, conotados pela pedagogia histórico-crítica, refutavam as ideias freireanas sob o argumento de não se aplicarem aos processos educativos formais e compõem o movimento da Escola Nova Popular (SAVIANI, 1991a).

Outros estudos reviam os preceitos psicológicos tradicionalmente considerados nas abordagens teóricas sobre alfabetização.

Essa visão, que compõe o que vem sendo chamado de “crítica ao psicologismo pedagógico”, denuncia a tendência pendular de individualização das causas dos problemas e resultados escolares ora no aluno, ora no professor (PATTO, 1986; PATTO, 2004). Um trabalho bastante elucidativo sobre esses aspectos e outros que representam o estado do conhecimento sobre alfabetização no Brasil nesse período histórico é o de Soares (1989, p.52):

É significativo que os temas que [...] aparecem com maior freqüência nas décadas anteriores aos anos 80 – prontidão, dificuldades de aprendizagem, método e determinantes de resultados – sejam exatamente aqueles em que a perspectiva psicológica está mais presente: 88% dos textos sobre prontidão, 65% dos textos sobre dificuldades de aprendizagem, 62% dos textos sobre método e 57% dos textos sobre determinantes de resultados são desenvolvidos no quadro teórico da psicologia. É que as novas perspectivas de análise da alfabetização surgidas no fim da década de 70 e nos anos 80 não só passaram a competir com a perspectiva psicológica, mas também fizeram emergir novos aspectos do processo de aprendizagem da língua escrita, até então não considerados, ao mesmo tempo em que colocaram em questão a importância dos aspectos que vinham sendo privilegiados: ênfase em supostos “pré-requisitos” que tornariam a criança “pronta” para ser alfabetizada, a atribuição do fracasso em alfabetização

sobretudo a dificuldades da criança, ignorando-se fatores sociais, econômicos, culturais, o poder excessivo atribuído ao método, a busca de explicação para os resultados da alfabetização numa determinística relação de causa/efeito entre certos fatores e o sucesso ou fracasso na aprendizagem.

Embora traga contribuições importantes à reflexão sobre o discurso pedagógico e sobre mecanismos de seletividade social presentes na escola, essa visão não avançou ainda hoje para uma construção interdisciplinar de formação dos professores, pois tende a desconsiderar as singularidades dos sujeitos que aprendem e que ensinam e a ignorar a especificidade da ação de ensinar na escola.

Basta uma aproximação exploratória no interior de escolas de educação básica para se verificar que a visão explicitada na citação abaixo é incompleta.

[...] prudência com relação ao realce dado às disciplinas pedagógicas na formação do professor. E a situação fica ainda mais grave quando sabemos que essas disciplinas pedagógicas são vistas comumente sob o prisma eminentemente didático, isto é, tecnológico. Tudo se passa como se a formação do professor devesse instrumentá-lo com métodos e técnicas, quando talvez fosse muito mais interessante preparar o professor a partir da discussão das questões substantivas de educação nos seus aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos (AZANHA, 1995, p.50 *apud* PATTO, 2004, p.68).

A compreensão da trajetória de formação de professores depende de uma tomada de consciência permanente, por parte destes e por parte dos que se responsabilizam pela educação formal em todos os níveis, dos saberes e tecnologias que devem ser problematizados ou agregados para a superação das práticas existentes e insatisfatórias. Esta superação se dá no sentido dado por Lefebvre (1991, p. 230):

Na superação, o que é superado é abolido, suprimido – num certo sentido. Não obstante, em outro sentido, o superado não deixa de existir, não recai no puro e simples nada; ao contrário, o superado é elevado a nível superior. E isso porque ele serviu de etapa, de mediação para obtenção do 'resultado superior'; certamente, a etapa atravessada não mais existe em si mesma, isoladamente, como ocorria num estágio anterior; mas persiste no resultado, através da sua negação.

Entendendo-se que a *superação* se revela “como um movimento simultaneamente lógico e concreto (psicológico, histórico, social, etc.)” (LEFEBVRE, 1991, p. 230), segue-se na busca pela compreensão da ação e do pensamento docente.

2.2 ENTRE LETRAS E FERRAMENTAS

Entre o ensino na educação infantil, em escola alternativa, e o ensino em escola de ensino fundamental, três anos depois, houve um período de trabalho da pesquisadora no já também extinto Instituto de Assistência ao Menor, autarquia estadual composta por várias unidades de atendimento em regime de internato e de semi-internato a crianças e adolescentes órfãos, infratores e abandonados.

Em uma dessas unidades, a Guarda-mirim, foi possível verificar a distância existente entre a escola e o mundo do trabalho. Nessa entidade assistencial, adolescentes permaneciam no turno contrário ao da escola para terem formação disciplinar, curso de datilografia e de auxiliar de escritório até que estivessem aptos a desenvolver atividade produtiva. Então, eram encaminhados para empresas públicas e particulares para lá atuarem sem que qualquer vínculo de trabalho formal fosse estabelecido até completarem dezoito anos de idade, quando eram desligados e substituídos ou, mais raramente, contratados.

Se com a escola alternativa aprendera-se que as tecnologias deveriam compor as práticas cotidianas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, na Guarda-mirim aprendeu-se que o uso de tecnologias de uma dada época não supriria as defasagens deixadas por estudos acadêmicos de baixa qualidade. Que a democratização do acesso às tecnologias não garantiria trabalho formal para todos e que a exploração do trabalho humano dependeria da organização econômica construída historicamente pela sociedade.

Apreendeu-se também que a leitura fluente pode ser decisiva para a formação intelectual dos cidadãos; que a escrita é a tecnologia básica a ser ensinada nas escolas de ensino fundamental, pois do seu domínio depende não o acesso às demais tecnologias, mas a compreensão dos processos de trabalho e de conhecimento que as constituíram e que as aprimoram.

Apreendeu-se ainda que o domínio de um “que fazer” é condição básica para a atuação eficaz em qualquer profissão; que a formação de professores não poderia se perder em uma visão generalista e deixar de lado a formação específica das áreas de conhecimento que compõem o currículo obrigatório dos anos iniciais do ensino fundamental.

Enquanto professora desse nível de ensino em escola pública, já formada em Pedagogia, a pesquisadora atuou paralelamente como avaliadora pedagógica de crianças cujas professoras as consideravam como possíveis portadoras de necessidades educativas especiais. Ao desenvolver esse trabalho, no final dos anos oitenta, a base que dava sustentação às interpretações dos resultados das provas aplicadas com as crianças era a teoria psicogenética de Piaget.

Nessas avaliações, mais do que buscar respostas rápidas e absolutamente corretas das crianças, buscava-se compreender o que sustentava a convicção de suas respostas (BREARLEY; HITCHFELD, 1976; BEARD, 1978; CARRAHER, 1983; 1994). Contribuíam sobremaneira para esse entendimento sobre a aprendizagem da leitura e da escrita os estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (FERREIRO, 1985; FERREIRO, 1986; FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; TEBEROSKY, 1989; 1994).

Embora se tivesse claro que as provas piagetianas não foram desenvolvidas para substituir os testes de verificação de quocientes de inteligência e sim para verificar a gênese das estruturas lógicas do pensamento da criança (INHELDER; CAPRONA, 1996; DOLLE, 1991; BRINGUIER, 1993; CARRAHER, 1994), compreendia-se que a sua utilização era um grande apoio técnico para se compreender as condições intelectuais das crianças em termos qualitativos e para se verificar o grau de aproximação entre estas condições e os saberes do currículo escolar.

Complementarmente aos estudos psicogenéticos decorrentes da teoria piagetiana, esse processo de avaliação das crianças também se pautava na concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (COLE; SCRIBNER, 1984; CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação, 1988).

Conforme esse autor, para se compreender relações entre aprendizagem e desenvolvimento humanos é necessária a definição de pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o real e o proximal.

O primeiro diz respeito ao alcance, pelo sujeito, de resultados considerados adequados para um determinado nível de desenvolvimento de uma função mental específica. Configura-se como desenvolvimento real, portanto, o que o sujeito é capaz de fazer sozinho. O segundo, o desenvolvimento proximal, é a diferença entre o que o sujeito é capaz de fazer sozinho e o que ele é capaz de realizar com auxílio, orientação ou colaboração de parceiros da cultura.

Entendia-se, portanto, que uma vez conhecidos os processos de pensamento próprios a um determinado nível de desenvolvimento intelectual, poder-se-ia atuar didaticamente rumo ao avanço deste; que a ação do professor seria mais eficiente se vislumbrasse prospectivamente os processos cognitivos de seus alunos.

Embora oficial e tecnicamente utilizados como ferramentas para descrever os as habilidades intelectuais desenvolvidas pelas crianças, os testes psicológicos não explicavam qualitativamente a compreensão das crianças sobre o funcionamento dos sistemas numérico decimal e alfabético de escrita. Assim, as provas e o método clínico piagetianos eram utilizados como recursos para perseguir a lógica do pensamento das crianças e os níveis de abrangência destes; identificar suas coerências e limitações e detectar habilidades para a resolução de problemas que envolvessem esses dois sistemas simbólicos.

Desnecessário dizer que a maioria das crianças não apresentava limitações de ordem estrutural (causadas por alterações genéticas, de desenvolvimento, ou ainda, ocasionadas por problemas congênitos ou traumáticos) ou de ordem funcional observável (incongruência entre condutas adaptativas perante problemas particulares ou situações do cotidiano). A maioria apresentava resultados de aprendizagem escolar compatíveis a processos de ensino e de avaliação de aprendizagem ineficientes ou insuficientes para explorar as reais capacidades das crianças.

Se naquele tempo, em Curitiba, esse tipo de observação dependia de que avaliadores itinerantes percorressem as escolas para verificar as condições de aprendizagem das crianças que não correspondiam às expectativas docentes, hoje existem, naquela cidade, Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs) os quais registram que 40% das crianças que para lá são encaminhadas e passam por avaliação psicoeducacional não apresentam deficiência ou distúrbio de aprendizagem.⁶

⁶ A situação exposta acima se baseia em observações da experiência profissional da autora e pode ser comprovada por pesquisas que se voltem a buscar os dados registrados em incontáveis relatórios de avaliação psicoeducacional emitidos pelos profissionais daqueles Centros atualmente. Em atividade profissional, tais relatórios constituem-se em ricas fontes de dados para investigações sobre registros pedagógicos a respeito da aprendizagem infantil de conteúdos escolares.

A não compreensão dos processos cognitivos infantis pelos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental parece que vem se perpetuando historicamente⁷.

Quando a pesquisadora atuou como pedagoga nos anos iniciais do ensino fundamental de escola pública, tal preocupação a levou a realizar estudos com os professores sobre a construção do número e, especialmente, sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita pela criança. Verificou com tal prática que aproximar professores e alunos, quando estes procuravam resolver problemas relacionados a esta área do conhecimento, era uma estratégia fundamental para poder compreender as interpretações que os professores faziam das escritas e dos resultados de avaliações de aprendizagem infantis.

Do trabalho como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, e, depois, como pedagoga no mesmo nível de ensino, nasceu a base da organização metodológica da pesquisa que desenvolveu na linha de Cognição e Aprendizagem, no Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Paraná. Nessa pesquisa podem ser buscados indícios da construção metodológica da investigação que dá origem a esta tese.

Nesse processo de pesquisa, a autora intercalou observações de práticas de alfabetizadoras em sala de aula com a análise de suas falas sobre o processo de aquisição da escrita de seus alunos, após terem elas observado as reações deles no enfrentamento de situações-problema (de antecipação, resolução ou explicação de busca de soluções) e contra-argumentação da pesquisadora (SALAMUNES, 2004).

Ao pesquisar o problema da relação entre as interpretações docentes sobre as primeiras escritas infantis e o processo ensino-aprendizagem em classes de alfabetização de escola pública (SALAMUNES, 1998a), quando os estudos sobre os processos infantis de aquisição da leitura e da escrita estavam consolidados em termos teórico-metodológicos e acessíveis, a pesquisadora pautou-se nas indicações de Cardoso e Teberosky (1990) de que se sabe pouco sobre como o professor aprende; como modifica seus esquemas⁸ de pensamento e de atuação.

⁷Embora não seja foco específico deste trabalho, cabe indagar se isso está sendo considerado na formação de professores e de gestores educacionais.

⁸ O conceito piagetiano de esquema será melhor discutido adiante, mas antecipa-se que esquemas são esboços de ação, suscetíveis de serem repetidos ativamente, que têm por função tornar conhecíveis os dados da experiência; são organizadores de condutas não observáveis, mas inferíveis (INHELDER & CAPRONA, 1996).

Salamunes (1998a) verificou que professoras alfabetizadoras reconheciam momentos significativos do processo infantil de aprendizagem da leitura e da escrita sem serem capazes de explicá-los; sem se sentirem capazes de intervir pedagogicamente de forma adequada para que seus alunos obtivessem sucesso naquela aprendizagem.

Verificou-se também que, ao mesmo tempo em que implementavam procedimentos recomendados em cursos de formação continuada, as professoras realizavam determinadas ações didáticas que eram refutadas nesses mesmos cursos oficiais realizados na modalidade presencial. Que, ao realizarem tais ações, acreditando nos resultados que delas adviriam, mesmo sem explicá-los, as professoras intuía conclusions que se aproximavam das obtidas por determinados estudos teóricos sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Em tempos em que a ênfase metodológica dos cursos de capacitação recaía sobre o estudo dos métodos globais de alfabetização; o texto como unidade de significado e sobre a gramática de uso⁹, professoras mantinham determinadas práticas próprias dos métodos sintéticos de alfabetização por ‘perceberem’ necessidades específicas de aprendizagem de seus alunos.

Observou-se que essa manutenção, aparentemente incompatível com uma concepção teórico-progressista e comumente denominada de “resistência docente”, poderia levar ao alcance de resultados positivos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de algumas crianças.

De fato, o que a autora chamou de “resistência subversiva” das professoras a determinadas orientações metodológicas tem relação com a necessidade de a escola absorver os demorados resultados de diferentes estudos acadêmicos, tais como os da psicologia cognitiva, da psicolinguística e da fonologia, por meio dos quais diferentes grupos de pesquisa analisam diferentes aspectos daquele processo.

Alguns entendimentos e práticas das professoras, conhecimentos construídos no cotidiano profissional, guardavam coerência com alguns resultados de tais estudos, ou com o que é divulgado e aprendido deles (SALAMUNES, 1998a).

Com base em experiência profissional e de pesquisa, observou-se que professores compreendem orientações e teorias na medida em que estas são

⁹ Conceitos lingüístico-pedagógicos que compõem a perspectiva interacionista de linguagem (TRAVAGLIA, 1997).

validadas por suas experiências prévias, o que difere de se dizer que professores só querem conhecimentos práticos, aplicáveis, no sentido utilitarista do termo.

Conforme Kosik (1976, p.45) “(...) o significado objetivo dos fatos consiste na riqueza e essencialidade com que eles completam e ao mesmo tempo refletem a realidade.” Entende-se, assim, que alfabetizadores pensam e agem em condições socialmente definidas, nas quais precisam e querem resolver problemas objetivos, colocados pelos processos e produtos de sua atividade profissional de ensinar a ler e a escrever.

A relação entre formação e prática profissional pode parecer simples, se pensada em termos de causas e efeitos, mas não o é à medida que se reconhece que os homens agem na história e que da sua ação – e da sua formação – decorrem resultados sobre os quais eles não haviam pensado (KOSIK, 1976, p. 199).

Para avançar na compreensão da formação e da prática docente, é preciso explicitar as condições em que esses processos de se constituem.

2.3 A ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA E NA REVISÃO DAS PRÁTICAS

Enquanto as falas e ações de alfabetizadoras sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita de seus alunos eram investigadas, essas professoras participavam de um curso intitulado: *Alfabetização – princípios básicos*, oferecido pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, instituição mantenedora da escola que compunha o campo da pesquisa de Mestrado da pesquisadora.

Esse curso, desenvolvido totalmente a distância e por meio de ambiente exclusivamente impresso, era composto de cinco unidades temáticas distribuídas resumidamente em cinco cadernos: Concepções de linguagem, métodos de alfabetização, trabalho com texto, trabalho com diferentes tipos de texto e critérios de avaliação na alfabetização. Sua edição ocorreu juntamente com outros quatro cursos produzidos na mesma modalidade em diferentes áreas do conhecimento.¹⁰

¹⁰ As outras áreas de conhecimento abordadas nesse conjunto de cadernos foram Ensino da Arte, Geografia, História e Matemática. É interessante observar no Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância de 2006 (ABREAD, 2006) que a mídia impressa continuava a ser a mais utilizada em cursos não presenciais. Já a edição de 2007 desse Anuário dá conta de informar que essa mídia foi superada pela eletrônica, mais especificamente pela internet (ABREAD, 2007).

Sem caráter obrigatório, tais cursos foram uma alternativa de capacitação em serviço implementada pelos gestores, à época, para atender simultaneamente um grande número de professores, muitos dos quais não tinham formação de nível superior.¹¹

Explorando-se os temas e as atividades apresentadas nos cadernos de Alfabetização utilizados naquela experiência de educação a distância, observa-se a ênfase no método global em detrimento da proposição da abordagem metodológica com as unidades menores da escrita, tais como letras, grafemas, sinais gráficos, as quais estão relacionados ao funcionamento do sistema alfabético de escrita.

Verificava-se, por meio de observações diretas e diálogos exploratórios, uma desconexão entre o discurso textual dos cadernos e a busca de respostas das professoras às indagações que sua prática de ensino suscitava.

Embora não fosse objeto da investigação, foi possível constatar que a modalidade do curso era adequada para o momento, pois teve boa aceitação entre os professores e se configurou como um instrumento mobilizador de alfabetizadores para se reunirem para estudos na própria escola ao terem que desenvolver as tarefas do curso.

Trocas de experiências se faziam espontaneamente o que fomentava a reflexão sobre as ações e sobre a validade de determinadas práticas docentes. Além disso, o curso, de caráter não obrigatório, atingia, simultaneamente, professores de todas as escolas, oportunizando-os a organizar seu tempo de estudos conforme seu ritmo, interesse e recursos disponíveis¹². O retorno avaliativo das equipes tutoras, que acontecia após quinze dias de recebimento das tarefas, era esperado com ansiedade e atenção por parte das professoras.

¹¹ A grande quantidade de professores alfabetizadores que se verificava nesse sistema de ensino municipal na segunda metade dos anos noventa estava relacionada não aos índices de natalidade da população da cidade, mas aos movimentos migratórios à capital do Paraná e aos altos índices de repetência na primeira série, que em Curitiba, alcançava o patamar médio de 24%. Um grupo significativo de escolas mantinha índices bem mais altos como será visto a seguir.

¹² Embora todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba contem, desde 1985, com quatro horas para estudo e planejamento didático dentre as vinte que devem cumprir semanalmente, esse tempo nem sempre é utilizado com esse objetivo, pois, como são concentradas em um único dia, tal período, por vezes, é aproveitado para consultas médicas ou outros afazeres escolares. Em 2008, foi sancionada a Lei federal que regulamenta, além de piso salarial de 950 reais, a carga horária máxima de dois terços da jornada de trabalho para atividades de interação com os estudantes (BRASIL. Ministério da Educação, 2008), o que ocasionará a ampliação de horas semanais para as atividades de estudo e planejamento docente.

Em 1997, era projetada a implantação de laboratórios de informática em nove escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RMEC), o que só veio a acontecer no ano 2000, com o Digitando o Futuro, projeto que se caracterizou como a primeira rede pública de internet do país (JARDIM, 2006).¹³ Mas, passados mais de dez anos da realização daquela experiência de educação a distância (EAD), os cursos de formação continuada de professores dessa rede de ensino são massivamente presenciais, com raras iniciativas de uso de ambientes virtuais.¹⁴

Na pesquisa-ação desenvolvida pela pesquisadora naquele momento (em escolas cujos índices de repetência oscilavam entre 30% e 59%, observou-se que o apoio pedagógico focado em temas suscitados pelos próprios alfabetizadores contribuiu para a diminuição dos índices de retenção na primeira série naquele ano (SALAMUNES *et al.*, 1998)¹⁵.

Os temas abordados presencialmente com equipes de professores em escolas ou grupo de escolas regionalmente organizadas foram: processos infantis de construção da linguagem escrita, procedimentos didáticos desenvolvidos pelos próprios alfabetizadores, práticas pedagógicas mais recorrentes nas escolas participantes, perspectiva teórico-metodológica explicitada no currículo básico municipal, processo de avaliação de aprendizagem da linguagem escrita e planejamento de ensino. Tais temas relacionavam-se de forma coerente à prática profissional da alfabetização.

O diferencial da capacitação desenvolvida nesse projeto, o Projeto Alfa, é que foi pré-formatada em termos de organização metodológica, mas não em termos de conteúdos específicos, e levou os alfabetizadores a refletirem sobre seu fazer pedagógico, as necessidades e dificuldades que observavam no processo de alfabetização que realizavam (SALAMUNES *et al.*, 1998).

Serviram de base inspiradora para essa organização metodológica os preceitos de Freire (1997), pois com ele acredita-se que, ao assumirem os homens

¹³ Atualmente, setenta escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que compõem o programa municipal intitulado Comunidade Escola e iniciado em 2005, permanecem abertas todos os finais de semana para oportunizar, entre outras atividades culturais e educativas, cursos de informática para as populações locais e acesso à internet.

¹⁴ Para iniciativas de EAD próprias desse sistema de ensino, o ambiente virtual mais utilizado tem sido o TELEDUC, da Universidade Estadual de Campinas, a partir de 2005.

¹⁵ Pesquisa desenvolvida durante a coordenação do Projeto Alfa, de capacitação em serviço a 267 (duzentos e sessenta e sete) alfabetizadores de 41 (quarenta e uma) das 125 (cento e vinte e cinco) escolas municipais de Curitiba em 1997.

uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e dela se apropriam.

A base teórica sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita foram os estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1986) os quais evidenciam a importância de se levar em conta, no processo de alfabetização infantil, a competência lingüística e a condição cognitiva dos sujeitos.

Fundamentando-se na teoria de Piaget, a qual consideram como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimentos, essas autoras demonstraram que crianças que vivem em culturas letradas chegam à escola com um repertório de conhecimentos lingüísticos significativo, pois buscam ativamente compreender o mundo que as rodeia.

Nesse quadro interpretativo, a aprendizagem é entendida como construção de conhecimento e a escrita como um objeto de conhecimento do qual a criança se apropria progressivamente à medida que com ele interage.

Embora essas autoras tenham colocado em segundo plano a discussão sobre métodos de alfabetização, suas descobertas indicaram caminhos metodológicos a serem seguidos pelos que ensinam a ler.

Elas descobriram que crianças em processos de alfabetização e que passaram por experiências escolares de ensino da leitura, diferentemente de crianças não escolarizadas, ao tentarem ler, tendem a dissociar as estratégias de decifração das de atribuição de sentido a textos. Essa dissociação constitui-se em um conflito cognitivo importante que só se resolve com a coordenação de ambas as estratégias, o que ocorre se as crianças não renunciam à busca de sentido no texto escrito, busca essa que já fazem mesmo antes de sua escolarização.

Elas também evidenciaram que a compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita pela criança não depende da repetição mecânica de letras, nomes, grafemas e fonemas¹⁶:

Não faremos pouco do problema do recorte da fala nos seus elementos mínimos (fonemas), porém o apresentaremos de maneira diferente: não se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mas sim de levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer. Em outras palavras: não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um

¹⁶ Grafema é a representação gráfica de um fonema, que, por sua vez, é a unidade sonora mínima da fala que, em contraste a outros, afeta o significado das palavras de uma língua. Este é, portanto, um conceito abstrato (HARRIS; HODGES, 1999).

conhecimento que o sujeito possui, porém sem ser consciente de possuí-lo. E o que estamos dizendo a respeito das oposições fonêmicas é válido para todos os outros aspectos da linguagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 24).

Seus estudos provocaram mudanças significativas no ensino da leitura e nas análises das escritas infantis, pois levaram a uma mudança de perspectiva: da preocupação exclusiva sobre “como ensinar” passou-se a considerar “como se aprende” a ler e escrever em uma escrita alfabética. Essas mudanças ocorreram no âmbito da pesquisa e em determinados processos de capacitação de professores.

2.4 A GESTÃO DE MUDANÇAS PEDAGÓGICAS

A experiência do Projeto Alfa, embora não tenha tido a pretensão de provocar mudanças na organização do ensino das escolas municipais de Curitiba, contribuiu para que a reflexão sobre a organização em séries e em ciclos de aprendizagem fosse reativada entre profissionais daquele sistema de ensino¹⁷.

Entre os professores que participavam do projeto era unânime a reivindicação de que os de segunda série viessem a participar de processos de reflexão sobre a temática da alfabetização, para que pudessem compreender a continuidade dos processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de construção do conhecimento infantil sobre a escrita, temas que estão na base da organização dos ciclos iniciais do ensino fundamental.¹⁸

Por conta disso, no ano seguinte, num processo de descentralização pedagógica, foram alocadas pedagogas e alfabetizadoras em cada um dos sete núcleos regionais de educação existentes à época no município. Como pedagoga de um desses núcleos, a pesquisadora continuou o processo presencial de discussão sobre as questões da alfabetização com equipes escolares, o que se fez mais

¹⁷Desde 1988, por ocasião da implantação do ensino organizado em Ciclos na rede de escolas estaduais do Paraná (assim como aconteceu em outros estados ou municípios brasileiros - São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Porto Alegre) o debate sobre esse tema acontecia.

¹⁸ Nas escolas municipais de Curitiba, professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em diferentes níveis de escolaridade têm poucas oportunidades oficiais anuais de estarem se reunindo presencialmente entre si, no horário de trabalho, para planejar ou refletir sobre suas ações didáticas. Entretanto, desde 1983, professores de um mesmo nível de ensino e escola têm oportunidades semanais de se encontrarem para reuniões de estudo e planejamento didático e oportunidades mensais de se encontrar com colegas de escolas de sua região de trabalho.

intensivamente e também com professores de segunda série e pedagogos escolares.

Daí até a implantação dos Ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino de Curitiba passou apenas um ano.¹⁹

Para que a gestão da implantação da organização do ensino em Ciclos de Aprendizagem se efetivasse, equipes da administração do ensino de diferentes sistemas foram chamadas a relatar suas experiências pedagógicas e os fundamentos que lhes serviam de base. Equipes do Mato Grosso, Brasília e Rio Grande do Sul, que já haviam passado pela experiência de implantação dessa forma de organização de ensino, expuseram seus problemas e seus sucessos.

Dois aspectos eram apontados por essas equipes como cruciais para a garantia da qualidade do ensino e a sustentação da nova organização pedagógica: a formação de nível superior para os professores, o que já estava preconizado em lei fazia três anos, e a compreensão da progressão continuada como princípio de democratização da escolaridade obrigatória.²⁰

Em 1997, este aspecto era associado aos estudos que indicavam a evasão escolar como conseqüência da repetência (RIBEIRO, 2007)²¹, à necessidade da relativização do tempo e dos espaços escolares (PARO *et al*, 1988) e à necessidade de revisão dos processos de avaliação de aprendizagem escolar (LUCKESI, 1995; HOFFMANN, 1994; VASCONCELOS, 1995).

Nesse mesmo ano, a pesquisadora colaborou na elaboração do projeto pedagógico do Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI), cuja efetivação ocorreu pelo fato de o Município de Curitiba, assim como outros municípios do estado do Paraná, ter firmado parceria com a Secretaria Estadual de

¹⁹ A implantação da organização de ensino em Ciclos de aprendizagem não foi obrigatória para as escolas, mas somente cinco delas não optaram por essa forma de organização. Sucederam-se discussões sobre novas diretrizes curriculares para o município de Curitiba, com a participação de todas as escolas, cujo resultado foi materializado em documento preliminar em processo coordenado pela autora da tese (CURITIBA, 2000).

²⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9294/1996 (LDBN) (BRASIL. Ministério da Educação, 1996) traz a formação de nível superior como necessária para toda educação básica, esta compreendida pelos níveis de Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio.

²¹ Antes da implantação do ensino organizado em Ciclos em Curitiba, o sistema de ensino municipal já havia também passado por um processo de adequação idade-série, coordenado pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária), pois as distorções decorrentes das repetências e multirrepetências eram grandes. Dos 75.395 alunos matriculados, 11.995 se encontravam fora do nível de escolaridade adequado para sua faixa etária na segunda metade da década de noventa (CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação, 1999).

Ciência e Tecnologia (BRANDT; SANTOS, 2002) para oportunizar formação de nível superior aos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Após participar da composição dos módulos do curso, ao atuar como professora assistente das atividades *online* durante o desenvolvimento do primeiro tema: *Conhecendo meu processo de formação profissional no curso Normal Superior com Mídias Interativas* (UEB, 2001), do Módulo 1, intitulado *Professor: eu e as circunstâncias*, a pesquisadora teve sua primeira experiência como formadora de professores na modalidade a distância com o uso de mídias interativas. Com isso novas possibilidades de atuação e de investigação pedagógica se configuraram.

Se por um lado, a modalidade presencial de ensino impunha limites de tempo, de espaço e de recursos humanos, associados à histórica exclusão social com a qual a instituição escolar tem colaborado por meio dos diversos mecanismos de seletividade e de reprodução da desigualdade, por outro, a modalidade a distância se descortinava como um investimento educacional que poderia se caracterizar por processos superficiais de formação de professores, crítica essa presente, ainda hoje, no ambiente acadêmico e nos sistemas de ensino (KUENZER, 1998).

Se por um lado aos professores dos anos iniciais poderia ser dada a oportunidade de terem acesso ao ensino de nível superior, jamais oportunizada abertamente pelas Universidades públicas brasileiras que somente ofertavam cursos presenciais, por outro, seria necessário e oportuno garantir o foco nas questões fundamentais da prática docente.

Ainda, se por um lado a legislação, que preconiza a graduação de nível superior como condição de formação para professores atuarem profissionalmente, fosse o mote congregador de energias e de recursos para a efetivação do CNSMI, por outro a mobilização massiva de professores rumo a estudos pedagógicos repercutiria de alguma forma nas práticas e dinâmicas escolares.

A consideração dessas questões permeou as discussões informais das quais participava a autora com as equipes de trabalho de diferentes instâncias da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, mas as decisões sobre a realização do curso não dependeram dessas discussões.

As relações de poder no âmbito do setor público seguem o rumo das políticas de uma dada gestão, nas quais podem preponderar aspectos técnicos, configurações de mercado, interesses político-partidários e profissionais, interesses pessoais de autoridades, pressões e demandas externas às instituições, resultados

quantitativos, recursos disponíveis ou, simplesmente, cumprimento a prerrogativas legais.

Atuar nesse setor é um exercício permanente de busca da coerência com os princípios que movem a transformação dos serviços realizados à população; um exercício permanente de diálogo crítico com diferentes perspectivas político-educacionais, no qual não se pode perder de vista a transitoriedade destas, caso não sejam estruturadas a partir de necessidades e condições materiais concretas.

Os professores que viriam a participar do CNSMI foram os que não tiveram a oportunidade ou a condição decisiva de ter acesso à formação profissional para a docência em nível superior até aquele momento. Uma perspectiva democratizante, portanto, se anunciava.

Outra face desse processo impulsionava o interesse da pesquisadora pela experiência: o fato de que as novas tecnologias da comunicação e da informação seriam levadas a um grande número de professores, de forma intensiva e simultânea, o que, a seu ver, impactaria e contribuiria para atualizar suas dinâmicas didáticas. Seu efeito multiplicador podia ser vislumbrado assim como as possibilidades de investigação desse efeito.

Pelo fato de a alfabetização ser o tema mobilizador das ações profissionais e de pesquisa da autora desta tese, a questão fundamental que adveio de sua atuação no curso foi: Que impacto trará a formação a distância com uso intensivo de recursos informáticos nas práticas de ensino de alfabetizadores? A resposta a essa questão e a outras que o contexto possibilitava requeria investigações específicas.

2.5 FORMAÇÃO SUPERIOR PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Se for verdade que cursos de graduação para serem criados precisam comprovar viabilidade técnica e estrutural, esta condição, uma vez oferecida a uma instituição pública, pode levá-la a se reorganizar para atender demandas históricas ou emergenciais e para promover mudanças nas práticas didáticas e sociais. Assim ocorreu com a implantação do CNSMI, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

O lançamento desse curso no estado do Paraná ocorreu paralelamente ao lançamento da Universidade Eletrônica do Paraná, instituição esta anunciada como

uma fundação de direito privado sem fins lucrativos, voltada para a democratização do acesso ao ensino superior e ao conhecimento de qualidade (BRANDT *et al.*, 2002).

A Universidade Eletrônica do Paraná (UEP), posteriormente chamada Universidade Eletrônica do Brasil (UEB), teve origem na experiência paranaense de formação de profissionais por meio de EAD nos níveis de especialização, mestrado e doutorado que ocorria desde 1998, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina e com o Instituto de Tecnologia do Paraná. Essa instituição foi criada para gerenciar uma rede de serviços de logística, baseada nos recursos tecnológicos de teleducação e de comunicação via internet (RAMOS; VALENTE, 2006).²²

Conforme informações da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SECT) (PARANÁ, 2000), naquele momento, 57% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do estado do Paraná não possuíam curso de nível superior, isto é, cerca de 30 mil professores, dos quais 1.800 estavam na educação municipal de Curitiba, que contava com o triplo deste número de professores.

Ao contrário do que se espera, um curso de formação de professores em nível superior pode ser criado por uma instituição desse nível de ensino a partir de iniciativa externa a ela. O projeto pedagógico do CNSMI foi idealizado por uma equipe externa à equipe acadêmica e administrativa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, instituição que viria ser a implementadora das ações de ensino do curso propriamente dito.

A pesquisadora, representando a SME, colaborou com Ramos e Valente (2000) quando elaboraram o projeto curricular desse curso levando a elas o ponto de vista das necessidades de aprendizagem observadas nos profissionais do sistema de ensino municipal de Curitiba.

Ela reafirmou, naquela oportunidade, que formar professores para os primeiros anos do ensino fundamental é antes de tudo formar professores alfabetizadores, pois o resultado do trabalho destes profissionais repercute de alguma forma nos resultados da educação básica de forma geral.

²² As atividades desta instituição tiveram solução de continuidade.

Além da intenção de ampliar as vagas no ensino superior, a intenção mais fortemente anunciada pelos responsáveis pela execução de políticas federais brasileiras de educação nos últimos anos, tem sido a erradicação do analfabetismo. No entanto, as ações implementadas no período limitam-se a procurar atender o que estipula o Plano Nacional da Educação, que prevê a erradicação do analfabetismo até 2010 (ABDALA, 2008).

Entende-se que as propostas educacionais de ampliação do número de vagas no ensino superior, formação de nível superior para professores do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, devido a sua importância, devem ultrapassar a esfera do *marketing* político e buscar a congruência entre elas, o que é passível de estudo se relacionada à necessária supressão do analfabetismo digital.

Tendo em vista a configuração que essa modalidade educacional vem adquirindo nos últimos anos, cada vez mais organizada em função dos recursos informáticos e comunicacionais, sabe-se que, em 2009, muito ainda há que ser melhorado em termos de ambiente político e de infra-estrutura para que aquelas intenções se tornem realidade, especialmente, no campo da Informática na Educação²³. Os atrasos nas definições políticas e os insuficientes investimentos na área, contudo, não impediram a expansão da EAD por meio dos cursos de formação de professores desenvolvidos com mídias interativas.

Tais cursos, demandados pelos diferentes sistemas de ensino, têm buscado atingir, pelo menos, dois problemas educacionais simultaneamente: por um lado, objetivam a qualificação profissional dos docentes dos ciclos iniciais de escolaridade e, por outro, propiciar a esses professores a experimentação das mídias interativas

²³ É de conhecimento público que as verbas do FUST (Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações), das quais 18% foram previstas, em 2000, para serem gastas na área educacional na implantação de acesso e utilização pública de serviços de redes digitais de informação, inclusive da internet, não foram empregadas conforme previsão. Estabelecimentos de ensino e bibliotecas precisam de equipamentos terminais ou renovação dos que possuem; os sistemas de ensino necessitam de instalação de redes de alta velocidade, destinadas ao intercâmbio de sinais e à implantação de serviços de teleconferência. Em abril de 2007, após um acúmulo de seis bilhões de reais, foi aprovado um Projeto de Lei que prevê a aquisição de um computador para cada dez alunos dos estabelecimentos de ensino públicos e a destinação de 75% dos recursos do FUST para o acesso a redes digitais de informação em estabelecimentos de ensino (QUEIROZ, 2007). Em junho de 2008, foi aprovado o projeto de Lei nº 1481-a, de 2007, do Senado Federal, que prevê a obrigatoriedade de implantação de conexão à internet por meio de banda larga em todas as escolas brasileiras, com prioridade para as escolas rurais, até 2013, além da instalação dessa conexão em residências fora da zona urbana. Para instalação dessa infra-estrutura, são previstas iniciativas conjuntas do poder público, do setor privado e das organizações da sociedade civil com a destinação de 30% dos recursos do FUST para as regiões nordeste e norte brasileiras (BRASIL, 2008).

como instrumentos pedagógicos compatíveis aos recursos tecnológicos do momento vivido.

Uma dessas primeiras experiências, a do CNSMI, citada anteriormente, foi acompanhada pela autora da tese, que observou: as possibilidades de aplicação tecnológica que se abriam para professores-alunos e professores-formadores; os conteúdos privilegiados por estes e as concepções que se revelavam nos textos disponibilizados ou enunciados nas aulas e nos materiais impressos e virtuais que portavam as informações básicas desse curso.

Portanto, da participação nesse processo e da investigação de cunho qualitativo sobre a prática docente de alfabetizadores (SALAMUNES, 1998a), adveio a temática da formação desses profissionais nos cursos desenvolvidos na modalidade de EAD e com recursos informatizados.

Neste momento histórico da educação brasileira, em que se prevê a estruturação de recursos físicos para viabilização e atualização das formas de acesso e uso das tecnologias digitais nas escolas, são necessárias avaliações das experiências formativas dos professores, pois sabe-se que investimentos em infraestrutura não levam necessariamente a um melhor aproveitamento dos alunos. Há evidências de que a melhoria na qualidade do trabalho do professor no ensino impacta mais rápida e positivamente nos resultados de aproveitamento escolar do que outras formas de investimento (McKINSEY, 2008).

3 REVISÕES E FUNDAMENTOS

É de domínio público que a educação básica brasileira apresenta resultados insatisfatórios no que diz respeito à qualidade da formação geral dos cidadãos. As comparações internacionais dos resultados obtidos por alunos de quinze anos em avaliações de conhecimentos da língua materna, matemática e ciências denotam que os brasileiros se situam entre os que apresentam os piores resultados (INEP, 2005b; 2007a).

Os relatórios técnicos dos resultados brasileiros nessas avaliações e nas avaliações desenvolvidas internamente no país (BRASIL. Ministério da Educação, 2003; INEP, 2007a; 2008) ainda não apresentam análises suficientes sobre os fatores associados ao baixo desempenho dos alunos. No entanto, num contexto de disparidades regionais – sócio-econômicas e educacionais – as características dos professores e da sua prática pedagógica permanecem como aspectos fundamentais das análises sobre a qualidade da educação básica.

Infere-se dos resultados dessas avaliações que os sistemas de ensino superior e fundamental, precisam desenvolver ações mais efetivas e adequadas ao preparo intelectual e instrumental de seus alunos. Essas ações estão relacionadas à formação inicial e continuada dos docentes que atuam na educação básica²⁴.

A preocupação acadêmica com a formação de professores no âmbito das relações mundiais tem sua origem na década de 1950, no período pós Segunda Guerra Mundial, centrada principalmente nas áreas da física e da matemática. Tal preocupação inicia no Brasil na década seguinte, sob influência estadunidense, e se

²⁴ Com base em Jagger, Bicudo (2003) registra que formação foi termo utilizado pela primeira vez por Platão (séc.IV a.C) como metáfora à ação educadora e que este sentido se verifica na palavra alemã *bildung*, estudada por Gadamer. Para este autor, o conceito antigo revelaria o sentido de configuração produzida pela natureza. O sentido dado por Hegel, ao falar de formar-se e de formação, por sua vez, incorporaria o conceito de cultura de Kant, como maneira de o ser humano aperfeiçoar aptidões e habilidades. Sem desconsiderar a ambigüidade do termo, Bicudo (2003, p. 29) explica que formação designa o processo de devir, que preserva a tradição e engloba a mudança, portanto é histórico, “carregando a força que avança do devir para o ser”. Tal ideia difere da de adestramento, voltada meramente para fins exteriores, e se refere à essência da educação.

fortalece nas décadas de 70 e 80 (BICUDO, 2003), o que ocorre no mesmo período na Europa anglo-saxã e em seguida nos demais países desse continente (TARDIF, 2002).

É neste último período que linhas de pesquisas em diferentes universidades se constituem tendo como foco esse tema. Pelo significado histórico que têm, revisam-se, a seguir, alguns resultados daí decorrentes e outros que de alguma forma os conotaram.

3.3 ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em uma investigação já clássica, ao analisar competência técnica e compromisso político docente, Mello (1983, p. 146) supunha que

O despreparo e insegurança técnica estão na raiz da dissimulação, da estratégia de culpar a vítima e ao mesmo tempo amá-la sem nada poder fazer de objetivo para evitar-lhe o peso do fracasso. Uma melhor capacitação profissional do professor permitiria, no mínimo, eliminar essa hipótese. Sem ela, pouco se pode afirmar com segurança acerca de sua disponibilidade e vontade política para mudar a escola.

A vítima a que se refere a citação acima é o estudante que freqüenta o ensino fundamental. Há mais de vinte e cinco anos, a autora citada induzia à interpretação de que somente professores com preparo técnico rigoroso são capazes de:

- a) Diferenciar problemas de aprendizagem decorrentes de práticas pedagógicas inadequadas ou insuficientes dos decorrentes de atrasos no desenvolvimento individual;
- b) Discernir um estudante que apresenta uma necessidade educativa especial ou diferenciada de um que apresenta um comportamento temporário e próprio do seu nível de desenvolvimento;
- c) Decidir sobre intervenções didáticas fundamentadas cientificamente, adequadas ao contexto cultural contemporâneo e compatíveis às necessidades de aprendizagem de todos seus alunos;
- d) Proceder a tais intervenções; e
- e) Avaliar os resultados alcançados com tais intervenções em um dado período de tempo com um determinado grupo de estudantes.

Quase que paralelamente àquele estudo, vários sistemas de ensino das capitais brasileiras instalaram processos de capacitação e os oferecem a seus professores desde então. A fórmula adotada é a de reciclagens, cursos rápidos e oficinas temáticas que pretendem remediar as lacunas da formação inicial.

Dois anos depois daquela publicação, no Seminário Internacional de Ensino, realizado em Porto Alegre, relatos de experiência sobre formação de professores na Finlândia registravam que a docência é profissão reconhecida e oferece status naquela sociedade, em parte porque os professores pertencem ao grupo de profissionais com melhor remuneração. Nesse país, já na década de oitenta, dos professores de educação básica era exigida formação em alto grau acadêmico e interesse por estudos continuados e pesquisa, pelo que podiam ser mais bem pagos que professores de nível superior (TISALA, 1986).

3.1.1 Evidências quantitativas

Na formação dos professores finlandeses, o item de primeira importância tem sido o domínio do conteúdo específico, pois, conforme compreendem, isso dá segurança ao professor, o qual precisa sentir-se à vontade para usar bem os recursos e energia de que dispõe para resolver os problemas de sala de aula.

Passadas duas décadas e meia da pesquisa de Mello, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2007) informa que os alunos da Finlândia obtiveram, pela segunda vez, a primeira posição geral no PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – e os do Brasil a 54ª colocação dentre os cinquenta e sete países participantes na avaliação de 2006.

Nesse ano o Brasil apresentou o pior resultado na área de leitura tendo em vista as avaliações de 2000 e de 2003: totalizou 393 pontos - a média geral foi de 491 pontos. Na área de ciências, o Brasil obteve resultados semelhantes em 2003 e em 2006, 390 pontos (PAÍS é o último..., 2005; INEP, 2007a), e ligeira melhora nos resultados de matemática, passando de 356 para 370 pontos, área em que continua apresentando os piores resultados entre as três áreas avaliadas.

Das regiões brasileiras, a que teve melhor desempenho geral foi a Região Sul, no entanto, os estados do Paraná e do Rio Grande do Sul obtiveram,

respectivamente, o 4º e o 7º lugar em leitura e o 3º e 4º lugar nas áreas de ciências e de matemática.

Os resultados quantitativos dos estados do sul nas avaliações citadas acima não devem ser analisados comparativamente sem um enfoque contextual. No entanto, eles não surpreenderam a academia brasileira, pois vários resultados de estudos investigativos sobre formação de professores apresentam indícios da baixa qualidade do ensino do país.

3.1.2 Evidências qualitativas

Maria Luiza Santos Ribeiro (1984), em estudo sobre formação política do professor de educação básica, apontou que é preciso que professores estejam preocupados com o domínio do conhecimento e com o estabelecimento de uma relação dinâmica e contemporânea de assimilação do conhecimento pelos alunos. Alertou que as freqüentes mudanças de escola a que são submetidos os professores em início de carreira e os baixos salários são condições de trabalho desfavoráveis a um ensino de qualidade.

Esse seu estudo baseou-se em dados paulistas do final dos anos setenta, mas as informações acima podem ser transpostas para a realidade atual, em que pesem a complexidade das relações sociais e dos fatores que incidem na ação docente. Em 2006, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico afirma que, para melhorar o ambiente em que os professores atuam, são necessárias iniciativas que melhorem o status e o ambiente de desenvolvimento profissional dos professores, o ambiente de trabalho nas escolas, retenção de tipos específicos de professores e a atração de professores para determinadas escolas.

Na década de oitenta, quatro preocupações básicas a respeito da formação de professores eram apontadas: as superficiais interações entre as faculdades de educação e a escola pública; as difíceis relações entre faculdades de educação e os institutos que ensinavam conteúdos específicos; a imprecisão dos currículos dos cursos de formação de professores e a desarticulação entre ensino e pesquisa nos

cursos que formavam professores que, por sua vez, seriam formadores de outros (CARVALHO, 1986)²⁵.

Enquanto a preocupação com a formação dos professores se intensificava no ambiente acadêmico brasileiro, Ludke e André (1986) observavam que as pesquisas educacionais se voltavam para a análise do interior das instituições e das dinâmicas educativas para o que os processos qualitativos de investigação se mostravam adequados.

Delamont e Hamilton (1986) alertavam para a tendência crescente de estudos da sala de aula e para a necessidade de eles levarem em conta tanto aspectos internos quanto externos desse ambiente e Kramer e André (1986) registrava uma das primeiras pesquisas qualitativas brasileiras sobre práticas de alfabetização.

As pesquisas qualitativas impulsionaram a verificação de fatores que incidem na ação de ensino e repercutiram nas análises sobre a formação de professores.

Há fatores que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula e modificam as condições em que ele desempenha o seu trabalho, e há fatores que se referem ao contexto ambiental; que incidem de maneira indireta na motivação docente.

Esteve (1995) elenca doze fatores sobre os quais é preciso que os sistemas de ensino estejam atentos quando é atingida a formação massificada da população, onde não cabem processos seletivos e excludentes:

- a) aumento das exigências em relação ao professor: saber a matéria que leciona é insuficiente para o professor hoje, mas os processos de formação presencial dos docentes não mudaram.
- b) No caso de alfabetizadores, é essencial o domínio da língua portuguesa. Em avaliação realizada da escrita de textos de uma página produzidos por professores concursados e recém-ingressos ao sistema municipal de ensino de Curitiba, observou-se que somente 5% desses textos não apresentavam equívocos de escrita na língua portuguesa.
- c) Inibição educativa de outros agentes de socialização: à escola são atribuídas maiores responsabilidades educativas do que em outros tempos por conta das horas de permanência diária dos alunos no seu interior, no entanto, sua organização geral vem se mantendo e parece inadequada a

²⁵ Lembre-se aqui que, no Brasil, no período indicado, a formação dos professores que atuariam nos anos iniciais do ensino fundamental se dava oficialmente no nível médio de ensino.

essas demandas. No Brasil, embora a média diária de horas de aula seja das menores do mundo, as demandas sociais repercutem no seu interior e nem sempre o tempo de ensino corresponde ao tempo que a criança está na escola²⁶.

- d) Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola: o papel de transmissor único do conhecimento fica alterado diante dos incontáveis meios de obtenção de conhecimentos disponíveis hoje; o trabalho do professor precisa estar integrado a essas novas fontes.
- e) De forma geral, os sistemas de ensino público de grandes centros urbanos brasileiros apresentam condições de realizar investimentos em sistemas virtuais que facilitam a integração a essas fontes formadoras (bibliotecas, museus, instituições de ensino e de pesquisa). Deparam-se, no entanto, com a burocracia administrativa e financeira; com a indisponibilidade de tempo para os professores se organizarem e participarem de redes e grupos, presenciais ou virtuais, de acesso a essas fontes.
- f) Ruptura do consenso social sobre a educação: se a escola era compreendida como a instituição de inserção dos alunos na cultura dominante, hoje precisa atuar em uma sociedade pluralista. Isso implica a modificação dos materiais didáticos, dos programas e práticas de ensino no sentido de atendimento aos alunos de uma sociedade multicultural e multilíngüe.
- g) Aumento de contradições no exercício da docência: embora a contradição seja inerente ao processo educativo (busca-se o desenvolvimento da autonomia dos cidadãos ao mesmo tempo em que se deseja a internalização de regras sociais, por exemplo), o autor considera que, atualmente, muitos professores se deparam com situações de confronto e de instabilidade para as quais não estão preparados;
- h) Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo: não é possível esperar de sistemas de ensino em que ocorre a massificação do acesso à escola os resultados que apresentavam quando serviam a grupos restritos da população;

²⁶ O Plano Nacional de Educação editado em vigor até 2011 prevê a ampliação do tempo diário escolar para os alunos da educação básica de quatro para sete horas diárias (BRASIL, 2001).

- i) Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo: há, atualmente, uma valoração negativa do professor e uma defesa incondicional dos alunos. Mas os professores sentem falta de reconhecimento social e se veem culpabilizados pelos problemas do sistema de ensino como um todo.
- j) Menor valorização social do professor: faltam professores em várias áreas do conhecimento em virtude da desvalorização salarial; ocorre a busca de diversificação de atividades e de complementação da renda sem que a prática profissional da docência possa ser prioritária para muitos professores;
- k) Mudança dos conteúdos curriculares: diante da acelerada mudança nos processos produtivos, novos conhecimentos se apresentam, com isso torna-se necessária sua inclusão nas propostas curriculares e a exclusão de outros, o que, por vezes, provoca insegurança nos professores. Isso implica a modificação dos sistemas de formação continuada e de atualização docente;
- l) Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho: conforme o autor, “hoje em dia, um ensino de qualidade é mais fruto de voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas” (ESTEVE, 1995, p.106). Pressão externa sobre os resultados do ensino, cotidiano rígido em termos de horários, de regulamentos e normas têm efeitos deletérios sobre as condições psicológicas dos docentes;
- m) Mudanças nas relações professor-aluno: o autor registra a inversão histórica que se observa nas relações intra-escolares. Se em tempos passados a autoridade docente as determinava, atualmente alguns alunos contam com impunidade para agressões verbais, físicas e psicológicas que cometem e causam mal-estar, insegurança e medo nos professores. Segundo ele, estudos de diferentes países indicam aumento da violência nas escolas.²⁷

²⁷ Os modelos vigentes de tratamento a essa questão na escola precisam ser pauta de análise nos processos de formação de professores. Um estudo que aborda a ação escolar cotidiana relacionada a este tema é o de Ana Lucia Silva Ratto, intitulado: Livros de ocorrência – (In) disciplina, normalização e subjetivação (RATTO, 2007), resultado de tese de Doutorado defendida no PGEdU da UFRGS, em 2006.

- n) Fragmentação do trabalho do professor: dele está sendo exigido o desempenho em diferentes frentes de trabalho no interior da escola. Por não se dedicar ao ensino propriamente dito o tempo necessário, a qualidade do trabalho didático está sendo afetada.

Acrescente-se a esses fatores que a fragmentação do trabalho docente também é gerada pela rotatividade de profissionais no interior dos sistemas de ensino básico. Isso ocorre devido a critérios de lotação de professores nas escolas e em salas de aula que induzem os mais experientes a atuarem em escolas localizadas em regiões mais centrais.

Professores iniciantes na função docente são impelidos a atuar nos primeiros níveis de escolaridade obrigatória, muitas vezes, como substitutos; transferem-se de salas de aula ou de escola por um ou mais anos seguidos sem que possam participar ativa, tranqüila e continuamente da construção do projeto pedagógico de uma classe, de uma escola ou do seu próprio.

Apesar de não poderem controlar a incidência desses fatores, os professores precisam apresentar condições intelectuais e práticas para discerni-los, superá-los e desenvolverem formas de ensino que apresentem resultados satisfatórios à sociedade em um dado tempo. Eles precisam desenvolver práticas didáticas conscientemente fundamentadas numa concepção de conhecimento, de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino, o que não parece estar ocorrendo de forma adequada nos cursos de formação de professores.

3.1.3 Concepções que formam a cultura escolar

Becker (1993, p.332), estudando concepções epistemológicas reveladas por docentes de diferentes níveis de ensino, supõe que a contradição entre o discurso, ora apriorista, ora empirista²⁸ dos professores, e a sua prática, poderia ser superada por uma formação que se pautasse, primeiramente, pela reflexão “sobre a prática

²⁸ O apriorismo se origina em Platão (427 – 347 a. C.) para quem as ideias preexistiriam na alma e poderiam ser acessadas por meio da lembrança; seriam, anteriores aos sentidos. Essa concepção se expressa fortemente em Leibniz, filósofo alemão do século XVII, que supunha ser possível atingir verdades absolutas pelas noções *a priori* do espírito ou por ideias inatas. Já o empirismo afirma que todo conhecimento provém da experiência, da percepção e da sensação imediata da realidade exterior. Essa concepção tem sua origem nas ideias de Aristóteles (384 – 322 a. C.); é reavivada por John Locke no século XVII e tem sua expressão máxima em David Hume e em George Berkeley, filósofos europeus do século XVIII (ANDERY *et al.*, 1994; GRANGER, 1994).

pedagógica da qual o docente é sujeito” e, na seqüência, na apropriação “de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras”.

Tal afirmação parece ser válida tanto para processos de formação inicial quanto para os de formação continuada de professores, pois se trata de ressignificação das ações docentes, o que pode levar à ressignificação da escola como complexo cultural; lugar de tomadas de decisão sobre o que e como ensinar para atingir o interesse coletivo sobre saberes fundamentais à vida em sociedade.

Enquanto Becker aponta caminhos para uma formação de professores pautada na tomada de consciência das ações e das concepções docentes, Arroyo (1996, p.171), por sua vez, indica como deve ocorrer o reordenamento das práticas escolares nos sistemas de educação básica que buscam a melhoria do ensino:

Não haverá mudanças significativas no currículo, nem na escola, se não mexermos na cultura escolar, se não redefinirmos as mediações que interferem nos processos de ensinar e aprender, se não redefinirmos as culturas profissionais, os mecanismos que produzem e reproduzem essas culturas.

Esses dois movimentos não podem seguir desarticulados, pois os cursos de formação inicial e as práticas de formação continuada compõem a base teórico-metodológica que sustenta a prática docente da educação básica; pois o sujeito se constrói na cultura que, ao mesmo tempo, é construída por ele²⁹.

Ambos os autores se aproximam mais da responsabilidade que cabe ao docente no que se refere aos resultados escolares. Tal responsabilidade não pode ser diluída no complexo sistêmico que conecta educação e sociedade e indica a necessidade de pesquisas focadas na peculiaridade da ação de ensino de conteúdos, em níveis de ensino e contextos pedagógicos específicos.

Desde o final dos anos oitenta, no Brasil, realizam-se vários encontros de pesquisadores em que são discutidas e registradas investigações sobre formação de professores.

Dessas investigações, destacam-se, a seguir, as ideias representativas desse período e, em especial, as que conotam as análises sobre a formação para o ensino da leitura e da escrita e as que se referem à atualização tecnológica dos processos de formação e de prática docente.

²⁹ Cultura aqui é entendida como a maneira pela qual os seres humanos se formam nas práticas sociais que criam a existência tecnológica econômica, política, religiosa, educativa, intelectual e artística (CHAUÍ, 1997).

Nos anais do I Congresso Estadual Paulista, realizado em 1990, encontra-se registrada investigação sobre a inexistência de uma política educacional para a formação de professores no país e o anacronismo escolar frente ao ritmo progressivo de transformações tecnológicas .

Em duas edições seguintes desse congresso estadual, em 1992 e 1994, foram indicados aspectos relacionados àquele registro: experiências e ações de ensino adequadas sofrem descontinuidades ou não se expandem em virtude do afastamento dos seus implementadores; outras diluem-se na inércia pela falta de avaliações e acompanhamento técnico (SERBINO,1998).

Na terceira edição desses congressos, Nóvoa (1998) discutia a tendência da literatura pedagógica de utilizar metáforas conceituais sobre a função docente, tais como: “professor como investigador”, “professor como profissional reflexivo”, “professor como experimentador”, “professor como decisor”, “professor como construtor de currículo”³⁰.

Ele destacava o consenso dessa literatura sobre o que é necessário em relação à profissão do professor: valorização das dimensões teóricas e intelectuais; construção de um saber de referência a partir da reflexão do professor sobre sua própria prática; menor controle técnico e burocrático e maior autonomia para desenvolvimento de seu trabalho.

Nesse evento, vários autores evidenciaram a preocupação com a temática da alfabetização. Freire (1998, p.45), situando o aprimoramento tecnológico da comunicação, afirmou: “Nunca se precisou tanto de fazer o que eu costumo chamar de ‘a unidade dialética contraditória’ entre a leitura da palavra e a leitura do mundo”. Com isso ele reafirmava a necessidade de o ensino, de modo geral, caracterizar-se pela decodificação das diferentes linguagens presentes na cultura atual e, ao mesmo tempo, pelo desvelamento dos processos sociais que as constituem.

Braslavsky (1998, p. 63), por sua vez, classificava três perspectivas psicológicas presentes no ensino e na pesquisa da leitura e da escrita iniciais: a cognitivista de processamento da informação; a natural piagetiana ou construtivista e a sócio-construtivista.

Segundo essa autora, na primeira perspectiva, o ambiente externo à sala de aula seria indiferente aos processos que nela ocorrem; o ensino é diretivo, com

³⁰ A título de exemplo dessa literatura, leia-se: SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

objetivos definidos; focado nos aspectos fônicos da alfabetização³¹ e baseado na relação entre as linguagens oral e escrita.

Para essa autora, essa perspectiva é representativa do *behaviorismo*, ou comportamentalismo, de Skinner (1991), corrente psicológica que visa a estabelecer leis constantes entre estímulos e respostas, as quais permitiriam prever comportamentos uma vez conhecidos os estímulos. De forte cunho empirista, essa perspectiva é caracterizada

(...) por um determinismo filosófico (...) pela convicção da existência de uma seqüência ininterrupta de causas e efeitos. (...) por uma conduta elaborada, mantida ou eliminada, em função da natureza compensatória ou punitiva de suas conseqüências (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 269).

Na segunda perspectiva anunciada por Braslavsky (1998), a alfabetização se basearia em escritas presentes no cotidiano social; não se definiriam objetivos e os alunos aprenderiam sem assistência, sendo o professor e o ambiente de ensino os facilitadores de aprendizagens. O aluno aprenderia a ler da mesma maneira que aprende a falar, pela necessidade de uso no contexto de convivência. Conforme Braslavsky (1998), tal perspectiva de ensino decorreria dos estudos psicolinguísticos de base piagetiana.

A interpretação que essa autora faz de determinadas práticas de alfabetização associa o não direcionismo pedagógico, que se funda verdadeiramente na psicologia humanista de Rogers, que entende que o indivíduo é capaz de controlar e de dirigir seu próprio desenvolvimento (POURTOIS; DESMET, 1999), com a pedagogia ativa, na qual o indivíduo aprende pela atividade dirigida por ele mesmo, como sugerem Piaget (1998), Wallon (1989) e Vygotsky (1984).

Diferentes análises sobre perspectivas psicológicas que subjazem às práticas de ensino são observadas em eventos de comunicação científica. Pela rapidez com que são feitos os registros orais, não raras vezes, assemelham-se aos que constam em muitos periódicos de comunicação de massa ou em documentos oficiais, isto é, carecem de aprofundamento científico. O mesmo acontece com a conceituação de desenvolvimento e de aprendizagem.

³¹ Quando esses aspectos são centrais no processo de alfabetização, há uma ênfase na instrução das relações símbolos-sons no trabalho inicial da soletração e do ensino da leitura (HARRIS; HODGES, 1999).

O mesmo se observa sobre a definição de atividades de organização do ensino, próprias da ação docente, e atividades de organização da experiência, próprias dos sujeitos que aprendem (dentro ou fora da escola; com ou sem antecipação e intervenção docente)³².

Na terceira perspectiva apontada por Braslavsky, a da psicologia histórico-cultural de Vigotsky, segundo ela, seriam estabelecidos objetivos claros e específicos para o ensino, o qual seria, inicialmente, bastante direcionado pelo professor que buscaria o aumento contínuo da responsabilidade do aluno pelo seu processo de aprendizagem. De condutas controladas pelo professor, o processo de ensino evoluiria para condutas auto-reguladas pelos alunos, num processo de internalização das práticas culturais.

Cabe ressaltar que observações do cotidiano pedagógico dão conta de que as interpretações teóricas são mais rapidamente acessadas por professores quando apresentadas em congressos regionais do que em publicações acadêmicas, mesmo com a internet presente no cotidiano escolar. É provável, portanto, que delas também decorram discursos e práticas presentes na cultura escolar.

Em que pese ser a classificação de Braslavsky aceita como estudo das tendências presentes nos processos de formação de alfabetizadores, ela servia de exemplo de reflexão que carece de base empírica escolar.

Servia também para exemplificar como ocorrem determinadas transposições didáticas de teorias em ambientes de formação de professores: não é aproveitada a oportunidade para expor, sem corporativismos, a complexidade que enreda as perspectivas psicopedagógicas. O que se observa, nesse caso, não é a conjugação entre a reflexão epistêmica com a prática educativa, mas diferenciações maniqueístas das teorias (HERNANDEZ, 1998).

Sem comparar teorias e posicionar-se a favor de uma, ou de constituí-las de maneira deformada³³, Franchi (1998) procurou validá-las integrando-as na análise da prática, segundo relato de sua experiência de ensino em classe de alfabetização.

³² A repercussão educacional da brevidade com que conceitos e definições do âmbito psicologia e da pedagogia são tratados nas diferentes instâncias formadoras carece de estudo, especialmente em tempos de valorização da educação da auto-estima.

³³ Considera-se aqui o que diz Bachelard (1988, p.54): "(...) o espírito científico não consiste tanto em observar o determinismo dos fenômenos quanto em determinar os fenômenos, em tomar as precauções para que o fenômeno definido previamente se produza sem deformações."

Ela refutou a utilização precoce de expressões escritas complexas no ensino inicial da leitura e da escrita argumentando que isso dificultaria, para as crianças, a compreensão de regras combinatórias de elementos do sistema alfabético de escrita, as letras e as sílabas, o que lhe parecia condição *sine qua non* para a leitura e a escrita de palavras desconhecidas.

Essa consideração coincidia com as afirmações dos sujeitos de outra pesquisa sobre relações entre o pensamento e as práticas de alfabetizadores (SALAMUNES, 1998a). Coincidia também com a ideia de Foucambert (1994) de que há distinção entre desconhecer as técnicas de utilização da escrita e o iletrismo, que se refere à falta de familiaridade com o mundo da escrita.

Essa distinção, aparentemente simples e óbvia³⁴, pode contribuir e marcar positivamente as construções que se fazem no ensino da leitura e da escrita com o uso de recursos informatizados. É um ponto a ser considerado no próprio ensino da leitura e da escrita.

3.2 NECESSIDADES OBSERVADAS

Ao apresentar sua bem sucedida construção metodológica de ensino da leitura e da escrita, Franchi pôs em xeque os defensores do protagonismo infantil nas classes de alfabetização, ao mesmo tempo em que defendeu a relação entre os processos expressivos orais para a significação de escritos pelas crianças (FRANCHI, 1988).

A experiência dela, assim como a pesquisa de Moysés (1998) sobre ensino da leitura, reafirmou naquele congresso que professores queriam e precisavam saber como ensinar a ler e escrever. Convergindo para essa ideia, a pesquisa apresentada por Gatti, Esposito e Silva (1998) afirmou que professores destacavam as técnicas e as estratégias de ensino como temas que precisariam ter sido aprofundados em sua formação, bem como relações entre teorias e práticas.

³⁴ Sobre a consideração da simplicidade, e especialmente do óbvio, Freire (FREIRE; SHOR, 1996) e Saviani (1991b) nos ensinam: ela é necessária.

Micotti (1998), por outro lado, verificou que as professoras de seu estudo aprenderam a alfabetizar com familiares e colegas e reclamou a pouca atenção aos processos de alfabetização nos currículos de habilitação ao magistério.

E Silva, Davis e Esposito (1998), ao avaliarem a concepção de alfabetização de professoras atuantes em escolas cuja organização de ensino previa progressão continuada, colheram evidências de que já se tornara costume responsabilizar as políticas públicas, o nível socioeconômico dos alunos e as condições materiais pelos baixos índices de desempenho escolar.

Conforme observações participantes do cotidiano pedagógico realizadas pela pesquisadora desta tese, esse costume não pode ser visto como mero produto da escola de educação básica, pois a cultura escolar se impregna dos discursos, argumentos e metalinguagens que denotam alguma novidade ou relação com o cenário da escola. Estes discursos não “nascem” na mente dos professores; são internalizados por eles durante as múltiplas interações sociais e acadêmicas que estabelecem na sua formação inicial, na sua vida profissional e nos processos de formação continuada³⁵.

No mesmo período, o que antecedia a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL. Lei nº 9394, 1996), ao discorrer sobre os currículos de formação de professores, Brzezinski (1998, p.173), defendia que a formação dos professores tivesse uma base nacional comum articulada por quatro eixos, entre os quais o da interdisciplinaridade. Tão superficialmente quanto a maioria dos textos orais e escritos que tratam desse tema em eventos, afirmava:

A interdisciplinaridade deverá delinear a atuação dos profissionais. A interdisciplinaridade curricular emerge da mudança de posturas no interior da escola. O coletivo de profissionais deve atuar de forma unificada a partir de objetos comuns, com um grau elevado de maturidade, com a práxis do projeto político-pedagógico projetado e executado pelos profissionais daquela organização.

³⁵ As “novidades” pedagógicas chegam às escolas por diferentes meios, entre os quais está a bibliografia, impressa ou virtual, a que as equipes escolares têm acesso a partir de iniciativas pessoais e institucionais. Também entre esses meios estão as capacitações oferecidas pelas administrações dos sistemas de ensino básico. Estas organizam, muitas vezes, eventos isolados em que ocorrem exposições orais de profissionais do corpo acadêmico das mesmas instituições de ensino superior que oferecem a formação inicial dos professores.

Este eixo, juntamente com os da *indissociação entre teoria e prática, gestão democrática e compromisso social*, atenderia às necessidades de formação do professor para a educação básica.

Discutindo o mesmo tema, Pereira (1998, p. 338) registrou sua proposta metodológica de ensino, a que intitulou de interdisciplinar, baseada nos processos de *questionar, responder e avaliar* e assim a defendeu:

Porque, para todos que trabalhamos diretamente com docentes, por um lado, é bem conhecida a expectativa, destes últimos, para com as “maneiras de”, os “modos de”, as “formas de” se trabalhar com esta ou aquela tendência pedagógica, este ou aquele teórico, esta ou aquela premissa educacional que direta ou indiretamente, acabam por se constituir uma pedagogia definida, própria. Há quem pense diferente, mas se tais expectativas revelam, como parece, uma indisfarçada preocupação com a questão Método, não sei bem se, em princípio, isto haja de ser combatido, ao invés de ser louvado. [...] é bem conhecida a ausência de iniciativas ou a falta de incentivo a iniciativas, melhor dizendo, a falta de formação que recebem nossos docentes para tomarem iniciativas que busquem produzir teorias – por que não? – a partir de suas próprias práticas escolares. A cultura, a nossa cultura pedagógica, defende muito, mas não permite, ainda, a autonomia de professores e professoras. O que vimos fazendo é muito mais sublinhar o que está ultrapassado e obsoleto em suas práticas cotidianas, inibindo-os a discutir e analisar, abertamente, os expedientes de que se vêm valendo em salas de aula, do que autorizá-los a pesquisar a respeito do que poderia ser mais adequado.

Infere-se do excerto acima que, ao se esquivar de discutir e explicitar métodos e técnicas de ensino, os formadores de professores deixam de aprofundar e de aprimorar tanto os fazeres docentes da educação básica quanto os seus próprios fazeres no ensino superior. Pode-se, também, a partir daí compreender que a autonomia profissional dos professores depende de eles saberem fazer o que lhes cabe profissionalmente.

3.2.1 Diferenciações

Uma coisa é afirmar que é necessário formar o profissional que reflita sobre sua própria prática, outra coisa é realizar essa reflexão pautada em dados da realidade de ensino escolar como método de trabalho.

Denunciar as justificativas docentes sobre aspectos da cultura escolar é bem diferente de provocar a mudança desta pelo fortalecimento dos fazeres docentes

validados pela sociedade ou por segmentos desta. Essa mudança depende de os olhares investigativos e formadores se voltarem para uma auto-análise: o que está sendo priorizado na construção do ensino para profissionais do ensino escolar?

Na cultura escolar estão inclusos os fazeres docentes que se pautam pela intenção da construção de conhecimentos pelos alunos. Daí depreende-se a necessidade de se distinguir as pesquisas e análises que tratam *do ensino na educação superior* das que se voltam para *a educação superior que objetiva formar professores para a educação básica*, em particular para os anos iniciais do ensino fundamental.

Embora ambas tenham cunho pedagógico, as primeiras, mais abrangentes, têm importância vital para o aprimoramento de diferentes cursos de graduação e para a redefinição da articulação destes com o contexto social e acadêmico. As segundas, mais raras por que mais criticadas no âmbito da pedagogia pelas primeiras, têm igual importância, pois são as que possibilitam a revisão de costumes, métodos, práticas, técnicas e procedimentos de ensino empregados por profissionais responsáveis pela formação dos que vão ensinar saberes específicos, componentes curriculares da educação básica.

Em relação à alfabetização essa crítica precisa ser revista, pois se em um dado momento se verificou que todos os métodos de alfabetização reduziam o aprendizado da leitura ao mecanismo da decodificação, hoje se sabe que o essencial para o aprendizado deste mecanismo é a análise grafo-fonológica e não a análise gráfica (FOUCAMBERT, 1994), o que não significa que ele deva ser dispensado do processo de aprendizagem da leitura.

De qualquer forma, este saber psicolinguístico não suprime a necessidade de técnicas e procedimentos profissionais adequados aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita alfabética. Este saber se constitui, inclusive, em uma ponte para a atualização de recursos didáticos à alfabetização e ao letramento.

Entende-se aqui que, enquanto o “como fazer” necessário à educação escolar, em especial à alfabetização, não for devidamente tratado nos cursos de formação de professores, estes não estarão correspondendo à qualidade que se espera da formação de nível superior para professores. O que não quer dizer que este nível de ensino deva ficar restrito ao treinamento instrumental.

Há aspectos fundamentais relacionados à formação de professores para a educação básica e à organização metodológica do ensino superior que devem ser observados, como será visto a seguir.

Menezes (1996) organizou os registros de outro encontro de pesquisadores, realizado em 1995, que teve como objetivo construir respostas para diferentes questões sobre formação de professores, entre as quais a que segue: *Que qualidade deve ter o alfabetizador?* O mesmo autor concluiu que os participantes não chegaram à resposta para esta questão.

Esse fato é compreensível diante da complexidade de aspectos teóricos e práticos relacionados às áreas de conhecimento que compõem a temática da alfabetização, na qual estão envolvidos fundamentos históricos, epistemológicos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, psicolingüísticos, didáticos, tecnológicos e econômicos, mas confirma que esse campo de saber exige análises e tratamento adequados no âmbito da pesquisa e da formação de professores.

Durhan (1996, p.314) reconhece que o ambiente acadêmico não tem se voltado adequadamente para o problema da formação de professores e propõe: “Teríamos de ampliar esse atendimento, entrar em parcerias com o Estado, com Secretarias de Educação, para apoiar iniciativas que venham muito mais do lado da escola, cuja demanda de professores é mais clara, e menos da Universidade...”.³⁶

Nesse debate, Nunes (1996) argumentou que a problemática da formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental é mais grave do que para os demais segmentos da educação básica, pois enquanto as outras licenciaturas têm objetos de estudo específicos, os cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental se deparam com a responsabilidade de formar professores capazes de ensinar conteúdos de diferentes áreas de conhecimento.

Ela e outros pesquisadores ponderaram novamente sobre a importância das experiências brasileiras que articulavam Instituições de Educação Superior (IES) com sistemas de ensino básico para pesquisa e formação de professores.

³⁶ Passados doze anos, quando a crítica à educação brasileira é tema privilegiado na mídia, em novembro de 2008, a mesma pesquisadora reafirma em periódico de circulação nacional que os profissionais formados em faculdades de Pedagogia são incapazes de ensinar na escola básica. Por essa razão, e tendo em vista os *rankings* internacionais, tais faculdades deveriam ser “repensadas do zero” (VEJA, 2008, p.21).

Leite (1996), analisando resultados de uma dessas experiências, a realizada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), verificou que professoras formadas no âmbito dessas iniciativas respondiam a questões sobre alfabetização de forma mais consistente do que professoras não participantes; no entanto, suas práticas pareciam divergir pouco das consideradas tradicionais.

Ele acreditava que a ação docente poderia ser influenciada pelo clima escolar e ressaltava a importância de as condições escolares serem adequadas ao desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras e ao desenvolvimento profissional de professores. Mas será que as práticas de ensino utilizadas com as alfabetizadoras foram inovadoras ou se basearam nas técnicas discursivas sobre processos de ensino? No seu relato não havia respostas para essa questão.

Nos relatos de experiências internacionais, Alarcão (1996) registrava o aumento do número de orientações a estágios por professor e a introdução de orientação de estágios a distância em Portugal, o que estava sendo possibilitado pelas novas tecnologias da comunicação.

Ao mesmo tempo, Sandoval (1996, p.10), da Costa Rica, constatava a tendência latino-americana de informatização das escolas e alertava sobre o risco de questões periféricas serem tratadas como centrais nos sistemas de ensino:

Há efetivamente uma tendência à informatização que parece acreditar que só o computador vai resolver os problemas quando, na verdade, ele pode, fora do contexto, complicá-los, pois a questão não é somente instalar os computadores nas escolas e sim desenvolvê-los em redes inteligentes e efetivamente veiculados à melhoria da qualidade.

Simultaneamente, Freire (2004) ensinava que um dos saberes necessários à prática educativa autônoma é a não supervalorização e a não desvalorização das tecnologias.

Na mesma linha, Vieira Pinto (2005, p.702) ensina:

A tecnologia (...) é sempre um bem, pelo simples fato de constituir um acréscimo do conhecimento humano, a expansão da cultura, na verdade um aspecto da manobra da hominização, mesmo quando impiedosa na aplicação, em virtude das condições sociais ou dos interesses dos agentes a que serve. Em princípio, a tecnologia, sendo propriedade social, em sentido econômico e ético, representará um benefício para o homem se a sociedade que a engendra e utiliza for, ela própria, um bem para o homem.

Assim como instalar computadores nas escolas não é suficiente para melhorar a qualidade das práticas de ensino, a existência de laboratórios conectados à rede mundial de computadores nas instituições de ensino superior não caracteriza necessariamente a ocorrência de transformações nos conteúdos, nas formas didáticas e nas concepções subjacentes às dinâmicas interativas desse nível de ensino.

3.2.2 Lacunas

Os relatórios conclusivos dos grupos de pesquisadores que se reuniram no encontro de 1995 para divulgar estudos sobre formação de professores davam conta, essencialmente, de questões sobre a carreira do magistério, entre as quais a fixação de um piso salarial nacional³⁷ no Brasil; da necessidade emergente de melhoria da formação científica e cultural dos professores, e, da multiplicação das iniciativas de articulação entre sistemas de ensino básico e instituições de ensino superior para efetivação de processos de formação inicial e continuada.

Nesses relatórios, nenhuma especificidade foi encontrada sobre os processos de formação de alfabetizadores ou sobre o uso de recursos da informática no ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, mas um deles ressalta três elementos a serem considerados na formação de professores de modo geral:

- a pesquisa a respeito de como o aluno aprende, uma vez que a lógica das aprendizagens não coincide com a lógica dos conteúdos disciplinares e a ciência dispõe de significativa bagagem de descobertas sobre a construção de conhecimentos que, para que sejam tornadas operatórias nas salas de aula, estão à espera de muito investimento de pesquisa; - a avaliação em consonância com as demandas dos usuários; - a formação continuada como exigência conseqüente dos achados sobre o aprender que entendem como envolvido num processo dinâmico dentro de circunstâncias sociais, culturais e ideológicas em contínua e viva mutação (VEIGA; GROSSI, 1996, p. 340).

Como se pode observar, as discussões brasileiras sobre formação de professores, à época, tinham foco maior nos processos de educação continuada e não nos processos de formação inicial.

³⁷ O que veio a ser formalizado em 2008 pelo governo federal, no valor de novecentos e cinquenta reais para quarenta horas de trabalho semanais, compatível aos valores pagos por vinte horas de trabalho aos professores do município de Curitiba os quais estão abaixo dos valores pagos em outras capitais.

Outro dos três relatórios registrava a preocupação com a configuração dos processos de formação de professores no que diz respeito ao uso das novas tecnologias. Este asseverava que os programas de formação e de qualificação de professores deveriam possibilitar o uso articulado das tecnologias educacionais contemporâneas não como substitutivos, mas como elementos cooperativos no programa de educação escolar (PIMENTA; FELDENS, 1996).

Essa preocupação estava relacionada com a visão de que computadores substituiriam a função de ensino exercida por professores em cursos de graduação; ela repercutia a reação a então crescente divulgação do funcionamento de cursos de graduação a distância, como os da *Open University*³⁸, da Inglaterra, instituição existente desde 1971 (PETERS, 2003) e revelava um possível indício de visão escatológica³⁹ da educação escolar.

Embora o relatório desse encontro registre a ausência de respostas específicas para a melhoria da qualidade da formação de alfabetizadores, alguns apontamentos já se encontravam à época convergindo para a ideia de profissionalização docente.

No seminário “Estratégias de ação para a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem”, da Organização Regional para Educação da América Latina e Caribe (OREALC), realizado em Santiago, em 1992, Torres (1994) reiterava o já reconhecido fracasso da escola na alfabetização e afirmava que nele está a raiz do analfabetismo funcional. Ela denunciava o restrito entendimento escolar sobre leitura, habilidade comumente confundida com processos de decodificação.

Para essa autora, ensinar a ler é ensinar a compreender, o que depende do desenvolvimento das capacidades de receber, interpretar, discriminar, argumentar e julgar informações recebidas, e, é fundamento do pensamento crítico e analítico.

Aprovando as iniciativas de editores de jornais e de escolas na criação de alternativas para o ensino da leitura com o uso de textos de jornal em sala de aula,

³⁸Embora esta seja das instituições de educação a distância uma das mais conhecidas mundialmente, a primeira universidade a distância é a *University of South Africa*, que iniciou suas atividades de ensino a distância por correspondência no século XIX e mantém atividades acadêmicas nessa modalidade até hoje (PETERS, 2003).

³⁹Emprega-se esse termo aqui no sentido dado por Vieira Pinto (2005), o de que, devido ao acelerado desenvolvimento da tecnologia, determinados grupos, inclusive de cientistas, passam a acreditar na doutrina de que ela, e somente ela, determinará a realidade da humanidade, das relações sociais e o curso da história. Mas, no nosso entender, esse rumo é dado pela ação humana.

conclamava as atenções das lideranças acadêmicas e governamentais para a importância da ação profissional dos professores nos contextos em que se pretende mudanças na qualidade da educação básica⁴⁰.

Sobre profissionalização docente, Torres (1994, p.121) indaga:

O que é entendido como profissionalização docente, quais são as modificações exigidas no plano do saber profissional e das condições de trabalho, quais são a natureza e o alcance da participação dos docentes no planejamento e na prática de um novo currículo, e quais as necessidades concretas de formação para conseguir tudo isso?

Essa problematização elucida a centralidade dos aspectos curriculares da educação básica na formação docente; apresenta-os como condicionantes obrigatórios às mudanças nos processos formativos de professores e provoca reflexões sobre o conceito de *profissionalização docente*.

Segundo Perrenoud (1997, p.142), uma maior profissionalização dos docentes que atuam no ensino da leitura e da escrita deveria garantir:

- a) Conhecimento mais aprofundado do funcionamento do leitor e do leitor aprendiz; dos processos de aprendizagem da leitura e da sua diversidade;
- b) Melhor apreciação dos códigos e heranças culturais, bem como das atitudes e gostos pessoais postos em prática na aprendizagem da leitura;
- c) Melhor domínio de uma gama de métodos e medidas didáticas convenientes a esta diversidade;
- d) Maior capacidade de diferenciação das intervenções, de regulação individualizada das aprendizagens, de gestão descentralizada da aula;
- e) Domínio autônomo de instrumentos e práticas de avaliação formativa;
- f) Maior capacidade de diálogo e de cooperação com a família ou com especialistas.

Entende-se aqui que se a leitura é habilidade fundamental a ser desenvolvida nos anos iniciais da educação básica, a construção do conceito de *profissionalização docente para os anos iniciais do ensino fundamental* implica centralizar esforços na formação de formadores de leitores.

⁴⁰ Na mesma década, diferentes editoras de jornais impressos brasileiras passaram a promover a distribuição, orientação e divulgação intensiva do uso do jornal em sala de aula como recurso ao ensino e desenvolvimento da leitura. Entre os jornais distribuídos pode-se citar: o O Estado de São Paulo e o Folha de São Paulo, em São Paulo, O Globo, no Rio de Janeiro e a Gazeta do Povo, no Paraná. A associação desse suporte de texto ao ensino de língua portuguesa nas escolas públicas e ao de outras mídias como decorrência dessas iniciativas editoriais ainda é espaço de pesquisa aberto.

3.3 PESQUISA E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES

Ao final dos anos noventa, o tema formação de professores era a temática mais discutida na pesquisa educacional brasileira (BRZEZINSKI, 2000; BORGES, 2001). Desde então se observam também preocupações sobre os rumos da relação escola-sociedade. A universalização da educação elementar ocorreu e o ideal iluminista da igualdade de oportunidades de acesso ao emprego e aos bens culturais não se concretizou.

Na década em que as políticas oficiais consagraram a expressão “sociedade da informação”⁴¹ e “sociedade do conhecimento”⁴², a educação escolar permanece como um elemento-chave no desenvolvimento de certas habilidades e condições de sobrevivência para os cidadãos, e as novas tecnologias da comunicação e da informação criam, de fato, novas⁴³ necessidades e possibilidades profissionais e educativas.

Nesse contexto, ainda é a leitura a habilidade que possibilita aos cidadãos a criação e o tratamento de informações, o acesso a conhecimentos valorizados, o acesso aos meios de informação e de produção. Essa habilidade, tanto quanto a da escrita, continua sendo instrumento essencial de inclusão social.

⁴¹ A noção de sociedade da informação foi introduzida por Daniel Bell, em 1973, no livro *O advento da sociedade pós-industrial*. Nessa sociedade, a estrutura central da economia seriam os serviços baseados no conhecimento; o eixo principal seria o conhecimento teórico e a informação sustentaria a própria sociedade. Nos anos noventa, esse conceito passa a compor a construção política e ideológica do mercado mundial aberto da Organização Mundial de Comércio, do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial. A expressão *sociedade da informação* consagrou-se na Organização das Nações Unidas (ONU) com a Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (CMSI), tornando-se representativa de uma concepção tecnocêntrica de sociedade, na qual as tecnologias da informação e da comunicação são os motores de desenvolvimento econômico. No Brasil, o documento representativo da inserção dessa expressão nas políticas oficiais é o intitulado *Sociedade da Informação no Brasil – livro verde*, publicado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia (TAKAHASHI, 2000). Como alternativa a essa expressão e à ideologia a ela subjacente, vem sendo usada a que faz referência a *sociedade dos saberes compartilhados*, no plural, num reconhecimento da diversidade de sociedades humanas e na defesa da construção compartilhada de conhecimentos, para o que as tecnologias são suporte e não fim em si mesmas (BURCH, 2008).

⁴² A noção de *sociedade do conhecimento* é também alternativa à de *sociedade da informação*, no entanto, Demari (2008) registra a polissemia e os termos correlatos a elas (*sociedade pós-industrial*, *pós-capitalista*, *terceira onda*, *sociedade em rede*, *economia do conhecimento*). Ele discute a repercussão das políticas de educação superior condicionadas por ambas as expressões a partir de 1990: prevalência de uma concepção pragmatista de conhecimento; baixos investimentos em pesquisa básica; privatização e diminuição temporal de ensino; ênfase na instrumentalização técnica e no crescimento econômico. De modo geral, as políticas decorrentes dessa noção levam à manutenção das bases estruturais do sistema capitalista de produção e aprofundam as contradições sociais (CHAUÍ, 2003).

⁴³ O termo *novas*, aqui, não inclui o significado cumulativo ou substitutivo que poderia carregar. Significa tão somente o surgimento de algo não existente até dado momento histórico.

“A alfabetização eficaz supõe colocar os indivíduos às portas do poder, o que implica a posse do conhecimento pelo domínio da linguagem” (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p.46).

Mas como profissionalizar os alfabetizadores na cultura informatizada?

Decorridos pelo menos trinta anos de pesquisas sobre formação de professores, há elementos científicos para fundamentar os cursos presenciais e a distância que profissionalizam alfabetizadores?

Um dos balanços que se tem dos estudos sobre formação de professores dá conta de que, no Brasil, chegou-se à década de noventa sem avanços.

(...) sobre conhecimento dos processos de ensino, de formação, presos a uma concepção de competência que pouco avançou sobre quem são os professores, o que sabem, o que não sabem, como ensinam, como aprendem, que problemas enfrentam no cotidiano de sua prática profissional (LELIS, 2001, p. 52).

Segundo a autora citada acima, no mesmo período, houve no Brasil um movimento pendular entre tendências que embasavam processos de formação docentes. Esse movimento partiu da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, de Saviani⁴⁴ e Libâneo⁴⁵ entre outros, que consideravam a primazia dos conteúdos das áreas de conhecimento curriculares, e chegou à supervalorização da experiência na constituição dos saberes docentes, baseada nas ideias de Tardif e Lessard, introduzidas no país em 1991 (LUDKE, 2001).

Esse movimento pendular parece representar, na verdade, o caminho investigativo entre proposições para processos de ensino e interpretações do trabalho interativo dos professores. Qual seria a síntese ou elementos que conectariam esse movimento?

Na revisão de trabalhos internacionais sobre formação de professores, Borges (2001; 2004) sintetiza três abordagens teórico-metodológicas que tem orientado as pesquisas sobre ensino, docência e saberes docentes: a de Lee Schulman, a de Daniel Martin e a de Clermont Gauthier. Com base na categorização

⁴⁴ Saviani (1991a; 1991b) reafirma que a primeira exigência para acesso ao saber elaborado, à cultura letrada, é aprender a ler e escrever e que o conteúdo fundamental da escola elementar é a leitura, a escrita, a matemática, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais.

⁴⁵ Libâneo (1991) defende a ideia de que a tarefa do ensino é propiciar o desenvolvimento de habilidades intelectuais aos alunos, por meio da transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares, articulando auto-atividade e busca independente e criativa das noções.

por ela apresentada, a seguir, detalham-se cada uma das abordagens e explicitam-se suas descobertas e derivações.

3.3.1 A revisão de Schulman

Nessa revisão, Schulman identifica cinco programas de pesquisa sobre ensino e docência, nos Estados Unidos, no início dos anos noventa, quando lá eram constatados problemas na formação dos professores. Os programas que:

- a) Correlacionam a performance de docentes com as capacidades adquiridas por seus alunos (*pesquisa processo-produto*);
- b) Relacionam o tempo de aprendizagem dos alunos com a performance docente (*tempo de aprendizagem acadêmica*);
- c) Estudam a cognição dos alunos;
- d) Investigam influências recíprocas das ações de estudantes e professores (*ecologia de sala de aula*); e
- e) Os que examinam o pensamento dos professores em relação às suas ações.

Conforme estudos de Borges (2001, p. 66), baseados em Schulman, nos cinco programas de pesquisa apresentados acima faltavam o esclarecimento da “compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre estes conteúdos e o ensino propriamente dito”.

A análise de Schulman marcou as pesquisas subseqüentes sobre formação de professores, em especial, as que se voltam para a compreensão de suas ações e para sua profissionalização (BORGES, 2001, p. 66).

Assim como ocorreu em pesquisa anterior (SALAMUNES, 1998b), considera-se que, quando há ensino, há algo sendo aprendido, o conteúdo específico de uma matéria. Também, que as escolhas dos instrumentos e procedimentos de aulas são conotadas pelos conhecimentos que os professores têm sobre o que e por que ensinam, e, sobre a função e uso desses instrumentos.

Esta tese leva em conta o que Schulman apontara como lacuna em sua revisão, pois a serviço da construção do conhecimento pelo aluno estão os conteúdos e as formas didáticas organizadas pelo professor, no entanto, compreende-se que a configuração final do processo de ensino se dá no bojo das

interações sociais que acontecem em função das aprendizagens previstas para ele; não é o reflexo dessas antecipações.

Entende-se que o estudo e a prática docente: são incompletos quando se limitam a descrever usos de técnicas e de instrumentos, mas são deslocados se apenas contemplam os processos pelos quais se forma o pensamento do sujeito que aprende e pesquisa; são insuficientes se somente categorizam interpretações teóricas sobre dimensões e concepções de ensino, mas são inacabados se restritos à abordagem da matéria específica; são vazios de significado se não estabelecem relação com a aplicação de determinado conhecimento na prática social, mas permanecem excludentes se com eles se pretende mera modificação de resultados quantitativos.

A profissionalização do professor requer pesquisas interdisciplinares, as quais têm a finalidade de

(...) tentar uma recomposição ou reorganização dos âmbitos do saber, através de uma série de intercâmbios que na verdade consistem de recombinações construtivas que superam as limitações que impedem o avanço científico (SANTOMÉ, 1998, p. 70).

Sabe-se que mesmo os resultados de pesquisas disciplinares levam a recombinações construtivas de determinados campos de saber. Acredita-se que os resultados dos estudos sobre os processos de aprendizagem da linguagem escrita já levaram a uma reconfiguração dos saberes e da área de alfabetização, no entanto, essa reconfiguração ainda está por acontecer nos cursos de formação de professores responsáveis por formar alfabetizadores.

3.3.2 A revisão de Martin

A classificação de Martin, também apresentada por Borges (2001; 2004), traz quatro abordagens de pesquisa norte-americanas sobre formação de professores:

- a) a que busca a estruturação mental dos saberes e sua aplicação na sala de aula (*psico-cognitiva*);
- b) a que busca compreender a relação subjetiva do docente com diferentes facetas de seu trabalho e como isso intervém na constituição dos saberes e na sua prática (*subjetiva-interpretativa*);

- c) a que examina como a prática docente é moldada pelos conteúdos programados institucionalmente (*curricular*), e,
- d) a que considera a existência de saberes emergentes da prática profissional dos professores, produtores desses saberes (*profissional*).

Na abordagem de pesquisa *profissional*, estão incluídos os trabalhos de Tardif (2002), que estudam as interações docentes na tentativa de produção e de compreensão da própria prática; os de Schon (2000), que defendem a ideia de que saberes docentes nascem da e na reflexão sobre a prática; e os que vêem o professor como pesquisador, que produz um saber personalizado “(...) até certo ponto inacessível ao pesquisador externo” (BORGES, 2001, p.69).

Ludke (2001) indica o inglês Stenhouse como precursor da abordagem *profissional* e John Elliott como o autor que insere a pesquisa-ação como aliada do trabalho do professor. Essa abordagem tem sido a base do movimento internacional de educadores-pesquisadores para a construção de modelos críticos e emancipatórios de formação docente, que busca superar os modelos da *racionalidade técnica* e da *racionalidade prática* (PEREIRA, 2002), apresentados a seguir.

a) A racionalidade técnica

Os modelos da *racionalidade técnica* pressupõem o entendimento de que o professor é um especialista que aplica regras e procedimentos científico-pedagógicos pesquisados por outrem. Incluem-se nesses modelos os processos formativos que pretendem treinar habilidades comportamentais e os que enfatizam a transmissão de conteúdos científicos, transferindo o desenvolvimento das habilidades práticas de ensino para momentos posteriores à formação inicial (PEREIRA, 2002; SCHON, 2000).

Este modelo se caracteriza pela divisão entre pesquisa e ensino e é observado na organização curricular dos cursos de formação de professores na maioria dos países (BORGES, 2004; PEREIRA, 2002).

b) A racionalidade prática

No modelo da *racionalidade prática* de formação docente estão implícitas as ideias de que o ensino não se reduz ao emprego de técnicas e que profissionais não separam o pensar do fazer (SCHON, 2000).

Pelo menos três modelos de formação de professores podem ser identificados como caracterizadores da racionalidade prática: o humanístico, o de ensino como ofício e o orientado para a pesquisa.

No primeiro modelo os professores são definidores de comportamentos que devem conhecer a fundo; no segundo o conhecimento sobre o ensino é obtido por tentativa e erro e pela análise da situação imediata, e, no terceiro, o objetivo é auxiliar o professor na análise e resolução de problemas de ensino e aprendizagem de sala de aula (PEREIRA, 2002).

O modelo orientado para a pesquisa que enfatiza a autocrítica e a reflexão profissional de professores influenciou, entre outros trabalhos, os de Demo e André, no Brasil, e os de Perrenoud e Zeichner, fora do país (LUDKE, 2001).

Demo (1994) defende a pesquisa como princípio educativo necessário para o ensino superior e aplicável a outros níveis de ensino. Ele classifica as pesquisas em quatro gêneros: a teórica (orientada para reconstrução de teorias), a metodológica (voltada para reconstrução de instrumentos e paradigmas científicos), a empírica (voltada a trabalhar parte da realidade que se manifesta empiricamente) e a prática (dedicada a intervenções diretas na realidade, à teorização de práticas, à produção de alternativas e soluções a problemas concretos).

Para ele, este último gênero deveria estar ao alcance de todos os cidadãos e significar “uso inteligente da ciência para fins ideológicos considerados emancipatórios” (DEMO, 1994, p.38). Essa visão que considera útil e necessária a aplicação de uma postura investigativa, ativa e interventora no cotidiano social traz amalgamado o entendimento de que a capacidade de aprender, e de aprender a aprender, é inerente a todos os seres humanos. Entende-se com isso que o sentido “aplicado” da pesquisa requer formação específica, isto é, não é algo construído espontaneamente pelos sujeitos.

Conforme Santomé (1998, p.53) “a preocupação com o conhecimento aplicado tem a ver com a defesa da interdisciplinaridade. A filosofia subjacente aos

discursos favoráveis a ela insiste muito na necessidade de um conhecimento prático”.

Foi na França, em 1970, no Seminário Internacional sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade nas Universidades, organizado pelo Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino, integrado à OCDE, e pelo Ministério da Educação francês, que houve grande impulso ao trabalho e à pesquisa interdisciplinar, uma vez que se obtinham sucessos com esse tipo de pesquisa nas áreas militar e tecnológica desde o período das grandes guerras.

Na pesquisa interdisciplinar, reúnem-se estudos complementares de diversos especialistas sobre um problema observado em um contexto coletivo. Da interação de duas ou mais disciplinas resulta um enriquecimento recíproco, em que ocorrem transformações de metodologias de pesquisa, de conceitos e de terminologias (SANTOMÉ, 1998).

Desde então, o termo interdisciplinaridade vem sendo utilizado também no âmbito do ensino sem que haja um consenso conceitual sobre ele, tampouco sobre a que níveis de ensino seriam adequadas, ou que práticas poderiam ser caracterizadas como interdisciplinares⁴⁶.

Na verdade, o que ocorre no trabalho escolar são experiências multidisciplinares, isto é, que preservam os interesses e os objetos das disciplinas (MACHADO, 1996), mas que, ao mesmo tempo e por vezes, procuram combater o academicismo e a simples memorização de conteúdos.

No entender da pesquisadora, na formação de professores de qualquer nível de ensino é necessária a distinção entre pesquisa e ensino interdisciplinares, pois a qualidade do ensino depende do aprofundamento de estudos e práticas docentes em áreas de conhecimento específicas.

Perrenoud (1999), por sua vez, levanta questionamentos sobre o debate entre os que defendem a disciplinaridade e os que levantam a bandeira da interdisciplinaridade.

Para ele, a verdadeira preocupação com a formação no ensino fundamental, e, por conseguinte, com a formação para os professores que vão atuar nesse nível

⁴⁶ Embora algumas práticas sejam registradas como interdisciplinares, tais como as organizadas por projetos (SANTOMÉ, 1998), por temas geradores (JUNQUEIRA FILHO, 1996) e as que partem de problemas, eixos ou complexos temáticos (MOREIRA, 2000), o que se pode destacar de comum a elas é a fixação de um único objeto sobre o que várias disciplinas se intercomunicam na tentativa de que não haja fragmentação dos saberes durante o ensino.

de ensino, está em se decidir pela transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de algumas capacidades intelectuais muito gerais ou pela construção de competências de alto nível, tanto nas disciplinas quanto na sua intersecção. Nesse caso, trabalhar-se-ia pela transferência e a mobilização dos conhecimentos em situações complexas para elaboração de estratégias de ação apropriadas a problemas e contextos específicos.

É esse autor, entre os representantes da racionalidade prática citados neste capítulo, o que mais se detém na abordagem do uso das TICs na educação relacionando-as ao desenvolvimento de aprendizagens e competências docentes.

Concorda-se com ele quando afirma que não se trata de formar professores programadores ou especialistas em informática, mas que tenham uma cultura informática básica; que sejam treinados o suficiente para manejarem os instrumentos em função de fins didáticos. Que professores devem ser usuários alertas, críticos e seletivos de softwares educativos e conhecedores de recursos informáticos que facilitam o trabalho intelectual e o trabalho em uma disciplina em particular.

E, em especial, leva-se em conta a afirmação que segue, pois evidencia o movimento reflexivo que deve conectar a prática social à prática de ensino: “Assim sendo, não se poderia pensar hoje uma pedagogia e uma didática do texto sem estar consciente das transformações a que a informática submete as práticas de leitura e de escrita” (PERRENOUD, 2000, p.139).

Numa acurada preocupação com a dimensão prática do trabalho docente, no início da presente década, Perrenoud (Idem) já se indagava se as tecnologias viriam a compor as aulas na forma de ilustrações multimídia ou levariam a mudanças na criação, na gestão e na regulação das aprendizagens rumo à superação de contradições dos sistemas sociais. De certa forma, essas ideias avançam da racionalidade prática e alcançam a dimensão crítica que deve caracterizar o pensamento docente, tal como afirma Giroux (2000).

c) A racionalidade crítica

Nessa visão, com a qual se concorda, pedagogia não é meramente um procedimento técnico; é uma prática política, cultural e operativa para aprofundar as relações democráticas da sociedade cujo projeto deve ser dirigido para os

problemas sociais mais urgentes, especialmente, o da desigualdade econômica e injustiça social e intervir onde as pessoas realmente vivem suas vidas (GIROUX, 2000).

O instrumento básico ao professor seria a teoria que o ajuda a mudar contextos. Nesse caso,

[...] a teoria equivale a um modo de alfabetização crítica que deve permanecer aberta, parcial e desconstrutiva, para poder questionar a autoridade, desfazer as relações de dominação e prover opções para que as pessoas possam entender as condições que dão forma a suas vidas e nelas intervir (GIROUX, 2000, p. 69).

Aos professores deveria ser dada a oportunidade de se autocriticar a partir da análise sobre o que, como e por que ensinam; sobre o que, como e por que aprendem, para transformar seus próprios investimentos políticos, culturais e ideológicos em recursos que lhes dêem autoridade para participar da sustentação de uma cultura democrática (GIROUX, 2000).

A essa visão, Pereira (2002) chama de *racionalidade crítica*. Conforme esse autor, ela se caracteriza por processos formativos historicamente situados; por compreenderem uma atividade social com objetivos politicamente definidos, na qual o professor ou futuro professor é problematizador da realidade social e educativa.

Esse autor atribui a Freire (1997, p.89) a concepção subjacente à racionalidade crítica. Concordando-se com ele, traz-se a citação a seguir como ilustradora dessa ideia.

[...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

A racionalidade crítica comportaria pelo menos três modelos: o *sócio-reconstrucionista*, o *emancipatório* ou *transgressivo* e o *ecológico crítico* (PEREIRA, 2002). No primeiro modelo o ensino e a aprendizagem são concebidos como veículos para a efetivação da humanidade e da justiça social; no segundo a educação seria expressão de ativismo político e, no terceiro, a pesquisa-ação seria o meio pedagógico de conhecer e, ao mesmo tempo, de intervir na realidade educacional social para sua transformação.

Neste terceiro modelo, o também chamado de “*pesquisa de educadores*”, estaria o movimento internacional que visa à superação de concepções conservadoras de formação de professores. Este movimento seria uma estratégia, engendrada pelos profissionais da educação, de ruptura com os programas baseados nos modelos da racionalidade técnica, e, de fortalecimento da identidade docente por meio da implementação de modelos críticos de formação (idem).

Entende-se aqui que a profissionalização e o fortalecimento da identidade docente podem contribuir para as mudanças educacionais necessárias para a melhoria da qualidade da educação básica. Por isso, devem estar no centro das preocupações e das decisões político-educacionais sobre a melhoria da formação inicial e continuada de professores.

Mas, entende-se que esses processos se efetivam na dependência da conjugação do aprimoramento científico, técnico e político da formação de professores, isto é, na formação para a identificação, avaliação, proposição de alternativas e implementação de ações sobre questões educacionais e educativas socialmente prioritárias. Isso porque

Não existe o homem sem a técnica, nem esta sem aquele. (...) São as técnicas necessárias para a constituição da existência do homem em ato de realização de si mesmo, nas condições da realidade do momento vivido, a qual ele tinha [tem] de enfrentar e dominar para se estabelecer como animal diferenciado pela posse crescente da razão (VIEIRA PINTO, 2005, p. 766).

Se os processos formativos iniciais dos docentes ainda não se modificaram a ponto de construírem a competência técnica e política necessária à dinâmica escolar e social atual, cabe aos profissionais da educação se mobilizarem autonomamente para construí-la.

Aos sistemas de ensino cabe criar as condições tecnológicas que os auxiliem na reconstrução de sua identidade profissional para que possam participar consciente e efetivamente do movimento de qualificação da função escolar. E é preciso que o enfrentamento dos problemas educativos, educacionais e sociais que os sistemas de ensino realizam seja colocado em pauta pelas instituições de ensino superior não somente em seminários temáticos e de diagnóstico de realidade, mas façam parte da composição de estratégias metodológicas de resolução dos desafios que a realidade pedagógica impõe aos professores.

Cavaco (1995, p.190), analisando o trabalho docente frente às mudanças e percursos de diferentes profissionais, indica que

A forma mais feliz de prosseguir a carreira parece decorrer, como noutras profissões, de estar atento e aceitar a aventura, os riscos, os desafios; considerar e prosseguir grandes metas finais, distinguindo-as dos objetivos realizáveis a curto prazo; manter um certo grau de liberdade; analisar a experiência própria e reconhecer o valor dos erros e dos acertos; escutar e reconhecer a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia.

Se assim é, talvez seja necessário oportunizar aos professores e aos professores em formação situações em que eles possam enfrentar conscientemente o desafio de melhorar os resultados dos alunos; de participar ativamente da busca da realização de metas coletivas, da escola e dos sistemas de ensino; de exercitar sua capacidade de estabelecer juízos; de propor alternativas às situações do cotidiano escolar e de identificar experiências que contribuam para o sucesso de seu trabalho; de introduzir novas práticas sociais no cotidiano da escola.

A autora citada acima complementa afirmando que com os docentes é preciso abordar as problemáticas que envolvem a sua função. Com isso facilitar-se-á a explicitação das condições reais de trabalho, permitir-se-á a conscientização dos processos e a construção de explicações teóricas, que levam à superação de dificuldades. Diz ela:

A clarificação dos mecanismos que estão em jogo nas situações concretas pode estimular a mudança de relações e das práticas e incentivar o professor a investir no sentido da transformação da sua própria realidade (CAVACO, 1995, p.190).

Como descrevia Nunes no encontro de pesquisadores de 1995 (1996, p.104):

[...] professor competente, que examine sua própria prática e o contexto em que trabalha, visando recriar na escola o ideal da busca livre do conhecimento e da construção de uma sociedade democrática, e o professor-pesquisador, que investiga em sua sala de aula o processo de desenvolvimento do conhecimento, e não se constitui, portanto, num consumidor, mas num produtor de conhecimento.

Nessa perspectiva, entende-se que é preciso que o professor desenvolva a capacidade de refletir, de investigar e de transformar não somente os aspectos gerais e estruturais da sua atividade profissional, mas, também os seus próprios fazeres didáticos.

O que sabem os professores sobre o que sabem?

3.3.3 A revisão de Gauthier

Entre as três análises de pesquisas sobre formação de professores apresentadas nos estudos de Borges (2001, 2004) destaca-se a de Gauthier e colaboradores (1998), que categoriza três enfoques nas pesquisas sobre ensino: o enfoque *processo-produto*, o *cognitivista* e o *interacionista-subjetivista*.

As pesquisas sobre saberes docentes de modelo *processo-produto* são as mais antigas e procuram descrever o processo ensino-aprendizagem com vistas ao seu aperfeiçoamento. Delas decorrem pelo menos cinco variáveis que são consideradas como influentes na aprendizagem dos alunos: as previsões, o contexto, o processo, as mediações, e o produto do ensino (GAUTHIER, 1998).

O *modelo cognitivista* derivou das pesquisas processo-produto e hoje centra preocupação nas formas de processamento da informação. Busca analisar, compreender e reproduzir comportamentos observáveis do professor entendendo-os como influenciados pelos processos cognitivos.

Conforme Pozo (1998), a concepção do ser humano como processador de informações baseia-se na analogia entre a mente humana e o funcionamento do computador.

Nessa concepção, mente e computador são sistemas cognitivos cujo alimento é a informação e cuja estrutura básica é a memória⁴⁷. Gauthier (1998) qualifica-a de instrumentalista, pois a atividade racional estaria limitada à coordenação eficaz entre meios e fins.

O enfoque *interacionista-subjetivista* estuda as representações que os professores têm dos seus saberes e as interações que eles estabelecem em classe. Parte do princípio de que o ser humano é um ser de “histórias” cujos significados, transformados no tempo, são construídos na interação com os outros. Nesse sentido, os saberes docentes não seriam somente os formais da profissão, mas

⁴⁷ Lévy (1998) alerta para o equívoco da “antropomorfotização” dos computadores, isto é, confundir processos computacionais com processos cognitivos humanos. Em relação à memória especificamente, ele faz uma distinção entre restituição de informação e lembrança. No computador há dispositivos de registro, transmissão e transferência de informações numa relação funcional fixa. Já a memória humana, constrói-se continuamente relacionada às experiências perceptivas e emocionais que qualificam comparativamente o já vivido na forma de lembranças, portanto, sempre modificadas.

também os decorrentes de diferentes relações estabelecidas na prática e a partir dela.

Nesse modelo, a sociedade e a escola são cenas, os sujeitos são atores sociais em situações comunicativas e a educação seria um processo de simulação ou de improviso. A unidade de análise dessas pesquisas é a atividade, que unificaria pensamento, ação e contexto simultaneamente. O ensino na sala de aula seria uma atividade organizada pela cultura e pela interação social (TOCHON *apud* GAUTHIER, 1998)

A versão fenomenológica desse modelo enfatiza as experiências e o conhecimento adquirido pelo sujeito nessas experiências. Já a versão etnometodológica busca compreender como os sujeitos dão sentido às suas ações cotidianas, como ocorrem as dinâmicas e os aspectos relacionais de salas de aula. Nesse mesmo modelo, mas na versão ecológica, busca-se apreender o porquê da eficiência de professores. Nesse caso, o pesquisador se concentra na cultura da escola.

Essa revisão de escritos norte-americanos reconhece a tardia preocupação da pesquisa educacional com as tarefas que são próprias do profissional professor e os reducionismos ainda presentes nos estudos sobre o fazer docente.

Gauthier (1998) reitera que, ao exercício da função docente, não basta conhecer o conteúdo, caso contrário quem sabe ler, por exemplo, saberia ensinar a ler. E, completando-se, provavelmente, não existiriam analfabetos e maus leitores.

Ele também refuta as ideias de que bastam “bom senso”, “talento” ou “intuição” para o ensino acontecer de forma plausível: Classificar uma ideia como compatível ao “bom senso” nada mais é do que uma tomada de posição, conscientemente ou não, sobre diferentes concepções ou pontos de vista (GAUTHIER, 1998).

Sabe-se que “talento” não é algo dado pronto pela genética; ele é desenvolvido pelo aprimoramento de habilidades específicas, pela reflexão do sujeito sobre suas próprias ações e pelo trabalho direcionado a resultados.

Mas se o resultado do trabalho docente se traduz, em parte, pelos resultados de aprendizagem dos alunos, então os problemas não estariam nem nos processos formativos específicos, nem nos processos de ensino escolar. Estariam nos indivíduos considerados isoladamente.

Infere-se das análises de Gauthier que, se fosse possível concordar com a visão de que o sucesso ou o fracasso do ensino se deve às condições individuais

dos professores, existiria uma unanimidade absoluta de entendimento sobre o que é ensinar. Como foi visto anteriormente, isso não acontece.

Ainda, para a solução dos problemas educativos seria suficiente a detecção precoce de valores “inatos” e, seriam desnecessários, aos professores, os processos de abstração reflexionante inerentes à configuração intelectual de quem deveria ser capaz de reverter suas próprias ações (PIAGET *et al.*; 1995; BECKER, 2001, 2003).

Nesse caso, as ações docentes seriam meramente casuais, continuamente repetidas, mas sem engendram, na mesma freqüência, esquemas novos de intervenção no ambiente escolar⁴⁸.

O apriorismo que Becker (1993) observara nas concepções de professores brasileiros sobre aprendizagem estava, portanto, presente em conclusões acadêmicas sobre saberes e trabalho docente levantadas por Gauthier.

Um outro alerta significativo e coincidente com a pesquisa de Becker (1993) é o que Gauthier faz em sua revisão sobre as pesquisas que analisam discursos docentes a respeito do valor da experiência na sua formação profissional, os quais confirmam o empirismo das práticas de sala de aula.

Conforme observações da pesquisadora, esse discurso empirista pode decorrer de que os professores estão a aprender por meio do tateio experimental o que lhes é necessário saber para ensinar em um determinado tempo e lugar.

Uma profissão, necessariamente, tem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática (BORDONCLE *apud* GAUTHIER, 1998, p. 66) e, no caso dos professores, no Brasil, são as instituições de ensino superior que detém a responsabilidade de auxiliar na construção inicial desse repertório. Mas, como é possível observar no cotidiano da educação básica, no que diz respeito à alfabetização, essa responsabilidade parece estar sendo delegada aos sistemas de ensino, ou, à própria “prática docente”.

Embora se reconheça que profissionais de diferentes áreas modifiquem sua atuação no decorrer de sua vida profissional, não se pode supor como aceitável que professores dependam da experiência prática profissional para aprenderem sobre por que, o que, quando, como, com que ensinar e avaliar o processo de ensino.

⁴⁸ Como já foi dito em outra nota, o conceito de esquema aqui utilizado segue o sentido dado por Piaget (1990). São movimentações sucessivas do sujeito que incluem, desde o início, componentes motores, sensoriais, perceptivos, afetivos e volitivos e que, gradativamente, se ordenam, se regularizam, se coordenam (GARCIA, 2002) dando sentido à ação. É o que dela é generalizável (BECKER, 2001). Esse conceito será discutido no próximo capítulo.

É na formação inicial que as reflexões sobre a prática de ensino devem ter início e se tornar permanentes na vida profissional de professores, assim como evoluir para reflexões sobre essas reflexões, as quais têm um caráter histórico e estruturante de novas ações (PIAGET *et al.*, 1995).

3.4 A FORMAÇÃO BÁSICA INDICADA AOS PROFESSORES

Da crítica à racionalidade técnica passou-se pelos saberes docentes, compreendidos como saberes da ação, do trabalho e no trabalho, temporais e contingenciais (TARDIF, 2006), e chega-se à noção de mobilização de saberes para a ação, a que Perrenoud (1999) chamou de competência.

Embora os saberes advindos da prática docente tenham significativa importância na formação dos professores ao longo de suas vidas, alerta-se, apoiada em Shulmann (*apud* BORGES, 2001) e agora em Monteiro (2001), que os conteúdos específicos a serem ensinados na escola básica não podem depender exclusivamente da prática docente posterior à formação inicial. Esses conteúdos, de base científica e instituídos socialmente como necessários a todos os cidadãos de uma dada cultura, fundamentam as capacidades docentes necessárias ao ensino.

As três categorias de conteúdos, a) fatos, conceitos e princípios; b) valores, normas e atitudes e c) procedimentos (COLL, 1996), numa visão construtivista, são fundamentos para a construção de conhecimentos.

Entre a proposição de um processo de ensino e como ele se efetiva está a história das interações sociais sobre o que é necessário ser aprendido. O que é necessário ao aluno da escola básica aprender deve ser de domínio do professor. Portanto, disso depende o desenvolvimento permanente da capacidade de ensinar do professor.

Demo (1996) destaca sete capacidades que considera relevantes na composição da competência do professor da educação básica e indica os critérios para sua verificação. São as capacidades de:

- a) pesquisar, entendendo-se pesquisa como princípio educativo e científico. Esta capacidade se revela pela verificação do questionamento reconstrutivo como atitude cotidiana;

- b) elaboração própria, o que se verifica na habilidade de transformar o conhecimento disponível e o reconstruído em ferramenta de intervenção didática e pedagógica;
- c) avaliar processualmente, pois a avaliação é necessidade intrínseca à melhoria da qualidade da educação. Verifica-se pelo domínio deste instrumento técnico como auxiliar importante nas tomadas de decisão que visam o bom desempenho de alunos e de professores;
- d) teorizar as práticas, verificando-as a partir de questionamentos e de análises críticas associadas à criação de estratégias de intervenção com vistas à melhoria da aprendizagem;
- e) atualização permanente, o que supõe a participação docente em cursos de duração longa, onde a didática seja centrada na pesquisa, na elaboração própria, no aprimoramento dos processos avaliativos e na teorização das práticas, isto é, cursos focados nos pontos fundamentais da competência profissional necessária;
- f) trabalho inter e transdisciplinar, verificado na conjugação de saberes para uma produção unificada e no senso crítico sobre os limites da ciência.
- g) manejar instrumentos eletrônicos, pois são auxiliares cada vez mais necessários à melhoria da transmissão de conhecimentos e à socialização de informações. Verifica-se essa capacidade quando é superado o uso meramente instrutivo dos meios de comunicação e ocorre o seu uso como componente educativo, formativo e emancipatório.

O mesmo autor alerta que o desenvolvimento dessas capacidades não se dá por meio de cursos de treinamento ou de eventos que socializam conhecimentos, embora estes tenham o seu sentido próprio. Segundo ele, são necessários cursos de duração longa e sustentados por rica fundamentação propedêutica, pois os docentes carecem de formação básica.

Entende-se aqui que as lacunas de formação dos docentes podem variar de região para região, de um sistema de ensino para outro e de um nível de ensino a outro, conforme a história é construída. Elas são graves e precisam ser corrigidas

Para isso, cada rede de ensino, em função de suas especificidades, cria suas próprias soluções, dependendo das orientações legais e políticas, dos recursos

de que dispõe e da articulação que consegue construir com centros de formação de nível superior.

As instituições de ensino superior precisam sentir-se co-responsáveis pelos resultados dos sistemas de ensino para que estes não cheguem à conclusão que a produção acadêmica de conhecimentos pedagógicos é dispensável à formação docente, por não priorizar os temas tais como metodologias de alfabetização; por não orientar procedimentos como parte da formação profissional para a docência. É preciso que os processos formativos da docência, desenvolvidos nas instituições de ensino superior, contemplem as necessidades que os sistemas de ensino estão a apontar.

Mas contemplar não significa aqui observar puramente. Significa internalizar o desafio e desenvolver ações recursivamente pensadas. No momento em que mais se ouviu falar em reflexão sobre a prática docente, pergunta-se: Os que a defendem buscam realizá-la?

3.5 O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Em 2003, as previsões governamentais otimistas indicavam que, até o ano de 2006, pela ampliação da educação a distância (EAD), poderia ser duplicado o número de vagas ofertadas no ensino superior brasileiro, cujo total, na modalidade presencial, era de 2.002.733 (dois milhões, duas mil, setecentas e trinta e três), e 24.025 (vinte e quatro mil e vinte e cinco) na modalidade a distância.

Embora fosse possível observar, em 2003, uma pequena diminuição na quantidade de matrículas do ensino superior presencial, permanecia a tendência de crescimento da oferta de vagas, verificada por pesquisas oficiais, na faixa de 13% ao ano (INEP, 2003, p.31). Naquele momento, 3.887.022 (três milhões, oitocentos e oitenta e sete mil e vinte e dois) era o total de alunos matriculados em cursos de nível de graduação presenciais, sendo que 70% (setenta por cento) destas matrículas pertenciam ao setor privado, e 56,4% (cinquenta e seis vírgula quatro por cento) eram ocupadas por mulheres (INEP, 2003, p.23).

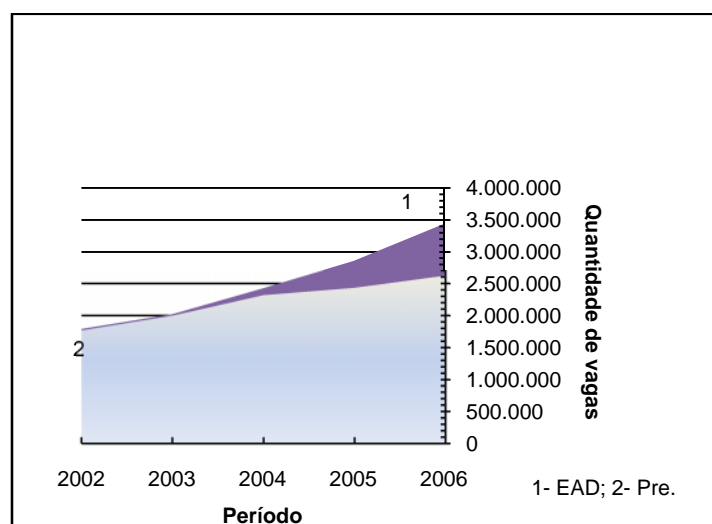
Em 2006, eram 3.443.148 (três milhões, quatrocentos e quarenta e três mil, cento e quarenta e oito) vagas em cursos de nível superior, das quais 2.629.598 ofertadas em cursos presenciais e 813.550 em cursos a distância. Isso significa que

a meta governamental anunciada não foi plenamente atingida, no entanto, chegou-se perto disso, para o que tem sido significativa a participação da modalidade de EAD (Tabela 1 e Gráfico 1). Se considerado o período entre 2002 e 2006, houve duplicação da quantidade de vagas como pode ser observado a seguir.

TABELA 1 – QUANTIDADE DE VAGAS NO ENSINO SUPERIOR, MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA ENTRE 2002 E 2006 NO BRASIL

PERÍODO	VAGAS		TOTAL
	Presenciais	A Distância	
2002	1.773.087	24.685	1.797.772
2003	2.002.733	24.025	2.026.758
2004	2.320.421	113.079	2.433.500
2005	2.435.982	423.411	2.859.393
2006	2.629.598	813.550	3.443.148

Fonte: INEP (2008b)

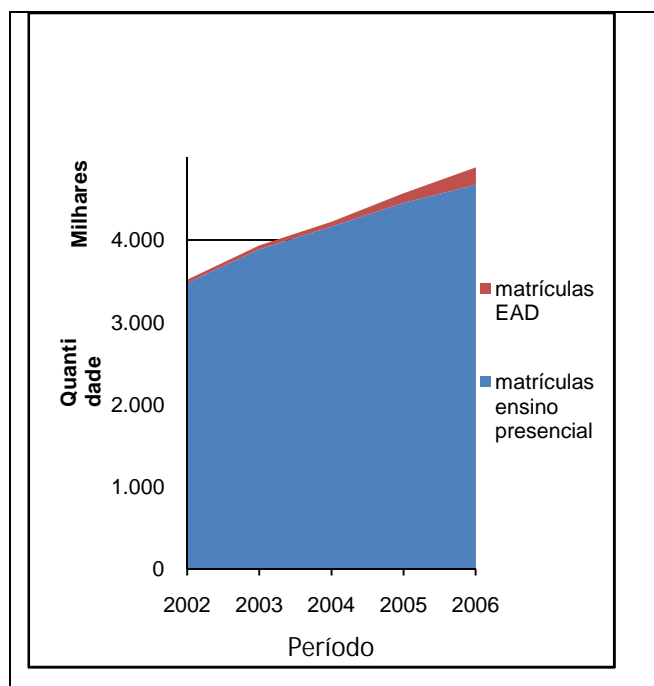


Fonte: INEP (2008b)

Gráfico 1 - Quantidade de vagas no Ensino Superior nas modalidades EAD e presencial entre 2002 e 2006 no Brasil

Apesar da expansão da oferta de vagas no ensino superior ocasionada pelo investimento em EAD até 2006, o total de alunos matriculados em cursos de

graduação nessa modalidade de ensino não passava de 5% do total de alunos de cursos presenciais (Gráfico 2).



Fonte: INEP (2008b)

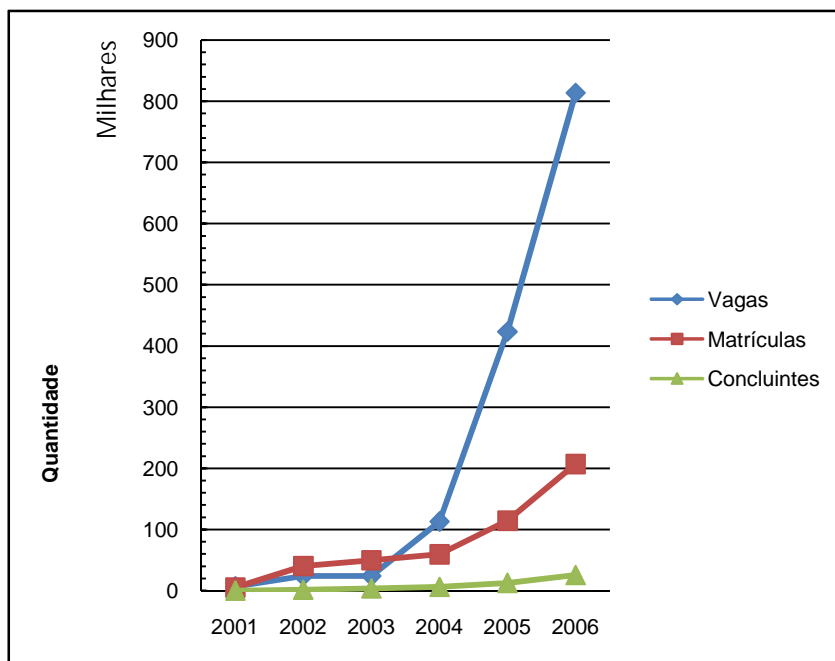
Gráfico 2 - Quantidade de matrículas no ensino superior presencial e a distância no período de 2002-2006 no Brasil

Observava-se uma tendência de crescimento do número de matrículas do ensino superior tanto nas modalidades presencial quanto na a distância (Tabela 2 e Gráfico 3).

TABELA 2 - QUANTIDADE DE MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL E A DISTÂNCIA ENTRE 2002 E 2006 NO BRASIL

PERÍODO	MATRÍCULAS		TOTAL
	Presenciais	A Distância	
2002	1.590.699	40.714	1.631.413
2003	3.887.022	49.911	3.936.933
2004	4.163.733	59.611	4.223.344
2005	4.453.156	114.642	4.567.798
2006	4.676.646	207.206	4.883.852

Fonte: INEP (2008b)



Fonte: INEP (2008b)

Gráfico 3 - Quantidade de vagas, matrículas e concluintes em cursos de graduação na modalidade EAD no período 2001-2006 no Brasil

Observava-se um aumento médio anual de 120% (cento e vinte por cento) na oferta de cursos de graduação desenvolvidos na modalidade à distância. De dez cursos oferecidos no ano de 2000, chegava-se à oferta de 52 (cinquenta e dois) em 2003, totalizando 50.000 (cinquenta mil) estudantes atendidos. De 2002 a 2003, no entanto, o crescimento de cursos nesta modalidade foi de 13% (INEP, 2003, p.16).

De 2004 até 2006, outros cursos de formação de professores e de outras áreas de formação profissional expandiram a oferta de vagas por meio da modalidade de EAD. No entanto, essa expansão de vagas não equivaleu à expansão das matrículas. Caberia um acompanhamento investigativo dessa tendência e do distanciamento entre o número de matrículas e de concluintes dos cursos de graduação na modalidade de EAD (Gráfico 3).

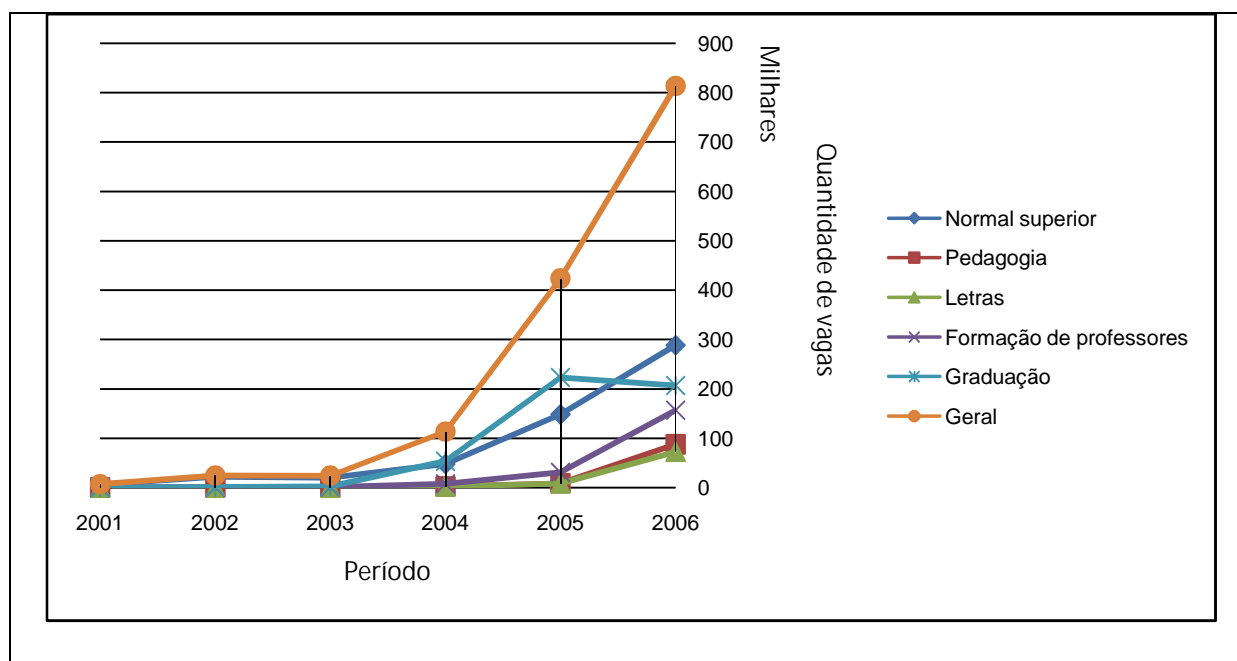
Em 2003, somente oito por cento (8%) da população entre 18 e 24 anos freqüentava o ensino superior (ALVARENGA, 2007); em 2006 vinte por cento (20%) do total de vinte e quatro milhões de jovens faziam algum curso de graduação (INEP, 2008b).

No início dessa década, o curso de Pedagogia ocupava o sétimo lugar entre os dez cursos de graduação com maior percentual de vagas ocupadas por mulheres. Menos de 10% (dez por cento) dos alunos deste curso eram do sexo masculino (id.).

Desconsiderando-se a dependência administrativa, os cursos de Pedagogia e de Letras estavam entre os cinco primeiros em número de matrículas, em 2003, no Brasil, respectivamente, com nove e meio por cento (9,6%) e quase cinco por cento (4,9%) do total de matrículas da graduação.

Como foi visto no Gráfico 3, até 2006 não se observava equilíbrio entre o número de vagas ofertadas, o de matrículas e o de concluintes dos cursos de nível superior desenvolvidos na modalidade a distância. Pode-se afirmar que sobraram vagas nesta modalidade de ensino no nível superior na metade desta década, o que não significa que toda a demanda por ensino superior tenha sido atendida.

O impulso para o desenvolvimento quantitativo da modalidade de EAD nos cursos de graduação no Brasil foi dado pela criação do curso Normal Superior, seguido pelos de Pedagogia e de Letras nessa modalidade, por conta da necessidade de todos os professores da educação básica terem formação de nível superior.

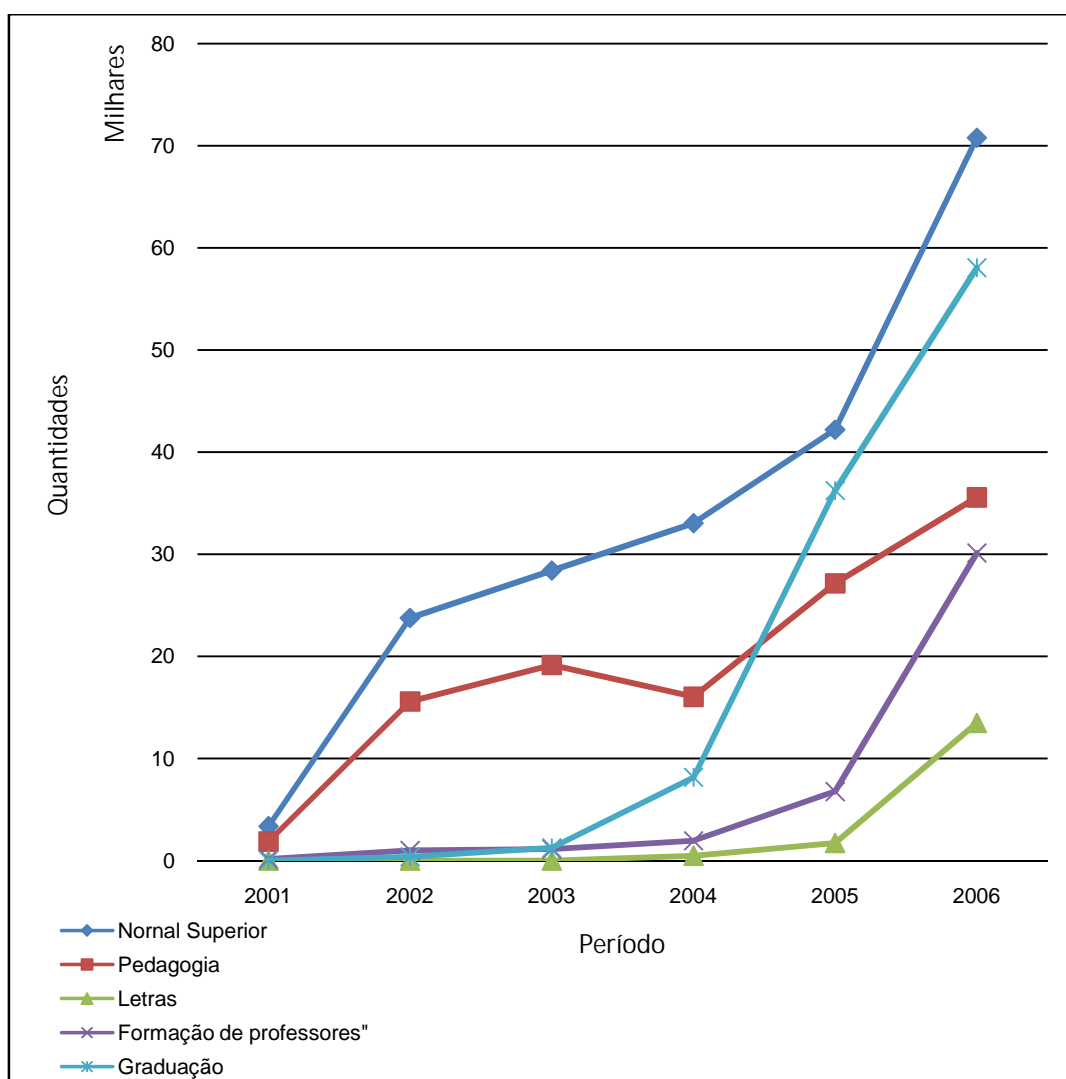


Fonte: INEP (2008b)

Gráfico 4 - Quantidade de vagas em cursos de graduação na modalidade EAD no período de 2001-2006 no Brasil

No gráfico 4, acima, pode ser observada em detalhe a quantidade de vagas ofertadas nos cursos de formação de professores de modo geral e compará-la aos dados relativos aos cursos Normal Superior, de Pedagogia e de Letras na modalidade a distância. Abaixo, pode-se verificar a quantidade de matrículas segundo os mesmos critérios e período.

Comparando-se os gráficos 2 e 3, observa-se que em termos de oferta de vagas permanece uma tendência ascendente com relação aos cursos de formação de professores, o que não acontece em relação aos demais cursos de graduação, após um período em que estes apresentaram aumento de vagas. Por outro lado, há tendência positiva no que diz respeito às matrículas na modalidade EAD (Gráfico 5).

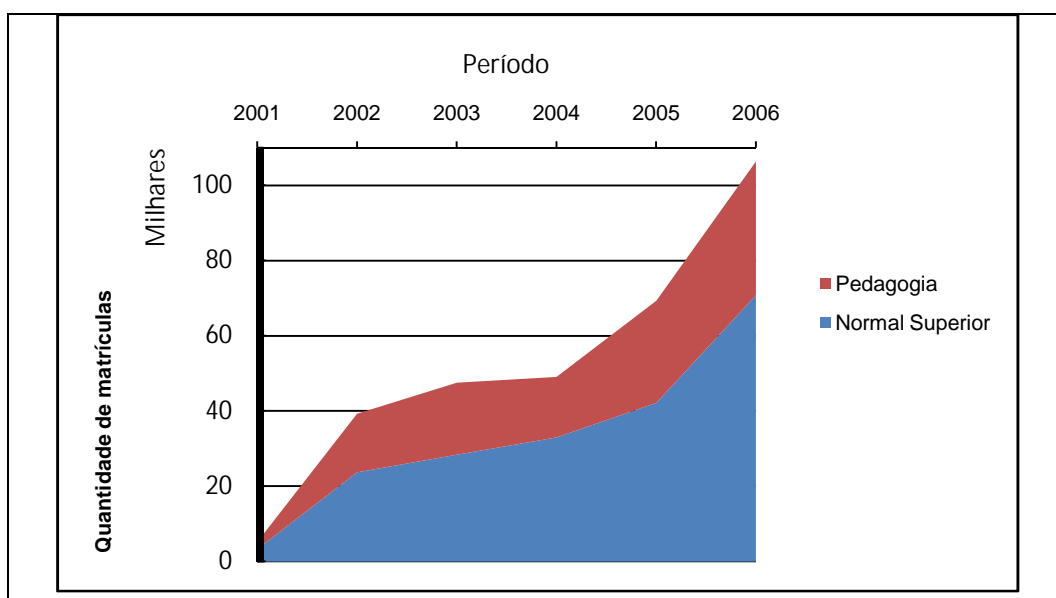


Fonte: INEP (2008b)

Gráfico 5 - Quantidade de matrículas em cursos de nível superior na modalidade de EAD entre 2001 e 2006 no Brasil

Até 2004, conforme estudo coordenado por Sanchez (2005), das 309.957 (trezentas e nove mil, novecentas e cinqüenta sete) matrículas de cursos a distância no Brasil, 89.641 (oitenta e nove mil, seiscentas e quarenta e uma) pertenciam a cursos de graduação sendo a maioria de formação de professores.

Das cento e sessenta e seis (166) instituições credenciadas para ofertar cursos a distância, cinqüenta e oito (58) ofertavam cursos de graduação, o que equivale a 35% das instituições. Dos cento e seis cursos (106) de graduação, cinqüenta e um (51) eram de formação de professores. Destes, quinze (15) eram de Pedagogia e 28 (vinte e oito) de Normal Superior, isto é, 85% (oitenta e cinco por cento) dos cursos de formação de professores ofertados a distância, em 2004, eram cursos de formação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental.



Fonte: INEP (2008b).

Gráfico 6 - Quantidade de matrículas em cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental em EAD entre 2001 e 2006 no Brasil

Dos sessenta e três cursos cujas solicitações de autorização de funcionamento foram apresentadas ao MEC em 2005, cinqüenta e seis eram cursos de formação de professores e somente sete de outras áreas de formação (MARTINS, 2005). Ao final do mesmo ano, conforme o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABREAD, 2006), foi possível registrar a utilização

de EAD por 1.278.022 (um milhão, duzentos e oito mil e vinte e dois) brasileiros em diferentes instituições.⁴⁹

No que se refere às instituições autorizadas pelo sistema de ensino oficial para ofertar EAD, como já foi dito, em 2004 eram 166 instituições; em 2005 esse número chega a 217, configurando um crescimento de 30,7%, e em 2007 eram a 257 instituições credenciadas (duzentos e cinqüenta e sete).

O número de alunos nessas instituições passou de 309.957 (trezentos e nove mil, novecentos e cinqüenta e sete) para 505.204 (quinhentos e cinco mil, duzentos e quatro) e 970 mil no mesmo período (Tabela 3).⁵⁰

Em 2007, os alunos de EAD no Brasil somavam dois e meio milhões, sendo um milhão de alunos matriculados no ensino formal, dos quais 430 mil (45%) em cursos de graduação (ABREAD, 2007).⁵¹ A evolução quantitativa dos cursos de graduação na modalidade de EAD pode ser observada a seguir (Tabela 3).

⁴⁹ O anuário totaliza os alunos dos diversos cursos das instituições que informaram seus dados, portanto, esse número pode ser bem maior. As instituições informantes são: as credenciadas no MEC e em Conselhos Estaduais de Educação (CEE), SEBRAE, Fundação Roberto Marinho, Governo do Estado de São Paulo, Instituto TELEMAR, Brasil TELECOM, Secretaria Especial de Educação a Distância. A mesma publicação alerta para possíveis discrepâncias entre seus dados e outros oficiais por conta das metodologias de pesquisa serem diferentes assim como os períodos de levantamento de dados.

⁵⁰ Procurou-se conferir com os dados do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP, 2007b), mas os ali registrados causam dúvidas: a) ao se comparar a quantidade de alunos matriculados em alguns cursos de graduação, observa-se o mesmo número para as modalidades presencial e a distância. b) Também se pode observar o registro de um curso para uma mesma instituição várias vezes. Se esses equívocos são falhas de humanos ou do sistema, de qualquer forma a correção cabe aos primeiros. Em virtude das discrepâncias observadas entre essas fontes e a mutabilidade permanente das informações, considero os dados quantitativos registrados neste trabalho como valores aproximados.

⁵¹ Isso denota que houve e há uma demanda por profissionais para a modalidade de EAD. Como teriam sido formados os profissionais que ensinam nessa modalidade? Quem são os profissionais que atuam como professores no ensino superior realizado nessa modalidade?

TABELA 3 - QUANTIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA ENTRE 2002 E 2006 NO BRASIL

PERÍODO	TOTAL	CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		
			Normal Superior	Pedagoga	Total
2002	46	25	14	3	17
2003	52	43	20	12	32
2004	107	51	28	15	43
2005	189	67	27	18	45
2006	349	173	46	30	76

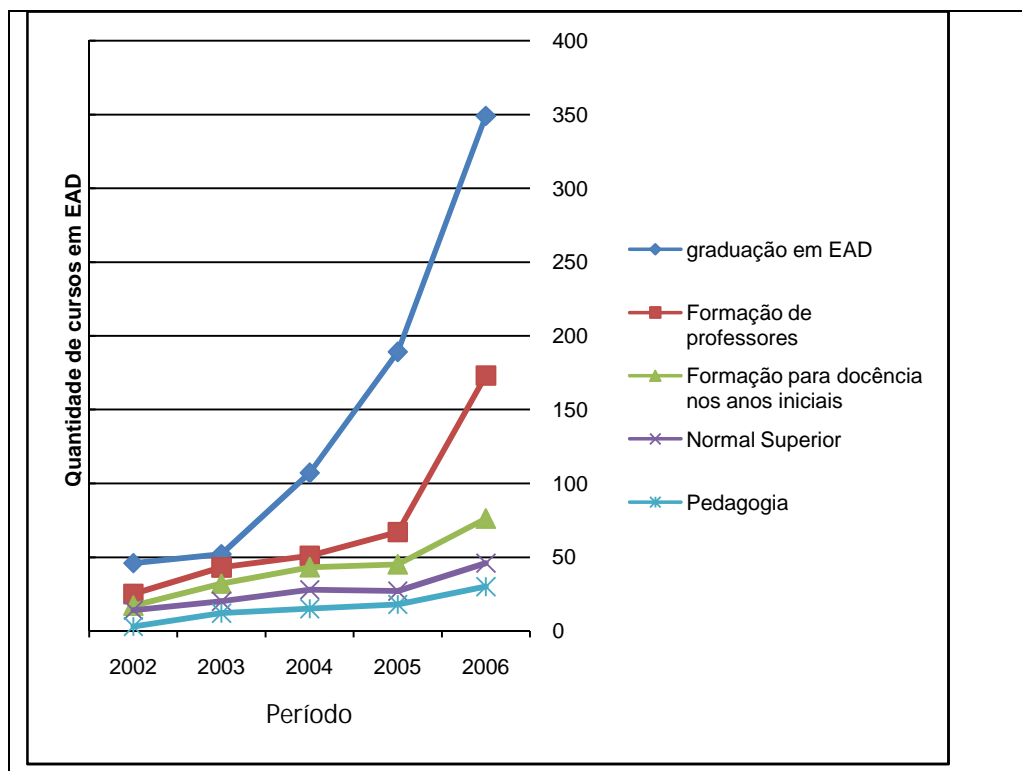
Fontes: Sanchez (2005); ABREAD (2006); INEP (2007d)⁵².

A região sul, que em 2004 contava com 17% dos estudantes brasileiros em EAD, passou a contar com 25%. O principal crescimento se deu no Paraná, que passou de 29.846 (vinte e nove mil, oitocentos e quarenta e seis) para 89.891 (oitenta e nove mil, oitocentos e noventa e um) estudantes nessa modalidade de ensino. Também era do Paraná a instituição com maior número de alunos em cursos de graduação a distância, a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR)⁵³.

Em 2009, há 108 instituições de ensino superior credenciadas pelo MEC para ofertar cursos de graduação na modalidade de EAD e a tendência observada é um aumento no número desses cursos (Gráfico 7).

⁵² As informações quantitativas apresentadas neste capítulo da Tese correspondem ao período limite de 2006, pois são dados disponibilizados pelo MEC na forma de sinopses anuais (INEP, 2008b). Informações posteriores a esse período podem ser construídas a partir de microdados também já disponíveis pelo INEP, mas não foram possíveis para este trabalho.

⁵³ Esta é uma das quatro instituições com maior número de estudantes matriculados e de denúncias de irregularidades nas condições de oferta de EAD. As outras três, UNITIS (Fundação Universidade de Tocantins), FAEL, (Faculdade Educacional da Lapa) e UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo da Vinci) sofreram interdição do MEC em 2008 (UNIVERSIA, 2008).



Fonte: INEP (2008b)

Gráfico 7 - Quantidade de cursos de graduação na modalidade EAD entre 2002 e 2006 no Brasil

Neste momento, ocorre a divulgação governamental de previsões da oferta de 90 mil vagas em cursos a distância por meio do programa da Universidade Aberta do Brasil, iniciada em 2006, com a criação de um curso experimental de Administração de Empresas.

Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB é a denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que será formada pelo conjunto de instituições públicas de ensino superior, em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial. (BRASIL. Ministério da Educação, 2007a).

Conforme edital publicado pelo MEC (BRASIL. Ministério da Educação, 2007b), a Universidade Aberta do Brasil atende aos 26 estados da federação, com 1.749 cursos de nível superior a distância. Destes cursos, a maioria é de formação de professores, dos quais 135 são de Pedagogia, com oferta de aproximadamente 7.599 vagas, dezesseis de Normal Superior, com 1000 vagas aproximadamente e, de Letras, com 3741 vagas.

Dos dados apresentados neste item, cabe ressaltar que a expansão das matrículas na educação superior para formação de professores no período de 2002 a 2006 deve menos à oferta de vagas em EAD que às alternativas administrativas encontradas para ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil, cuja discussão não cabe neste texto. Dessa forma, seria precipitado atribuir aos processos formativos de EAD a qualidade do trabalho dos profissionais graduados nos últimos anos. Estudos específicos se fazem necessários para análise do perfil dos profissionais formados nesses cursos bem como dos formados nos cursos presenciais⁵⁴.

Embora o percentual de alunos formados em cursos de graduação na modalidade a distância ainda seja pequeno em termos absolutos, nesta modalidade são muitos os professores formados para os anos iniciais do ensino fundamental e, como foi visto, há uma tendência de aumento de oferta de cursos de formação de professores de modo geral nessa modalidade. Uma atenção específica é necessária a esse processo educacional tendo em vista as repercussões sociais que daí advém.

Estudos comparativos de resultados de exames nacionais de avaliação de rendimento do ensino superior por curso e modalidade; de resultados de rendimento escolar de alunos cujos professores tenham sido formados em cursos desenvolvidos na modalidade de EAD podem contribuir para avaliar a qualidade e o impacto social dessa modalidade de formação de professores. Orientações de cunho legal, pedagógico e técnico também são necessárias, especialmente quando se trata de formação inicial para professores dos primeiros anos do ensino fundamental.

Em 2007, a Secretaria de Educação Básica lançou o documento intitulado Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância com o objetivo de nortear instituições e profissionais quanto a metodologias e organizações de sistemas de EAD. Este documento faz referência à intenção de garantir qualidade nos processos de educação nessa modalidade e “coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua

⁵⁴ Os resultados de concursos para ingresso na carreira profissional realizados pelos sistemas de ensino fundamental são fontes de dados significativas para a verificação dos resultados qualitativos da formação oferecida por diferentes instituições de ensino superior. Mas, importantes não são somente os resultados finais de aprovação, reprovação e classificações finais dos candidatos. Também o são os resultados obtidos por eles em questões e temas específicos desses exames. Esse tipo de análise está sendo realizada, desde 2007, na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba com os resultados obtidos pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em avaliações em larga escala, nas áreas de língua portuguesa e de matemática. Os resultados por questão obtidos pelos alunos individualmente, por classes inteiras, por escolas, por regionais e pela rede de ensino como um todo são temas de capacitações específicas que auxiliam corrigir distorções do processo de ensino aprendizagem.

oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos de qualidade (BRASIL. Ministério da Educação, 2007c, p.2)”.⁵⁵

O documento pretende ser um instrumento para orientar a cooperação e integração entre os sistemas de ensino e servir de base para a elaboração de referenciais específicos para os demais níveis educacionais.

Em 2008, o MEC iniciou avaliações das condições de oferta de EAD e, no total, interditou 1.337 pólos de EAD de três instituições, as quais terão até outubro de 2009 para cumprirem os ajustes acordados entre elas e o MEC.⁵⁶

A edição de documentos para orientar a organização de sistemas e de cursos de formação de profissionais e processos de avaliação *in loco* das condições de oferta de EAD são imprescindíveis. No entanto, considera-se também que é necessária a implantação de acompanhamento *online* dos cursos oferecidos pelas IES, independentemente da modalidade de ensino. Isso permitiria o aprimoramento dos processos de avaliação de cursos e graduação, os quais deixariam de ser pontuais e passariam a ser acompanhados processualmente.

Esse acompanhamento poderia se valer de registros efetivados ao longo do desenvolvimento de cada curso, por período letivo ou disciplina, pela comunidade estudantil e docente, sobre aspectos curriculares considerados prioritários na formação dos profissionais. Esse processo de avaliação poderia começar com os cursos de formação de professores, pois foram esses cursos que impulsionaram a EAD no nível da graduação, como foi visto, e são cursos dessa área que estão a se expandir.

Vislumbra-se que serão criados repositórios temáticos de recursos pedagógicos digitais⁵⁷ por curso de nível superior e área de conhecimento de forma

⁵⁵ O termo precarização vem sendo cunhado por Kuenzer (2006) ao analisar a oferta de ensino de graduação na modalidade de EAD. Ela considera que essa modalidade de ensino só é válida para intelectuais autônomos, o que não seria o caso para os que iniciam a formação profissional.

⁵⁶ “Pólo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância (BRASIL. Ministério da Educação, 2007c, p.1).”

que se estabeleçam registros históricos públicos dos percursos de ensino dos diferentes temas educacionais⁵⁸.

À medida que recursos pedagógicos são produzidos e redes interativas e colaborativas temáticas são criadas, ampliam-se as possibilidades de registro, de trocas de experiências e avaliações mútuas entre equipes de profissionais responsáveis pela execução de projetos pedagógicos de diferentes níveis de ensino. Para os cursos de formação de professores a ampliação dessas possibilidades tem especial significado: os muros das escolas e as paredes das salas de aula deixam de ser os limites espaciais de atuação didática.

É o que se verificou com o Projeto Jovens Governantes, coordenado pela pesquisadora entre 2005 e 2008, que teve como objetivo integrar resultados de experiências de pesquisa-ação realizadas anualmente em 120 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, sobre temas socioambientais relevantes para as comunidades locais (SALAMUNES, 2007).

O trabalho de estudo e pesquisa, realizado por professores e alunos do ensino fundamental ao longo de um ano letivo, foi registrado pela disponibilização de textos e imagens à comunidade participante e debatido por meio de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona. Embora o objetivo do ambiente virtual fosse possibilitar o registro e a interatividade entre os participantes sobre os temas propostos para aprofundamento de estudos, o acúmulo de todos os projetos desenvolvidos ao longo de quatro anos, além de se constituir fonte de pesquisa sobre o trabalho didático em si, permite a construção de novas experiências de ensino tendo as já registradas e avaliadas como ponto de partida para os planos didáticos. Sabe-se que esse tipo de experiência pedagógica prática ainda é raro na

⁵⁷ A expressão “repositórios de recursos pedagógicos digitais” é aqui deliberadamente utilizada em substituição à expressão “repositórios de objetos de aprendizagem”, a qual é empregada, especialmente na área de informática, para designar ambientes virtuais que agregam recursos digitais de apoio ao ensino ou a aprendizagens. Essa opção lexical diz respeito ao fato de que aqui se entende por objeto de aprendizagem todo conteúdo (fenômeno, problema, ideia, representação ou objeto físico) que seja tematizado por sujeitos aprendizes para fins de construção de conhecimento. Nesse sentido, um recurso pedagógico só se configura um objeto de aprendizagem quando é tematizado por sujeitos que querem atribuir significado a esses recursos.

⁵⁸ Como exemplo desse tipo de trabalho tem-se a disponibilização pública das apresentações realizadas em aulas da disciplina Teleducação, ministrada pela Dra. Liane Tarouco no curso de Doutorado em Informática na Educação, no site do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias Educacionais, da UFRGS, a qual pode ser acessada pelo endereço <http://penta3.ufrgs.br/teleducação/apresentacoes> (UFRGS, 2009).

educação brasileira, tanto por motivos estruturais quanto técnicos, mas é uma das possibilidades pedagógicas com redes e recursos pedagógicos digitais.

No Banco Internacional de Objetos Educacionais, criado pelo MEC em conjunto ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), à Rede Latino-americana de Portais Educacionais, RELPE, e à Organização dos Estados Ibero-americanos OEI, em 2008, dos 4781 recursos disponibilizados até 01 de janeiro de 2009, somente 155 foram categorizados como correspondentes ao ensino superior e nenhum correspondia à área de Ciências Humanas (MEC, 2009). Embora o repositório instalado no Portal do MEC seja recente, a ausência de recursos digitais disponíveis para o ensino superior nessa área pode ser um indício do atraso na criação e utilização desses recursos didáticos na formação de professores dos anos iniciais no ensino superior.

Vale lembrar que os repositórios da área educacional não podem se restringir a disponibilização de textos que discorram sobre o ensino, mas devem auxiliar no ensino dos conteúdos curriculares fundamentais da educação básica e superior. Isso quer dizer que os repositórios de recursos pedagógicos não devem se transformar em bibliotecas digitais. Estas devem ser uma parte desses repositórios.

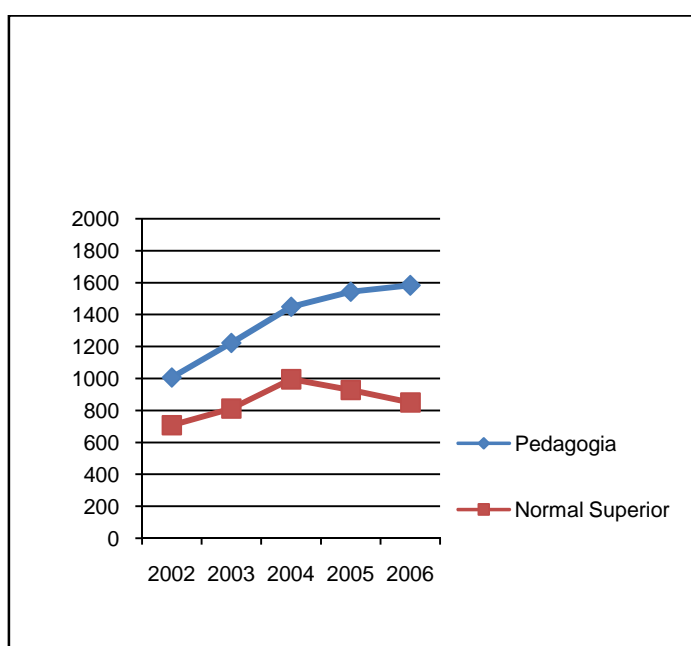
Infinitas são as possibilidades de ensino com recursos digitais já disponíveis na internet, no entanto, a criação didática e de recursos pedagógicos específicos com vistas à construção curricular de cursos de formação de professores requer profissionais com fundamentos pedagógicos e científicos suficientes para planejar a articulação entre ciência e arte, conteúdo e forma, e com possibilidades tecnológicas, espaciais e temporais de acesso a redes e ambientes virtuais. Não significa que professores, ao planejarem o ensino, devam se transformar em *webdesigners*, mas sem dúvida precisam ter condições estruturais para analisar e propor alternativas de composição midiática que garantam o sentido comunicativo e formativo que almejam.

Entende-se que com uma ação conjunta, colaborativa e articulada entre os sistemas de ensino e entre as categorias de professores para elaboração de propostas curriculares, inclusive com a produção de recursos pedagógicos digitais, levará à melhoria da qualidade da educação formal como um todo⁵⁹. Da mesma forma, considera-se que os sistemas de ensino estaduais e municipais, assim como

⁵⁹ Essa articulação poderia libertar sistemas de ensino básico de parte da dependência da iniciativa privada para sustentação de portais educacionais, redes e sistemas informatizados.

os programas de pós-graduação de IES públicas locais, uma vez articulados, podem auxiliar também no levantamento de informações sobre pólos e processos de ensino de EAD assim como propor alternativas de melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido.⁶⁰ Isto é, processos dinâmicos e interativos de produção e de avaliação curricular poderão levar a efetivação de práticas que integrarão formação inicial e continuada, ensino presencial e em EAD.

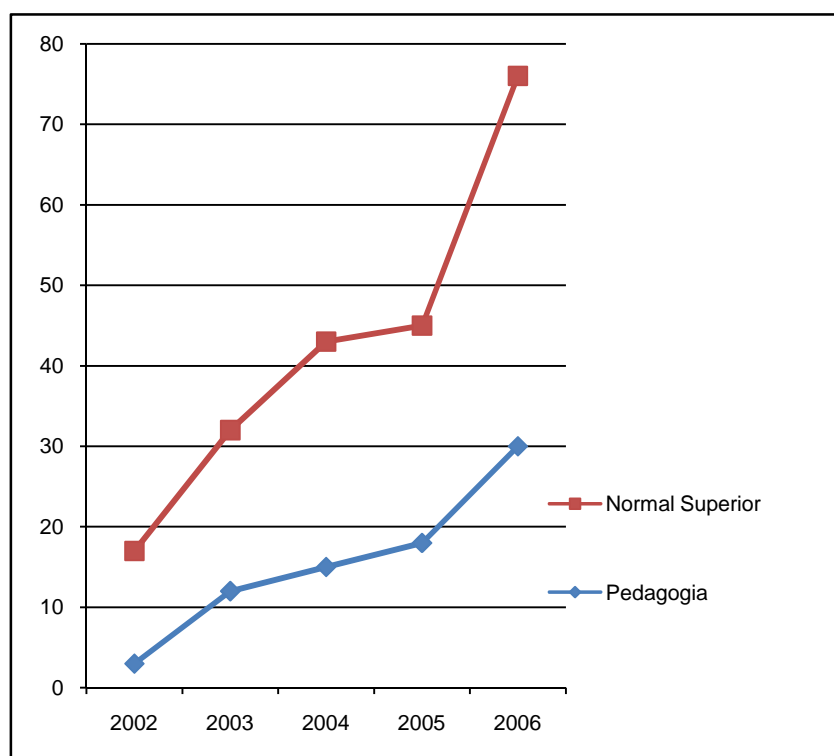
Considera-se ainda que é preciso que ambos os sistemas se atentem para o fato de que, no que diz respeito à formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, no ensino presencial a tendência é a preponderância de cursos de Pedagogia, já no ensino a distância os cursos de Normal Superior tendem a coexistir com os primeiros (Gráficos 8 e 9). Se ambos os cursos são responsáveis pela formação de alfabetizadores, os processos de formação a distância e presenciais de ambos precisam convergir articuladamente a busca da melhoria da qualidade das práticas de ensino de alfabetização, tema a ser priorizado por esses cursos.



Fonte: INEP (2008b)

⁶⁰ A visão mercadológica de que a concorrência entre IES ou entre profissionais por elas formados pode “selecionar” as boas ou más instituições, os bons ou os maus profissionais é limitada, pois desconsidera a responsabilidade do Estado no gerenciamento da formação dos cidadãos.

Gráfico 8 - Quantidade de cursos de Pedagogia e Normal Superior presenciais entre 2002 e 2006 no Brasil



Fonte: INEP (2008b)

Gráfico 9 - Quantidade de cursos de Pedagogia e Normal Superior a distância entre 2002 e 2006

3.6 O PRIORITÁRIO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diferentes periódicos de circulação nacional noticiam que o Brasil, entre os países emergentes, é o que detém as maiores taxas de analfabetismo na população de faixa etária de quinze anos ou mais.⁶¹

Apesar de exaustivamente denunciado no final do século vinte pelos educadores brasileiros (FERNANDES, 1989; FREIRE, 2006; RIBEIRO, D. 1984; RIBEIRO, M.L.S., 1984; VIEIRA, 1983), este problema só fazia eco nos setores

⁶¹ Enquanto a taxa brasileira é de 11%, na China é de 9%, no México é de 7% e na Argentina e Chile é de 3% (TAXA de analfabetismo..., 2007).

acadêmicos; não foi devidamente enfrentado pelas políticas sociais e educacionais no Brasil. Também não houve decisão estratégica das IES para decidir sobre o prioritário na formação dos cidadãos.

Agora, publicações não acadêmicas reiteram observações comparativas entre resultados educacionais internacionais revelando a constatação da insuficiência dos resultados escolares para os processos produtivos do cotidiano atual. Além disso, os setores político-econômicos compartilham o discurso que registra que a escolaridade média brasileira, de 5 anos, é muito baixa.

Pesquisa do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) com a *London Business School* constatou que 40% das empresas brasileiras alegam que a falta de trabalhadores qualificados impede a adoção de novas tecnologias. Também, indicam que empresas em vez de focarem seus investimentos no seu objeto de negócio (processo de produção e produto) precisam manter salas de aula e contratar professores para ensinarem seus funcionários a ler, escrever e ter noções de informática (SALOMÃO, 2006).

Também os sistemas de ensino básico mantêm estruturas permanentes de formação, as quais deveriam se caracterizar pela organização de atualização e de aperfeiçoamento profissional, mas ainda precisam se voltar para a organização e investimento na qualificação e habilitação para a docência.

Este fato corrobora a reivindicação histórica por uma escola básica de qualidade. Embora o significado desta expressão possa variar de um discurso a outro, é consenso que uma educação de qualidade depende da qualidade da formação de seus professores (OCDE, 2006).

Há estudos ingleses indicando que a variação na qualidade do trabalho docente impacta mais forte e rapidamente nos resultados de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental do que investimentos econômicos *per capita*; do que diminuição do número de alunos por professor e do que reformas educacionais abrangentes (McKINSEY, 2008).

Considerados devidamente os contextos e que investimentos educacionais nos sistemas de ensino brasileiro e inglês não são comparáveis econômica e historicamente, pode-se levar em conta que os resultados de rendimento escolar do segundo, longitudinalmente controlados, evidenciam que a implementação de estratégias focadas na melhoria da qualidade dos professores resultou em melhorias significativas na alfabetização dos alunos em três anos.

Resultados e experiências brasileiras podem também ser estudados dessa forma, uma vez que há avaliações em larga escala nas áreas de língua portuguesa e de matemática para duas etapas do ensino fundamental há mais de uma década.

Brevemente, poderão existir estudos comparativos e longitudinais sobre os resultados da Provinha Brasil, avaliação em larga escala na área de alfabetização iniciada em 2008 pelo MEC (2008), cujos resultados nacionais, a partir de 2009, passarão a ser controlados quantitativamente pelo INEP⁶². Mas esses estudos só terão aplicabilidade para a melhoria da qualidade da alfabetização se os sistemas de ensino – básico e superior – estudarem conjuntamente esses resultados relacionando-os aos conteúdos avaliados nos exames em larga escala.

Estudos sobre a Prova Brasil de língua portuguesa orientados por Menegassi (FUZA; MENEGASSI, 2008), por exemplo, dão conta de que as questões que se referem ao item “Procedimentos de Leitura” restringem-se à busca e localização de informações nos textos de diferentes gêneros. Análises qualitativas dos conteúdos verificados nas questões, como essa, e dos resultados destas provas poderão fornecer indícios sobre relações entre o que nelas e em cursos de formação inicial e continuada de alfabetizadores está sendo priorizado; sobre estratégias que precisam ser implementadas para correção de distorções nas etapas de formação e nos próprios exames utilizados como referência para definição de rendimento escolar e de ensino de qualidade.

3.6.1 Qualidade da formação - qualidade na educação

Uma educação de qualidade é um fenômeno complexo que para ser devidamente abordado requer olhares sob diferentes perspectivas, pois envolve dimensões extra-escolares (socioeconômicas e culturais) e dimensões intra-escolares (condições de oferta, gestão e organização do trabalho escolar; formação e profissionalização dos docentes; ação pedagógica; acesso, permanência e desempenho escolar dos estudantes) (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

⁶² Apresentando-se para alfabetizadores e equipes gestoras de escolas os estudos comparativos sobre os resultados dos alunos do segundo ano do ensino fundamental do município de Curitiba na Provinha Brasil 2008, verificou-se como necessária a explicitação dos conteúdos abordados na prova para que eles compreendessem o significado das questões apresentadas tanto em termos de psicopedagógicos quanto lingüísticos.

A universalização do acesso à educação básica é condição para uma sociedade igualitária. Mas a garantia do acesso à escola – ou a cursos de nível superior, no caso dos professores – não é garantia de educação de qualidade neste nível de ensino ou naquele que vão atuar.

No entendimento que aqui se adota, uma educação de qualidade caracteriza-se por inverter a lógica classificatória da escolarização atual e por comportar padrões curriculares que concretizam a instrumentalização dos cidadãos para a convivência democrática (BOTO, 2005). Também pela incorporação de estudantes de diversas origens, comunidades e identidades; por uma pedagogia pautada num repertório clássico de saberes e por eficazes procedimentos de transposição didática; por conteúdos e métodos de ensino, atualizados e flexíveis, críticos e criativos.

A busca pela qualidade da educação está atrelada à defesa dos princípios fundadores da escola pública – universalidade de acesso, igualdade de oportunidades e continuidade do percurso escolar – os quais “(...) obrigam a que a escola seja *sábia* para educar (permitindo a emancipação pelo saber), *reta* para integrar as crianças e jovens na vida social (por meio da partilha de uma cultura comum) e *justa* (participando na função social de distribuição de competências)”. (BARROSO, 2005, p.745).

Desde que considerado o não determinismo dos processos educativos escolares na formação dos cidadãos, tais princípios podem nortear processos de avaliação da qualidade da educação em diferentes níveis de ensino.

Conforme Braslavsky (2005, p.19), a qualidade da educação pode ser avaliada pela forma como se cultivam e se desenvolvem cinco características necessárias aos cidadãos na atualidade:

a possibilidade de explicar sua própria vida e o mundo; a auto-estima e a estima pelos outros; a possibilidade de realizar um projeto; o domínio das capacidades necessárias para concluí-lo; e estratégias para relacionar-se com os demais de maneira saudável.

Tais características podem fundamentar indicadores interessantes de qualidade se compreendidos no âmbito da finalidade dos três níveis de ensino, conforme registra Morin (2005). Para ele, o ensino fundamental deveria levar os estudantes ao entendimento de sua dupla natureza, biológica e cultural; o ensino médio deveria realizar a síntese entre a cultura das humanidades e a cultura

científica; o ensino superior deveria, ao mesmo tempo, adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão trans-secular de conservação, transmissão e enriquecimento do patrimônio cultural, sem o que as pessoas não passariam de máquinas de produção e de consumo.

Nessa perspectiva, é necessária atenção aos processos produtivos e formativos que se constituem na implementação de políticas que pretendem elevar os níveis de qualidade da educação brasileira, pois:

antes de tudo, existe uma pressão superadaptativa, que leva a adequar ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento; a conformar-se aos últimos métodos, às últimas estimativas do mercado, a reduzir o ensino geral, marginalizar a cultura humanista. Ora, na vida como na história, a superadaptação a condições dadas nunca foi um indício de vitalidade, mas prenúncio de senilidade e morte pela perda de substância inventiva e criadora (MORIN, 2005, p. 83).

Conforme relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE (OCDE, 2006), a formação inicial e continuada de professores é questão prioritária para políticas públicas de diferentes países participantes essa organização e a tendência é de que isto se acentue para os próximos anos.⁶³ Tal tendência pode ser observada também no Brasil.

Na temática da formação de professores para a educação básica, há questões que permanecem lacunares, como a da formação de professores alfabetizadores a qual, nos últimos dez anos no Brasil, vem passando do nível médio para o nível superior. Este fato suscita estudos que considerem pelo menos três aspectos: o cenário social em que se situa a questão da alfabetização e a das condições de letramento da população atualmente, a qualidade dos processos formativos que a contemporaneidade impõe e a qualidade dos processos formativos que os profissionais da educação estão construindo.

No momento em que se aprofundam os conhecimentos sobre a vida em todas as suas dimensões e os sistemas de produção se modificam, organizam-se novas formas de convivência humana, o que caracteriza fundamentalmente o movimento atual (VIEIRA PINTO, 2005).

⁶³ A OCDE, criada em 1961, é um fórum para enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização, do qual participam trinta países. Nesse fórum, experiências políticas são compartilhadas e boas práticas são identificadas. Compõem a OCDE: Alemanha, Áustria, Austrália, Bélgica, Canadá, Coréia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia.

Como em qualquer outro momento em que se observam avanços tecnológicos e novas formas de produção, as novas tecnologias se inserem nas práticas pedagógicas reordenando-as assim como em todos os ramos da vida social. Embora de forma mais lenta nas salas de aula do que no âmbito da organização escolar (MARTI, 2003; MARTIN, 2006) as TICs, como instrumentos didáticos, podem modificar as formas de ensinar e de aprender na escola, instituição que hoje tem a responsabilidade de aprender a aproveitar as potencialidades dessas tecnologias (MARTI, 2003).

Como se dá a aprendizagem dessas potencialidades pode ser um indicativo da qualidade tanto da formação de professores quanto dos estudantes da educação básica.

Mas uma modificação tem sempre, pelo menos, um sentido. Que sentido está se dando ao uso de recursos informáticos na formação de alfabetizadores: Que sentido está se dando ao uso de recursos informáticos na alfabetização infantil?

Daí se depreende a necessidade de atenção investigativa com a relação conteúdo-forma que os cursos de formação de professores desenvolvidos a distância estão a compor. Essa atenção não pode partir de premissas que negam as possibilidades de formação profissional nessa modalidade de ensino, tampouco daquelas que a defendem irrestritamente.

O requisito de formação de nível superior para todos os profissionais da educação básica e as demandas do mercado de trabalho por profissionais qualificados e capacitados para emprego das tecnologias que se sofisticam são aspectos que devem ser considerados na composição de projetos de formação.

Cabem indagações, no entanto, a respeito da qualidade dos processos formativos que essa modalidade de ensino efetiva atualmente, pois está relacionada a um projeto de sociedade. Deste depende o aproveitamento que se faz dos instrumentos e das técnicas disponíveis em um dado tempo e lugar.

3.7 SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO

Conforme Gage (1988), para se analisar a qualidade da educação é preciso dar especial atenção ao processo de ensino. A forma como se ensina na escola têm relação direta com os processos de aprendizagem que lá ocorrem. Mas, os processos de aprendizagem que ocorrem nos cursos de nível superior de formação de professores têm relação, ainda que indireta, com a forma como se ensina no ensino fundamental. Isto é, a qualidade de um impacta na qualidade do outro.

“Sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores constituem o elemento central dos esforços pelo aprimoramento escolar” (OCDE, 2006, p. 18).

É com base nesse entendimento que grande parte dos estudos sobre formas de melhoria da educação básica indica alternativas relacionadas à formação e condições de trabalho dos professores.

Para Amagi (2000), por exemplo, para melhorar a qualidade do ensino fundamental é preciso: melhorar a competência dos professores por meio de uma política que contemple cursos iniciais de ensino superior, formação em serviço, condições adequadas de trabalho e níveis elevados de remuneração. Também, desenvolver, por meio de articulação entre grupos profissionais interessados e instituições, programas escolares que considerem os avanços das ciências exatas, naturais e humanas e dirigir as escolas no sentido de sua eficácia.

Lembre-se aqui o conceito de superação anteriormente tratado. Que da racionalidade técnica incorpore-se o que interessa: é preciso ensinar com êxito.

Para Bosker e Scheerens (1995), a eficácia escolar baseia-se na produtividade do ensino, a qual pode ser medida conforme critérios de desempenho dos alunos ou realização de objetivos. Os primeiros estariam mais adequados a uma interpretação da eficácia em termos de qualidade, embora sejam mais restritos a uma ou outra área de conhecimento.

O entendimento da qualidade da educação segundo conceitos de produtividade e de eficácia caracteriza uma das tendências observadas na análise do letramento da população. Na primeira tendência, o que está em pauta é o estabelecimento de um indicador social e são desconsideradas as associações entre conhecimento e formas de participação social e política. Foca-se em aspectos metodológicos, tais como a eficiência e a precisão dos instrumentos de avaliação, e em abordagens psicossociais.

Essa tendência pode ser verificada nas políticas educacionais brasileiras nas últimas duas décadas, pela divulgação massiva dos índices do Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica – SAEB -, decorrentes da Avaliação nacional do rendimento escolar – ANRESC e Avaliação nacional da educação básica – ANEB (BRASIL. Ministério da Educação, 2005; INEP, 2005a), do Exame nacional do ensino médio (INEP, 2007a), do Exame nacional de desempenho dos estudantes – ENADE – (INEP, 2007b) e do recente Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB – (INEP, 2007c).

Em que pese as análises simplistas que podem ser geradas em função de índices estatísticos, entre as quais o foco restrito à posição que ocupa no *ranking* de aproveitamento escolar uma determinada instituição, curso ou população, considera-se que estudos quantitativos são necessários e podem auxiliar na definição de aspectos da realidade educacional que precisam ser estudados em abordagens qualitativas.

Utilizando as palavras de Larrive e Dionne (1999, p.213):

Mas, se contribuem desse modo, para elucidação de fenômenos ou situações, esses instrumentos não possuem senão um poder limitado. São, dentre outros, desprovidos de poder explicativo: ajudam a ver as relações possíveis, mas só o pesquisador pode dar um sentido ao que é assim esclarecido.

Considera-se aqui a importância e a legitimidade das pesquisas em larga escala de avaliação de conhecimentos da população para a análise da qualidade dos processos formativos e para a definição de políticas educacionais consistentes, mas os indicadores dessas pesquisas não podem ser considerados como suficientes para a compreensão da qualidade da educação.

Toda ação e conhecimento humano são políticos, como afirmara Freire (1997) e as formas de conhecer e de fazer são marcadas pelas condições materiais e sociais objetivas, como explicara Marx (1987). Não se pode, portanto, cair no chamado “otimismo pedagógico”, concepção segundo a qual a educação seria a solução para os problemas da sociedade, pois:

a educação e a aprendizagem são consideradas a partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade. Admitir essa ideia implica reconhecer que o letramento é desigual na própria forma como as diferenças sociais se sustentam e se reproduzem e que não se resolvem as diferenças sociais, tanto no âmbito individual como no que diz respeito aos interesses de classe, pela educação (BRITO, 2003, p.62).

Para se avançar na compreensão da qualidade dos processos educativos, é preciso considerar que “Qualidade e quantidade revelam-se inseparáveis, como dois

aspectos da existência concretamente determinada. Mas esses dois aspectos não se misturam, não se confundem numa unidade abstrata” (LEFEBVRE, 1991, p.212).

Da racionalidade técnica, passando-se à racionalidade prática, chega-se à racionalidade crítica destacando-se o elemento comum a elas, que é a ação docente. Por essa razão, a compreensão da qualidade dos aspectos técnicos e políticos do processo educativo depende de estudos focados nas dinâmicas onde o fazer pedagógico se concretiza.

4.8 SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE

Buscando explicitar o conceito de qualidade da educação, Zabalza (1998) identificou, nos trabalhos que estudou, três concepções às quais a expressão “qualidade da educação” está vinculada.

A primeira delas está no campo axiológico, considerado por ele como a mais importante na área da educação. Nesse caso, atribui-se qualidade a uma instituição, pessoa, processo ou situação que representem os valores formativos vigentes.

A segunda concepção está no campo da efetividade, que está relacionada ao nível dos resultados obtidos pelo processo formativo, e a terceira está no campo da satisfação dos participantes ou usuários no processo.

Esta terceira concepção relacionada à qualidade de vida.⁶⁴

A qualidade da educação não seria um repertório de características, mas algo dinâmico, que vai sendo alcançado pela busca diária. O mesmo autor aponta três vetores da qualidade: o projeto educativo, os resultados parciais - processos e procedimentos por meio dos quais ocorre a intervenção formativa - e o desenvolvimento organizacional, o que inclui os programas, os planos e a

⁶⁴ O conceito de “qualidade de vida” está relacionado ao conceito de Desenvolvimento humano, segundo o qual o avanço de uma população não pode ser medido levando-se em conta somente a dimensão econômica, mas as características sociais, culturais e políticas de uma população, o que pode ser medido pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que varia de zero a um. Este índice é uma medida comparativa do bem-estar de uma população, criada em 1990, pelo economista Mahbub ul Haq. São três fatores básicos considerados nessa medida: educação, longevidade e renda *per capita*. No fator educação, são considerados o índice de analfabetismo da população de quinze anos ou mais e o total de pessoas que freqüentam algum curso de formação acadêmica dividido pelo número de pessoas entre 7 e 22 anos (ONU, 2007).

incorporação das tecnologias na busca do aperfeiçoamento do processo de formação.

Inventariando estudos sobre escolas eficazes e entendendo-as como as que são capazes de proporcionar rendimento acadêmico de alto nível para todos os alunos, isto é, independentemente de suas origens socioculturais e econômicas, Zabalza (idem)⁶⁵ destaca as características comuns apontadas por esses estudos. São elas: liderança focada na qualidade; ênfase aos problemas de organização curricular; interação com a comunidade; definição clara de objetivos educativos e didáticos; expectativas elevadas em relação ao rendimento dos alunos; acompanhamento e avaliação do processo; apoio da direção às iniciativas de inovação e experimentação; planejamento adequado e sistemático de formação em serviço; relacionamento próximo entre família e escola.

Outro inventário, o de Marchesi e Martin (2003), aponta quatro princípios nos quais se apóiam escolas eficazes:

- a) Educabilidade dos aprendizes (crença de que, em condições adequadas, todos os alunos podem aprender);
- b) Orientação para resultados (o êxito na aprendizagem é buscado para toda população da escola);
- c) Responsabilidade com os alunos (os resultados da aprendizagem não são atribuídos a fatores externos à instituição);
- d) Consistência na comunidade escolar (as relações são caracterizadas por laços culturais estreitos, o que é um elemento de coesão das ações no interior da escola).

Ambos os inventários se referem às expectativas positivas das escolas sobre o rendimento dos alunos como uma característica importante para a qualidade dos processos educativos. Entende-se que isso é possível quando professores e pedagogos são capazes de analisar prospectivamente os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

Estariam os cursos de formação de professores, presenciais e a distância, atentos a essas características escolares? Como os professores formados nos

⁶⁵ Ele referencia, em especial, PURKEY, S.; SMITH, M. Effective schools: a review. **The elementary School Journal**, v.83, n. 4, p. 426-452, 1983.

cursos de nível superior a distância e com mídias interativas aprenderam sobre tais características no que diz respeito aos processos de alfabetização?

Se, como disse Gage (1988), a qualidade da educação está relacionada com a forma *como se ensina* e este processo está relacionado com a forma a *como se aprende*, interessa saber o que foi ensinado ou aprendido nesses cursos sobre a qualidade dos processos de alfabetização e de letramento.

Como pensam professores formados nesses cursos a respeito da relação letramento e desigualdade social? Tendem a considerar os limites da educação na transformação da sociedade, como Freire (FREIRE; SHOR, 1996) e nas condições de letramento da população?

O que pensam eles sobre os discursos oficiais que propalam a revolução educacional pelo emprego didático dos recursos tecnológicos e de comunicação atuais?

Consideram eles que a modalidade de ensino que lhes formou leva à melhoria da qualidade dos processos de alfabetização e de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental?

Como se configuram suas práticas de ensino depois de sua formação inicial de nível superior? Que resultados observam e efetivam em sua prática educativa? Como se inserem as novas tecnologias em suas práticas de alfabetização?

Embora das questões acima somente as do último parágrafo pertençam ao foco deste estudo, as respostas às demais questões podem também indicar os caminhos do pensamento de alfabetizadores sobre o impacto pedagógico de sua formação nos processos de ensino e de aprendizagem da educação básica, especialmente, nos desenvolvidos em classes de alfabetização. Também podem indicar se os processos de ensino por que passaram durante sua formação apresentavam inovações no nível da qualidade da aprendizagem.

3.9 SOBRE AS NOVAS TECNOLOGIAS E A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM

Se a universalização do ensino é condição para se alcançar uma educação de qualidade para todos, o acesso às novas tecnologias a todos os professores e estudantes é condição para uma educação que contemple a inserção desses

instrumentos como recursos didáticos; que vise à supressão do analfabetismo digital.

À escola cabem dois desafios frente às novas tecnologias: deve criar condições para que elas melhorem os processos de ensino e de aprendizagem e compensar as desigualdades de acesso a essas tecnologias, ocasionadas pelas disparidades culturais e de distribuição de renda presentes no modelo econômico vigente (MARTI, 2003).

Nessa perspectiva, considera-se que os cursos de formação de professores pela modalidade EAD podem representar uma estratégia de enfrentamento ao duplo desafio apontado acima. Seria possível avaliar esse enfrentamento em casos brasileiros de formação de professores em EAD?

Marti (2003) registra a dificuldade de se avaliar o impacto das novas tecnologias no mundo educacional devido ao fato de serem muito recentes. No entanto, algumas tendências de análise podem ser observadas, entre as quais a que destaca o provável aparecimento de um novo meio simbólico, o que modificaria as formas de aprender, de conhecer e de ensinar.

Esse meio simbólico veiculado pelas novas tecnologias apresentaria, pelo menos, cinco características: a interatividade (relação de reciprocidade com as informações), o dinamismo (apresentação de diferentes processos espaço-temporais), o multimeio (combinação de diferentes meios simbólicos clássicos), o armazenamento (acúmulo e organização de grandes volumes de informação) e a transmissão (facilidade na transmissão de informações).

Tais características implicam em diferentes possibilidades de aprendizagem.

Conforme Marti (2003), a interatividade predispõe o sujeito à atividade, exigindo-lhe a regulação permanente de suas ações, o que é motivante. A possibilidade de interagir e de combinar diferentes meios simultaneamente altera os ritmos e multiplica as estratégias de aprendizagem e pode mudar as de ensino, pois a organização das informações também se transforma, ao se multiplicar em núcleos interconectados via rede mundial de computadores.

Nas relações de ensino, segundo esse autor, ao tripé clássico – professor, conteúdo, estudante – agregam-se agora as novas tecnologias. Portanto, novos cenários pedagógicos se constituem e o maior desafio é a formação dos professores para sua integração consciente nesse conjunto de relações.

Nesse novo cenário, retrai-se o ensino centrado na memorização e transmissão de conteúdos e intensifica-se o ensino de estratégias de busca de informação e manejo de base de dados. Os ritmos de aprendizagem dos estudantes podem ser melhor considerados assim como ampliadas as produções colaborativas, o que implica participação ativa de professores, na seleção de conceitos a serem construídos ao longo do ensino, e de alunos, nas ações relevantes à construção de conhecimentos.

Pode observar indícios de que este cenário esteja a se configurar nas classes de alfabetização regidas por professores que foram alunos de cursos em que as novas tecnologias foram utilizadas intensivamente.

Participando de observação e discussão com professores de ensino médio presencial de uma classe de escola pública de Curitiba, que recebera computadores individuais para uso permanente em sala de aula, em 2002, observou-se pouca predisposição e conhecimento pedagógico por parte dos professores para efetivarem práticas não centradas em conteúdos pré-determinados. Em que pese a imposição administrativa para implementação do programa experimental⁶⁶ e a precariedade dos recursos tecnológicos disponibilizados para sua execução, o que ocasionava reações de insatisfação entre os professores, a inserção desse quarto elemento na relação de ensino não se mostrou algo simples.

Nessa experiência, verificou-se que a maioria dos professores, diferentemente dos alunos, não fazia uso das novas tecnologias para comunicação pessoal ou para pesquisa; assustava-se com a capacidade dos alunos de agirem simultaneamente com diferentes canais da internet e mostrou-se mais à vontade quando passou a explorar e ensaiar a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem específico, o Teleduc⁶⁷.

Durante os momentos de capacitação em que experimentavam o uso desse ambiente, observou-se maior segurança dos professores ao tentarem compor suas aulas, talvez por possibilitar direcionamento das ações dos alunos, mas, tal ferramenta não chegou a ser utilizada para fins didáticos no projeto citado.

⁶⁶ Programa intitulado “Caderno digital”, iniciado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, em 2002, e descontinuado nos anos seguintes (PARANÁ. CETEPAR, 2007).

⁶⁷ “O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas” (NIED, 2006).

Supôs-se que faltava aos professores a alfabetização digital básica para que a inovação didática se tornasse realidade naquele ambiente de ensino presencial, pois a simples introdução das novas tecnologias nas salas de aula não garantiu o seu uso ou a transformação dos fazeres dos docentes.

Após seis anos daquela experiência, verifica-se a convergência de tecnologias e com ela a ampliação das possibilidades de inovações didáticas, mas o uso das novas tecnologias ainda não faz parte do cotidiano pedagógico da maioria dos professores de ensino fundamental brasileiros. Conforme estudo da OCDE (2006, p.29) “um dos desafios mais prementes para as escolas é a incorporação de tecnologias da informação e comunicação (TICs) à vida administrativa e educacional da escola.” Conforme outro estudo, a escola brasileira pouco tem contribuído para superar a exclusão digital: o nível de uso da internet por alunos de 10 anos ou mais é de 22,7%, praticamente o mesmo que da população em geral que é de 21% (WAISELFIZZ, 2007).

Como será visto adiante, não é diferente o cotidiano pedagógico dos professores alfabetizadores que fizeram sua formação universitária no CNSMI, mas algumas inovações podem ser verificadas em suas práticas didáticas e as novas tecnologias fazem parte delas.

Mesmo considerando-se que o uso da tecnologia possa representar certa inovação nos processos educativos, na aprendizagem a distância tem sido observada uma repetição de métodos instrucionais tradicionais do ensino presencial.

A superação dessa repetição na EAD pode se apoiar nas comunicações mediadas por computador, nos ambientes de aprendizagem interativa, no trabalho colaborativo, na aprendizagem colaborativa e nas ferramentas cognitivas baseadas em computador (JONASSEN, 1996).

Entende-se que a tecnologia deve estender às localidades distantes as melhores práticas de sala de aula, as que apresentam características da aprendizagem significativa, processo que decorre do processo ensino e de aprendizagem desenvolvido na perspectiva construtivista (JONASSEN, 1996).

O que Jonassen (1996) chama de aprendizagem significativa é entendido aqui como aprendizagem de qualidade, pois se caracteriza por ser:

- a) Ativa, isto é, resulta de atividades sobre objetos e ferramentas de troca e leva à aquisição de experiência;

- b) Construtiva, pois proporciona aos estudantes a integração de novas ideias a conhecimentos previamente elaborados e possibilita a construção de significados próprios sobre a experiência;
- c) Reflexiva, pois suscita nos estudantes a reflexão sobre as ações e decisões experienciadas;
- d) Colaborativa, isto é, ocorre em função da construção de comunidades interativas para a resolução de problemas;
- e) Intencional, caracteriza-se, portanto, pela busca consciente da consecução de determinados objetivos;
- f) Complexa, isto é, as atividades não são meras simplificações dos problemas presentes no cotidiano, mas recortes multifacetados deste;
- g) Contextual, portanto, simula ou relaciona-se a situações reais;
- h) Coloquial, pois a solução de problemas se dá no âmbito das trocas sociais e estas levam à ampliação de visões de mundo e de possibilidades de solução de problemas.

Conforme Jonanssen (1996), tais características ou qualidades da aprendizagem significativa são também critérios para seleção e uso de tecnologias em EAD.

3.10 A ESPECIFICIDADE DA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Viu-se até aqui que análises dos resultados das avaliações de desempenho dos alunos da educação básica indicam a melhoria da ação docente como algo necessário para a elevação da qualidade desse nível de ensino. Viu-se também que a formação, as condições de trabalho historicamente constituídas e as mudanças sociais têm afetado os resultados do trabalho docente. Que a qualidade do trabalho do professor está, muitas vezes, associada ao voluntarismo. Mas para a melhoria da qualidade da educação brasileira voluntarismo é insuficiente.

É preciso que o trabalho docente transborde a intenção de coletivizar os saberes necessários à vida em um dado tempo e espaço; que suas concepções sobre o que se relaciona aos processos educativos revelem abertura e cientificidade; consistência e atualidade.

É preciso um movimento consciente de tematização das decisões didático-pedagógicas, isto é, um movimento em que as práticas cotidianas de sala de aula sejam estudadas pelos mesmos sujeitos que as praticam para que estes as validem ou as invalidem em função dos resultados de aprendizagem observados e esperados. São esses resultados, e não somente os de desempenho de sistemas de ensino, que podem indicar, no dizer de Perrenoud (1997, p.141), o “momento em que a realidade resiste”.

Segundo este autor, o momento que a realidade resiste é aquele em que são necessárias competências profissionais específicas. Nessa perspectiva, a profissionalização docente é concebida como capacidade para compreender e neutralizar as causas do insucesso escolar; para tratar as diferenças sem transformá-las em desigualdades.

Pode-se afirmar que, no que diz respeito à educação básica, a resistência histórica à prática escolar se configura nos altos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional registrados pelas pesquisas. Já na educação superior, a resistência histórica se configura na não internalização dessa problemática pelos cursos de formação de professores.

Anualmente formam-se milhares de professores de educação básica no Brasil, mas quantos são alfabetizadores? Tomando-se por base depoimentos de professores que adentram ao sistema municipal de ensino de Curitiba, pode-se afirmar que são raros os que se sentem preparados profissionalmente para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e de letramento.

Os índices de analfabetismo de um país estão relacionados ao nível de qualidade da educação que ele oferece; da mesma forma, seus índices de alfabetismo funcional e condições de letramento da população.

No Brasil, 6% dos cidadãos que vivem na área urbana e 14% dos que vivem na área rural são analfabetos. Na região sul, 5% da população não consegue realizar tarefas simples que envolvam decodificação de palavras e frases (FERRARO, 2003; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2005).

A erradicação do analfabetismo continua sendo uma meta a ser alcançada no país apesar de inúmeros programas educacionais e propostas eleitoreiras a apontarem como meta política. Enquanto isso, os cursos de formação de professores limitam-se a colocar em pauta esses índices.

Segundo estimativas nacionais, o analfabetismo funcional brasileiro chega a 76% na área rural e a 65% na área urbana, isto é, mais da metade dos brasileiros têm dificuldades para compreender e interpretar textos (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2005).

Esses brasileiros são pessoas que tiveram acesso à escola, mas os conhecimentos de leitura e de escrita adquiridos não foram suficientes para que pudessem exercer de maneira plena as práticas da cultura letrada. Estão entre os que conseguem ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita em um texto (alfabetizado de nível rudimentar) e os que conseguem ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência. Na região sul, os índices de analfabetismo funcional giram em torno de 67% (FERRARO, 2003; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2005).

Uma pessoa é alfabetizada funcional quando é capaz de utilizar a leitura e a escrita de forma independente para resolver problemas de seu contexto social e usar de suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

Analfabetos funcionais, em resumo, são pessoas que passaram pela escola, mas não construíram, suficientemente, as habilidades de leitura e de produção textual de forma que possam realizar autonomamente as tarefas cotidianas que envolvem o uso de informações escritas⁶⁸.

Ao se falar em analfabetismo funcional, portanto, fala-se dos resultados dos processos escolares e do ensino da língua portuguesa. Fala-se dos cursos de formação de professores.

Considera-se que, mesmo com a universalização do ensino fundamental nas regiões sul e sudeste e com a criação e manutenção de programas paralelos de escolarização e de alfabetização de jovens e adultos, o desempenho atual da maioria dos brasileiros sobre uso da leitura e da escrita é incompatível com o exercício pleno da cidadania.

Melhorar os resultados dos processos de alfabetização e as condições de letramento dos alunos deve ser tema obrigatório tanto da educação básica, quanto da educação superior voltada para a formação de professores.

⁶⁸ Ferreiro (2001b) declara-se insatisfeita com o conceito de analfabetismo funcional por não considerar que se tenha chegado a um consenso mínimo satisfatório sobre ele.

Além de ter como função primordial a sistematização da inserção dos alunos no mundo letrado por meio dos processos de alfabetização, a escola é responsável pela consolidação dos processos iniciais de letramento de todos os cidadãos que a ela têm acesso. Articulado a esses processos, hoje, está o de alfabetização digital, do qual está alheia a maioria dos professores.

No entanto, a falta de preparo dos professores para atuar na alfabetização infantil e de adultos e nos processos iniciais de letramento tem levado os sistemas de ensino a criarem alternativas próprias, por vezes, rudimentares de formação de alfabetizadores, o que nem de longe possibilita aos docentes confrontar concepções sobre aquisição da leitura e da escrita, situações didáticas diferenciadas e uso de diferentes linguagens em diferentes práticas sociais.

De fato, a formação docente está lacunar, especialmente, por desconsiderar que a formação de professores alfabetizadores deve ser seu objetivo básico. Como afirma Ferreiro (2001, p.127):

que a alfabetização está em crise parece-me ser um dado incontestável. A escola, essa instituição conservadora, está tendo muito trabalho para aceitar que já não funcionam as exigências de alfabetização que tinha antes.

Adiante, neste trabalho, registram-se aspectos do CNSMI que podem ter auxiliado a mudar ações docentes no que dizem respeito aos processos de alfabetismo e de letramento infantil. Discutir-se-á, em especial, como os recursos informáticos se inseriram nesses processos quando mediados pelos quatro sujeitos de presente investigação.

3.11 A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES QUANDO JÁ SÃO PROFESSORES

Propor alternativas para a melhoria da qualidade de ensino é sempre um risco para os profissionais da educação que atuam nos sistemas públicos. Risco de não serem implementadas na sua formatação original, de não serem desenvolvidas o tempo suficiente para a verificação de seus resultados, de não receberem os investimentos necessários e apenas ficarem na vitrine superficial do *marketing* a que se submete a educação hoje.

No entanto, sabem eles, o processo de formação proporcionado por sistemas de ensino aos profissionais da educação, quando estes passam a atuar no âmbito pedagógico público, tem sido recurso significativo para o aprimoramento das práticas de ensino e de busca da melhoria de qualidade, especialmente no que diz respeito às questões de alfabetização e de letramento.

Inúmeros relatos de professores alfabetizadores corroboram as iniciativas de formação continuada criadas pelos sistemas de ensino e as apontam como fundamentais para o exercício do trabalho de sala de aula (SALAMUNES, 1998a; 1998b).

Ao serem repensados os currículos de cursos de formação de professores, em especial os cursos da modalidade a distância, isto precisa ser levado em consideração, assim como os resultados das avaliações de rendimento escolar. Tais relatos e resultados, aqui estudados no âmbito de suas relações, podem oferecer indicativos importantes para a revisão do conteúdo-forma desses cursos e para a análise de seus próprios resultados.

Se o ensino, a ação didática, compõe a prática docente, os estudos e as reflexões sobre esse tema devem caracterizar os processos formativos iniciais de quem pretende exercer a profissão professor. Tais estudos e reflexões devem comportar a crítica sobre a prática que aplica, obrigatoriamente, técnicas e tecnologias.

3.12 A MARCA PSICOGENÉTICA

A visão que profissionais têm do ser humano implica sua forma de atuação na sociedade. Ela é construída ao longo de sua vida; existe em função direta de sua história, que é entrelaçada com outras vidas existentes na Terra e, até mesmo, com processos naturais anteriores ao seu surgimento.

O que os seres humanos são não inicia quando nascem, ou quando são gerados. Sua história tem uma gênese ainda mais remota, pois compõe o conjunto de uma espécie biológica, cujo cérebro é produto da evolução e tem as leis evolutivas escritas em seu tecido (RIBEIRO, 2004; MITHEN, 2002). Uma espécie que busca compreender o que a produz indefinidamente, os processos criativos, que nada mais são do que extensão da sua vida orgânica (PIAGET, 2000).

No ponto em que se estuda e até onde é possível tomar consciência, vê-se a prática pedagógica como uma das atividades sociais que mais exige que se enxergue o ser humano de uma forma abrangente, na dimensão de sua complexidade. De uma forma em que é impossível separar o sujeito que pensa do sujeito que deseja; o sujeito que age do sujeito que interage; o sujeito que observa do sujeito que é observado; o sujeito-sistema do sistema em que vive o sujeito.

Essa visão, é claro, não é original, mas construí-la e defendê-la ainda é tarefa árdua na área educacional, tendo em vista a histórica fragmentação dos conhecimentos nos processos formativos dos profissionais, entre os quais está o de professores, e o parcelamento das análises científicas sobre os fenômenos socioambientais e humano-individuais.⁶⁹

Isso leva à compreensão de que a configuração que os processos de formação docente apresentam, questionados ou apoiados pelas diferentes instâncias sociais, não pode ser atribuída a uma determinação do próprio sistema de ensino, assim como este, sozinho, não é capaz de gerar mudanças estruturais no sistema social. Tal configuração está articulada a engendramentos sociais amplos dentre os quais se destaca o modelo econômico vigente e as concepções de ciência e de tecnologia que com ele interagem.

Exercendo uma autonomia relativa nos sistemas de ensino, seus agentes mantêm a responsabilidade de intervir e de participar nas transformações pedagógicas e educacionais, que se apresentam como necessárias e como possibilidades de criação de novos rumos para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, os processos de formação de professores hoje podem dispor de mecanismos e de recursos tecnológicos cuja gestão, se adequada a princípios democráticos, pode facilitar as dinâmicas de interação e, portanto, de acesso, de troca e de atualização ilimitada de conhecimentos entre agentes educacionais formais e informais.

Tais processos podem ser desenvolvidos na perspectiva da constituição de currículos em rede, em que dinâmicas didáticas, tradicionalmente restritas a uma disciplina, podem estar conectadas e se aprofundar cientificamente à medida que

⁶⁹ A despeito dessa dificuldade, verificam-se esforços acadêmicos na direção da construção de visões integradoras e mais abrangentes sobre problemas educacionais. O curso de Doutorado em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é um exemplo desse tipo de iniciativa.

interfaces temáticas se estabelecem por meio de problematizações dos fenômenos do contexto socioambiental.

Daí decorre que, disciplinas e, conseqüentemente, cursos inteiros tendem a se transformar e a se abrir na construção de novas práxis e novas dimensões de trabalho, ampliando os espaços institucionais. Novos formatos de cursos são criados, num processo de acomodação dos sujeitos e grupos sociais às necessidades que eles próprios forjam nas práticas sociais.

Ao contrário do que o senso comum anuncia, esse fato compõe nada mais do que a continuidade do

[...] mesmo curso de apropriação da natureza iniciado nas formas mais humildes de fabricação de primitivos utensílios e apenas agora chegado a uma etapa de esplendor, que naturalmente nos deslumbra. É fácil compreender que esta situação será julgada com indulgente sorriso pelos espectadores do futuro, certamente dispondo de engenhos por ora inconcebíveis (VIEIRA PINTO, 2005, p.107).

Se por um lado, professores são responsáveis pela gestão de propostas curriculares e didáticas, aconteçam elas em ambientes presenciais ou virtuais, por outro, dependem de recursos técnicos e explicações teóricas atualizadas para construir práticas de ensino compatíveis ao tempo presente.

Tais recursos, uma vez disponibilizados, podem ou não incitar esses mesmos profissionais a recompor suas ações em função das necessidades de ensino e de aprendizagem que observam no seu campo de atuação.

Nesse sentido, tanto mais eficientes serão os recursos científicos e técnicos na formação de alfabetizadores quanto responderem às necessidades de intervenção didática por eles observadas.

Mas que observações fazem eles sobre a eficiência desses recursos? Como modificam suas práticas de alfabetização infantil tendo em vista o seu acesso a esses recursos? Como transformam esses recursos em instrumentos para resolução de problemas que enfrentam ao atuarem profissionalmente em salas de alfabetização infantil? Como transformaram suas experiências didáticas, uma vez alunos de cursos de nível superior com mídias interativas, em referencial empírico para modificação de seus esquemas de ação profissional?

3.12.1 Um paralelo

Em meados dos anos oitenta, uma revisão crítica das ações escolares tomou conta da literatura educacional brasileira. Entre outras práticas pedagógicas equivocadas presentes na escola e apontadas naquele momento, houve o que ficou conhecido como o processo de “medicalização” da aprendizagem. Na verdade, esse processo consistia em associar problemas de aprendizagem infantil a fatores de saúde, física ou mental. Foi constituído em meio a ações sanitárias de base que ocorreram também pela mediação escolar, por um lado, e, por outro, apoiado teoricamente pela psicologia experimental e seus testes de inteligência.

Daí decorreu, em parte, a atribuição exclusiva da causa dos problemas de aprendizagem à criança; o seu encaminhamento para tratamentos em diferentes especialidades da área da saúde, e, a criação de inúmeras classes especiais e de “reforço pedagógico”.

Tais práticas, acriticamente desenvolvidas, objetivavam “remediar” os problemas de aprendizagem, na maioria das vezes, relativos a processos de aquisição da leitura e da escrita, os quais eram confundidos com manifestações comportamentais dos alunos. Observáveis ainda hoje, apresentam o caráter de individualização dos problemas, próprio do modelo econômico vigente.

Se por um lado de fato existiam (e existem) crianças demandando algum tipo de atendimento terapêutico especializado para problemas de nível sensorial, motor, cognitivo ou comportamental⁷⁰, por outro, não havia, na formação dos profissionais da educação, suficiente aparato científico que explicitasse critérios para identificação e diferenciação de problemas de aprendizagem e as suas origens⁷¹.

De um lado, os profissionais da escola não conseguiam diferenciar precisamente uma dificuldade cognitiva de caráter momentâneo da criança, isto é, uma dificuldade de aprender determinado conteúdo escolar pela ausência de esquemas assimiladores em um dado momento do processo da vida infantil, de uma dificuldade de caráter estrutural, isto é, de uma dificuldade de desenvolvimento e de organização de determinados esquemas.

De outro lado, os profissionais que se aproximavam de tal diferenciação, também não conseguiam explicá-la e, de modo geral, não auxiliavam a escola na

⁷⁰ Conforme a Organização Mundial e Saúde, entre 10 e 14% da população mundial apresenta alguma necessidade educativa especial, temporária ou permanente.

⁷¹ Sobre a expressão “problema de aprendizagem” entenda-se um sintoma que expressa a existência de um complexo e original quadro subjacente ao comportamento observável da criança

solução de suas dúvidas. Ao contrário, eram os primeiros a atribuir à instituição escolar a incapacidade de auxiliar as crianças nas suas necessidades de aprendizagem.

Constatavam-se inúmeros equívocos de avaliação dos processos infantis de aprendizagem cometidos por profissionais também de outras áreas. Equívocos que muitas vezes corroboravam determinados encaminhamentos escolares ou familiares; que se apoiavam meramente em padrões estatísticos, em descrições comportamentais ou em análises descontextualizadas daqueles processos.

Mas o discurso desses profissionais, ao não encontrarem respostas para os problemas a eles apresentados pela escola, era sempre fácil: “o problema não é de aprendizagem é de ensinagem”. Em que pese o fato de que tal espelhamento à atividade pedagógica ter auxiliado na autocrítica escolar, fica evidenciado que a falta de aprofundamento teórico e técnico para compreender como se dão os processos de aprendizagem de diferentes objetos de conhecimento não parece estar restrita à escola.

Assim como não se pode esperar obter dos sujeitos de modo geral, comportamentos e respostas unânimes a “estímulos” indiferenciados, no caso da pesquisa sobre o pensamento docente, as explicações não podem ser buscadas exclusivamente fora do contexto onde o fenômeno se manifesta ou fora do contexto onde ele se origina.

3.12.2 O confronto de expectativas

Embora não sejam recomendadas ou aceitas como válidas todas as práticas didáticas desenvolvidas nos sistemas escolares brasileiros, as pesquisas revisadas sobre formação de professores e sobre seus saberes dão conta de que professores têm expectativas de resultados sobre as atividades que seus alunos realizam em sala de aula. Expectativas que se baseiam em suas percepções, em suas intuições, em suas experiências acadêmicas e profissionais, nas teorias que construíram sobre que comportamentos esperar de seus alunos em determinadas situações de sala de aula, a partir de suas interações conscientes e inconscientes com o entorno social.

É no confronto dessas expectativas com as observações e interpretações das reações discentes que professores avaliam a aprendizagem de seus alunos e o seu próprio trabalho.

Acredita-se que na análise desse confronto pesquisadores podem auxiliar a construir novas explicações e intervenções sobre os processos de aprendizagem escolar, pois na maioria das vezes, são os olhares docentes sobre os alunos que levam a escola a tomar decisões sobre o pedido de auxílio externo.

Piaget, que estudou profundamente os processos evolutivos e construtivos da aquisição do conhecimento, também partiu de indagações que lhe surgiram diante de respostas infantis consideradas erradas pelos criadores de testes supostamente capazes de verificar níveis de inteligência. Mas, diante de tais respostas, Piaget não buscou criar formas para evitar, corrigir ou remediar as respostas diferentes às esperadas pelos adultos.

Ele procurou compreender o funcionamento cognitivo subjacente a essas respostas. Em função disso, ele não só criou uma questão de investigação que o levou a desenvolver uma teoria psicogenética, como criou o método de pesquisa capaz de lhe fornecer respostas bastante plausíveis sobre o funcionamento cognitivo humano (SALAMUNES, 2004).

Mesmo sem os exames existentes hoje à disposição dos estudos neurocientíficos e da psicologia cognitiva, este autor deixou significativas contribuições à compreensão do funcionamento cerebral. Algumas delas merecem que equipes interdisciplinares se detenham em seu estudo, pois abrirão caminhos interpretativos novos sobre os problemas de aprendizagem escolar e não escolar, e sobretudo, a respeito do funcionamento cognitivo analisado, não a partir da ótica organicista, que parece tomar novo impulso agora com os avanços da neurociência⁷² e da genética, mas a partir de uma ótica que não separe funcionamento biológico do psicológico, nem este do funcionamento cognitivo, nem reduza um ao outro, e contemple, em sua base de análise, a permanente criação da prática social pelos sujeitos, enquanto espécie e enquanto indivíduos.

3.12.3 Do organicismo à interação das análises

⁷² A neurociência, que engloba a neurofisiologia, a neuroanatomia e a neuropsicologia, estuda a realização física da informação no sistema nervoso.

Sem dúvida os estudiosos da neurociência e formadores de áreas afins precisam voltar seus olhos para as explicações piagetianas sobre como os sujeitos constroem conhecimento, se quiserem compreender melhor os processos *sistêmicos* que envolvem a aprendizagem de diferentes conteúdos culturais.

Assim como se olha o olhar do bebê para se saber o que ele deseja, assim como o bebê olha o olhar do adulto para construir significados, é preciso olhar o olhar docente, o olhar pedagógico, que é o que tem mais valorizado os estudos psicogenéticos. Isso tem acontecido por que professores e pedagogos, assim como Piaget, estão mais próximos do que fazem e pensam os sujeitos na sua busca por conhecer para sobreviver.

A concepção subjacente a esta Tese é a construtivista-interacionista e a teoria psicogenética é a de Piaget.

Na teoria deste autor, a inteligência é uma adaptação. Um caso particular de adaptação biológica, cuja função é estruturar o universo como o organismo estrutura o ambiente imediato. Estruturar o universo significa conhecê-lo.

A adaptação é um processo composto por dois sub-processos complementares: assimilação e acomodação. Ao assimilar o ambiente, isto é, ao aplicar seus esquemas de ação, o sujeito interioriza novas formas cognitivas, a partir de uma lógica biologicamente organizada, pois cada indivíduo de uma espécie biológica conta com um aparato orgânico suficiente para conhecer o ambiente até o limite de conservar-se vivo e de perpetuar sua própria espécie.⁷³

A aprendizagem pode ser explicada em dois sentidos: no sentido amplo e no sentido estrito. A de sentido estrito corresponde a um dos processos possíveis pelos quais se dá a formação dos conhecimentos, ao lado da maturação, que não caracteriza aprendizagem, da percepção, da compreensão imediata e pré-operatória, da indução, da coerência pré-operatória e da dedução. Diz respeito à obtenção de êxito em uma ação, mental ou prática (PIAGET; GRÉCO, 1974).

⁷³ Pode-se incluir o limite de intervenção no ambiente imediato como uma das formas inerentes às espécies à conservação da vida, o que, no caso da espécie *Homo sapiens sapiens*, apresenta distorções. É provável que os processos evolutivos dessa espécie levem-na a respostas sobre o porquê dessa diferença. Supõe-se como causa dessa distorção a ausência de uma rede estruturada e ampla de trocas sobre a compreensão sistêmica dos processos socioambientais.

A do sentido lato diz respeito a aprendizagem que envolve os processos de abstração reflexionante⁷⁴ portanto, de coordenação de ações, que viabilizam a criação de sistemas novos ou parte de novos sistemas cognitivos, os quais implicam novas conexões neuronais. É nesse processo que a compreensão se dá, e está diretamente relacionada à capacidade humana de criar, pois novas possibilidades de conexões se abrem.⁷⁵

As pesquisas tradicionais sobre as funções mentais, entre as quais se insere a capacidade de aprender, baseiam-se em comportamentos emitidos por sujeitos em função de estímulos controlados.

Considerando insuficiente a análise exclusiva de respostas comportamentais para descrever ou explicar processos mentais, a visão piagetiana leva em conta a interação sujeito-objeto de conhecimento na qual:

- a) Os estímulos só são apreendidos em função de esquemas previamente construídos pelo sujeito;
- b) As mudanças acontecem nos esquemas durante as interações, pois as respostas a estímulos são atualizações de esquemas (generalizações);
- c) Os comportamentos são apenas indícios momentâneos da organização dos esquemas cognitivos do sujeito;
- d) É somente inserido num conjunto de esquemas que o objeto adquire sua objetividade;
- e) As respostas do sujeito são emitidas não somente em função de aquisições pregressas, mas, inclusive, em função de possibilidades futuras, as quais são introduzidas pelo sujeito entre o objeto exterior e suas próprias ações.

Isso significa que considerar resultados de aprendizagem é sempre dizer sobre o que já pode não ser e, provavelmente, não é mais.

Na teoria piagetiana, que buscou explicar como os sujeitos conhecem, um dos conceitos fundamentais é o que vem sendo apontado ao longo deste trabalho, o conceito de *esquema*.

⁷⁴ Ver, de Jean Piaget, Abstração reflexionante, obra publicada em 1977, cuja tradução foi feita por Fernando Becker e Petronilha B.G. da Silva. (PIAGET *et al.*, 1995).

⁷⁵ Acredita-se que é neste campo que a neurociência pode auxiliar a trazer novas respostas sobre os problemas de aprendizagem escolar, desde que esteja disposta a se relacionar com o conhecimento pedagógico.

3.12.4 Esquemas de ação

Esquemas de ação, para Piaget (2000), são unidades de comportamento suscetíveis de repetição mais ou menos estáveis e de aplicação a situações ou objetos diversos. É o que é generalizável numa determinada ação ou diferenciável entre duas ações; o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações de uma ação.

O caráter de esquema é um conjunto de interdependências que chegam ao mesmo resultado final, qualquer que seja a ordem seguida. Sua principal propriedade é conter várias estruturas enredadas e relativamente indiferenciadas. Mais do que um simples comportamento, é uma resposta orgânica do sujeito, consciente ou inconscientemente realizada.

Conforme García (2002) movimentos já organizados com um determinado objetivo são esquemas de ação.

O conceito de esquema está diretamente relacionado à construção de conhecimentos, pois conhecer é incorporar um objeto aos esquemas de ação, isto é, assimilá-lo ou integrá-lo à estrutura cognitiva em construção conferindo-lhe significado.

Na psicogenética piagetiana, ações dão origens aos conhecimentos. Comportam sempre um esquematismo prefigurando as estruturas lógicas de classes, de relações com as quais o sujeito produz coordenações, diferenciações, inferências.

Inerentes às ações há uma motivação, que nada mais é que uma necessidade do sujeito, um desequilíbrio momentâneo, de caráter dinâmico, afetivo, indissociável da intervenção no objeto, a qual é sempre estrutural.

Um desequilíbrio nem sempre é motivado por necessidade básica, no entanto. À medida que o sujeito conhece o mundo, suas necessidades serão cada vez mais especializadas.

Para Piaget (2000) conhecer não significa adquirir e acumular informações simplesmente, mas, além disso, organizá-las e regulá-las por sistemas de autocontroles orientados no sentido das adaptações, isto é, no sentido da resolução de problemas que o sistema socioambiental apresenta ao sujeito. Os mecanismos cognoscitivos são, ao mesmo tempo, resultantes dos processos auto-reguladores

gerais da organização viva e dos órgãos especializados da regulação nas relações com o meio.

As regulações cognoscitivas são, nessa perspectiva, continuação das regulações orgânicas, isto é, são construções de esquemas.

Os esquemas, portanto, são sempre esquemas de *assimilação*, pois é por meio deles que os organismos agem no contexto socioambiental.

Os esquemas mais elementares são os esquemas reflexos ou instintivos, os quais, além dos primórdios dos esquemas perceptivos, são programados hereditariamente.

Mas a maior parte dos esquemas, em lugar de corresponder a uma montagem hereditária acabada, constroem-se pouco a pouco, e dão lugar a diferenciações, por acomodação às situações modificadas, ou por combinações (assimilações recíprocas com ou sem acomodações novas) múltiplas e variadas. [...] o que não quer dizer que seu funcionamento seja independente de fatores internos... as ações dependem de um sistema nervoso, o qual, por mais elementar que seja, é herdado, o que supõe a colaboração do genoma (PIAGET, 2000, p. 18).

(...) O conhecimento, mesmo tirando seus quadros funcionais da organização viva, supera-a incessantemente em estruturas mais requintadas, embora na mesma direção impressa desde o ponto de partida. (PIAGET, 2000, p..245).

Direção essa voltada à conservação filo e ontogenética, por meio da extensão das estruturas adaptativas, as quais, no plano cognitivo humano, levarão à estrutura lógico-operatória, conforme a perspectiva construtivista:

(...) não é absolutamente pela tomada de consciência direta da lógica dos neurônios que se construirá a lógica, embora isomorfa, das operações proposicionais, mas por uma série ininterrupta de construções que podem ter sido orientadas pelas estruturas inerentes ao funcionamento nervoso, mas que nem por isso deixam de supor uma série de instrumentos novos. (PIAGET, 2000, p. 258).

Esses instrumentos cognitivos novos, os esquemas, são possibilitados pela lógica biológica, mas não são sua cópia ou sua mera aplicação. Isso é compreensível por que a ação humana é sempre resultado de um grande número de construções de esquemas, que tendem à generalização e sintetizam processos orgânicos e mentais em função da história filo e ontogenética do sujeito. E essa história não é meramente impressa pelo ambiente nos sujeitos, ela também é construída, isto é, é extensão da forma humana de agir e de produzir conhecimento.

Acredita-se que a teoria psicogenética de Piaget ainda apresenta caminhos passíveis de serem explorados. Um deles é o da construção de esquemas em adultos.

Os estudos piagetianos mostram que a construção de esquemas tem origem ainda no bebê com a assimilação funcional, hereditária, constituída pelo exercício reflexo. Essa etapa, psicogeneticamente falando, precede a aprendizagem.

Todo esquema tende a assimilar todo objeto e dessa tendência advém a coordenação de esquemas. Isto é, por generalização, esquemas também se assimilam reciprocamente. Com o tempo e sempre em função de processos maturacionais, de experiências físicas e lógico-matemáticas, da transmissão e interação social e do processo de equilibração, que são fatores de desenvolvimento, formam-se sistemas de esquemas (PIAGET; GRÉCO, 1974).

Mas esquemas também se modificam. Em função da experiência e de resistências externas, se sua tendência a assimilar não for “satisfeita”, o organismo gera um interesse pela resistência, pelo obstáculo que se interpõe na tentativa de assimilação do objeto. Daí a modificação dos esquemas, ou, acomodação.

A construção de esquemas, isto é, o processo de adaptação ocorre em função de uma autoregulação contínua em busca de equilíbrio da organização viva que são os sujeitos, os quais podem chegar, em última instância, à constituição de um órgão diferenciado voltado tanto para a interiorização reflexiva quanto para a exteriorização experimental.

Baseando-se nas afirmações de Piaget e Gréco (1974) de que aprendizagem somente começa quando uma generalização se fixa, quando um esquema de ação se forma, indagou-se sobre que tipos de esquemas teriam construído professoras formadas no Curso Normal Superior com Mídias Interativas sobre o uso de recursos informáticos na prática de ensino da leitura.

3.13 RECONSTRUÇÃO DA AÇÃO DOCENTE

Como foi visto anteriormente, o Curso Normal com Mídias Interativas da Universidade Estadual de Ponta Grossa teve como público alvo alunos já professores com formação de nível médio, portanto, diferentes esquemas de ação profissional já haviam sido desenvolvidos.

Compreender como determinados esquemas se modificaram em função da formação de nível superior com mídias interativas não seria possível *a posteriori*; seria tarefa por demais abrangente; requereria um estudo longitudinal e modelos de investigação de tipo processo-produto.

Nesta investigação, buscou-se trilhar caminho interpretativo da psicogênese ao se procurar responder sobre relações possíveis entre processos formativos de alfabetizadores, desenvolvidos a distância e com mídias interativas, e o uso de recursos da informática nas práticas de ensino da leitura desses sujeitos.

Com os resultados apresentados pelas professoras à proposição de tarefas didáticas específicas, foi possível descrever e interpretar as ações desenvolvidas por elas na resolução das tarefas de sua profissão bem como registrar e interpretar as reflexões daí advindas.

Para isso, outro conceito fundamental foi emprestado da Epistemologia Genética de Jean Piaget, o da *tomada de consciência*.

Este conceito completa o de “conscientização” de Freire (1980). Enquanto este trata da construção da intelectualidade, da racionalidade pensada, o outro trata dos processos de construção cognitiva que viabilizam aquele processo.

(...) o mecanismo da tomada de consciência aparece [...] como um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa no plano da semiotização e da representação o que era adquirido no plano dos esquemas de ação. Não há, portanto, diferença de natureza, numa tal perspectiva, entre tomada de consciência da ação própria e o conhecimento das seqüências exteriores do sujeito, comportando ambos uma elaboração gradativa de noções a partir de um dado, quer este consista em aspectos materiais da ação executada pelo sujeito, quer em aspectos materiais das ações que são realizadas entre os objetos (PIAGET, 1977, p. 204).

O processo de tomada de consciência é uma conduta do sujeito que se dá em interação com todas as outras (ibid.). É uma construção que consiste em elaborar diferentes níveis de sistemas cognitivos integrados pela interiorização das ações, portanto, tem significado psicológico além de epistemológico.

A tomada de consciência de uma ação depende de o sujeito estabelecer regulações ativas, que comportam escolhas mais ou menos intencionais, e não de regulações sensório-motrizas, que são mais ou menos automáticas.

Isso quer dizer que a ação, o fazer, não necessariamente revela o compreender de um resultado obtido ou processo constituído. Piaget (1977) mostrou que o processo de tomada de consciência está relacionado com as estruturas

cognitivas causais, as quais são transformadas conforme graus de conceituação consciente, que modificam a ação. Mas tal processo comporta, também, inferências inconscientes.

Observando com o método clínico e aplicando diferentes tipos de tarefas a sujeitos de diferentes idades, Piaget observou uma evolução no processo de tomada de consciência dos sujeitos.

Conforme seus estudos, observa-se inicialmente uma ausência de tomada de consciência dos próprios movimentos pelo sujeito, isto é, há um fazer não refletido, pois realizado sem planejamento prévio. Posteriormente, ocorre um processo de regulação ativa do sujeito e, em função disso, ele busca ajustar sua ação à conceituação. Planos estruturados se fazem quando isso se dá.

A tomada de consciência das ações longe está de ser um processo simples. Na perspectiva piagetiana, ele é diferenciado qualitativamente em função do tempo e em função das respostas dadas pelo sujeito a problemas anteriores e atuais. Pode-se acrescentar que também em função das respostas que outros sujeitos apresentam em processos de interação.

Num primeiro momento, diante de uma situação-problema dada, para a qual o sujeito tenta respostas práticas e com elas chega ao êxito, pode-se observar a apresentação de justificativas verbais que misturam informações proprioceptivas e de regulação sensório-motriz advindas dos resultados obtidos pelo sujeito durante as tentativas de solução.

Num segundo momento desse processo, o sujeito tende a recalcar dados evidentes à percepção. Isso ocorre em virtude da *pseudocontradição*, que o impede de coordenar de modo conveniente as ações ou sua conceituação.

Na etapa das tomadas de consciência progressivas, em seguida, quando o sujeito se esforça para superar essa pseudocontradição, já é capaz de fazer inferências de natureza operatória, isto é, ele constrói sistemas naturais de coordenadas. Tais construções, em geral, não são imediatas, pois dependem da segmentação de tarefas em dois ou mais tempos para sua compreensão.

Somente na etapa seguinte a tomada de consciência conceituada ocorre, pois pode se apoiar numa coordenação inferencial ou operatória extraída da coordenação das ações por abstração reflexionante, a qual é, portanto, tardia. Neste momento o êxito prático é visto pelo sujeito como uma das tentativas possíveis para

problemas semelhantes. O sujeito pode então compreender que êxitos práticos nem sempre acarretam conceituações exatas.

Em outras palavras, nesses casos, alfabetizadores podem compreender por que a mera repetição de fonemas, ainda que insistentemente relacionados a grafemas e à cópia destes não garantem por si sós que crianças componham palavras, transponham significados e interpretem textos.

Na psicologia genética piagetiana, a tomada de consciência conduz a uma conceituação, desde os primeiros pré-conceitos até os conceitos que independem da imediaticidade das ações. Este processo começa com a busca de um objetivo (intenção), o conhecimento de seu desfecho (periferia) e orienta-se para as regiões centrais da ação. Mas não se limita à tomada de consciência da ação material:

(...) pois embora nesse nível inicial já haja passagem da consciência do objetivo (bem como dos resultados) à dos meios, essa interiorização da ação, por isso mesmo, leva ao plano da ação refletida, a uma consciência dos problemas a resolver e daí à consciência dos meios cognitivos empregados para resolvê-los. (PIAGET, 1977, p. 200).

Isso implica a necessidade de professores, em diferentes momentos, distanciarem-se reflexivamente de suas ações didáticas e desenvolverem exercícios de análise interpretativa das próprias concepções de aprendizagem e de ensino que se revelam ou não em suas ações e nas atitudes dos alunos. De avançarem da perplexidade com a ausência de resultados de aprendizagem esperados, para a tomada de consciência de seus encaminhamentos didáticos fazendo destes objetos de reflexão para superarem constatações de práticas auto-centradas.

Essa superação depende de professores estabelecerem relações e coordenações de ações entre diferentes práticas, de diferentes sujeitos com diferentes concepções sobre um mesmo objeto de conhecimento no processo de aprender a ensinar e de aprender a aprender.

Um processo de tomada de consciência supõe uma conceituação, pois implica coordenação de ações. Tal afirmação é necessária para registrar que microprocessos se dão nos processos de aprender a aprender.

Na construção da conceituação, que nada mais é que uma passagem de uma assimilação prática (assimilação de um objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos, vários estágios podem ser observados.

3.13.1 A construção conceitual

Inicialmente, na interação dos sujeitos com os objetos o sucesso é prático e não é imediato. Resulta de tentativas sem a consideração plena das condições apresentadas pelo ambiente. Nesse momento, há conservação inconsciente dos procedimentos utilizados no seu todo, e, consciência apenas das ações em particular. Há consciência da intenção e de certa parte da realização, mas não há consciência de relações entre ações sucessivas.

Isso significa um avanço da ação em relação à conceituação, isto é, emprego de processos sensório-motores de adaptação precedentes à representação, cujo processo não é um reflexo objetivo dos movimentos empregados pelo sujeito. Piaget explica que, até aqui, o sujeito assimila suas ações como ligações materiais situadas *no* objeto.

Nas constatações de antecipações equivocadas, o sujeito precisa corrigir seus próprios esquemas. Antes de consegui-lo, no entanto, o sujeito pode deformar dados da própria observação e recalcar fontes de conflito entre sua antecipação e os resultados que observa de suas ações, que até aqui são, de fato, inconscientes. As contradições não são percebidas pelo sujeito, nem as existentes entre discurso e prática.

Posteriormente, há um progresso na leitura dos dados da observação a qual pode ser atribuída à intervenção da coordenação: a separação das leituras incompletas e deformantes das constatações dos resultados referentes ao objeto. Esse progresso se deve ao início da compreensão causal, que supõe uma coordenação inferencial. Talvez se pudesse supor que esse processo é linear e unidirecional. Não o é.

As explicações que o sujeito realiza sobre fenômenos observados e erros cometidos por ele ao longo do desenvolvimento de ações apresentam características construtivas, as quais são próprias a cada sujeito, pois dependentes de fatores relacionados às atividades que realiza com o objeto de conhecimento (PIAGET, 1974).

Em atividades que requerem regulação dupla e simultânea de objetos, sujeitos “remanejam a seu modo a conceituação das ações executadas” (PIAGET, 1974, p.147) após, terem, por repetidas vezes, insistido no controle de somente um

dos fatores materiais envolvidos. Progredindo temporalmente nas ações, eles passam a ensaiar o controle dos dois fatores da atividade, do que resultam êxitos não sistemáticos, não compreendidos por eles mesmos. Sua ação, aqui, não leva em conta a reação do objeto; verifica-se uma deformação da observação em função de pré-concepções. O sujeito apresenta, neste caso, uma sucessão de recordações motoras, mas nenhum plano de conjunto, nem menção dos objetivos buscados em cada ação descrita.

Após, no nível operatório, o sujeito torna-se capaz de dissociar as regulações de seus comportamentos das regulações do objeto. Então, uma melhor regulação ativa corresponde a uma melhor tomada de consciência, caracterizada por duas novidades que surgem: o plano de conjunto, com objetivos para ação e a quantificação. Mas aqui ainda ocorrem deformações dos dados observados relativos a relações paradoxais e princípios generalizados.

Neste nível ainda podem ocorrer, nas tomadas de consciência e nas conceituações, que o processo se desenvolva em dois tempos: 1- quando ocorre relato fiel das ações com deformação dos fatos sob influência do modelo em formação e 2- quando há deformação retroativa que chega a contradizer as afirmações precedentes (projeção de conflito no objeto).

Conforme Piaget *et al.* (1978), a ausência de planejamento ou de compreensão antecipada de ações está relacionada à dificuldade de o sujeito combinar a inversão de ordens com certa transitividade, o que é detectável quando ele “tateia” no encontro de soluções ou “viola regras” de tarefas. Nesse caso, há preponderância de ações exploradoras sobre a dedução e ausência de tomada de consciência das combinações que levam aos resultados esperados.

Quando ocorrem antecipações indutivas e retroações das ações, observa-se certa transitividade de natureza prática. Esses casos são indicativos de que há relação entre esta e a transitividade de natureza lógico-operatória, sendo a segunda decorrente da primeira. Há, aqui, uma diferenciação entre meios e objetivos, estando estes subordinados àqueles, e, ocorre a conceituação como produto de uma tomada de consciência das ações desenvolvidas, as quais, muitas vezes, são corrigidas espontaneamente. Os progressos na ação resultam de uma mudança de conceituação e o acesso à composição operatória se manifesta por meio de coordenações de ações de nível nitidamente superior à conceituação utilizada.

A coordenação das ações é ao mesmo tempo, o produto de abstrações reflexionantes, a partir das coordenações mais simples que o sujeito reorganiza de maneira nova, e a fonte de outras abstrações. Ela depende da ação e não é dirigida pela conceituação.

Portanto, chega-se à tomada de consciência por um duplo movimento: de interiorização das ações (o que também leva à conceituação das operações lógico-matemáticas), e de sua exteriorização (o que leva ao conhecimento empírico e às explicações causais).

Essa movimentação envolve uma seqüência de atividades cognitivas, denominadas intra, inter e trans, cujas noções correspondem a certas constantes funcionais (CASTORINA; BAQUERO, 2008, p.73):

- a) a consideração dos elementos: ao se deparar com um campo novo de fenômenos, o sujeito assimila os dados aos seus esquemas de ação, o que dá lugar a uma equilibração intra, entre esquemas e observáveis desses fenômenos. Esse processo se inicia com análises intra-objetais ou pelo tratamento de propriedades isoladas dos fenômenos.
- b) a transformação dos elementos: posteriormente, os esquemas podem chegar a se coordenar e a se transformar de modo mais ou menos estável no nível interobjetal, quando há sua proliferação, o que ameaça a unidade do todo. Diferenciações das propriedades dos elementos são contrapostas por tendências à integração; quando os sujeitos “elaboram uma relativização conceitual”;
- c) o modo de produção das transformações dentro de um sistema de conjunto: no nível trans, estruturas de conjunto surgem como decorrência do equilíbrio entre diferenciações e integrações. Uma nova relativização das propriedades permite ao sujeito chegar à coordenação dos subsistemas.

3.13.2 Esquemas representados

Na interpretação piagetiana, pode haver conceituação fora da linguagem e em ligação com as outras formas da função semiológica (como desenho, por exemplo).

A conceituação, nesse sentido, deve ser entendida como um esquema ou sistema de esquemas representado.

Conforme foi visto, existem graus ou níveis diferentes de consciência, especialmente quanto às suas relações com a função semiológica, isto é, quanto às relações entre significantes e significados.

Há, também, distinção entre uma “consciência elementar” e uma “tomada de consciência”. A tomada de consciência seria, como foi visto neste capítulo, a passagem da ação à sua representação e a consciência elementar estaria ligada a um dado imediato, extero ou proprioceptivo, uma percepção sem interpretação.

Em níveis superiores de resolução de problemas, observam-se deduções operatórias devidas a ações anteriores à sua coordenação, da qual o sujeito retira, por abstração refletida, um “modelo” mais geral de ação. Tais abstrações modificam retroativamente as interpretações das ações sem estarem, no entanto, presas aos resultados destas. Consistem, pois, em operações de segunda potência.

As alfabetizadoras da pesquisa teriam construído modelos de uso dos recursos informáticos disponíveis para sua ação de ensino da leitura? Tais modelos teriam relação com a formação que tiveram a distância no Curso Normal Superior com mídias interativas? A reflexão sobre modelos e usos desses recursos levaria à modificação de suas ações didáticas na alfabetização? Que lições as alfabetizadoras da pesquisa deixaram para quem supõe a necessidade de alfabetizadores refletirem criticamente sobre sua própria prática para obterem êxito em suas ações de ensino da leitura?

4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Antes da descrição dos caminhos metodológicos percorridos para o levantamento, análise e interpretação dos dados dessa investigação, evidenciam-se novamente, a seguir, o objetivo, a questão básica e as pressuposições que decorreram do contexto do problema, e do estudo bibliográfico e teórico que deram sustentação à conclusão da pesquisa.

Objetivou-se compreender relações entre a formação inicial de alfabetizadores, em curso de nível superior, desenvolvida na modalidade a distância com uso de mídias interativas, e as ações de ensino da leitura e da escrita que desenvolviam com o uso de recursos informatizados.

Implícita a esse objetivo está a ideia de que os sujeitos tinham previamente noções básicas de uso desses recursos e que, no exercício da profissão, tinham como objeto de trabalho as questões de ensino relativas aos processos iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita. As ações de ensino desses sujeitos, portanto, apresentariam características específicas, tendo em vista os conteúdos que ensinavam aos alunos e o tipo de recursos de que dispunham para realizar aquelas ações.

Também implícita ao objetivo está a noção de que alfabetizadores formados em curso desenvolvido a distância e com uso de mídias interativas apresentam pelo menos uma peculiaridade entre os professores, qual seja, a de que participaram como alunos de processos formativos de nível superior em que o uso de recursos informáticos foi intensivo, o que, a princípio, os diferiria dos alfabetizadores formados em cursos presenciais ou a distância em que esse uso não aconteceu, e que, portanto, o uso desses recursos não lhes constituiria desafio significativo.

Este uso, tampouco, seria fator interveniente no processo de investigação, mas condição, somente, para verificação das relações que se buscava.

Considerou-se previamente também que as ações didáticas de alfabetização realizadas pelos sujeitos egressos de curso com aquela configuração denotariam

marcas de sua formação acadêmica, tanto no que diz respeito à abordagem metodológica de ensino, quanto na escolha e utilização de procedimentos de recursos didáticos.

Considerados esses aspectos, buscou-se então, conhecer possíveis relações entre processos formativos de curso de nível superior desenvolvido com uso de mídias interativas na modalidade a distância e o uso de recursos da informática nas práticas didáticas de professores alfabetizadores egressos do CNSMI.

A primeira hipótese da investigação, decorrente das reflexões elaboradas nas e a partir das dinâmicas acadêmicas e profissionais da pesquisadora, foi a de que as relações entre a formação de nível superior desenvolvido com uso de mídias interativas na modalidade a distância e as práticas didáticas de alfabetizadores são indícios da construção do pensamento desses professores sobre o uso da informática nos processos de alfabetização.

Essa hipótese se sustentou na concepção epistemológica construtivista-interacionista de Piaget, segundo a qual o pensamento se origina das coordenações das ações do sujeito. Levou-se em conta que alfabetizadores planejam ações de ensino da leitura e da escrita; executam-nas e concebem seus próprios resultados tendo por base as interpretações que fazem dos resultados de aprendizagem de seus alunos (SALAMUNES, 1998b); que essas interpretações são conotadas pelos processos formativos iniciais e continuados dos quais participam.

A verificação dessa hipótese, portanto, implicou a construção de procedimentos de levantamento de dados específicos para a ação de ensino da leitura e da escrita, considerando-se essa ação como uma totalidade processual intencionalmente organizada; que vai da antecipação à reflexão sobre a ação didática executada e pelos resultados observados, passando pelos movimentos pensados e realizados no processo de ensino propriamente dito. Tais procedimentos são descritos adiante e se baseiam no método clínico-crítico de Piaget (DOLLE, 1991; PIAGET, 2005; SALAMUNES, 2004).

A outra hipótese verificada foi a de que as relações que se estabelecem entre os processos formativos de curso de nível superior, desenvolvido com o uso de mídias interativas na modalidade a distância, e as práticas didáticas de alfabetizadores constituem-se em indicadores para a construção de currículos e ambientes virtuais para processos de alfabetização no ensino fundamental presencial e para processos de formação de alfabetizadores a distância.

Essa hipótese se sustentou nas contribuições bibliográficas que tratam de formação de professores e nas reflexões da pesquisadora sobre suas próprias experiências profissionais e acadêmicas no âmbito da educação básica e superior, discutidas anteriormente.

Para a verificação das hipóteses da investigação, os dados analisados foram os conteúdos das falas das alfabetizadoras participantes das cinco etapas da pesquisa, descritas após a caracterização do estudo, a seguir.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Para as reflexões desenvolvidas ao longo do processo de investigação, foram imprescindíveis a perspectiva psicogenética de análise qualitativa das falas dos sujeitos de pesquisas, de Jean Piaget (BRINGUIER, 1993; PIAGET, 2005), e, a perspectiva pedagógica de Paulo Freire (1997).

Ambos os autores auxiliaram, ao mesmo tempo, nas escolhas metodológicas de pesquisa e de interpretação pedagógica: o primeiro ensinando a olhar o sujeito que está a conhecer o mundo e a como proceder para interpretá-lo nesse processo; o segundo, ensinando o olhar sobre o mundo que liberta o sujeito, tanto para vir a pensar e agir autonomamente com os instrumentos que o mundo acessível oferece, quanto para descentrar-se de seus próprios pensamentos e ações.

Ambos ensinam que o respeito à individualidade do sujeito, que está em processo de interação com os objetos do mundo para conhecê-los, fornece a condição básica para a compreensão de suas condutas e de seus pensamentos na e sobre a vida prática.

A minha convicção é a de que a gente tem que partir mesmo da compreensão de como o humano com quem a gente trabalha, compreende (FREIRE, 2004b, p.82).

O que temos que re-ad-mirar agora é a educação mesmo como um fazer dos homens e das mulheres, por isto mesmo, um *que fazer* que se dá no domínio da cultura e da história (FREIRE, 2001, p.45).

Portanto, respeitar a individualidade não significa concebê-la como resultado exclusivo de uma base biológica; que os processos mentais do sujeito são independentes das experiências que adquiriu e que as transmissões sociais são dissociáveis dos esquemas de ação construídos ao longo da vida pelo sujeito. A literatura de Piaget já nos evidenciou que esses fatores assim como o processo de

equilíbrio são igualmente influentes na construção do pensamento (PIAGET, 1974; PIAGET, 1983; PIAGET; INHELDER, 1994).

Essa compreensão requer uma conduta investigativa não aleatória, portanto. A que permite ao pesquisador fazer verificações sobre como se modifica o pensamento do sujeito diante de desafios que o meio lhe apresenta.

Entende-se que, ao se acreditar na necessidade de uma racionalidade crítica, não servem quaisquer desafios para essas verificações.

Nesta pesquisa, portanto, não poderiam ser aplicados os desafios que se fecham em resultados predeterminados como exames de um concurso público. Estes têm outra função. Tampouco os desafios que descartam os saberes acervados e necessários culturalmente. Estes são vistos, aqui, como pontes do diálogo investigativo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa; constituem-se parte importante do objeto de que tratam os sujeitos no seu cotidiano e fornecem os elementos para que seus esquemas de assimilação possam ser inferidos pelo pesquisador.

Seguindo-se uma perspectiva psicogenética, os desafios escolhidos foram os que evocavam algum sentido, algum significado prévio dos sujeitos, para que eles pudessem estabelecer relações entre o que fazem e pensam com os instrumentos de que dispõem em determinado tempo e lugar de ensino; entre o que eles fazem e fariam diante de um desafio posto com estes instrumentos e, especialmente, para que eles pudessem argumentar sobre as coerências entre o que supuseram, constataram, justificaram e explicaram e o seu próprio processo de ensinar e de compreender seus fazeres.

(...) fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por ela levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro, utilizadas na ação (PIAGET, 1978, p.176).

Aquele que vai interrogar deve ter a cultura de um etnógrafo para entrar em uma sociedade diferente e deve ter a técnica do psicólogo para saber interrogar (PIAGET, 1993, p.51).

Resta destacar o essencial de nossas interpretações. A ideia é banal: por mais diversos que sejam os fins perseguidos pela ação e pelo pensamento (modificar os objetos inanimados, os vivos e a si próprio, ou simplesmente compreendê-los), o sujeito procura evitar a incoerência e tende, pois, sempre na direção de certas formas de equilíbrio, mas sem jamais atingi-las, senão, às vezes a título de etapas provisórias (...) (PIAGET, 1976, p.156).

Esta pesquisa segue a abordagem psicogenética que é, essencialmente, uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Ludke e André (1986), tem o ambiente natural como fonte direta de dados e no pesquisador seu principal instrumento, pois as circunstâncias particulares em que um objeto se insere são essenciais à sua compreensão.

Na visão de Denzin *et al.* (2006, p.22), “a pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente”. Compete a essa forma de abordagem investigativa o mundo da experiência vivida, pois nele se manifestam as crenças individuais e a ação, que se entrecruzam na cultura.

4.1.1 Atividades presentes na abordagem qualitativa

A construção das atividades desta pesquisa seguiu a descrição dos autores acima ao afirmarem que, nas abordagens qualitativas: a) o pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa específica, cujos componentes multiculturais marcam a investigação; b) por trás de cada uma das fases está o pesquisador biograficamente situado⁷⁶; c) há um esquema interpretativo básico que define os critérios de análise; d) as estratégias de investigação dão início ao modelo interpretativo; e) o pesquisador dispõe de diversos métodos para a coleta de material empírico; f) as práticas interpretativas são tanto artísticas quanto políticas.

A investigação teve um cunho qualitativo, portanto, e se caracterizou como um estudo de casos múltiplos, que é uma variante dos estudos de caso.

Conforme Ludke e André (1986), um estudo de caso caracteriza-se pela sua singularidade, isto é, constitui-se numa unidade dentro de um sistema mais amplo.

Este tipo de estudo pressupõe que o conhecimento se refaz continuamente; enfatiza a interpretação em contexto; busca retratar o mais amplamente possível a dimensão de um problema; utiliza uma variedade de fontes de informação; revela a experiência vicária do pesquisador e trabalha com diferentes pontos de vista (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Entende-se que essas são características presente neste trabalho de pesquisa, o qual se singulariza ainda mais por ser um estudo de casos múltiplos.

⁷⁶ O que não quer dizer que a pesquisa seja a sua autobiografia.

4.2 ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

Um estudo de caso é uma estratégia de investigação empírica abrangente, caracterizada pelo estudo de um tema contemporâneo dentro do contexto onde o fenômeno acontece (YIN, 2001). Nesse tipo de investigação, enfrenta-se uma situação tecnicamente única, onde há muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados. Por essa razão, requer várias fontes de evidências que precisam convergir para uma triangulação.

Dessa forma, focou-se em quatro casos de professoras alfabetizadoras, cuja formação superior foi realizada em curso Normal Superior com mídias interativas, na busca de relações entre essa formação e as ações didáticas que elas desenvolvem com o uso de recursos informáticos.

Os dados levantados em cada uma das fases da investigação buscaram evidências de possíveis relações entre processos formativos de curso de nível superior desenvolvido com uso de mídias interativas na modalidade a distância e o uso de recursos da informática nas práticas didáticas de professores alfabetizadores egressos desse curso.

Para levantamento de dados foram utilizados os seguintes meios: textos, imagens e sons, coletados pela própria pesquisadora como requer um estudo de caso. Para as filmagens, no entanto, houve a presença de uma professora auxiliar que manejou a filmadora enquanto a pesquisadora conduzia as entrevistas.

Os textos utilizados foram: O pré-projeto pedagógico do Curso Normal Superior com Mídias Interativas; materiais impressos distribuídos aos alunos durante o curso sobre a temática da alfabetização e do ensino da língua portuguesa; cópias impressas dos textos disponibilizados sobre os mesmos temas no ambiente virtual utilizado durante o curso; cadernos e relatórios de final de curso de um dos sujeitos.

As imagens e sons totalizaram nove horas, quarenta e nove minutos e cinqüenta e três segundos de gravação e as falas registradas foram todas transcritas para análise dos seus conteúdos (Apêndice 1).

As interpretações se deram a respeito dos conteúdos lexicais de palavras e expressões contidas nas falas dos sujeitos que se referiam ao uso dos recursos informáticos no processo de ensino da leitura e da escrita.

4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como foi visto, a pesquisa aqui apresentada requereu o estudo de conteúdos presentes em falas, textos de documentos e apontamentos pessoais dos sujeitos. Os textos desses documentos serviram para consulta sobre aspectos contextuais da formação dos sujeitos e para o cotejamento entre os conteúdos destes e das falas analisadas.

Os conteúdos analisados a cada fase da pesquisa são indicados adiante.

Para proceder a esse trabalho foram importantes as indicações de Laville e Dione (1999) quando descrevem modelos de definição de categorias analíticas.

Segundo esses autores, metodologicamente, fica a critério do pesquisador a decisão pela definição prévia de categorias para analisar os conteúdos, ou partir da análise inicial destes para então definir as categorias. Optou-se pela primeira forma, à qual os autores chamam de “modelo fechado” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 220).

Essa opção deveu-se à consideração da origem da investigação, dos estudos exploratórios, durante os quais se buscou registrar informações sobre o curso, o referencial teórico e bibliográfico da pesquisa e, em especial, às reflexões desenvolvidas pela pesquisadora durante o processo de entrevistas e observações, as quais seguiram o planejamento estabelecido para a pesquisa.

As reflexões que decorriam desse procedimento eram registradas, espontaneamente, na forma de perguntas. A essas perguntas chama-se agora de “questões para a construção da base de análise”.

Se no início essas perguntas denotavam a curiosidade investigativa presente na prática exploratória, em seguida foram elaboradas buscando-se a síntese temática que as configurava.

Dessas sínteses, definiram-se, portanto, três conjuntos de categorias, a saber:

- Ações para aprendizagem
- Ações de ensino da leitura com recursos informáticos
- Ações pensadas

A Tabela 4, a seguir, resume as perguntas elaboradas e registradas pela pesquisadora em cada uma das fases da investigação e as categorias de análise daí decorrentes.

TABELA 4 – QUESTÕES PARA CONSTRUÇÃO DA BASE DE ANÁLISE, POR FASE E CATEGORIAS DECORRENTES

Questões para construção da base de análise	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Categoria decorrente
<ul style="list-style-type: none"> • Como se inseriu e ocorreu uso dos recursos informáticos nos processos formativos do curso? • Como se inseriram e ocorreram os estudos sobre conteúdos relativos à aprendizagem da leitura e escrita infantil durante o curso? • Que significados atribuem a essas inserções no que dizem respeito à mobilização de esquemas para a aprendizagem? 						Ações para a aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Por que decidir pela formação superior? • Como foi aprender a usar o computador? • Como foi aprender em um curso a distância? • O que interessava aprender? • Como descreve e interpreta as próprias aprendizagens desenvolvidas em função do curso? • Como descreve e interpreta as aprendizagens dos seus alunos? • Como descreve e interpreta o ensino da leitura e da escrita que desenvolve com seus alunos? • Como planeja a aprendizagem de seus alunos? 						<p>Ações para a aprendizagem</p> <p>Ações de ensino da leitura com recursos informáticos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Que registros pessoais detêm as professoras dos produzidos em função do curso? • Que registros há sobre o uso da informática nos processos de ensino? • Que registros há sobre o ensino da leitura e da escrita para crianças? • Que concepções epistemológicas revelam os registros? 						<p>Ações para a aprendizagem</p> <p>Ações de ensino da leitura com recursos informáticos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como as alfabetizadoras se mobilizam para o ensino? • Como mobilizam os alunos para aprendizagem? • Que ações efetivam para o ensino da leitura e da escrita durante a aula? • O que verbalizam durante a aula sobre o uso dos recursos informáticos? • O que utilizam durante a aula? • Como utilizam? • Como justificam os usos dos recursos informáticos? • Que relações há entre aspectos apontados de sua formação e as ações de ensino que executa? 						<p>Ações de ensino da leitura com recursos informáticos</p> <p>Ações pensadas</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como analisam a experiência de uso de recursos informáticos no ensino da leitura e da escrita? • O que observam dessa experiência? • O que descrevem de suas ações? • Como analisam suas ações? • O que concluem sobre as experiências de planejar e efetivar as ações de ensino da leitura e da escrita com o uso de computadores? • Que relações há entre aspectos apontados de sua formação e as reflexões que elabora? 						<p>Ações para a aprendizagem</p> <p>Ações pensadas</p> <p>Ações de ensino da leitura com recursos informáticos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Que indícios há da construção do pensamento docente sobre o uso da informática nos processos de alfabetização? • As relações que se estabelecem entre os processos formativos de curso de nível superior, desenvolvido com o uso de mídias interativas na modalidade a distância, e as práticas didáticas de alfabetizadores podem se constituir indicadores para a construção de currículos e ambientes virtuais para processos de alfabetização no ensino fundamental presencial? • As relações que se estabelecem entre os processos formativos de curso de nível superior, desenvolvido com o uso de mídias interativas na modalidade a distância, e as práticas didáticas de alfabetizadores podem se constituir indicadores para a construção de currículos e ambientes virtuais e para processos de formação de alfabetizadores a distância? 						<p>Ações para aprendizagem</p> <p>Ações pensadas</p> <p>Ações de ensino da leitura com recursos informáticos</p>

4.3.1 Categorias de análise

a) Ações para a aprendizagem

A primeira categoria foi definida tendo em vista o fato de que, ao participarem de curso de formação de nível superior, as alfabetizadoras efetivaram aprendizagens *stricto sensu* e *lato sensu* a respeito do uso de recursos da informática, uma vez que computadores se constituíram: a) instrumentos permanentes de mediação dos conteúdos curriculares do curso; b) instrumentos de comunicação entre parceiros aprendizes; c) instrumento de comunicação entre professores assistentes e alunos e d) instrumento disponível para explorações espontâneas visando a execução de tarefas pessoais ou acadêmicas

Elas também efetivaram aprendizagens *stricto sensu* e *lato sensu* a respeito do ensino da leitura e da escrita, uma vez que a proposta curricular do curso previra o preparo de profissionais para a alfabetização e para o letramento em língua portuguesa (UEB, 2001a).

Embora já se tenha falado sobre aprendizagem no capítulo anterior, considera-se oportuno reiterar alguns aspectos tendo em vista a categoria de análise *ações para aprendizagem*.

Conforme Piaget e Gréco (1974, p. 40), aprendizagem é um processo adaptativo, que acontece no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. Para eles, a aprendizagem no sentido restrito (*stricto sensu*) é a que ocorre na medida em que um resultado, conhecimento ou atuação, é adquirido em função da experiência, física ou lógico-matemática.

As experiências físicas são as que ocasionam a abstração das propriedades dos objetos. Não se trata aqui de mero registro de dados em uma plataforma cognitiva, e sim uma estruturação ativa porque comporta sempre assimilações a quadros lógico-matemáticos já existentes (PIAGET; INHELDER, 1994).

As experiências lógico-matemáticas são as que ocasionam o conhecimento de resultados da coordenação das ações. Nesse caso, ao contrário daquele, o conhecimento é abstraído da coordenação das ações, e não dos objetos. Nesse caso ainda, a experiência, no sentido empírico do termo, constitui a fase prática do que será a dedução operatória ulterior (Idem). Essas experiências levam à aprendizagem no sentido amplo, isto é, provocam construções cognitivas; novos esquemas de assimilação, portanto, novas possibilidades de aprendizagens e de ação frente a desafios que o meio apresenta.

Conforme Piaget (1974; 1976), as aprendizagens são possíveis, assim como o desenvolvimento do sujeito, devido ao processo de equilíbrio, ou de auto-regulação cognitiva, que utiliza os sistemas gerais da auto-regulação orgânica, e adapta suas funções para constituir trocas com o meio.

Da “co-laboração” entre a capacidade de coordenações do sujeito e os dados da experiência ou do meio, constroem-se os esquemas de assimilação (PIAGET, 2000), que, como vimos, possibilitarão novas aprendizagens.

Mas se Piaget e seus colaboradores diferenciam as aprendizagens, Becker (2003) esclarece que o ensino de conteúdos, relacionado às aprendizagens restritas, deve estar a serviço do aumento da capacidade de aprendizagem no sentido amplo, isto é, a que implica construção de estruturas cognitivas do sujeito.

Essa categoria, portanto, abrange a análise dos conteúdos das falas dos sujeitos relativos às suas próprias aprendizagens: no curso, na ação didática e no processo de pesquisa.

b) Ações de ensino da leitura com recursos informáticos

Se a primeira categoria está relacionada aos processos formativos dos sujeitos, a segunda está relacionada às ações que os sujeitos implementaram para efetivar o ensino da leitura utilizando-se para isso de recursos informáticos.

Aqui cabem ressalvas.

Entende-se que a alfabetização é o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

A aprendizagem dessas habilidades depende da inserção das crianças no mundo letrado, isto é, nas práticas culturais em que a leitura e a escrita se fazem

necessárias como atividades de interação mediadas por diferentes suportes de escritos. Diferentes ações didáticas daí decorrem e são implementadas dependendo do que seus agentes compreendam desse contexto de construção de conhecimento e de práticas sociais.

No entanto, do ponto de vista da ação, ler e escrever são processos cognitivos diferentes entre si.

Associados, mas diferentes, são os esquemas mobilizados no sujeito que lê e no sujeito que escreve; da mesma forma, diferentes esquemas são requeridos na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita. Mesmo a criança que não sabe ler e que não tem consciência das ações que deve proceder para realizar uma leitura reconhece o que é passível de leitura e o que não o é (FERREIRO, 1986), mas para esse reconhecimento emprega os esquemas assimiladores de que dispõe. Ao empregá-los, pode estar a construir novos, sobre leitura e sobre os portadores de textos que permitem a leitura.

Embora se saiba que as habilidades de leitura e de escrita estão relacionadas entre si no processo de alfabetização, se diferentes esquemas assimiladores são empregados pelo sujeito que aprende nesses processos, também atenções e ações diferenciadas são requeridas daqueles que pretendem ensinar a ler e a escrever.

Isso traz implicações para a definição do tipo de recursos empregados no ensino da leitura e da escrita e traz implicações para o pesquisador que se dispõe a verificar os usos a que são destinados os recursos instrumentais disponíveis para o ensino desses domínios específicos, como é o caso desta pesquisa no que diz respeito aos recursos informáticos.

Desse modo, na construção investigativa desta tese, a segunda categoria de análise se intitulou *ações de ensino da leitura com recursos informáticos*.

Sendo a aprendizagem da leitura uma das mais importantes dentro do contexto escolar e a que tem sido apontada como a das mais lacunares (FERREIRO; PALACIO, 1987; TEBEROSKY; CARDOSO, 1990; FOUCAMBERT, 1994; 2008; GOODMAN, 1995; BRANDÃO, 2007; SCHOLZE e RÖSING, 2007) estabeleceu-se esse domínio específico como prioritário na alfabetização e na análise das ações de ensino dos sujeitos investigados.

Desse modo, essa segunda categoria congrega as ações de ensino que visavam levar crianças a compreenderem como são atribuídos significados à escrita

com auxílio de computadores. Para essa composição, dois auxiliares teóricos se destacam: Eduard Marti e Anne-Marie Chartier.

Marti (1992) *apud* Salvat (1998) considerando-se partícipe de um modelo construtivista mediacional baseado em Vigostsky e Piaget, defende que na abordagem da utilização do computador na escola deva ser analisada a interação entre os alunos, o computador, a tarefa e o professor, pois a aprendizagem será o resultado do processo de interação de todos esses elementos.

Ele compôs o modelo teórico a que intitula de *entornos informáticos*, com o qual propõe que, ao se estudar os usos dos recursos informáticos no ensino, a atenção não se focalize exclusivamente nos softwares utilizados.

Ele considera que as situações de aprendizagem mais idôneas são aquelas que: permitem ao sujeito uma atividade estruturante; dependem da atividade guiada pela pessoa que ensina; centram-se em conteúdos contemplados no currículo escolar; explicitam os objetivos de aprendizagem de maneira clara; aproveitam as potencialidades do meio informático e são projetadas levando-se em conta uma análise genética do conteúdo da aprendizagem.

O mesmo autor aponta ainda nove características importantes do entorno informático: existência de diferentes tipos de softwares, uso intensivo das potencialidades do meio informático, integração das atividades do computador com outras que não fazem uso deste recurso; a atividade estruturante deve ser o elemento central; basear-se em conteúdos específicos; estabelecer relações entre tarefas e compreensões dos alunos; definir a intervenção de quem ensina; considerar o papel desempenhado por diferentes integrantes do grupo; ter definidos os objetivos curriculares em situação de aprendizagem.

Considerou-se interessante a descrição do entorno informático para compor esta segunda categoria de análise, a qual abrange: os relatos, as apreciações, os apontamentos, as descrições, as antecipações, as orientações diretas aos alunos, os registros e interpretações realizadas e apresentadas verbalmente pelos sujeitos em função do ensino da leitura com recursos informáticos.

Para análise dessas unidades, o estudo de caso desenvolvido por Chartier (2007) a respeito da relação teoria e prática na vida profissional de uma professora alfabetizadora foi bastante elucidativo.

Das verbalizações do sujeito da pesquisa, a autora destacou a representação estratégica que a alfabetizadora tinha das diferentes etapas da sua ação. Isso só foi

possível por que a dinâmica de sua pesquisa oportunizou ao sujeito da investigação o pensar sobre as práticas desenvolvidas.

A categoria a seguir foi composta para a análise de processo semelhante realizado nesta pesquisa, como será constatado na descrição das etapas de investigação no decurso deste capítulo.

c) Ações pensadas

Um estudo de caso permite avanços peculiares na compreensão das ações e do pensamento docente. Mas essa composição metodológica não é suficiente se não houver um corpus teórico que lhe dê sustentação.

Em Salamunes (1998a) construiu-se um processo investigativo de cunho psicogenético que suscitava a interpretação das professoras sobre os resultados de escritas de seus alunos em diferentes momentos do processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Seus pensamentos se modificaram no tempo em função das reflexões que realizaram sobre o que seus alunos aprendiam. Seus saberes se revelaram mais próximos das discussões teóricas do que se poderia imaginar, mas, aos olhos comuns, pareciam meras resistências docentes.

Na pesquisa atual, professoras foram levadas a rever suas práticas e a pensar sobre elas. Também a pensar a modalidade de sua própria formação inicial.

Desse modo e, compartilhando da ideia de Collares (2003) de que são insuficientes as pesquisas que somente constatam que é necessário promover mudanças, construiu-se a categoria de análise *ações pensadas*, para revelar mais uma vez os saberes docentes. Os saberes docentes sobre suas ações.

Essa categoria abrange as unidades de análise relativas às falas docentes que se referem a constatações, apreciações, negações, auto-correções, projeções e conclusões sobre suas próprias ações de ensino da leitura com recursos informáticos.

Com ela buscou-se compreender um pouco mais sobre o que disse Piaget (1967) *apud* Le Moigne (1994, p.247): “(...) o conhecimento é processo antes de ser resultado” e o que disse o próprio Le Moigne (1994, p.215):

(...) o processo de construção de conhecimentos suscitando a compreensão dos fenômenos talvez não seja apenas um processo de análise e, portanto, de disjunção de um sujeito e de um objeto: talvez seja igualmente um

processo (concorrente, diferente, autônomo) de concepção e, portanto, de conjugação de um sujeito e de um projeto.

4.3.2 A aplicação das categorias de análise

Para a análise dos dados, uma vez realizadas as transcrições das falas coletadas nas entrevistas com as alfabetizadoras, procederam-se à leitura e ao estudo de cada um dos quatro casos em separado, num tratamento horizontal ou longitudinal. Dessa leitura, destacaram-se fragmentos de conteúdos que se constituíram os dados propriamente ditos de cada uma das fases da investigação. Após esse procedimento, compararam-se os dados relativos a cada um dos sujeitos coletados em cada uma das fases da pesquisa, num tratamento vertical. Daí decorreram os resultados da pesquisa, apresentados no capítulo seis desta tese.

4.4 CAMPO DE ESTUDO

A investigação se deu em quatro escolas, da rede municipal de ensino de Curitiba, escolhidas em função de serem o local de trabalho dos sujeitos da pesquisa e em função de as respectivas equipes pedagógicas terem colocado seus ambientes escolares à disposição da continuidade do trabalho.

As escolas estão situadas em diferentes regiões da cidade de Curitiba e atendem alunos provenientes de famílias cuja renda média gira em torno de três salários mínimos.

Uma das escolas da pesquisa oferece o ensino fundamental completo; as outras três se assemelham a 159 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que só oferecem os dois primeiros ciclos de aprendizagem, os quais totalizam os cinco anos iniciais de escolaridade obrigatória. São escolas que atendem em torno de 900 alunos cada uma. Duas delas ofertam os primeiros níveis de escolaridade, na modalidade presencial de educação de jovens e adultos (EJA), no período noturno, a cerca de 5% do total de alunos.⁷⁷

⁷⁷ O percentual da população considerada analfabeta em Curitiba, capital com menor índice brasileiro, é de 3,2%. No Brasil esse índice é estimado em torno de 11% (IPARDES, 2008).

As equipes dessas escolas são pouco rotativas, e as quatro professoras do estudo lá atuavam havia pelo menos dois anos.

Conforme relataram suas equipes gestoras, por ocasião da solicitação de uso de espaço para a pesquisa, nessas escolas ocorre uma diminuição da demanda por matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental. Isso decorre de dois fatos: da diminuição do número de nascimentos e de filhos por família⁷⁸ e da diminuição da repetência escolar, ocasionada pela implantação da progressão continuada nesse nível de ensino nas escolas municipais da cidade, há dez anos.

Conforme pode ser observado na Tabela 5, a seguir, apesar da organização de ensino em Ciclos de Aprendizagem e da progressão continuada estar instituída na RMEC, verificam-se índices residuais de repetência no ensino fundamental. Tais índices são relativos a crianças cujos resultados de avaliação de desenvolvimento ou de aprendizagem, interna ou externa à escola, foram considerados insuficientes para avançar de nível de escolaridade.⁷⁹

Também há casos de crianças que permaneceram fora da escola quando deveriam estar escolarizadas e que, por não apresentarem condições de acompanhar academicamente seu grupo etário, são retidas, e há casos resultantes de sucessivas ausências do ambiente escolar; ausências relacionadas a questões de ordem econômica e familiar (CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação, 2008).

Não se pode afirmar, no entanto, que a cultura da repetência esteja banida das escolas e que todos os casos de repetência se enquadrem nessas três situações. Em três das quatro escolas que compuseram o campo de estudo os índices de repetência estão bem acima dos da RMEC.

Embora tenha sido a escolha dos sujeitos que ocasionou a realização do levantamento de dados nos locais onde ele se sucedeu, como será visto a seguir, é

⁷⁸ Disponível em: IPPUC - Instituto de Pesquisa e de Planejamento Urbano de Curitiba. <http://www.ippuc.org.br> Acesso em: 20 nov. 2008.

⁷⁹ Pedagogos não prescrevem remédios, mas alguns médicos curitibanos acham-se com autoridade suficiente para indicar procedimentos pedagógicos e determinar a reprovação escolar de determinadas crianças por eles tratadas. Embora a experiência profissional da pesquisadora respalde a afirmação sobre esse fato, não é dessa avaliação que se refere este texto. As avaliações externas à escola referenciadas acima são as emitidas por profissionais da educação especial, da neuropediatria, da psiquiatria, da psicologia, da psicopedagogia e da fonoaudiologia que, a partir de acompanhamento terapêutico longitudinal e interação com escolas e famílias, participam de decisões sobre os rumos acadêmicos de grupos de crianças. Cerca de 900 crianças encontravam-se nessa situação em 2008 na RMEC, de um total de 114.000 alunos do ensino fundamental.

interessante observar que, entre as quatro escolas da pesquisa, a que alcançou os melhores resultados no Teste 1 da Provinha Brasil/2008⁸⁰ apresenta também resultados acima da média da RMEC nas Provas Brasil⁸¹ de Língua Portuguesa e de Matemática. A esta escola chamou-se de escola D. A escola que apresenta índices de rendimento abaixo dos da RMEC nas Provas Brasil chamou-se de escola A. A escola C, dentre as quatro, é a que tem os menores índices de repetência e a escola B apresentou IDEB⁸² escolar mais próximo do IDEB da RMEC.

TABELA 5 - COMPARATIVO DE RESULTADOS DE QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NO IDEB, PROVA BRASIL E PROVINHA BRASIL

ESC..	IDEB			ÍNDICE DE REPETÊNCIA			PROVA BRASIL 2007 - LP			PROVINHA BRASIL- 2008			
	ESC.	RME	BRASIL	ESC.	RME	BRASIL	ESC.	RME	BRASIL	TESTE 1		TESTE 2	
		5,1	3,8		1%	19%		187,77	172,35	ESC.	RME	ESC.	RME
A	4,6			7%			184,72			N2	N2	N4	N4
B	5,2			5%			198,37			N2		N4	
C	5,4			2%			198,43			N2		N4	
D	5,6			6%			200,13			N3		N4	

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (2008)

⁸⁰ A Provinha Brasil é um instrumento de avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita organizada pelo INEP, sob a responsabilidade técnica do CEALE – Centro de Estudos Aplicados de Leitura e Escrita, da UFMG. Foi aplicada pela primeira vez em 2008 nos municípios considerados prioritários pelo MEC sob a coordenação deste, e, nos municípios que aderiram espontaneamente ao processo, a coordenação e financiamento ficou a cargo deles próprios. Em Curitiba, cidade da pesquisa, 169 escolas aplicaram o Teste 1 cujo resultado médio foi de 17 acertos em uma prova de 24 questões, o que significa que a maioria dos 17.000 alunos do segundo ano de escolaridade, alcançou até o mês de maio, o nível 2 (N2) de alfabetização, o que corresponde, segundo categorização do MEC (2008a) à associação adequada entre letras e sons. O Teste 2 foi aplicado no mês de dezembro, no qual a Rede Municipal de Ensino de Curitiba alcançou nível 4, a mesma média das escolas desta pesquisa. Em 2009, a aplicação desta prova será feita em todos os municípios sob a coordenação geral do INEP (BRASIL, 2008c). Em Curitiba esta não foi a primeira avaliação de alfabetização em larga escala. Desde 2007, a Secretaria Municipal da Educação realiza avaliações nas áreas de português e de matemática para o primeiro ciclo de aprendizagem do ensino fundamental, e, desde 2008, também para o segundo ciclo e para os alunos da EJA.

⁸¹ A Prova Brasil (PB) é uma avaliação em larga escala realizada em caráter universal no país desde 2005 nas áreas de língua portuguesa e matemática pelo INEP. Originou-se das avaliações amostrais do SAEB (Sistema Nacional de avaliação da educação básica), as quais continuam sendo realizadas. A PB mede os níveis de letramento de alunos que terminam o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, numa escala que vai até 300 pontos.

⁸² IDEB é o acrônimo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, composto pelo INEP, cuja fórmula conjuga dados quantitativos dos resultados da Prova Brasil com os de repetência. Curitiba tem o maior índice entre as capitais já há dois anos.

4.4.1 Os recursos disponíveis

Da observação pura realizada em cada uma das escolas em tempos diferentes da pesquisa, percebeu-se que as quatro apresentavam condições físicas adequadas ao funcionamento pedagógico. Três delas, A, C e D, continham ornamentos decorativos coloridos em todo seu interior e eram repletas de trabalhos de alunos expostos pelas paredes, cuidadosamente alinhados. A maioria deles era repleta de imagens, coladas ou desenhadas pelas crianças, e quando escritas faziam parte desses trabalhos, grande parte delas não havia passado por correção textual por parte dos professores. A escola B aparentava estrutura e decoração física mais antiga, fria e formal.

As quatro escolas contavam com laboratórios de informática que continham, cada um, 18 computadores funcionando, com configuração mínima de 512 mega de memória de trabalho e 20 giga de memória de armazenamento. Todos os computadores eram conectados à internet.

O sistema operacional de uso era o Windows e os programas básicos de comunicação *online*, de edição de texto, de organização de planilhas de cálculos, de apresentações virtuais, de criação de páginas eram os da Microsoft. Além disso, as escolas dispunham de programas Logo, como o Micromundos, e de outros softwares de caráter lúdico ou instrucional. Dispunham também de acesso a um portal pedagógico, fornecido por contrato de prestação de serviços, a toda RMEC por uma empresa educacional da cidade.

Nenhuma das escolas tinha computadores nas salas de aulas.

O acesso aos laboratórios de informática por professores e alunos era semanal, em horário e dia especificado em agenda geral. O acesso dos alunos e professores regentes a estes laboratórios era assistido por um professor específico ou por um estagiário. A forma de participação das alfabetizadoras com atividades para os alunos no laboratório será vista na análise dos dados.

4.5 OS SUJEITOS

As quatro professoras, sujeitos da pesquisa, são alfabetizadoras escolhidas em função de atuarem profissionalmente em classes de primeiro e de segundo ano do ensino fundamental de escolas municipais de Curitiba e por terem concluído o Curso Normal Superior com Mídias Interativas, desenvolvido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Além desses critérios, também foi considerado o fato de as professoras terem se disponibilizado voluntariamente a participar desse processo de pesquisa.

Para a escolha dos sujeitos, uma colaboradora, em reunião profissional por ela organizada e não relacionada à pesquisa, procedeu a distribuição de um formulário (Apêndice 2) para alfabetizadoras do município de Curitiba no qual se indagava sobre a formação dessas profissionais, sobre seu interesse em participar da pesquisa. As que tinham interesse devolveram o formulário na própria reunião e assinaram o consentimento. Dos 180 formulários, 34 retornaram com manifestação de interesse na participação na pesquisa.

Dez alfabetizadoras foram contatadas e as quatro escolhas tiveram relação com a congruência de horários entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

- **Perfil dos sujeitos**

As quatro alfabetizadoras já tinham mais de cinco anos de experiência na educação, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Todas já tinham pelo menos dois anos de atuação na área de alfabetização. Eram casadas há mais de cinco anos, e duas delas, trabalhavam apenas em um período do dia. Todas tinham idade acima de 30 anos. As quatro já haviam concluído curso de especialização *lato sensu*.

4.6 DINÂMICAS DE INVESTIGAÇÃO

Uma vez que o problema da investigação apresenta um caráter dinâmico, para tentar respondê-lo foi necessário um processo longitudinal de levantamento de dados, o que ocorreu em diferentes situações.

O método de pesquisa foi organizado em cinco fases de trabalho, descritas a seguir.

4.6.1 Procedimentos de coleta de dados

Fase 1 - Estudo exploratório

Esta fase foi realizada no processo de elaboração da proposta de Tese e foi concluída com:

a) Identificação dos sujeitos da investigação:

Dois dos sujeitos fizeram parte do início da pesquisa, de agosto a dezembro de 2007, mas duas mudaram de atividade docente de um ano letivo a outro e, por esse motivo, o trabalho reiniciou com outras duas professoras sorteadas entre as que haviam se manifestado interessadas em participar da investigação e correspondiam aos critérios de seleção dos sujeitos.

b) Entrevistas informais:

Para compor a dinâmica de investigação aqui proposta, foram realizadas entrevistas informais com duas professores e duas pedagogas de escolas municipais de Curitiba sobre a inserção da informática nas práticas didáticas cotidianas de suas escolas e sobre o curso de formação superior concluído por elas. Dessas entrevistas foram selecionados conteúdos que fariam parte das entrevistas que foram realizadas nas fases seguintes da investigação.

Essas profissionais foram selecionadas ao acaso, por decorrência de terem estabelecido contato verbal com a pesquisadora em seu ambiente de trabalho a respeito de questões de caráter pedagógico. Durante essa conversa, advieram questões relativas à informática nas escolas. Os principais temas discutidos foram registrados por escrito (Apêndice 3).

c) Análise documental

Foi realizada a análise de registros escritos de uma professora alfabetizadora, participante do CNSMI – Circuito 1, concluído em 2003. Os registros foram produzidos durante sua formação acadêmica, tendo em vista os processos avaliativos do curso. Foram os seguintes os documentos analisados:

- Planos de ação das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª “vivências educadoras”
- Relatórios das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª “vivências educadoras”
- Trabalhos de avaliação dos temas 5 (língua portuguesa) e 7 (alfabetização da criança).
- Relatório de estágio supervisionado.
- Síntese de um livro durante o curso.
- Síntese elaborada do curso normal superior com mídias interativas.

Foram também analisados: o projeto pedagógico do curso e cópias dos materiais impressos para estudo, distribuídos aos alunos ao longo dos módulos do curso, além de cópias impressas dos textos e atividades disponibilizadas no ambiente virtual do curso

Esses documentos serviram de referência para a composição de entrevistas focalizadas na inserção da informática e na qualidade dos processos de alfabetização, realizadas na fase seguinte da pesquisa (Apêndice 4).

Fase 2 – Entrevistas focalizadas

Conforme Gil (1994), entrevistas focalizadas devem ser conduzidas de forma semelhante a entrevistas informais, nas quais o entrevistado fala livremente sobre um assunto; cabe ao entrevistador, no entanto, manter o foco da conversa em um tema específico.

Nessa fase, uma vez levantados os dados pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa, realizaram-se entrevistas individuais focalizadas na inserção da informática e na qualidade dos processos de alfabetização

Em tais entrevistas a pesquisadora solicitou às professoras materiais individuais de seus alunos de primeiro ano do ensino fundamental. Esse procedimento permitiu à pesquisadora tomar contato com as produções escritas infantis resultantes da ação didática dos sujeitos da pesquisa. Ao observar os

materiais dos alunos juntamente a cada uma das professoras, solicitou que descrevesse suas ações didáticas cotidianas junto a seus alunos.

As verbalizações que as professoras fizeram de suas ações didáticas e do processo de aquisição da leitura e da escrita de seus alunos foram gravadas e consideradas como dados para o presente estudo.

Serviram de indicadores para análise:

- a) Os relatos verbais que se referiram ao uso de computador e de mídias interativas nos procedimentos de planejamento didático;
- b) Os relatos verbais que se referiram ao uso de computador e de mídias interativas nos procedimentos didáticos propriamente ditos;
- c) Os relatos verbais que se referiram ao uso de computador e de mídias interativas no ensino da leitura.

Durante essa entrevista foram solicitados às professoras os seguintes documentos:

- Planos de ação das “vivências educadoras
- Relatórios das “vivências educadoras”.
- Trabalhos de avaliação dos temas 5 (língua portuguesa) e 7 (alfabetização da criança).
- Relatório de estágio supervisionado.
- Síntese elaborada do curso normal superior com mídias interativas.

Uma delas somente forneceu os materiais. Estes materiais foram analisados e, posteriormente, devolvidos à professora após sua utilização na Fase 3 da pesquisa.

Fase 3 – Registros formais 1

Desses materiais coletados na Fase 2 foram buscados os textos que continham:

- a) Referência ao uso de computador e de mídias interativas nos procedimentos de planejamento didático;
- b) Referência ao uso de computador e de mídias interativas nos procedimentos didáticos propriamente ditos;
- c) Referência ao uso de computador e de mídias interativas ensino da leitura e da escrita.

d) Referência ao ensino da leitura e da escrita.

Após a identificação dos textos, eles foram apresentados à respectiva autora em entrevista individual, a qual foi registrada em áudio e vídeo. Indagou-se sobre possíveis relações entre os registros decorrentes de sua formação profissional inicial e sua prática didática na alfabetização.

Nessa fase, foram indicadores para análise das verbalizações dos sujeitos:

- a) Os relatos sobre procedimentos didáticos de alfabetização realizados com ou sem uso de recursos informáticos;
- b) Os relatos de procedimentos didáticos de alfabetização com ou sem uso de recursos informáticos realizados por terceiros;
- c) As comparações entre procedimentos didáticos pessoais e de outrem que se refiram ao uso de recursos informáticos;
- d) As comparações entre procedimentos didáticos pessoais e os realizados por professores do CNSMI.

Ao final das entrevistas dessa fase, convidou-se cada uma das professoras para acompanhar seus alunos ao laboratório de informática da escola em oportunidade, então futura, para realizarem atividade didática de sua própria escolha.

Pediou-se a cada uma que previsse as reações individuais de todos os seus alunos na atividade. Tais antecipações foram gravadas em vídeo.

Fase 4 - Registro de experiência didática com uso de recursos informáticos

Nessa fase, observou-se participativamente os procedimentos didáticos realizados pelas professoras, registrando-os por escrito e em gravação em vídeo.

Foram indicadores para análise as ações didáticas as falas das professoras em função do uso dos recursos informáticos pelas crianças e em função do ensino da leitura e da escrita.

Fase 5 - Entrevistas focalizadas em função de projeções de vídeo

Nessa fase, realizaram-se entrevistas individuais focalizadas após serem projetados recortes e seqüências de imagens das aulas gravadas na fase 4.

Tais imagens foram previamente selecionadas tendo em vista as ações didáticas – verbais e atitudinais – realizadas pelas professoras em função do uso dos recursos informáticos pelas crianças e em função do ensino da leitura e da escrita.

As entrevistas focalizaram dois aspectos básicos: os procedimentos realizados pelas professoras e suas considerações sobre o uso da informática nos processos de alfabetização e de letramento de crianças de escola pública.

Foram indicadores de análise dessa fase:

- a) As verbalizações dos procedimentos didáticos de alfabetização, realizados com ou sem uso de recursos informáticos;
- b) As verbalizações dos procedimentos didáticos de alfabetização com ou sem uso de recursos informáticos realizados por terceiros;
- c) As comparações entre procedimentos didáticos pessoais e de outrem que se referiram ao uso de recursos informáticos;
- d) As comparações entre procedimentos didáticos pessoais e de outrem que se referiram ao uso de recursos informáticos nos processos de ensino da leitura e da escrita;
- e) As comparações entre procedimentos didáticos pessoais e de outrem que se referiram aos processos de ensino da leitura.
- f) As verbalizações que se referiram às próprias aprendizagens durante o CNSMI;
- g) As comparações entre procedimentos didáticos pessoais e os realizados por professores do CNSMI;
- h) As verbalizações que se referiram a possibilidades e recursos informáticos necessários à prática de ensino da leitura.

4.6.2 Apresentação dos dados

Os dados apresentados no próximo capítulo estão na forma textual conforme a convenção a seguir:

- a) Excertos de documentos são citações e como tais são destacadas;
- b) Excertos de falas dos sujeitos são emoldurados por retângulos. As falas, ao serem transcritas, não passaram por alteração gramatical para ser

mantida sua expressividade. Quando houve necessidade de explicitar o contexto das falas, optou-se por apresentá-lo entre parênteses;

- c) Os sujeitos são identificados pelas designações PA (professora A), PB (professora B), PC (professora C) e PD (professora D) em negrito.
- d) A entrevistadora é identificada pela letra E, em negrito.

4.6.3 Recursos informáticos e leitura

Como foi registrado neste capítulo, portanto, focalizou-se atenção investigativa na busca de dados relativos à formação de alfabetizadores efetivada no CNSMI, desenvolvido à distância, e no cotejamento destes dados com os relativos ao ensino da leitura com uso de recursos informáticos efetivado por alfabetizadores egressos desse curso. A análise desses dados, adiante, permitiu compreender o que pensam alfabetizadores sobre a formação que tiveram sobre o ensino da leitura; como utilizam e o que pensam sobre recursos informáticos nesse processo. Dessa análise foi possível também propor indicadores para avaliação de impacto do uso de recursos informáticos no ensino da leitura.

5 RESULTADOS ENCONTRADOS

A seguir são apresentados os resultados encontrados em cada uma das fases do trabalho de pesquisa, os quais foram verificados em função do objetivo da pesquisa e das pressuposições já apontadas. Os procedimentos de investigação e as análises dos dados foram realizados sob a perspectiva construtivista de investigação e de aprendizagem.

5.1 DOS DADOS COLETADOS NA FASE 1

5.1.1 Das entrevistas informais

Durante a primeira fase do trabalho, foi possível delinear os procedimentos de levantamento de dados realizados na pesquisa, descritos no capítulo anterior. Esse processo partiu da análise de duas entrevistas informais a cujos excertos deram-se os títulos de “Até que faz falta” e “Precisa estudar muito” (Apêndice 3).

Tais entrevistas, coletadas na prática profissional da pesquisadora, foram selecionadas em virtude de serem representativas de eventos cotidianos recorrentes nas escolas de ensino fundamental.

Entre outros temas instigantes, das entrevistas destacavam-se os seguintes conteúdos: *informática na escola, prática profissional de professores e de administradores escolares*⁸³, *cursos de formação de professores, dinâmicas pedagógicas, interesse e desinteresse docente pelo ensino, planejamento de ensino, resultados de aprendizagem, capacidade discente, ética profissional, avaliação de aprendizagem escolar.*

Esses temas estavam relacionados entre si, e em virtude de aparecerem recorrentemente nas falas de diferentes profissionais da educação municipal de

⁸³ No caso de Curitiba, os diretores escolares são professores ou pedagogos eleitos a cada três anos. Nesse processo, em que votam os profissionais da escola, os alunos maiores de dezesseis anos e os pais dos alunos impossibilitados de votar, nenhum desses dois segmentos (profissionais da escola e comunidade) tem preponderância na escolha dos gestores escolares.

Curitiba, denotavam a necessidade de atenção investigativa, de olhares detidos sobre seus significados, como os que ocorrem num processo de pesquisa; conforme se verificam em um estudo de caso.

Se por um lado os recursos informáticos se faziam presentes na escola de ensino fundamental, por outro, demandavam práticas que até cerca de dez anos atrás, no Brasil, não faziam parte do cotidiano dessa instituição de ensino. A existência desses recursos no ambiente pedagógico exigia adaptação de espaços físicos e educativos, manutenção específica e especialmente, elaboração de novas dinâmicas de ensino e de aprendizagem.

O entorno informático na escola, assim como na sociedade de modo geral, não é algo estático. No período de levantamento de dados, observou-se que as reações dos profissionais já não eram mais de surpresa com a presença de computadores na escola, como acontecera por ocasião da inserção dos primeiros laboratórios de informática nas escolas municipais de Curitiba ao final dos anos noventa.

Agora, podia-se observar entusiasmo e contentamento com seu uso por uma parte dos profissionais:

P2... eu gosto de estudar e de mexer com a informática... eu a-do-ra-va fazer as tarefas e enviar, de conversar com as assistente...

E dúvida sobre seu uso e importância no ensino por outra parte deles: A existência desses recursos estaria contribuindo para os alunos aprenderem mais e melhor? O que eles estariam a aprender com o uso desses recursos?

(Sobre se computadores fazem falta nas escolas)

P1 - Sempre faz, né? Apesar de que no nosso tempo não tinha nada disso e as *criança* sabiam muito mais! É isso que eu digo! Se for pra ir no computador pra ficar fazendo joguinho, então, pra que que serve?

Mas não parecia haver dúvida sobre as necessidades criadas, e interiorizadas, de uso cotidiano de computadores, notadamente na área de comunicação. Computadores e internet transformaram as dinâmicas de interação social e de condutas individuais dos sujeitos.

P2 - Mas faz muita falta sim! Dá até um negócio de saber que a gente não pode ver os email...

Observou-se nessa fase exploratória da pesquisa que, ao falarem sobre as ações que implementavam com auxílio de computadores para a aprendizagem de seus alunos, alguns professores se referiam mais ao caráter lúdico das atividades realizadas por eles com esses recursos do que sobre o que poderia ser aprendido com seu uso. Ainda, observava-se que professores pouco falavam sobre computadores como objetos de conhecimento em si e que suas falas pareciam não estabelecer relações entre o uso de computadores e o ensino de alguma área de conhecimento curricular.

E - E como é que se coordena o trabalho com a sala de aula?

P2 - O do laboratório? Ah, a gente se combina, a estagiária prepara as *pesquisa, os programinha*, e quando a professora vai já tá tudo prontinho!

Nas falas de determinados professores regentes de classe, observava-se ênfase no uso do computador como auxílio instrumental às atividades pedagógicas externas ao ensino propriamente dito e relatos que denotavam certa dependência externa para ações de ensino com auxílio desses instrumentos.

P1 - O que que ela faz? Aproveita para fazer planejamento, às vezes até fica junto, mas é difícil, as crianças ficam muito dispersas, cada uma faz uma coisa, tem que deixar por conta da professora do laboratório e do estagiário, se não fosse o estagiário numas horas lá...

Também pouco era possível observar, nessas conversas informais, quais eram as ações de ensino que implementavam os professores regentes no laboratório ou com auxílio de computadores quando elas ocorriam.

E - E as crianças? Como é que se dão no trabalho dos laboratórios?

P1 - Ah! Elas adoram, né? São *duas coisas* que compram briga com as crianças: não ter educação física e não ter aula no laboratório... eles adoram os estagiário do (empresa educacional), por que eles põem os joguinhos, é força, é o da tartaruginha, eu não sei como é que eles tem paciência...

E - E a professora (regente) nessa hora?

P1 - O que que ela faz? Aproveita para fazer planejamento, às vezes até fica junto, mas é difícil, as crianças ficam muito dispersas.

Por que seria difícil para as regentes permanecerem com as crianças no laboratório de informática enquanto essas desenvolviam atividades de aprendizagem nesse ambiente? Por que elas mesmas não dirigiam as atividades de laboratório com seus alunos?

As conversas informais e de cotidiano profissional não eram suficientes para que a pesquisadora encontrasse respostas a essas questões. A abordagem aleatória e rápida que ocorria nessas situações sobre diferentes aspectos do uso de computadores nas escolas abria diferentes possibilidades investigativas e demandas para a administração de sistemas de ensino.

O que seria necessário no ensino para professores para que eles pudessem ensinar com computadores? Estariam esses instrumentos culturais se transformando em instrumentos de ensino e de aprendizagem em escolas municipais de Curitiba? Que configuração teriam as aulas de leitura e de escrita para crianças num laboratório de informática nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba? Essas aulas dependeriam de softwares específicos? Que adaptações didáticas seriam necessárias dos professores?

Nessa fase, refletia-se a respeito do trabalho que desenvolviam os professores que tiveram formação de nível superior em cuja dinâmica pedagógica o uso de computadores era freqüente na mediação de práticas de aprendizagem e de

ensino, como a do CNSMI. Suas práticas seriam diferentes das dos professores que fizeram cursos presenciais?

E - Você fez qual curso?

P4 – O Normal Superior, o da rede mesmo⁸⁴ ...

E – Mas foi um curso interessante, não foi?

P4 – Bem eu sou suspeita... eu gosto de estudar e de mexer com a informática... eu a-do-ra-va fazer as tarefas e enviar, de conversar com as assistente... mas é aquilo que eu já disse, pra ensinar mesmo... não sei... teve todo tipo de gente no curso...se você perguntar se o curso funcionou... não sei dizer... precisa estudar muito pra fazer um curso que não tem aula ali, com o professor direto... eu gostei...

P3 – Daqui um tempo vai ser tudo assim... Mas pra tudo não serve esses cursos...

O que queria dizer uma das professoras (P4) dessa entrevista informal é que cursos a distância requerem um esforço individual dos estudantes no sentido da busca ativa permanente pela aprendizagem. A formação oferecida no CNSMI requereu isso, segundo ela, e lhe proporcionou interatividade. Mas a professora tinha dúvidas sobre como repercutiu no ensino fundamental o que fora aprendido no curso.

A outra professora (P3), cuja fala foi coletada para essa fase exploratória, previa que o modelo de organização de ensino desse curso, apresentado em detalhe adiante, seria generalizado para outras experiências de formação, mas estava incerta da adequação dessa organização para qualquer tipo de curso.

As incertezas dessa professora denotavam que professoras refletem sobre seus próprios processos de formação inicial e continuada, mas suas falas não revelavam se e quais mudanças ocorreram em suas ações no sentido de construir suas próprias aprendizagens durante o CNSMI.

P4 - ... se você perguntar se o curso funcionou... não sei dizer... precisa estudar muito pra fazer um curso que não tem aula ali, com o professor direto... eu gostei...

⁸⁴ O curso a que refere a professora nesse fragmento de fala é o CNSMI, o qual não foi um curso de capacitação e sim um curso de licenciatura, portanto, não foi um curso “da rede” municipal de ensino de Curitiba, mas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) com infra-estrutura e logística decorrente de parceria com prefeituras e a Fundação Universidade Eletrônica do Brasil.

As questões trazidas por essas falas intensificavam preocupações pedagógicas já antigas, tais como resultados insatisfatórios das ações de ensino, em especial, das ações de ensino da leitura e da escrita.

O entorno pedagógico estava configurado por perspectivas político-educacionais locais inéditas: resultados de avaliações de rendimento escolar em larga escala eram divulgados publicamente. Se durante muito tempo na educação escolar brasileira os alunos eram considerados os únicos responsáveis pelos seus próprios resultados escolares, agora o rendimento escolar, sob a mira das avaliações externas em larga escala, causava preocupação em professores e pedagogos. A mídia televisiva e impressa passava a divulgar relatórios comparativos de exames nacionais de todos os níveis de ensino. Mais do que atribuir esses resultados a fatores externos à ação pedagógica, os comentários jornalísticos passaram a focar a ação escolar.⁸⁵

Movimentos empresariais e de organizações não-governamentais reclamavam publicamente melhores níveis de letramento para os cidadãos (OEI, 2008). As avaliações negativas dos resultados escolares que, em um dado momento, ficavam restritas ao ambiente acadêmico, agora, com a rapidez oportunizada pelas novas tecnologias no registro de dados e no tratamento estatístico das informações, chegavam a fazer parte do cotidiano de professores do ensino fundamental. No âmbito do município, auto-avaliações escolares e de profissionais estavam sendo incentivadas, assim como a busca de aprimoramento profissional (CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação, 2007).

Nesse contexto, infundáveis reflexões são passíveis de ocorrer e falas de professores são indícios dos seus pensamentos a respeito dessa realidade educacional. Das falas coletadas informalmente, destacam-se agora as que evidenciam relação entre o que observam dessa realidade, dos processos formativos e da prática de ensino de professores alfabetizadores.

P3 - Quero só ver... a culpa vai cair no pedagogo de novo...Quando será que vão mostrar que o que a gente faz é o que nos ensinam...
--

⁸⁵ Como exemplo, veja-se: TODESCHINI, Marcos. Padrão Medieval. Educar para crescer. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.uol.com.br/indicadores/materias_296621.shtml Acesso em: 10 mar. 2008.

P4 – E não faz o que não ensinaram... mas, a culpa vai ficar nos professores, como sempre...

E – Não ensinaram onde?

P3 – Nos cursos tudo...

P4 – Desde a faculdade até esses da prefeitura, dá até um desânimo...

E- Por quê?

P4 – Por que a gente quer saber coisa que ajude na prática... não adianta ficar dizendo que o encaminhamento tá dentro, ou não tá de acordo com a proposta da prefeitura... nós queremos saber de ver o aluninho lendo...lendo e escrevendo...é tão gratificante quando isso acontece...

Mas tem uns que não vão... e aí, o que a gente faz? Vai deixar ir pra frente? Eu quero um curso que diga *pros professor novo* que eles tem que ensinar...

E – Mas os cursos precisam dizer isso? Eles já não sabem disso?

P3 – Não é isso, claro que sabem, mas veja só... vocês falam que tem que variar os recursos, que não dá pra ficar preso no livro didático, mas lá eles conseguem? Tem uns que nem sabem usar os livros...

P4 - Olha, não sei... eu falo por mim... eu só aprendi o pouco que eu sei na prática, com a pedagoga da escola, quando dava jeito, e nos cursos...

E – O que você estudou na faculdade não ajudou?

P4 – Mas pra outras coisas, pra abrir a cabeça, ver o mundo diferente... mas teve muita coisa que não serviu para nada...

Nessa primeira fase da pesquisa, da análise das entrevistas informais, observava-se que as ações dos professores para sua própria aprendizagem pareciam depender de cursos instituídos de formação inicial e de formação continuada; que estes cursos não correspondiam às demandas da prática de ensino e que a busca voluntária, ou autônoma, pela aprendizagem docente estaria sendo a alternativa para suprir lacunas de formações programadas institucionalmente.

Essas observações eram congruentes com as constatações das pesquisas educacionais sobre formação de professores, já discutidas nesta tese. No entanto, as falas das professoras sobre sua formação de nível superior em cursos a distância, se relacionadas às necessidades já interiorizadas de uso de recursos informáticos, poderiam estar indicando caminhos para melhoria dessa formação, isto

é, para a construção de ações para aprendizagem docente e para a construção de ações para o ensino fundamental de melhor qualidade.

A construção das fases seguintes da pesquisa foi marcada por esse entendimento, decorrente dessa fase exploratória.

A análise documental sobre o CNSMI, a seguir, permitiu uma re-imersão da pesquisadora nos aspectos organizacionais e de conteúdo do curso concluído pelos sujeitos da pesquisa.

5.1.2 Da formação inicial dos sujeitos

Nesta fase do trabalho, o Curso Normal Superior com Mídias interativas (CNSMI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foi revisitado por meio dos documentos que registram seu projeto pedagógico, as concepções subjacentes, os conteúdos abordados e as configurações organizacionais.

Também foram buscadas investigações já realizadas sobre esse curso, cujas informações e análises contribuiriam para o conhecimento de aspectos que conotaram a formação acadêmica inicial dos sujeitos desta pesquisa (Apêndice 1)

5.1.3 O projeto curricular do CNSMI

O CNSMI foi um processo de formação de professores desenvolvido a distância e oportunizado a professores dos anos iniciais do ensino fundamental do estado do Paraná de 2001 a 2005.

Parte das reflexões que deram origem a este trabalho, como já foi visto, decorrem da experiência profissional da pesquisadora no ano em que ele foi projetado, em 2000, e nos dois anos subsequentes em que o curso já estava em pleno funcionamento.

A organização da proposta curricular do CNSMI coincidiu com um momento histórico polêmico em que era discutido nacionalmente se a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental ocorreria *obrigatória* ou

preferencialmente em Cursos Normais Superiores, isto é, se a formação de professores estaria também no bojo do curso de Pedagogia ou não.⁸⁶

Enquanto existiu, de 2000 a 2005, o currículo do CNSMI teve como objetivo oferecer a qualificação em nível superior a professores dos anos iniciais do ensino fundamental atuantes em escolas do sistema oficial de ensino. As vagas foram ofertadas preferencialmente para professores de sistemas municipais de ensino, mas professores das redes estadual e particular do estado do Paraná também participaram.

O curso totalizou 3200 horas assim distribuídas: 1608 horas para os cinco módulos (um introdutório e quatro interativos), 900 horas para Práticas pedagógicas presenciais, chamadas de “vivências educadoras”, 500 horas para aproveitamento de estudos anteriores relativos ao curso de magistério e 192 horas para trabalhos científicos.

a) As diretrizes norteadoras do curso

As diretrizes do projeto curricular do CNSMI configuravam as competências desejadas do profissional que nele seria formado (RAMOS; VALENTE, 2000; 2002):

- a) A prática docente como eixo estruturador e referência para a análise da realidade;
- b) A problematização e o debate sobre situações contextualizadas para integrar transdisciplinarmente conteúdos, métodos e técnicas;
- c) Reconstrução permanente e valorização do conhecimento docente;
- d) Atuação compartilhada em redes de conhecimento;
- e) Utilização de métodos diversos para estudo;
- f) Leitura das transformações contemporâneas;
- g) Orientação de decisões metodológicas em função de princípios éticos, políticos e estéticos;
- h) Domínio de conteúdos básicos das áreas de conhecimento e sua adequação às características dos estudantes;

⁸⁶ Documento que registra aspectos significativos dessa polêmica é o Parecer nº 10, de 09 de maio de 2000, do Conselho Nacional da Educação.

- i) Compreensão e atuação nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação escolares;
- j) Organização de formas ativas, interessantes e significativas de aprendizagem, incluindo a gestão de tempos, espaços e recursos tecnológicos disponíveis;
- k) Solução de problemas do cotidiano docente;
- l) Desenvolvimento de trabalho coletivo na comunidade escolar;
- m) Sistematização e socialização de reflexões sobre a prática docente.

A organização curricular, baseada nessas diretrizes, foi feita em módulos, como segue.

b) A organização em módulos

Tais diretrizes foram desenvolvidas em cinco módulos, sendo o Introdutório organizado para instrumentalizar os alunos para o uso das mídias interativas (16 horas) e para o aprofundamento em língua portuguesa como auxílio à elaboração das produções acadêmicas (24 horas).

Os quatro outros módulos interativos objetivavam levar os alunos, chamados pelos organizadores do curso de “estudantes-professores”, a reconstruírem reflexivamente sua prática docente; a apropriarem-se de conceitos psicológicos e antro-po-sociais relacionados aos conhecimentos das diversas áreas; a atuarem consciente e coletivamente na construção curricular da escola fundamental e a compreenderem as relações em rede que se estabelecem na contemporaneidade. Cada um dos módulos foi composto por diferentes temas os quais foram também definidos no projeto curricular⁸⁷.

c) As dinâmicas didáticas e as mídias utilizadas

O CNSMI pode ser caracterizado como o pioneiro do Brasil organizado com base num sistema de EAD de quarta geração.

⁸⁷ Os módulos foram assim intitulados: Módulo introdutório e Módulos interativos (1 – Professor: Eu e as circunstâncias; 2 – Professor e alunos: parceiros na aventura do saber; 3 – Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva; 4- Escola – elo na rede da sociedade do conhecimento.)

Conforme Rumble (2000), a EAD já passou por quatro fases quanto ao tipo de tecnologia para mediar os processos formativos.

Na primeira fase, desenvolvida a partir de 1840, em países como Estados Unidos, Austrália e Canadá, e de 1880 na África do Sul e União Soviética, a EAD foi caracterizada pelo uso de material impresso e ensino por correspondência.

Na segunda fase, que ocorreu a partir de 1950, inclusive no Brasil, os meios utilizados eram o rádio e a televisão, com auxílio eventual de telefone. A rádiotransmissão caracterizou essa fase.

A terceira geração de EAD, iniciada por volta dos anos sessenta, congregou as mídias das fases anteriores: o texto, o áudio e a televisão, sendo estes dois últimos meios suplementares ao material impresso.

A quarta geração de EAD é caracterizada por comunicações mediadas por computadores e acesso a internet.

O CNSMI congregou teleconferências e videoconferências com interação em tempo real, tutoria presencial diária, material impresso, ambiente virtual específico com acesso a banco de informações e a biblioteca eletrônica. Os meios e tecnologias utilizados possibilitavam: diálogo interativo instantâneo dos alunos com professores; trocas de mensagens pessoais e grupais síncronas e assíncronas; particularização das aprendizagens e construção compartilhada de conhecimentos.

Embora, inicialmente, o CNSMI tenha sido autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná a funcionar na modalidade a distância (CNE, 2000), por vezes, ele foi qualificado pela instituição certificadora como “presencial-virtual” ou “semipresencial”, em virtude de as mídias eletrônicas serem consideradas como recursos complementares às videoconferências interativas e pelo fato de os alunos apresentarem frequência diária aos pólos do curso.

Essa caracterização inicial pode ser constatada no caderno de anotações pessoais de aula de um dos sujeitos do estudo de caso, o qual registrava diariamente os principais fatos e conteúdos abordados nas videoconferências. Por diversas vezes, nesse caderno, há registros situando o curso ora na modalidade presencial, ora na modalidade a distância.

Na 14ª linha da quinta página desse caderno há o seguinte registro: “*Presenciais virtuais a distância – domínio para mídias interativas.*” Mas na 22ª linha da mesma página, que registra a aula inaugural do curso, encontra-se a frase “*ensino será ministrado presencial, com mídias interativas*”.

Já nas últimas linhas da página oito do caderno, onde se encontravam os registros do segundo dia de aula, quando foram levantadas expectativas das estudantes sobre o curso, há a seguinte informação: “*Curso superior com mídias interativas – parceria com UEPG e Universidade Eletrônica – curso presencial também.*”

Em 2002, por indicação do Conselho Nacional da Educação, o Conselho Estadual do Paraná avaliou e autorizou o CNSMI na modalidade semipresencial, como um Programa Especial de Formação de Professores em Exercício: Licenciatura das séries iniciais do ensino fundamental (CEE, 2002).

Conforme Ebert (2003), no ensino semipresencial a presença dos alunos às aulas é voluntária e o professor atende a consultas do aluno para que ele utilize, da melhor maneira possível, os materiais de estudo em horários não habituais.

Este tipo de ensino exige capacidade de planejamento, de organização de conhecimentos e de tempos de estudo por parte do aluno. Para isso, o material didático é uma ferramenta importante de aprendizagem, a qual deve ser auto-explicativa, motivadora e acessível, além de favorecer a interatividade, ser consistente e coerente com a proposta do curso (Idem).

Ensino semipresencial, conforme INEP (2008a, p.1) é a

Modalidade de ensino que conjuga atividades presenciais obrigatórias a outras formas de orientação pedagógica, que podem ser realizadas sem a presença física do aluno em sala de aula, por meio de recursos didáticos com suporte de informática, de material impresso e de outros meios de comunicação.

No CNSMI a presença física dos alunos era obrigatória, diariamente, e assistida por um tutor, especialista não vinculado à IES certificadora, mas vinculado à instituição empregadora dos alunos.

A definição de conteúdos, as aulas em videoconferências e a autoria dos textos apresentados na forma impressa e na forma virtual eram de responsabilidade dos professores da IES certificadora.

Conforme a legislação brasileira, a educação a distância é

(...) a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e

tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL. Lei nº 11.114, 2005).

Se o que caracteriza um curso a distância é que a maioria das atividades de ensino-aprendizagem seja desenvolvida sem que professores e alunos estejam no mesmo lugar ao mesmo tempo (ABED, 2007); que os suportes pedagógicos sejam realizados por meio da internet e por meio de tutoria não docente, ainda que diária, então o CNSMI apresentou fortes marcas de um curso realizado a distância.

A definição da modalidade que caracterizava a organização do CNSMI demorou a acontecer e o estudo de Voigt (2008) pode auxiliar no entendimento da razão disso.

Comparando as formas de ensino presenciais e a distância, esse autor argumenta que a primeira forma traz como características fundamentais a relação face-a-face entre professor e aluno, a delimitação de horário e espaço-físico para encontros sistemáticos de ambos, nos quais o professor e a instituição são as referências pedagógicas para o aluno.

A modalidade a distância, por sua vez, além das características apontadas pela legislação, implica numa não dependência de transmissão de conhecimentos pelo professor e numa autonomia maior do aluno para buscar e acessar materiais e recursos conforme suas necessidades e interesses.

Se assim deve ser o ensino a distância, não se pode afirmar que o CNSMI correspondia a todas as características dessa modalidade, pois não havia plena independência na organização dos estudos pelos estudantes, tampouco flexibilidade de horários para acesso aos materiais *online* do curso. Essa atividade dependia de uso, em horários fixos por turmas, dos softwares instalados e disponibilizados nos equipamentos dos laboratórios do curso.

As atividades eram direcionadas diária e presencialmente por um tutor, que além de acompanhar as videoconferências e teleconferências ministradas pelos professores do curso, acompanhava o desenvolvimento das tarefas online dos alunos e propunha, ele mesmo, outras dinâmicas de estudo em grupo ou individuais.

Entende-se, portanto, que a organização do CNSMI, que não caracterizou o ensino presencial, não correspondeu também à definição de ensino semipresencial

acima apresentada, mas correspondeu ao critério básico descrito para os modelos de EAD nos quais professores e alunos estão fisicamente distantes.

O CNSMI caracterizou-se, na verdade, como uma forma de ensino correspondente à quarta geração de EAD, descrita por Rumble, apresentada anteriormente.

Recentemente a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2008) pronunciou-se contrariamente ao MEC no que diz respeito ao entendimento de que o modelo da UAB seja o único modelo que garante uma formação a distância de qualidade. Esse modelo preconiza a modalidade semipresencial, com a existência de pólos para atendimento pedagógico presencial. A ABED considera que a exigência de estrutura física e de tutoria presencial representa um entrave à expansão e inovação do ensino superior no Brasil e ao uso de tecnologias digitais nos processos formativos.

Entende-se que, cada vez mais, no nível superior, o ensino presencial e o a distância perderão seus limites e se fundirão num sistema que, independentemente de onde estejam professores e alunos, buscará o alcance de:

- Objetivos formativos previstos em proposta curricular específica;
- Infra-estrutura organizacional que possibilite a interatividade, síncrona e assíncrona, voltada para a efetivação das aprendizagens necessárias à formação profissional;
- Cumprimento de compromissos de ensino e de aprendizagem distribuídos em tempos relativamente flexíveis;
- Compartilhamento de atividades de ensino entre professores e outros profissionais, como tutores e monitores, para apoio e orientação à aprendizagem, de forma presencial ou mediada por tecnologias digitais de comunicação, a grupos ou a indivíduos separadamente;
- Compartilhamento de conhecimentos e de atividades de estudo com profissionais e estudantes de diferentes áreas de conhecimento.

Num sistema compartilhado e aberto, como o suposto acima, os alunos precisariam ter a opção e não a obrigatoriedade de freqüentar continuamente os pólos para atendimento pedagógico presencial, como aconteceu no CNSMI, o que não quer dizer que pólos de apoio administrativo e pedagógico sejam dispensáveis.

Nesse modelo suposto, os pólos presenciais não seriam compostos de salas de aula, laboratórios e bibliotecas somente, mas seriam configurados como centros de estudos, de pesquisas pedagógicas e de atividades culturais, onde a vida acadêmica, organizada de forma compartilhada por professores e alunos seria fomentada e articulada ao trabalho desenvolvido nos sistemas de ensino locais e às necessidades apresentadas pelos diferentes níveis e modalidades de formação.

Portanto, seriam pólos articuladores entre os sistemas de ensino superior e de ensino fundamental; teriam configuração de centros acadêmicos e essa articulação seria possibilitada pelo investimento em pesquisa. As redes virtuais seriam suportes ao estudo, ao registro de dados, à comunicação, à superação dos limites espaciais e temporais para ações colaborativas e ao fortalecimento da construção continuada da qualidade da formação profissional de professores que se almeja. Essas redes se firmariam pela conexão às necessidades, problemas e dinâmicas reais de diferentes instâncias da sociedade. Seus participantes seriam instigados a compartilhar desafios e aprendizagens e a perceber que suas ações podem levar a resultados observáveis.

5.1.4 A estrutura tecno-didática

O CNSMI contou com vinte e dois municípios-pólo no estado do Paraná e foi replicado cinco vezes durante o período de 2001 a 2005.

Em Curitiba, um dos municípios-pólo do curso, foi instalada a central de operações dos recursos telemáticos (recursos que combinam uso de computador e meios de telecomunicação) e informáticos do curso, mantidos pela Universidade Eletrônica do Brasil.

Nesse município também foram instalados três conjuntos de equipamentos para atender três turmas de alunos simultaneamente

Os municípios-pólo do curso foram equipados com um conjunto de três salas de aula, sendo um laboratório de informática com dezesseis computadores para acesso aos conteúdos disponibilizados virtualmente no *Learningspace* (ambiente virtual para estudo a distância), uma sala de aula para atividades de estudos grupais presenciais e tutoria e, uma sala de recepção de videoconferências por meio de protocolo da Internet (IP).

A unidade geradora de videoconferências foi instalada em Ponta Grossa, na UEPG, instituição que internalizou e certificou o CNSMI.

No primeiro circuito, as aulas aconteceram em três períodos diários.

Participaram do processo, de 2000 a 2005, os municípios listados na tabela 6 a seguir.

TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE GRUPOS DE ALUNOS DO CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA POR CIRCUITOS E MUNICÍPIOS-PÓLO

Municípios participantes	1º Circuito	2º Circuito	3º Circuito	4º Circuito	5º Circuito
1. Ponta Grossa	6				1
2. Irati	5				
3. Francisco Beltrão	5				
4. Curitiba – 2 sedes	11	5		4	4
5. Campo Mourão		4			
6. Cornélio Procópio		4			
7. Coronel Vivida		4			
8. Paranavaí		4		1	
9. Bela Vista do Paraíso			4		
10. Cambé		5		1	
11. Foz do Iguaçu			6		
12. Planalto			4		
13. Rio Negro			4		
14. Almirante Tamandaré				3	
15. Londrina				4	
16. Fazenda Rio Grande				4	
17. Centenário do Sul				5	
18. Castro				6	
19. Guarapuava					1
20. Laranjeiras do Sul					1
21. São Mateus do Sul					1
22. Toledo					1
Total de municípios	22	4	6	4	8
				8	6

Fonte: Registros profissionais da autora, 2003.

Cada grupo de Curitiba teve de 15 a 36 estudantes, distribuídos nos três períodos do dia. Nesse município, 539 estudantes/professores concluíram o CNSMI, dos quais 98 atuantes em escolas particulares, 136 em escolas estaduais e 305 de escola municipais (CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação, 2007).

a) A videoconferência

A principal mídia interativa utilizada no CNSMI foi a videoconferência. A unidade geradora de aulas foi o estúdio implantado na Universidade Estadual de

Ponta Grossa, na cidade de mesmo nome, a qual trocava imagens e sons com três ou quatro cidades-pólo por meio de *multicast* interativo.⁸⁸

Duas videoconferências semanais interativas foram apresentadas pelos professores durante todo o curso sobre os temas curriculares atingindo entre 150 e 180 alunos simultaneamente. Para tais apresentações, os professores eram previamente treinados pela equipe de técnicos da UEB, composta por psicólogos, técnicos de informática e estagiários de Pedagogia e de Informática.

Esse treinamento era composto de orientações sobre o uso dos recursos audiovisuais disponíveis (câmera-documento, computador, vídeo, microfone, controle remoto e câmera de transmissão), sobre as telas de controle das relações de turmas e de cidades conectadas e, sobre o envio e recepção de imagens e sons. Também eram fornecidas orientações quanto à apresentação pessoal, tais como cores de roupas, postura, controle da voz e do olhar e movimentação frente às câmeras.

b) O ambiente virtual de aprendizagem

Como já foi dito, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado foi o Learningspace uma plataforma desenvolvida pela *Lotus Development Corporation* para desenvolver, gerenciar e aplicar cursos com interatividades síncronas e assíncronas, que utiliza o *Lotus Notes* ou um programa de navegação (*browser*) na rede mundial de computadores (*World Wide Web* - WEB).

Basicamente, o ambiente apresentava cinco áreas funcionais:

- 1) a de Programação - que apresentava para o aluno as atividades que lhe cabia realizar, tais como leitura de materiais, exercícios, participação em debates;
- 2) a do Centro de recursos (que congregava o material de referência do curso tais como textos, vídeos⁸⁹, planilhas);

⁸⁸ Sinais de áudio e vídeo são digitalizados e comprimidos por uma máquina de origem, que as envia para um "endereço de grupo", isto é, um endereço IP que designa a conferência. As estações ouvintes se "sintonizam" para receber os dados, que são decodificados e apresentados na tela receptora (GASPARY, 2007).

⁸⁹ Tal recurso, embora existente na ferramenta, não foi utilizado durante o curso para não haver sobrecarga de dados a serem transmitidos pela rede.

- 3) a da Sala de Aula - espaço virtual de interação entre alunos e professores a qual pode se dar de forma aberta a demais participantes do curso ou restrita;
- 4) a dos Perfis - espaço de apresentação pessoal de alunos e professores e
- 5) a de Avaliações - componente restrito ao uso do professor.

No CNSMI, a interatividade pelo ambiente virtual teve acompanhamento de um monitor *online* para atendimento a questões sobre o uso da ferramenta ou outras de caráter técnico e o acompanhamento *online* de uma professora-assistente para o desenvolvimento das atividades relativas aos conteúdos de cada tema do curso.

Os conteúdos, desenvolvidos nas sessões virtuais, eram apresentados aos alunos na forma de textos escritos. A esses textos, uma vez revisados seus aspectos gramaticais e editada sua formatação, eram acrescentados *links* a *sites* de assuntos relacionados e algumas ilustrações alusivas ao tema.

Esse trabalho era desenvolvido pela equipe do Núcleo de Produção de Material Didático da Universidade Eletrônica do Brasil, uma vez que professores do curso não tinham autonomia para editar seus próprios textos diretamente no AVA utilizado, apesar de seu manejo não exigir conhecimentos especializados.

Aos alunos eram oportunizadas duas sessões semanais de uso do AVA, em horários específicos para diferentes grupos.

c) O material impresso

Uma semana antes de cada videoconferência os alunos recebiam textos impressos sobre o tema em estudo, os quais eram elaborados pelos professores da UEPG e encaminhados em versão original ao Núcleo de Produção de Material didático da UEB onde eram revisados, editados e encaminhados para impressão.

O estudo desses textos era orientado por tutores presenciais, os quais também acompanhavam as sessões de videoconferência e promoviam outras atividades de aprofundamento de estudos programadas por eles.

A opção por uma equipe de edição dos materiais impressos e virtuais conferiu agilidade e pontualidade ao funcionamento do curso. No entanto, o fato de essa edição não acontecer no âmbito da própria Universidade Estadual de Ponta Grossa

privou-a, inicialmente, da autonomia necessária ao domínio de todo o processo de trabalho.

Se para a produção dos materiais impressos essa “terceirização” de serviços se justificava, considera-se ter sido criada uma dependência desnecessária para a edição dos materiais no ambiente virtual, uma vez que o AVA utilizado continha suas próprias ferramentas de edição, o que teria possibilitado aos professores editarem seus próprios textos conforme o projeto do curso.

d) A teleconferência

Além de videoconferências semanais, quinzenalmente e com duração média de três horas, eram transmitidas teleconferências de especialistas sobre diferentes assuntos de interesse cultural e transdisciplinar.

e) As vivências educadoras

Durante os quatro módulos interativos ocorreram cinco vivências educadoras, que se caracterizaram como exercício da prática de ensino pelos estudantes-professores em seus próprios ambientes de trabalho. As duas primeiras vivências totalizaram 60 horas cada, sendo uma de estudo-diagnóstico do contexto didático e a outra de elaboração de plano de atividades.

A terceira vivência totalizou 80 horas e teve como objetivo integrar teorias estudadas na análise de problemas selecionados da realidade escolar. Essa vivência foi materializada na aplicação de um projeto de intervenção na unidade de atuação profissional, cuja experiência foi registrada em relatório.

A quarta vivência também completou 80 horas, mas teve como foco a realização de intervenção pedagógica em ambiente externo à escola. A quinta e última vivência teve como objetivo a participação dos estudantes-professores na organização de uma comunidade virtual na qual deveriam apresentar documentos de diferentes formatos. Ao final desta quinta etapa das vivências educadoras os estudantes apresentaram plano de continuidade de estudos.

f) O estágio supervisionado

O estágio obrigatório totalizou 400 horas, teve como foco uma atuação didática multidisciplinar e foi realizado no próprio local de trabalho dos estudantes-professores.

g) Estudos independentes

Estes estudos totalizaram 200 horas do período de formação profissional no CNSMI da UEPG. Tiveram como objetivo o enriquecimento curricular do curso com base nas necessidades e interesses teórico-práticos dos estudantes.

h) Síntese elaborada do curso

Ao longo do curso, grupos de estudantes-professores, orientados em dois seminário específicos, elaboram sínteses teórico-práticas sobre temas relacionados ao exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental.

5.1.5 Conteúdos e certificação

A responsabilidade programática, de conteúdo e de certificação do CNSMI esteve a cargo da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a qual se dispôs a desenvolver este trabalho após outras universidades, como a Estadual de Londrina, terem se recusado a fazê-lo (OLIVEIRA, 2005).⁹⁰

No caderno da professora B há registro dos temas que seu grupo levava para professores e tutores no primeiro mês do CNSMI. Por um lado, eram preocupações relativas à carreira profissional; aos benefícios financeiros que adviriam com a conclusão do curso, tendo em vista os planos de cargos e salários de suas instituições empregadoras; por outro, diziam respeito ao desenvolvimento do próprio

⁹⁰ A autora deste trabalho acompanhou as discussões iniciais com diferentes instituições chamadas a compor o processo de implantação do curso e observou um misto de preocupação, expectativa e dúvida entre seus representantes. Ouviu questões tais como: Serão os cursos a distância substitutos de cursos presenciais? Isso vai levar a não contratação de professores novos? Em vez de se gastar tanto com equipamentos por que não contratam professores em número suficiente para as universidades? Quanto ganhará o professor com a sobrecarga de trabalho que terá? Tais questões podem conter um tom corporativista, mas revelam problemas reais enfrentados pelas Universidades públicas brasileiras.

curso, a forma de avaliação de aprendizagem que seria realizada; a quantidade e a forma das tarefas; a aplicabilidade dos conteúdos do curso em suas salas de aula.

Sobre os conteúdos do curso, três questões merecem destaque:

A teoria vai dar subsídios para nossa prática de sala de aula?
Diante das inovações tecnológicas, como será o nosso desempenho? Quais os benefícios?
A escola vai estar capacitada com nossa bagagem?

A primeira questão denota claramente a necessidade que sentiam as professoras de construírem conhecimentos que lhes auxiliassem a ensinar. O que aprenderiam deveria melhorar sua prática de ensino. Ao contrário do que diriam alguns intérpretes de falas docentes, mais do que uma racionalidade técnica a respeito da prática docente, considera-se que as professoras reivindicavam acesso a conhecimentos científicos de qualidade que lhes instrumentalizasse para o seu trabalho de sala de aula.

A segunda questão denota uma reflexão antecipatória sobre a capacidade de ensinar que adviria de sua formação com as tecnologias usadas no curso. Seu desempenho viria a ser melhor? A antecipação também parece se referir às condições estruturais e técnicas que viriam a encontrar nas escolas. Estas estariam preparadas para receber profissionais cuja formação se diferenciava da tradicionalmente encontrada nos cursos de formação de professores? As escolas viriam a ter os instrumentos para o ensino a que estavam tendo acesso as professoras durante suas aprendizagens no CNSMI? Sua formação estaria sendo adequada às necessidades das escolas? Seus colegas profissionais estariam preparados para recebê-las?

A terceira questão enunciava, portanto, uma síntese das duas primeiras e significava dizer: a escola viria a ter melhores profissionais ao contar com professores formados no CNSMI? Tais questões estavam relacionadas aos conteúdos e à dinâmica do curso, elementos indissociáveis em um processo de ensino.

5.1.6 A temática da alfabetização

Os temas curriculares que proporcionaram a discussão específica sobre as questões da alfabetização e do letramento se deram no segundo módulo interativo. São eles: *Linguagens, códigos e tecnologias*, com duração de 72 horas distribuídas em três semanas; *Língua portuguesa como expressão cultural*, com duração de 144 horas, em seis semanas e *Alfabetização da criança*, desenvolvido em 96 horas distribuídas em quatro semanas.

Não há dúvida de que, em se tratando de alfabetização, e em especial de letramento, todos os módulos tiveram importância na formação dos *alfabetizadores*, mas os módulos citados apresentavam conexão direta ou tinham como objeto de estudo a temática da aprendizagem da linguagem escrita. Ao se analisar o material impresso deste tema, observa-se que o texto que deu base aos debates ocorridos durante as videoconferências foi constituído de seis laudas e meia e visou a situar-se numa perspectiva interacionista de linguagem. O texto definia educação como uma:

(...) prática social, tão viva, como é vivo o seu acontecer, superando os limites do imposto e acabado e recuperando a presença do homem em sua humanidade, como sujeito histórico, produtor de linguagem. Linguagem que o constitui como ser humano, social e potencial, imerso em uma coletividade (UEB, 2001, p.189).

Esta definição poderia ter sido utilizada para outras práticas sociais, tais como dramatização ou comunicação, isto é, observava-se que o conteúdo do texto carecia de precisão científica. Em que pese um possível esforço de adequação lingüística do texto para atingir diferentes espaços culturais e geográficos do estado, a definição não poderia deixar de enunciar que educação é um processo de formação cultural, historicamente situado, que se dá para e no conjunto das práticas sociais; que se utiliza de diferentes instrumentos de mediação e de linguagens para alcançar o objetivo de desenvolvimento de indivíduos e da humanidade.

Em educação não se trata, pois, de recuperar humanidade, mas de forjá-la no bojo das interações sociais.

Observou-se que a insuficiência textual estava presente também nas definições de alfabetização, de cultura e de língua que se apresentavam no material destinado à leitura prévia às videoconferências para futuros alfabetizadores formados em curso de nível superior.

“ Num sentido restrito, alfabetizar é ensinar o alfabeto. Num sentido mais amplo, é familiarizar a pessoa com a língua e a cultura. A cultura não está confinada a escolas, bibliotecas e museus. Ela está no nosso dia a dia, em nós mesmos, ao nosso redor. A língua faz parte da cultura e é, talvez seu principal veículo. O professor precisa, pois, ter em vista os aspectos culturais que envolvem sua atividade pedagógica e cultural” (UEB, 200, p.192).

Ainda que seja considerada a intenção textual de levar o leitor a avançar de um conceito restrito de alfabetização para outro mais amplo, a questão do ensino da escrita e da leitura não foi contemplada. Além disso, o conceito de cultura não foi explicitado; somente foi situado geograficamente. O mesmo aconteceu com o conceito de língua e parte da sua função social. Se analisado isoladamente, o texto impresso fornecido como subsídio para leitura às futuras alfabetizadoras, intitulado “Alfabetização em seus múltiplos sentidos”, causa perplexidade, pois além de passar rapidamente por conceitos fundamentais ao alfabetizador, pela história da escrita e por críticas às formas repetitivas de alfabetização observadas na escola, não define o que seja alfabetizar ou ensinar a ler e escrever.

Mas um texto não é representativo do que acontece num curso de formação de professores. É apenas uma amostra da valoração e aprofundamento dados a um determinado tema do curso.

Em cada um dos circuitos do curso, após a videoconferência que possibilitou a discussão dos conceitos presentes no texto impresso, os alunos tiveram acesso aos textos apresentados no ambiente virtual. O mesmo texto impresso, agora apresentado na forma de hipertexto, congregou e expandiu definições relacionadas ao tema alfabetização.

O hipertexto reiterava que o modelo tradicional de alfabetização, baseado nos processos de codificação e de decodificação de sinais, não forma o bom leitor. Para formá-lo, o mais importante seria trabalhar a escrita como “ela aparece socialmente, isto, é através de seus usos sociais. A forma social de uso da escrita é o texto (UEB, 2001b).

Aspectos históricos da construção da escrita na humanidade, conceitos de letramento e de alfabetização, descrições dos processos precursores à aprendizagem da escrita, segundo Luria, Vigotsky e Emília Ferreiro, e aspectos lingüísticos da alfabetização foram detalhados nos textos apresentados no AVA, os quais trouxeram imagens ilustrativas e escritas infantis representativas dos

diferentes níveis de aprendizagem do funcionamento do sistema alfabético de escrita.

O tema 7, portanto, trouxe à discussão o trabalho do professor alfabetizador. Um dos onze textos que compunham o hipertexto sobre alfabetização definia assim alfabetização:

“(…) um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca de construção de conhecimentos *inerentes* a todo ser humano que vive numa sociedade letrada” (UEB, 2001b).

Mais uma vez, um conceito apresentado carecia de precisão. Será que o processo de alfabetização de um sujeito em uma determinada língua não tem um fim? Pode-se considerar que o conceito de alfabetização apresentado acima se confunde com o de letramento lingüístico, cuja construção é relativamente recente no Brasil.

Na condição de alfabetizadas, as pessoas têm ampliadas as possibilidades de letramento, isto é, uma vez as pessoas tenham dominado o funcionamento do sistema alfabético de escrita; sejam capazes de decodificar e codificar mensagens compostas por quaisquer das vinte e seis letras do alfabeto⁹¹, modificarão e ampliarão suas condições de interpretação e de elaboração de composições textuais relativas aos contextos lingüísticos e culturais nos quais estejam agindo e interagindo. Nesse caso, a alfabetização não “acompanha o processo de construção de conhecimentos” continuamente. Em uma sociedade letrada, estar alfabetizado é condição prévia de acesso e de construção de inumeráveis saberes.

A observação trazida aqui sobre o conceito de alfabetização tem duas intenções: a primeira é a de registrar que, em processos formativos de profissionais, organizados presencialmente ou a distância, ao se divulgarem definições e se construírem conceitos, por meio de expressões orais ou escritas, alguns metacritérios precisam ser considerados, entre os quais está o da pertinência das expressões utilizadas. Se elas não são precisas ou se são caracterizadas por construções metafóricas somente, podem levar a tantas interpretações quantos forem os profissionais em formação e seus conhecimentos prévios.

⁹¹ Conforme Chauí (1997, p. 163) “um conceito ou uma ideia não é uma imagem ou um símbolo, mas sua descrição e uma explicação da essência ou natureza própria de um ser, referindo-se a um ser e somente a ele.”

Assim, entende-se que o ensino a distância, assim como o presencial, demanda rigor não só no planejamento curricular, mas também na composição expressiva de definições e de conceitos científicos que são apresentados de diferentes formas, em diferentes mídias.

A segunda intenção é destacar o fato de que o uso de uma linguagem clara e acessível para atingir grandes grupos de pessoas em EAD não pode diluir-se em superficialidade discursiva. Em processos de formação de alfabetizadores, são inválidos os textos orais ou escritos que chegam a romancear descrições de procedimentos metodológicos, ou que não contém as explicitações teóricas necessárias sobre os tópicos abordados, como o que segue:

“O trabalho é feito individual e coletivamente através de jogos, brincadeiras, desenhos, discutindo-se amplamente a realidade aproveitando-se a vivência das crianças para trabalhar a leitura e a escrita. Desse modo possibilita-se ao aluno interagir criticamente com o meio, sem a imposição de métodos rígidos, muito menos cartilhas prontas e acabadas. Faz-se uso da linguagem cotidiana da comunidade onde o aluno está inserido. Respeita-se o nível’ (UEB, 2001b).

O excerto de texto apresentado acima auxilia na compreensão da afirmação obtida nas entrevistas informais de que há professores que não sabem usar os recursos de que dispõem para ensinar entre os quais os livros didáticos.

Como pode ser observado, há formadores que divulgam massivamente que cartilhas são abomináveis assim como o emprego de métodos “rígidos”. Estes, segundo eles, devem ser substituídos por atividades tais como “jogos, brincadeiras, desenhos, discutindo-se amplamente a realidade aproveitando-se a vivência das crianças para trabalhar a leitura e a escrita”. Ora, a rigidez metodológica é tão nefasta à aprendizagem infantil quanto a improvisação decorrente das vivências infantis. Além disso, “a maneira pela qual um livro é recebido depende menos do que ele é, e mais do que é a pessoa que o recebe” (CHEREM; BORNATTO, 2008, p.15).

“Aproveitar a vivência” das crianças pode ser bem diferente de compor um universo vocabular básico para proceder, metodologicamente, a abordagem didática dos elementos essenciais da linguagem escrita, entre os quais o alfabeto, conjunto de símbolos gráficos que representam sons da fala com o qual é possível proceder a escrita de qualquer língua.

As expressões “Discutir amplamente a realidade com as crianças” e “interagir criticamente com o meio” tornaram-se chavões que deveriam compor a reflexão dos que implementam ações de ensino na formação de alfabetizadores.

O que significa “discutir amplamente a realidade com as crianças”? O que significa “interagir criticamente com o meio”? Qual o nível de criticidade que se pretende com crianças de primeiro e de segundo ano do ensino fundamental? Qual o nível de criticidade que alfabetizadores estão alcançando tendo em vista os textos propostos para estudo? A que gêneros acadêmicos tiveram acesso as estudantes do CNSMI uma vez que a leitura foi sua atividade básica de estudo?

Uma coisa é problematizar com o aluno os aspectos da realidade vivida, por meio de indagações sobre o universo percebido e de elucidações de formas, fenômenos e eventos observados. Outra é possibilitar que ele interiorize discursos orais e escritos nas formas narrativas, descritivas, interrogativas, argumentativas e dissertativas. Outra ainda é levar o aluno a interpretação e elaboração de diferentes gêneros textuais pela compreensão de que o funcionamento de um texto resulta do contexto de sua produção e recepção, isto é, que a construção do significado se dá nas práticas sociais de interlocução⁹².

Esses três aspectos do ensino da língua diferem, em termos pedagógicos, da suposição de que os elementos lúdicos em si como jogos, brincadeiras e mesmo a forma representativa do desenho são suficientes para a criança vir a dominar o uso da escrita. Diferem também de outros elementos teórico-metodológicos igualmente necessários aos alfabetizadores para que componham seqüências didáticas que levem as crianças ao uso do sistema alfabético de escrita. E diferem, essencialmente, das práticas de ensino que levam ao desenvolvimento de estratégias de leitura.

⁹²Gêneros textuais são formas discursivo-interativas, orais e escritas, marcadas pelas especificidades de uma esfera comunicativa presente em uma dada cultura. Costa (2005) resume os dois enfoques básicos no tratamento de gêneros textuais, o de Bakhtin, sobre gêneros discursivos, e o de Bronckart, sobre gêneros textuais. No primeiro enfoque, todo gênero é definido por três dimensões: o conteúdo, a forma e o conjunto de seqüências textuais e de discursos que constituem a estrutura genérica. Essas três dimensões são sempre reguladas pelo lugar social das interações, pelo lugar social dos interlocutores, pela finalidade da interação discursiva e remetem a um *modo de dizer* presente nos textos. O segundo enfoque, que confirma a teoria de Bakhtin, refere-se a um agrupamento de textos com características comuns, por exemplo, carta e bilhete são *correspondências*. Em ambos os enfoques, portanto, os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciado, tanto em relação ao conteúdo temático-figurativo, quanto à estrutura textual e ao estilo; produtos históricos existentes em função de interesses e condições sociais.

Ao se ensinar a ler e a escrever, o conteúdo textual, a expressão lingüística e a representação espontânea precisam ser tematizadas separadamente, isto é, cada um desses elementos deve preponderar sobre o outro em diferentes momentos do trabalho didático dependendo da intenção formativa do professor.

Da mesma forma, ao se ensinar futuros professores os processos didáticos construtivos da leitura e da escrita, abordagens metodológicas diferenciadas são necessárias sobre esses três componentes textuais, pois há, nesse caso, habilidades docentes específicas envolvidas e a serem desenvolvidas durante seu processo de formação profissional. Isso implica não somente a enunciação oral ou escrita para futuros professores de que é necessário o uso pedagógico de diferentes gêneros textuais de forma significativa e adequada às práticas sociais do cotidiano infantil. Implica o ensino de fazeres didáticos específicos.

É de se indagar: Que habilidades docentes foram desenvolvidas pelos alfabetizadores formados no CNSMI? A de conduzir brincadeiras? A de selecionar livros para leitura? A de selecionar recursos adequados aos diferentes momentos do trabalho de ensino da leitura? A de se autoavaliar e ajustar constantemente seus próprios discursos e decisões?

Em qualquer decisão sobre ensino, uma racionalidade técnica está implícita, isto é, o que o professor faz e usa em sala de aula compõe uma construção metodológica, seja esta um conjunto articulado e intencionalmente organizado de ações ou uma seqüência de tarefas executadas em função dos eventos alheios à decisão docente. Mesmo em determinadas perspectivas que insistem em afirmar que procedimentos metodológicos são irrelevantes no processo de alfabetização; mesmo em textos que se contradizem ao separarem método de ensino de: comportamento docente, prática pedagógica e vivência de sala de aula.

As construções metodológicas realizadas por professores, previamente pensadas ou não, revelam perspectivas teóricas críticas ou não críticas. Isto é, pautam-se em resultados de pesquisa científica ou em opiniões de senso comum; levam à melhoria das condições de vida de todos ou não têm isso como premissa; levam ao pensamento autônomo dos sujeitos ou à tentativa de uniformidade de pensamento; levam em conta que a tomada de consciência dos processos e dos resultados observados na ação docente e na educação de modo geral pode auxiliá-los a aprimorar suas próprias ações, discursos e concepções ou desconsiderar visões divergentes.

Construções metodológicas refletem concepções epistemológicas, sejam elas empiristas, inatistas ou interacionistas. Em outras palavras, pautam-se na crença de que a ação docente determina o resultado das aprendizagens dos alunos, ou que, independentemente do que acontece em sala de aula, as capacidades de aprender estão determinadas pelas condições e esforços dos próprios sujeitos. Ou ainda, pautam-se na compreensão de que os processos e resultados do ensino e das aprendizagens escolares são reciprocamente influentes e conotados por múltiplas situações educacionais e sociais.

Veja-se o último texto do tema sete, cujo título foi “Escola e leitura”:

“É preciso que a escola compreenda que a formação do leitor ou aprendizagem da leitura não está amarrada a técnica ou métodos, mas é o comportamento do professor em face de sua prática pedagógica que faz a diferença. Isso exige que a prática do professor no interior da sala de aula não esteja marcada pela preocupação do saber decifrar, do saber reconhecer palavras ou extrair significados de um texto. Com isso, não estou negando que dominando o código alfabético se possa ler, mas afirmando que esse domínio não garante que a criança se transforme em leitora. Sendo assim, a formação do leitor passa pela ampliação dos espaços de leitura na sala de aula em alunos e professores possa vivenciar situações de leitura de textos variados e experimentar a alegria e o prazer de se ouvir histórias, declamar poesias, discutir textos. Com isso quero dizer que professores e alunos precisam mergulhar na leitura de textos poéticos e narrativos da literatura infantil, de texto informativos, científicos, jornalísticos e descobrir autores, partilhar emoções. (...) A postura do professor como mediador da leitura exige que ele seja também um consumidor de textos literários, que seja um leitor, pois o professor precisa abrir horizontes para aqueles com quem trabalha em sala de aula” (UEB, 2001b).

O excerto anterior leva ao entendimento de que a formação de leitores depende do comportamento do professor em sala de aula; que o que ele faz nesse ambiente – consciente ou inconscientemente – implica nos processos formativos de seus alunos. É de se esperar, no entanto, que as ações docentes que implicam formação de leitores sejam sempre conscientes, intencionais e, portanto, sejam planejadas em termos de conteúdos, métodos, técnicas e recursos e organizem-se em função de resultados previstos, com base científica.

No ensino que almeja que alunos dos anos iniciais do ensino fundamental cheguem a ler autonomamente, há decisões metodológicas sobre o que ler para e com os alunos; sobre o entendimento da necessidade ou não de focar o trabalho didático na decifração; sobre *quando e até quando ações didáticas com esse foco são requeridas*. Isso significa que o alfabetizador deve saber verificar se o aluno reconhece ou decodifica palavras; se ele reconhece ou lê frases ou textos. Deve saber também selecionar elementos lingüísticos que serão abordados tendo em

vista momentos aula, da semana, do processo de ensino e, principalmente, tendo em vista as aprendizagens dos alunos.

Essas decisões sobre como conduzir o processo de ensino da leitura de forma que o aluno chegue a extrair significados de textos, de partes de um texto ou de uma expressão requer, portanto, análises específicas sobre formas, tipos, níveis de complexidade e momentos de apresentação dos gêneros e discursos textuais existentes em um determinado ambiente lingüístico.

O ensino da leitura não termina ou se reduz às ações didáticas advindas da tomada de qualquer uma das decisões acima, mas formadores de leitores precisam saber quando e por que tomar tais decisões. Negar a decifração simplesmente é ignorar como se dá, em parte, a aprendizagem da leitura. Negar a necessidade de uso de diferentes gêneros textuais desde o início da alfabetização é negar que os processos de leitura se dão nas práticas sociais.

Sem dúvida professores precisam ser consumidores de textos literários, mas precisam também ensinar a ler. E os formadores de professores para os anos iniciais precisam saber ensinar a ensinar a ler. A leitura não se reduz à decodificação, mas sem a interiorização deste processo não se formam leitores. Isso não quer dizer que a interiorização desse processo se dê de forma igual entre todas as pessoas e simultaneamente entre todos os alunos de uma classe.

Processos formativos que se dispõem a preparar alfabetizadores não podem se eximir de discernir alfabetização de letramento; de diferenciar aprendizagem da leitura de aprendizagens para o letramento.

Conforme Foucambert (1994), a leitura é um conjunto complexo de estratégias visuais, psicológicas e lingüísticas, no qual o sujeito, partindo de seus próprios questionamentos, explora o texto, antecipa e pinça dele índices visuais para estabelecer um significado em relação à sua expectativa.

Esses processos são comuns aos leitores de todas as línguas escritas. No entanto, leitores de sistemas alfabéticos como o da língua portuguesa, diferentemente dos leitores de escritas orientais ideovisuais, podem atribuir significado a partir da linguagem oral reconstituída pelo estabelecimento de correspondência entre as unidades sonoras e a cadeia escrita, de forma semelhante ao que acontece quando se ouve alguém falar. Esse fenômeno cognitivo que subordina o fluxo da escrita à reconstituição de um oral, que recorre aos ouvidos,

chama-se decifração e ainda não é leitura para alguns autores (FOUCAMBERT, 1994; SMITH, 1989; ALLIENDE; CONDEMARIN, 1987).

Enquanto Foucambert (1994) considera que o processo de decifração⁹³ jamais desembocará no saber ler; que a aprendizagem de um e de outro processo não são um o prolongamento do outro, Aliende e Condemarin (1987) consideram que a aprendizagem da leitura começa quando a decodificação é dominada pelo sujeito aprendiz. Para estes autores a decodificação corresponde ao processo de leitura inicial.

Para Cardoso-Martins *et al.* (1996; 2003), ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. O propósito da leitura é a compreensão, mas estes dois processos não podem ser confundidos entre si. Contrariamente ao que afirma Smith (1989), ler não é compreender.

Nessa perspectiva, aprender a ler refere-se à capacidade de identificar palavras; consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar.

Em termos simples, porém técnicos, o processo de aprender a ler consiste em adquirir uma série de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras escritas, bem como a decodificação e aglutinamento fonológico. À medida que a competência de leitura evolui, com a prática, a decodificação tende a tornar-se mais eficiente [...] A essência – não o objetivo – de aprender a ler consiste em traduzir letras (impressas, escritas) em sons que fazem sentido [...] Dessa forma, a decodificação fonológica (isto é, traduzir sons em letras para escrever e letras em sons para ler) constitui o cerne do conceito de alfabetização (SMITH, 1989, p.27).

Aprender a decifrar, isto é, a dominar um código de correspondência entre grafemas e fonemas, não leva mais que alguns meses. Período muito maior leva a formação de um leitor, pois a capacidade de ler envolve não apenas habilidades de decodificação, mas requer uma enorme quantidade de informações sobre semântica, sintaxe e pragmática da língua.

Os textos apresentados para estudo no CNSMI não distinguiram claramente os conceitos de alfabetização e de letramento. Citando autores como Angela Kleiman e Magda Soares, o texto de alfabetização fornecido aos alunos do CNSMI afirmava que o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores.

⁹³ A) Decifrar e decodificar são aqui entendidos como sinônimos. B) Alguns autores e tradutores usam o termo deciframento (CHEREM; BORNATTO, 2008) em vez de decifração (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1987). Optamos pelo segundo, conforme Holanda, 2000.

Entende-se que o letramento pressupõe, mais do que conhecimento da escrita, o saber ler. Disto depende, inclusive, a possibilidade de escolha pelo sujeito sobre o que ler.

Que leituras teriam feito os alunos do CNSMI dos textos sobre alfabetização apresentados para estudo? Que práticas de alfabetização decorreriam dessas leituras?

Os textos do tema sete, de alfabetização, tinham sido precedidos, entre outros, pelo de trabalho com os temas de Língua Portuguesa (tema cinco) e de Linguagens, códigos e suas tecnologias (tema quatro), os quais apresentaram claramente a definição de linguagem selecionada para a formação dos professores:

“Capacidade de comunicar-se por meio de um sistema de signos que supõe um fenômeno social e antropológico mediante o qual os indivíduos se posicionam e interagem num universo de produção de sentidos, em que ideias e valores são veiculados por discursos e textos (CNSM , p.155)”.

O tema quatro trouxe ainda o conceito de tecnologia desenvolvido com os alunos no curso:

“Tecnologia não é, então, só uma ação do homem sobre a natureza, mas também uma forma de pensar sobre ela. Nesse sentido, toda forma de manifestação cultural supõe o desenvolvimento e utilização de ferramentas psíquicas, físicas, simbólicas e organizadoras, ou seja, um saber fazer que, por ser social, torna-se comum. (p.157)”

E apresentou as três tecnologias intelectuais referidas por Levy (2000): a oralidade, a escrita e a informática. A primeira baseada na memória humana e associada ao uso da linguagem falada; a segunda, que separa quem fala de quem recebe a mensagem e está baseada no registro para o futuro e, a terceira baseada nos signos digitais e no hipertexto, caracterizada pela operacionalidade e velocidade.

É o tema quatro que insere no curso o estudo sobre a relação entre educação escolar, tecnologia e leitura e denota, para além do tecnicismo⁹⁴, a conexão entre o

⁹⁴ No âmbito pedagógico, a expressão pedagogia tecnicista, ou tecnicismo, foi cunhada por Saviani (1991, p.23) que afirma:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e

conteúdo a ser ensinado e as possibilidades que os instrumentos da atualidade oferecem para o cumprimento da função da alfabetização na escola.

“Trata-se de um diálogo provocativo que (...) passa pela integração renovada do saber fazer pelo fazer, do repensar o saber e o fazer como objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre ação. Sob este prisma, a escola precisa ampliar suas concepções de linguagem, de leitura e de escrita para incorporar as mediações textuais realizadas a partir do uso das tecnologias digitais. Trata-se de lançar mão de diversos caminhos e linguagens para formar novos leitores, utilizando o texto eletrônico, que nada mais é que a síntese e mediação entre o real, o oral, o escrito, o imagético e o digital, ou seja, o hipertexto (CNSMI, p.157)”.

Observando-se o texto base do módulo de língua portuguesa, intitulado “Língua portuguesa como expressão cultural – conteúdos e métodos”, verifica-se uma abordagem clara e objetiva que conecta resultados escolares na área de língua portuguesa às abordagens metodológicas que se limitam ao ensino da gramática normativa.

Citando Possenti, o texto propõe que a abordagem didática da língua portuguesa não se feche no estudo exclusivo de normas gramaticais, mas amplie-se para o estudo da língua como efetivamente é falada e dominada por seus falantes.

Considera-se que essa abordagem é especialmente necessária em tempos em que falas e textos escritos se misturam, assim como diferentes línguas e dialetos e diferentes mídias recompõem os modos de dizer, de pensar e de agir dos sujeitos.

Essa abordagem, entende-se, é relevante para a construção de práticas de ensino da língua portuguesa, inclusive, às que contemplam os usos lingüísticos próprios dos ambientes virtuais: ambientes de pesquisa, de interação individual e grupal, sincrônica e assíncrona, em que textos se entrecruzam com áudios, vídeos e ícones; onde a cultura letrada e eletrônica se constrói e modifica discursos para fluir a compreensão do leitor.

Conforme Marcuschi (2005), a partir do advento da internet, do ponto de vista dos usos da linguagem já se observam algumas mudanças na escrita nesses ambientes: uso minimalista da pontuação, a abundância de siglas e abreviaturas, novas estruturas frasais e escritas semi-alfabéticas⁹⁵. Do ponto de vista da natureza

operacional. De modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus designios, na produção fabril essa relação é invertida.

⁹⁵ Uma escrita alfabética é um sistema no qual uma ou várias letras representam um som da fala ou fonema (HARRIS; HODGES, 1999).

enunciativa da linguagem usada nos meios eletrônicos, integram-se mais semioses⁹⁶ do que antes, e surge a hiper-pessoalidade. Do ponto de vista dos gêneros realizados, a rede mundial de computadores está provocando a transformação e a mescla dos gêneros existentes além da criação de outros⁹⁷.

Em particular, na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, interessa o estudo desse novo mundo discursivo. Interessa especialmente aos professores que organizam seqüências didáticas⁹⁸ para o ensino de língua portuguesa em ambientes presenciais e virtuais e no ensino a distância. Mas interessa também discernir os conteúdos formativos para o ensino da leitura dos conteúdos formativos para o desenvolvimento do leitor proficiente nesse processo de mudança de usos da linguagem escrita. Isso depende não somente de o futuro professor internalizar o discurso sobre uso de diferentes gêneros textuais e do uso desses gêneros, mas do entendimento de que *ler* em um sistema alfabético de escrita não significa o mesmo que de *ser capaz de compreender diferentes padrões lingüísticos* da língua portuguesa escrita.

Observou-se também que os significados de *aprender a ler*, *ler* e *saber ler* variam nos estudos acadêmicos. Entende-se que essa variação não foi devidamente abordada nos textos dos temas quatro e cinco do CNSMI bem como a repercussão que isso traz para a tomada de decisão pelo alfabetizador sobre o “como ensinar” a ler em uma sociedade informatizada. Tendo em vista a comparação dos conteúdos textuais dos temas quatro (de língua portuguesa) e sete (específico de alfabetização) do CNSMI, verificou-se maior superficialidade na abordagem teórica no segundo que no primeiro tema, no entanto, o segundo apresentou maior aproximação da análise metodológica de ensino. Teria o curso possibilitado outras reflexões sobre os processos de alfabetização?

⁹⁶ Semiose, segundo Harris e Hodges (1999), é um termo criado por Pierce que indica a natureza ativa ou dinâmica dos signos. Conforme essa perspectiva, os signos não são meros instrumentos inertes de comunicação, mas são capazes de moldar pensamentos e sentimentos. Pode significar também o estudo das expressões individuais. Para Oliveira (2000) em lingüística e em semiótica, semiose designa a relação que se estabelece entre o significante e o significado.

⁹⁷ A esse respeito, ver “Hipertexto e gêneros digitais”, organizado por Marcuschi e Xavier (2005).

⁹⁸ Seqüência didática é definida por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (apud Marcuschi, 2008) como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito, no qual leva-se em conta a comunicação em situação real. O objetivo dessa organização é levar o aluno a proceder todas as tarefas e etapas para a produção de um determinado gênero.

5.1.7 A informática na alfabetização

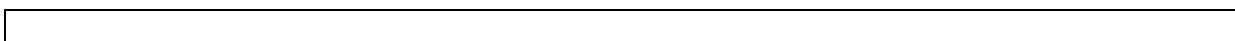
O tema “A informática educativa como suporte de aprendizado”, do módulo II, e todo o módulo IV, “Escola: elo na rede da sociedade do conhecimento”, com 72 horas, centraram o foco de estudo em questões específicas sobre informática na educação. O primeiro tema levou ao estudo da informática como recurso pedagógico; o segundo, estabelecia relações entre o papel da escola e possibilidades pedagógicas que recursos digitais desencadeariam uma vez as escolas tivessem equipadas e professores preparados para seu uso.

O fato de esses dois temas do CNSMI terem focado especificamente a informatização pedagógica não limita a eles as experiências de formação dos No entanto, supôs-se que a participação ativa dos alunos em todas as dinâmicas mediadas por recursos informáticos durante o curso contribuiu significativamente para a construção de concepções e de práticas pessoais e profissionais sobre o uso desses instrumentos.

Dos documentos verificados nessa fase, o que mais evidencia a ação discente para a aprendizagem desse domínio é o caderno pessoal da professora B, onde ela registra passo a passo as informações obtidas nas aulas que antecederam os módulos de conhecimentos específicos, isto é, nas aulas do módulo introdutório do curso. Nesse módulo foram apresentados os recursos informáticos disponíveis para interação verbal e escrita, estudo e pesquisa, aprendizagem a distância e registros de tarefas no AVA do curso.

Conforme os registros de B, o computador foi apresentado aos alunos do curso como uma máquina comparável a uma torradeira, ao corpo humano e a um carro. Nessa comparação foram destacados os circuitos de entrada, de armazenamento, de processamento e de saída de informações elementos comuns aos três elementos.

Conforme os registros de B, quinze dias após o início do curso o ambiente virtual do CNSMI foi apresentado aos alunos. O parágrafo que resume o discurso de apresentação do AVA pode ser verificado a seguir. Observa-se pelo discurso registrado pela professora que a apresentação foi feita por profissionais da empresa fornecedora ou treinados por ela.



Com o learning space você obtém uma solução completa e efetiva de ensino. O leaningspace rompe barreiras tradicionais de tempo e espaço.

B registrava além das falas do instrutor, os procedimentos que lhe eram orientados e relatos dos acontecimentos diários. Observe-se a seqüência de registros escritos de seu caderno à página 47.

Um curso em learninspace é dividido em quatro ambientes denominados: programação, centro de recursos, sala de aula e perfis. Para abrir clique em *"internet explore"*, opção barra de rolagem *inbols*.

Janela
Aluno 10
Password

Abrimos, lemos nossa mensagem, lemos o texto
Não foi possível executar tarefa, pois não conectamos.
Praticamos um pouco no computador.

(Dia seguinte)

Pauta

Hoje seria Video Conferência mesmo com todos os contratempo deu para se ter uma ideia como será.

Nos registros, detectados na página 48 do caderno de B, pode-se verificar um registro da atuação da tutora. Ela assumia o papel de docente mediadora propondo dinâmicas didáticas reflexivas, mas que denotavam uma improvisação, como pode ser verificado na descrição de B sobre o procedimento:

- Cola um papel na parede
- Escreve a palavras no centro do papel
- Pede que os estudantes escrevam palavras relacionadas à escrita pela professora;
- Denomina a tarefa = dominó de ideias
- Indaga: "Qual o esquema que vamos ter?"
- Induz a reflexão com a questão: "Como devemos trabalhar no CNSMI?"

A análise dessas anotações sobre o uso dos recursos informáticos do curso permite supor que a escrita compunha os esquemas construídos por B para aprender a ensinar. Suas anotações não se limitavam a registrar informações ou cumprir tarefas. Mais do que apoio à memória, seus registros descreviam procedimentos observados; indicavam interpretações pessoais; relatavam incidentes e emitiam pareceres. Seus apontamentos denotam que ela esteve atenta às ações da tutora, ao mesmo tempo em que se detinha no conteúdo ensinado.

Com base nesses registros, foi possível constatar que a tutora tinha suas próprias dúvidas quanto ao funcionamento do curso: “*Qual o esquema que vamos ter? Como devemos trabalhar no CNSMI?*”

As ações para o ensino realizadas pela tutora no início do curso davam o tom dos relacionamentos e o ritmo das atividades que viriam a ser desenvolvidas no curso. Observe-se, a seguir, o contrato didático estabelecido pela tutora de uma das três turmas de Curitiba do primeiro circuito do curso e copiado por B.

Contrato didático

Leitura antecipada dos textos que se relacionam aos temas das videoconferências
 Trazer PCNs e os Referenciais Curriculares da educação infantil nos dias de tutoria
 Apresentação das atividades de suporte nos momentos imediatamente posterior de tutoria
 Tomar a iniciativa de justificar as possíveis faltas a tutoria (com Xerox do documento comprobatório) e ao professor assistente pelo computador
 Planejar o uso do computador nos horários de suporte

Evidencia-se dessa cópia de excerto das anotações de B a prática de leitura como atividade fundamental e permanente do curso e o incentivo ao planejamento autônomo do uso do laboratório para as atividades *online*.

5.1.8 As avaliações já realizadas

Nessa fase da pesquisa, também foram buscados os estudos que já haviam sido concluídos sobre o CNSMI, o qual tem sido registrado como experiência importante no âmbito da formação de professores na modalidade de EAD, tendo obtido nota máxima na avaliação do MEC para efeitos de reconhecimento (EYING et al, 2007). Esse Curso tem sido objeto de estudo de dissertações de Mestrado e de Teses de Doutorado, cujos principais resultados são revisados a seguir.

Ramos e Valente (2000), elaboradoras oficiais do projeto pedagógico do curso, registraram que ele teve como princípios essenciais a valorização da experiência do professor e a integração entre teoria e prática. Registraram, também, que o compromisso assumido foi com a apropriação e o desenvolvimento tanto dos saberes pertinentes ao magistério quanto dos peculiares à tecnologia aplicada à educação. O princípio básico foi o da autonomia da aprendizagem mediante interação presencial tanto quanto por meio das mídias interativas.

Silva e Oliveira (2005), ao discutirem a criação desse curso, consideraram-no uma alternativa de formação para professores e um caminho de acesso aos professores à microeletrônica. Ressaltaram que a configuração adotada pelo CNSMI, implementado pedagogicamente pela UEPG, ampliou as oportunidades educacionais para qualificação de professores e rompeu com o paradigma tradicional de educação, apesar da oposição de algumas instituições.

As mesmas autoras reiteraram que a organização modular “trabalha os temas de forma transdisciplinar” (ibid., p. 02). Caracterizaram-na como um modelo pedagógico misto, que envolve os conhecimentos científicos e tecnológicos sob uma visão humanista; que supera a “pedagogia da certeza pela pedagogia da pergunta”; que redefine o papel do professor e do aluno (ibid., p. 7).

Superando as descrições factuais e não deixando de enfatizar as positivities desse curso, Oliveira (2005) fez severas críticas à concepção subjacente a ele. Declarando-se parte do grupo de professores da Universidade Estadual de Londrina que se opôs a aceitar a implementação do curso em sua instituição, a autora enunciou que:

havia a preocupação com o risco de superestimar o ensino virtual e oficializar os cursos normais superiores como alternativa de formação superior de professores, considerando-se o ritmo desordenado de expansão que essa formação vinha sofrendo. As conseqüências, tanto para o ensino superior, quanto para o ensino básico, ainda ocuparão os espaços de discussão por muito tempo. (OLIVEIRA, 2005, p. 294).

Ela estudou, entre 2001 e 2004, a concepção de formação de professores explicitada no curso. Os resultados de sua pesquisa de doutorado demonstraram que os pressupostos teórico-didáticos do curso eram distanciados dos propostos pelo movimento dos educadores por se caracterizarem pelo treinamento de competências.

Seu ponto de vista sobre a educação a distância é que esta se evidencia pela funcionalidade de estratégia didática, de controle do capital sobre o trabalho e da ampliação do mercado de ensino, por meio de produção e venda de material de consumo pedagógico.

Os pressupostos teórico-didáticos na modalidade do CNSMI apresentam conformidade à impotência, atitude passiva e submissa entre os profissionais da educação com rótulo de agentes do governo, cuja missão é o cumprimento da escolarização, entendida como remédio para todas as mazelas sociais. Com a ambiciosa pretensão de mudar as consciências

através da ação educativa escolarizada, o que nada mais é do que a velha e gasta expressão 'inculcação pedagógica', os pressupostos teórico-didáticos do CNSMI afirmam o ideal da emancipação do homem através de relações mais harmoniosas, solidárias e cooperativas em plena sociedade capitalista, bastando a ele [homem] querer. [...] o formato do CNSMI, autorizado pelo MEC como educação a distância, não parece ter sido capaz de evidenciar a substituição de modelos já existentes. (OLIVEIRA, 2005, p.306).

A autora, portanto, procura demonstrar em seu estudo que o modelo do CNSMI, ao contrário de promover a democratização do acesso ao conhecimento de nível superior, reproduz formatos, burocrática e ideologicamente pré-estabelecidos, de formação docente. O que foi confirmado nesta tese.

Nessa mesma linha, Chiarato (2007), ao analisar o ensino de ciências e matemática deste curso apontou como característica fundamental a transformação do conhecimento em um produto de consumo e identificou a ausência de transformações de valores e de projetos, pessoais ou coletivos. Observou a intensificação do uso dos aparatos tecnológicos no contexto educativo e ressaltou a importância do papel do tutor no curso.

Mello e Dallan (2007), analisando o uso de tecnologias da comunicação e da informação na educação inicial e continuada de professores da educação básica, registraram que, no início do CNSMI, a maioria dos alunos estava na faixa etária entre 35 e 40 anos e somente 5% deles tinham conhecimento e uso dessas tecnologias.

Os motivos que apresentaram para justificar o fato de não terem feito curso superior foram: falta de cursos na proximidade de sua moradia, falta de recursos para custeio, comodismo e falta de motivação, impossibilidade de preparar-se para um vestibular em Universidade pública, baixa qualidade de cursos de instituições particulares, e falta de tempo em virtude da dupla jornada de trabalho.

As mesmas autoras registram dois tipos de impactos do CNSMI, o pedagógico e o tecnológico. O primeiro estaria relacionado ao fato de estar voltado à constituição de competências profissionais, à relação teoria e prática e a situações de aprendizagens que levam à formação de um profissional reflexivo e autônomo, conforme avaliam, de forma coerente às Diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica em nível superior – Licenciatura plena (BRASIL. Conselho Nacional de Educação, 2002).

O impacto tecnológico estaria relacionado à capacidade de formação de professores em larga escala, em tempo reduzido, com qualidade e diversidade

metodológica. Esse estudo ressalta o envolvimento de Universidades na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e no preparo de seus profissionais para a aplicação das tecnologias no ensino de nível superior.

Pergunta-se se seria possível separar o impacto tecnológico do curso sem relacioná-lo ao impacto pedagógico. Além disso, se seria possível analisar o impacto pedagógico do CNSMI sem relacioná-lo à capacidade de escrita dos docentes e de leitura dos seus alunos. De qualquer forma, neste trabalho, o impacto aqui considerado é o da formação oferecida pelo CNSMI na prática de professores alfabetizadores.

5.1.9 O foco nos saberes

Das pesquisas que estudaram o Curso Normal com Mídias Interativas da Universidade Estadual, da UEPG, aqui registradas, pode-se observar que foram objetos de investigação: a proposta pedagógica do curso, a opção pela modalidade a distância na formação profissional de nível superior para professores já atuantes, o impacto das novas tecnologias nos modelos educacionais e no modelo didático do ensino superior; a reorganização da atividade profissional dos docentes; a alfabetização digital dos discentes e as políticas educacionais que viabilizaram o curso.

Tais pesquisas configuram-se ora como apoio explícito aos resultados observados, pautados por uma experiência de caráter inovador e democratizante, ora como uma interpretação crítico-economicista que afirma o caráter reprodutivista do processo de ensino desenvolvido, o mercantilismo subjacente à sua estruturação e a divergência conceptual com relação à concepção dos profissionais da educação.

Essa contradição entre as avaliações detectadas pode ser superada por meio de estudo qualitativo desenvolvido no sentido de verificar a atuação profissional de ex-estudantes desse curso; curso que teve como objeto de trabalho os conteúdos essenciais da educação básica.

Entende-se que as abordagens investigativas citadas, apesar de relevantes, tocam superficialmente a questão da qualidade do ensino desenvolvido nesse curso. Mais próxima dos resultados qualitativos desse ou de outros cursos está a

investigação que procura focar o pensamento e as dinâmicas didáticas desenvolvidas por professores formados nesses cursos.

Nessa primeira fase da pesquisa, as ações para aprendizagem evidenciadas foram as da professora B, cujos registros foram verdadeiras falas sobre seus procedimentos de observação atenta aos fatos do curso, de narração e descrição das atividades na forma escrita, e de construção de um modelo instrucional próprio, baseado na partição das tarefas em etapas hierarquicamente organizadas.

No que se refere ao ensino sobre o ensino da leitura, os documentos contém evidências de que seus autores procuravam descentrar os estudos discentes dos métodos de ensino, provavelmente, atentos às críticas à racionalidade técnica, discutida anteriormente. Mas, entende-se que a rejeição a determinadas práticas de alfabetização e a indicação de outras sem a adequada apresentação dos conceitos que as fundamentam são ações de ensino que pouco contribuem para a formação dos futuros profissionais da área.

Além disso, como várias pesquisas citadas neste trabalho já indicaram, os professores desejam veementemente que a questão metodológica seja abordada em sua formação profissional para o ensino, mas a simples substituição de determinadas orientações procedimentais por outras, sem situá-las teórica e contextualmente não permite avanços para a construção de uma racionalidade crítica; não leva o futuro docente à autonomia reflexiva e prática.

Outros módulos do curso discutiram o conceito de linguagem relacionado às ações de ensino e de leitura sob perspectivas de uso, de aprendizagem e de ensino desse domínio de conhecimento. Tais perspectivas incluem os recursos informáticos como meio contemporâneos de produção de novas práticas sociais e de novas linguagens.

5.2 DOS DADOS COLETADOS NA FASE 2

Nas entrevistas focalizadas realizadas na fase dois, foi possível conhecer as razões pelas quais as professoras fizeram o CNSMI, sua experiência na educação e na alfabetização, as avaliações que fizeram do curso, sua percepção inicial sobre a formação em curso a distância, ou semipresencial, sua percepção sobre o uso de computadores como instrumentos para aprendizagem e para o ensino. Foi possível também identificar as estratégias pessoais que elas utilizaram para se adaptarem

aos usos dos instrumentos do curso e às práticas e ritmos de estudos que o ambiente acadêmico lhes apresentava.

Nessas entrevistas, as quatro alfabetizadoras relataram que motivos familiares e econômicos levaram ao adiamento de sua participação em um curso de nível superior. Mas, ao terem a oportunidade de fazer o CNSMI, sentiram um misto de interesse e dúvida. Interesse por aprender e ter benefícios na carreira e dúvida ao saberem que o curso seria a distância.

Por ter sido anunciado que o CNSMI seria organizado nessa modalidade de ensino, ouviram comentários preconceituosos e pejorativos de seus colegas. Uma delas admitiu seu próprio preconceito.

PD - "...mídias interativas e tudo... achavam meio estranho... e não davam muito valor, assim ... achavam que era assim mais uma coisa pra você ter o diploma..."

Além disso, três delas, A, B e D, relataram que sentiram “medo”, “pavor” e “desespero” ao saberem que usariam computadores como instrumento para estudo e desenvolvimento das tarefas acadêmicas.

As estratégias que A e D usaram para enfrentar a situação foram as de buscar apoio na família e de decidir pela aquisição de computadores, conforme uns dos relatos a seguir:

PA – “Nossa, eu fiquei pensando assim... Gente do céu! Era uma máquina realmente que eu não mexia com ela... Gente!... o Normal Superior... Porque eu tenho algumas restrições ao Normal Superior... do curso depois... depois eu te falo por que... mas não que ele seja... mas se me colocou dentro da questão de novas tecnologias foi o Normal Superior... foi ele... foi ele ó... foi o curso, porque você tinha e tinha que trabalhar com o computador, sabe? É uma coisa que, puxa, você, e bem naquele momento também os computadores entraram pra mesma escola que eu estava trabalhando... foi feito a sala de computador... meu Deus... eu levei uma turminha de pré... nunca me esqueço... meu Deus que horror... eu não sabia lidar com tudo aquilo... e um menininho do pré começou a mexer e eu olhei pra ele e pensei... Ele sabe!... Que maravilha!...Então existia um menino que ficava com a gente na época... mas veja só... você ta acostumada... você é professora você detém todo o conhecimento... foi interessante também essa parte, eu acho... foi muito interessante ver como as coisas mudam... fazem a gente mudar bastante... de repente eu assumi uma coisa... eu sempre entrei em sala detendo... achando, né? Que eu detinha todo o conhecimento... eu entrei no laboratório... aquela maquiara toda... bom, mas foi no Normal Superior na realidade... eu lembro que eu não tinha computador... fui na casa do meu irmão e disse olha eu tenho que fazer esse trabalho... porque a gente podia fazer na, na... aonde que a gente fazia o Normal... eu não me lembro ... e nós podíamos ir lá pra fazer os trabalhos... só que era muito complicado... eu sei que dali eu já comecei a pensar em comprar computador... eu lembro que nossa... até hoje: Como é que faz vírgula? Perguntava pro pessoal em volta... imagina...

Das quatro professoras, somente a C já usava e apreciava o uso de computadores antes de iniciar o CNSMI, a qual comentou que, geralmente, preferia desenvolver as atividades do curso individualmente.

Para resolução das tarefas do curso com uso de computadores, as professoras A, B e D buscaram apoio em pessoas já experientes com o uso de recursos informatizados. Enquanto B buscava apoio nos profissionais da escola.

A, além disso, levou os alunos de educação infantil ao laboratório para poder observar suas reações e surpreendeu-se com a desenvoltura de uma criança ao manejar o computador. O aluno serviu de apoio aos professores por um tempo, segundo ela relatou.

D, inicialmente, preferia ditar as tarefas para as colegas as quais se encarregavam de digitar e formatar os textos no computador. Para isso, D lia todos os textos fornecidos pelo curso previamente e levava as tarefas prontas em termos de conteúdos, escritas manualmente, para que fossem disponibilizadas no ambiente virtual.

Mas D não se contentou com isso por muito tempo. Ela passou a buscar estratégias e dinâmicas comunicativas virtuais, tais como chats, para aprender a usar instrumentos informáticos. C, pareceu também ter utilizado dessa estratégia, pois reclamou não ter tido tempo no curso para mais encontros virtuais. Ao passo que B chegou ao final do curso dependendo de apoio externo para usar os recursos digitais disponíveis para composição de suas tarefas.

PB – Olha, pra fazer o trabalho final, sem ter vergonha nenhuma de dizer, eu vim aqui na escola, a minha diretora da escola, eu pedi pra ela me ajudar... Porque você se obriga a crescer, né?... Daí falei: Eu to apavorada, porque tem que fazer um trabalho e eu não tenho todos os subsídios ainda pra trabalhar com as ferramentas... Nossa! Ela teve a maior boa vontade de me ensinar, de me ajudar, daí, quando ela me ajudou a fazer o trabalho, eu não tinha uma orientação, graças a nossa diretora, que eu tinha que ir em busca, né?

Uma das professoras, portanto, revelava que, ao final do curso de nível superior mediado diariamente pelo uso de tecnologias digitais, com duração de três anos, não tivera desenvolvido autonomia para produzir o trabalho acadêmico de final de curso com auxílio de ferramentas virtuais.

A professora revelava ainda que, após três anos do término do curso, mesmo havendo computadores na escola e ela possuir computador em casa, não dominava recursos básicos de auxílio a apresentações orais de trabalhos.

Mas no momento em que as entrevistas da pesquisa aconteciam, a professora B dirigiu-se ao laboratório para observar o que lá faziam.

E- O *power point*, você usa?
P – “não!”

E – Não? Ah, não usa o *power point*?
 P – “Não, ainda não aprendi a usar!”.
 E – É muito fácil, sabe?
 P – Tudo que eu não sei eu não consigo usar. Que nem esse *pen-drive*... eu não sabia usar... meu vizinho falou: Eu vo lá e te ensino... Tem que pedir, né?
 E – É isso aí.
 E – E você conhece os softwares que tem no portal da Prefeitura para usar pro ensino?
 P – Hoje eu dei uma olhadinha... no de matemática que eles estavam fazendo sobre dezena... distribuindo a distribuição, eles tinham que usar o dinheiro... 50 reais, né? E tinha que saber aquela quantia, né? Não podia passar... Eu dei uma olhadinha...

Essa busca da professora B por mais conhecimentos sobre o uso e possibilidades dos recursos informáticos já se dava no nível do planejamento das ações de ensino.

E - E de lá pra cá você usa freqüentemente?
 PB – Olha é um desafio... Olha, até marquei aqui, olha... É quando vou tirar o pendrive, como é que eu tenho que tirar com segurança...
 E – Você anota!
 PB – Eu anoto os passos aqui pra eu sentir segurança, né? Porque eu não tenho total desempenho no computador, mas é um desafio constante, daí eu vou marcando como tem que fazer, agora eu tava scaneando meu trabalho, levando na minha pastinha o trabalho das crianças, né? Então eu to tentando...
 E – Interessante... Então você está usando pra produção... pro seu trabalho. Você prepara suas aulas no computador hoje?
 PB – A maioria eu bato no computador, o planejamento, sabe?

Procedendo da mesma forma que fazia nas primeiras aulas do CNSMI, isto é, registrando passo a passo os movimentos que deveria executar para realizar as ações que levariam aos resultados esperados na tela do computador, B digitava e digitalizava tarefas para seus alunos. Apesar de ter sido oportunizado o acesso ao laboratório de informática e uso de AVA no CNSMI, semanalmente, e de existir desde então laboratório de informática na escola onde atuava profissionalmente,

Diferentemente da professora A, que usou a possibilidade de se comunicar via internet como pretexto para aprender o manejo da ferramenta, B não fazia uso freqüente do computador para estabelecer dinâmicas comunicativas. Acredita-se que tenha colaborado para este fato a própria organização do ambiente escolar, que historicamente não tem favorecido essas dinâmicas entre profissionais, sejam elas presenciais ou virtuais, apesar de ser o local onde as interações sociais ocorrem como processos fundamentais de aprendizagens.

Os espaços (salas de aulas) e os tempos escolares (turnos, aulas, séries), assim como as disciplinas ou módulos de um curso, se estão divididos e distantes de forma que os profissionais cumpram tarefas desarticuladas entre si, sem que se

conversem e sem que se encontrem para compartilhar decisões e experiências, não oportunizam que seus profissionais se desenvolvam e criem formas novas e colaborativas de agir.

5.2.1 Laboratórios na escola

Enquanto na escola de B havia um estagiário para auxiliar crianças e professores no uso de computadores durante as atividades profissionais e acadêmicas, na escola de A, era atribuição das professoras regentes organizar, controlar, ensinar e se responsabilizar pelo uso dos equipamentos dos laboratórios.

Nas escolas de C e de D havia professores responsáveis pelos laboratórios, aos quais cabia auxiliar o trabalho dos regentes desde o seu planejamento das atividades semanais, até o controle dos equipamentos; do estabelecimento de relações entre os conteúdos específicos indicados pelos professores regentes à definição de softwares auxiliares ao desenvolvimento da aula.

Essa diferença entre as escolas se devia a condições estruturais ocasionais e regionais locais⁹⁹. Nas escolas onde não há um professor exclusivo para o laboratório, como é o caso da escola A, conforme a experiência da pesquisadora, é possível ouvir comentários semelhantes ao que segue, extraído de uma das conversas informais com o diretor dessa escola:

Ela participaria do planejamento de cada professor ... de cada etapa...auxílio....auxiliaria na pesquisa dos conteúdos a serem trabalhados...entraria em site já para agilizar o trabalho da professora regente. No momento que ela viesse com o se grupo de alunos já teria meio caminho andado e a professor que fica aqui no laboratório também dá uma mão auxiliando essas crianças nas dificuldades do momento da pesquisa também.

⁹⁹ Observa-se na experiência desenvolvida profissionalmente pela pesquisadora que a quantidade de professores de uma escola é sempre insuficiente aos olhos de quem a administra localmente. Dito em outras palavras, de modo geral, a quantidade de professores nas escolas da RMEC é de 2 professores para cada 3 turmas compostas por 30 ou 35 alunos, no entanto, uma grande parte das escolas não considera que este número seja suficiente para a organização do ensino. Algumas delas conseguem ter professores exclusivos para os laboratórios, outras não.

A dinâmica sugerida pela diretora da escola acima resume o desejo de quem considera necessário o apoio externo permanente ao trabalho do professor para uso de recursos informáticos. Esse auxílio, segundo ela, seria adequado ao planejamento das ações de ensino.

Essa etapa essencial da tarefa de ensinar, que tem sido mais prescrita do que pesquisada no âmbito educacional, foi abordada por Vosgerau (2007). Levando em conta a verificação que fizera com 53 alunos da 6º período de Pedagogia de que a maioria deles tinha dificuldades em planejar o ensino¹⁰⁰, ela desenvolveu uma pesquisa “ação-formação”¹⁰¹ na RMEC, a partir da qual discutiu a função do “professor-mentor”. Para ela o professor-mentor é diferente de um tutor, que é o profissional de EAD que deve ter o domínio técnico-científico e habilidades para estimular a autonomia dos participantes de um processo de estudos, também denominado de monitor por alguns autores (BELLONI, 1999).

O professor mentor, segundo ela, apoiada em Hudson (*apud* VOSGERAU, 2007) oferece modelo e apoio ao aprendiz guiando-o, orientando-o e aconselhando-o no início de sua carreira profissional. Sua atitude deve ser de colaboração e compartilhamento de ideias, situações e alternativas de ação já testadas.

Vosgerau (2007) coordenou o projeto “Criatividade”, cuja forma original tinha como finalidade o desenvolvimento de um ambiente virtual de planejamento de aulas, com características pedagógicas que oportunizassem interações colaborativas e compartilhadas de experiências; processos de reflexão sobre a ação e apoio permanente ao plano de aula.

Ela já tinha constatado em pesquisas anteriores que as capacitações na forma de cursos não eram suficientes para que os professores se sentissem seguros no uso de tecnologias digitais no ensino. Observava, além disso, que ao terminar os cursos, os professores voltavam para suas salas de aulas usando os mesmos recursos tradicionais.

¹⁰⁰ Somente 10% da população estudada estabelecia relação entre objetivos e avaliação e 8% eram capazes de definir critérios claros de avaliação.

¹⁰¹ Uma “pesquisa ação-formação” mobiliza simultaneamente os três eixos apontados pelo próprio nome e tem como objetivo articular os pólos teórico e prático de ação de ensino (CHARLIER; DAELE; DESCHRYVER *apud* VOSGERAU, 2007). É uma vertente da pesquisa-ação que se caracteriza, por se um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1986).

Essa dificuldade de integração das tecnologias digitais na prática do ensino-aprendizagem tem sido apontada por Sandholtz, Ringstaff e Dwuer (1997, p. 163):

Alguns problemas estão relacionados à estrutura física da escola (...) muitos outros não são tão fáceis de serem eliminados por estarem arraigados à estrutura institucional da escola. Obrigatoriedades curriculares que se concentram na aprendizagem de fatos concretos e não na solução de problemas, regras e regulamentos que recompensam os professores que cumprem normas e não aqueles que correm riscos. Ainda mais difícil de se superar são as barreiras que se encontram na cabeça dos professores – crenças profundamente arraigadas sobre os papéis do professor e do aluno, sobre a natureza da aprendizagem e da instrução e até mesmo da tecnologia em si.

Esses autores afirmam também que planejar e implementar unidades de ensino exige mais tempo e esforço dos professores. Eles indicam que são necessários vários tipos de apoio aos professores para a integração dos TICs ao ensino se efetivar; acesso constante dos professores à tecnologia, apoio técnico e institucional; treinamento técnico e liberação das obrigações escolares para planejamento conjunto, discussões e ensino em equipe além de uma rede de telecomunicações que permita interação entre as escolas.

Com base nisso, pode-se afirmar que, ao reclamarem um 'professor de laboratório', os profissionais de educação do município de Curitiba estão a dizer que necessitam de apoio semelhante aos que as autoras acima descrevem como necessários. E que esse apoio deve ser mais amplo que o que um estagiário de informática pode fornecer.

O perfil do profissional necessário para atuar em um laboratório de informática escolar, nesse momento histórico, parece ser o de um professor-mentor, portanto. Que conceba o ensino e as aprendizagens escolares na sua dimensão aberta, mas objetivamente direcionada; na sua organização em processos, mas não unidirecional; na sua completude momentânea, mas não acabada; na sua necessária fundamentação científica, mas não funcionalista.

Além disso, considera-se que o CNSMI não contou profissionais com esse tipo de perfil e de atribuição, pois o professor-mentor não permanece à distância das necessidades dos alunos, como aconteceu com os docentes do curso, e não fica rotineiramente presente para direcionar tarefas curriculares a um grupo de alunos sem observá-los individualmente numa perspectiva evolutiva.

PD – ... a gente lia no computador, algumas vezes a nossa tutora já dava, acho, que por escrito pra gente, eu não me lembro como é que é... ou a gente... não, não tinha como imprimir... nós não tínhamos a impressora... a gente lia ali na sala mesmo, era aquela coisa do copiar, que a gente tava meio na informática, né? E meio na época do escrever, né? Só que a gente não tinha muita segurança só no computador, então tinha aquela coisa do anotar, tinha que ta escrevendo o tempo todo, sei lá... Isso era com todo mundo, né?

As ações para aprendizagem que a professora B desenvolvera durante o curso e continuava a desenvolver ao interagir com novos instrumentos, eram vistas pela professora D como coisa do passado: “...*tinha aquela coisa do anotar, tinha que ta escrevendo o tempo todo...*”.

Esse olhar evolutivo sobre o uso dos recursos informáticos que a professora D demonstrou fazer, numa reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, deve ser a preocupação dos que formam professores segundo uma perspectiva que se pretende crítica.

As dinâmicas pedagógicas de cursos presenciais e virtuais precisam oportunizar a reflexão sobre a prática docente, que nada mais é do que o conjunto de procedimentos empregados para resolver ou intervir sobre um problema ou necessidade de aprendizagem ou de ensino constatada; o conjunto de ações realizadas pelo sujeito para atingir objetivos estabelecidos por ele próprio.

Os recursos informáticos existentes hoje permitem a observação direta retrospectiva de ações dos sujeitos e a revisão destas, passo a passo. Permitem também a visualização, a análise, a memorização e o reordenamento combinatório do que e como foi feito em uma dada situação e, assim, podem auxiliar no aprimoramento da tomada de consciência das ações e na antecipação de ações futuras.

Se em um dado momento da história a escrita passou de um recurso auxiliar de memória e de antecipação de ações para o registro do pensamento e da vontade humana, os recursos informáticos, atualmente, além disso, podem revelar detalhes de situações que auxiliam na análise e na leitura de processos humanos entre os quais os relacionados ao seu próprio pensamento e às suas próprias ações.

5.2.2 Ler para aprender e para ensinar

Leituras sobre o tema alfabetização e sobre o ensino da leitura que aconteceram durante o CNSMI marcaram levemente a memória das professoras.

Diferentemente do momento em que contavam suas experiências com o uso de computadores no início do curso, quando relatavam, emocionadas, os seus medos, seus encantos e as soluções que encontraram para os desafios com os quais se depararam durante sua formação acadêmica, agora, nas entrevistas focalizadas nas questões da alfabetização, as respostas eram evasivas, fugidias e sem emoção aparente.

Que abordagem teria sido dada à psicologia genética, cujos autores foram citados, mas nada além de seus nomes foi lembrado? Quais relações teriam sido estabelecidas entre a prática das professoras e os conteúdos científicos que explicam como se constrói conhecimento e como se aprende a ler, se as professoras não tiveram disso lembranças conscientes?

As lembranças sobre leitura diziam respeito às suas experiências de leitura para aprendizagem:

(...) a gente lia no computador, algumas vezes a nossa tutora já dava, acho que por escrito, pra gente, eu não me lembro como é que é... (...) ...a gente lia ali na sala mesmo, era aquela coisa do copiar, que a gente tava meio na informática, né? E meio na época do escrever, né?

A fala registrada acima associa os processos de leitura à sala de aula e à cópias, e dissocia o uso de recursos informáticos de atos de escrita.

Nesta fase da pesquisa, nenhum dos sujeitos explicitou associação do uso dos recursos informáticos aos processos de alfabetização.

PD – ... da alfabetização... ai, não me lembro... Eu lembro que a gente estudou um pouco sobre... deixa eu ver... alguma coisa sobre Emília Ferreiro... Vigotsky... alguma coisinha também a gente viu... Ai, não me lembro muito..

Qual a efetividade de subsídios ao trabalho de profissionais que não se caracterizam pela conexão com o real?

PB – Olha eu acho assim... você tem bastante subsidio... mas a parte prática... o real é você lá com as suas crianças...!

O real, para a professora B, significava a interação professor-aluno na sala de aula, lugar onde se verifica, tal qual a professora C afirma, a complexidade dos processos de ensinar e de aprender a ler e escrever.

PC - ...agora esse é o meu segundo ano com o primeiro ano... Então é o meu segundo ano com experiência de alfabetização... Então o que que eu tenho pra te dizer, que eu to assim lendo tudo que posso, ouvindo tudo que posso... Correndo atrás, porque não é fácil... é um desafio bem grande... e ainda mais com essa mudança que houve, né? dos 9 anos... Então, eu to adorando... eu to gostando, mas eu ainda to sentindo onde eu to pisando... eu to indo devagar, né?

Devagar tem sido a formação de alfabetizadores, que não parece corresponder às necessidades reais da escola, onde professores e alunos se encontram em processos de aprendizagem sobre o que é ler e sobre o que é leitura.

Devagar tem sido a formação que não discute claramente com os futuros professores o que explica Chartier (2007), que as crianças precisam saber o que significam e o que são as letras, e conseguir pronunciá-las; reconhecer seqüências diferentes de sons; correlacionar palavras no discurso. Que elas precisam ter desenvolvidas determinadas habilidades lingüísticas, tais como diferenciação de sons, fluência oral básica, capacidade de usar a metalinguagem e de seguir instruções. Que se aprende a ler pelos atos de leitura (FOUCAMBERT, 1999); pelo uso de diferentes estratégias cognitivas em circunstâncias em que este ato se faz necessário em ambientes reais e virtuais.

A apresentação textual da classificação de métodos de alfabetização e a descrição evolutiva dos processos precursores da aprendizagem da escrita são necessários, mas insuficientes se não relacionados entre si com vistas à composição de estratégias e de procedimentos de ensino da leitura e da escrita pautados nos usos culturais da atualidade. São superficiais, se não verificadas empiricamente pelos sujeitos aprendizes.

Este é um desafio para o acompanhamento pedagógico a ser realizado na nas diversas modalidades de formação de alfabetizadores.

5.2.3 Escrever sobre o lido

Dos documentos buscados para análise, destaca-se um dos produzidos por uma das alunas do CNSMI apresentado como tarefa final para efeitos de avaliação de aprendizagem durante o desenvolvimento do módulo de alfabetização.

Os parágrafos introdutórios deste material trazem o seguinte teor:

Curitiba
2002
Alfabetização da criança

O Tema 7 desenvolvido no Curso Normal Superior com Mídias Interativas aborda a questão da alfabetização da criança, discorrendo sobre a “importância da linguagem escrita para a humanidade; analisa a manifestação escrita como construção de sentidos presente nos vários contextos sociais e analisa as principais concepções de alfabetização observáveis na escola” (UEPG, 2002, p.201)

No texto lê-se igualmente que a alfabetização envolve diversos problemas em sua prática, no qual os autores efetuam várias ponderações, das quais selecionamos a questão ao *método* para aprofundamento do tema. (...)

Não se fará aqui a correção do texto, que apresenta vários aspectos teóricos e lingüísticos que poderiam ser abordados como temas de estudo acadêmico ¹⁰², mas tão somente o que se quer evidenciar neste momento são dois aspectos: a escolha temática feita pelas alunas, métodos de alfabetização, e a ausência no texto de qualquer referência aos recursos informáticos como instrumentos auxiliares ao ensino da leitura e da escrita, apesar de essas duas práticas terem sido as mais freqüentemente realizadas pelas professoras durante o CNSMI.

Essa escolha significa a preocupação central das autoras com o “como ensinar a ler e escrever”. E essa ausência significa a desconexão entre os processos narrativos, utilizados como discurso de ensino na abordagem do tema 7 no CNSMI, e os usos dos instrumentos de leitura e de escrita presentes no cotidiano das pessoas, em especial, naquele momento, no cotidiano acadêmico das próprias professoras.

A professora C estava, no momento da entrevista, sentindo necessidade de ler muito sobre alfabetização. Mais do que atualização e aperfeiçoamento de suas ações, as circunstâncias objetivas, de trabalho, de ensino da leitura e da escrita para crianças lhe impulsionavam a buscar respostas teóricas para questões práticas

¹⁰² Trabalho acadêmico realizado pela professora B e outra colega.

sobre as quais não refletira ou estudara suficientemente, a ponto de se tornarem conscientes.

Condição não diferente de outras professoras formadas em cursos presenciais ou a distância, como pode se verificar na fala da professora A, a seguir.

PA - Ah, eu me lembrei agora... da professora... da... (Ai, esqueci o nome da tutora!) ... em que ela pegou um livro, pegou outros livros também, e ela tinha uma coisa que, quando, sabia (eu to olhando assim o passado) eu trabalhava com a Língua Portuguesa, mas eu não tinha muita possibilidade,.não tinha muito conhecimento na realidade e o Normal Superior nesse sentido ele aprofundou... eu lembro que eu li livros que falavam sobre a questão da, da... é... da...(não foi só uma questão... eu to achando que era uma coisa só, no geral) Mas, da língua, aquela coisa... a gente aprofundou também a questão de trabalhar a Língua Portuguesa, de trabalhar com todas as regras... exatamente... aprendi a fazer análise... (Isso, já me situei! Eu fui longe agora...) Ai, meu Deus do céu... Sabe? De repente, a gente não trabalhou a Língua Portuguesa... é... eu não trabalhei... eu não fiz uma faculdade de Português, certo? E o meu normal inferior... Meu Deus do céu... ele deu uma base, mas não a base para eu trabalhar a língua... é de você pegar um texto e transformar aquele texto... trabalhar todas as leis, trabalhar tudo o que a língua permite ali... e isso a gente teve no....

E – No Normal Superior?

P – (Confirma com a cabeça) Coisa que a gente não tem na Pedagogia....

E – E a Matemática também?

P – Matemática... é, e ai, ó, engraçado, o curso de Pedagogia ele te dá um... ele te coloca no meio acadêmico, certo? É o que te faz. É, e o Normal Superior, ele te ensina como trabalhar ali, no dia a dia... porque uma coisa que eu discuti com a Coordenadora do Curso... eu falei assim...

E – Agora?¹⁰³

P – Agora: “Escute, essas meninas estão indo pra prática, mas elas não sabem nem trabalhar... nada... um texto... Como é que elas vão fazer?” Elas vão aprendendo na porrada como diz o outro...

Que impacto traz ao trabalho dos profissionais e nos resultados da escola a condição de aprendizagem profissional a que a professora A se refere acima?

Durante a entrevista dessa fase 2, a professora A registrou suas próprias lacunas no que diz respeito ao conhecimento sobre a língua portuguesa e argumentou sobre observações que faz de colegas universitárias que deixam os cursos de formação de professores para os anos iniciais com conhecimentos insuficientes sobre a mesma área de conhecimento. Nesse evento,

É preciso, como afirma B, ler o que está atrás da leitura ensinada nas escolas e atrás do ensino sobre o ensino da leitura para se compreender como formação e prática se encontram.

¹⁰³ A professora A estava cursando Pedagogia em uma faculdade particular no momento do levantamento de dados.

PB - Eu procuro estimular bastante eles pra leitura, e também na leitura mesmo pros pequeninos, não leio só... eu leio o que está por trás da leitura, sabe?

Nessa fase da pesquisa foram identificados os relatos verbais que se referiram: ao uso de computador e de mídias interativas nos procedimentos de planejamento didático; ao uso de computador e de mídias interativas nos procedimentos didáticos propriamente ditos; e ao uso de computador e de mídias interativas especificamente no ensino da leitura.

Verificou-se relações entre as referências verbais ao uso dos recursos informáticos no ensino da leitura e os registros escritos sobre o tema nos documentos do CNSMI. Também buscou-se relações entre as referências verbais ao uso dos recursos informáticos no ensino da leitura e os registros dos materiais dos alunos dos sujeitos da pesquisa. Ainda, procurou-se as relações entre os registros escritos sobre o ensino da leitura e da escrita nos documentos do CNSMI e registros dos materiais dos alunos dos sujeitos da pesquisa.

5.3 DOS DADOS COLETADOS NA FASE 3

Nessa fase, verificou-se as relações estabelecidas pelos sujeitos da pesquisa entre procedimentos didáticos de alfabetização realizados por eles ou por terceiros, com ou sem uso de recursos informáticos; as comparações por elas realizadas entre procedimentos didáticos pessoais, por outrem e por professores do CNSMI. Verificou-se também as relações estabelecidas pelos sujeitos entre tais procedimentos e a aprendizagem da leitura pelos seus alunos.

Dos documentos solicitados às professoras, foi possível acessar o *“Projeto de investigação jogos para estimulação das múltiplas inteligências e sua contribuição no processo de aquisição da linguagem oral e escrita”*, apresentado pela professora A e outras duas colegas para execução na Terceira vivência educadora.

Baseando-se em textos de Howard Gardner e Celso Antunes, o trabalho teve como objetivo

“pesquisar como as inteligências são estimuladas nas escolas em que trabalham as estudantes-professoras”

As questões de estudo foram:

Que metodologias são utilizadas nas escolas que vêm ao encontro do desenvolvimento das múltiplas inteligências? Como o trabalho com jogos para estimular as múltiplas inteligências pode auxiliar no processo de aquisição da linguagem oral e escrita no primeiro ciclo do fundamental?

A fundamentação teórica básica do documento foi a teoria das inteligências múltiplas, descrita por Gardner (1998)¹⁰⁴, segundo a qual há diferentes inteligências humanas, às quais denomina de lingüística, de raciocínio lógico-matemático, espacial, cinestésica, musical, a de relacionamento interpessoal e a intrapessoal, a naturalista e a existencial.

Esse autor divide o que aqui se entende pela capacidade geral de adaptação dos sujeitos, a inteligência (PIAGET, 1983) em *múltiplas inteligências*, a que chamaríamos de conjunto de habilidades que os sujeitos constroem nas interações que estabelecem com o meio físico e social.

Como é possível observar, a preocupação da professora A com a apresentação desse projeto também se referia a aspectos metodológicos e à aprendizagem da escrita, no entanto, as bases teóricas que buscou não apresentavam adequação à natureza do objeto de estudo.

Verifica-se aqui que os processos formativos de alfabetizadores podem carecer de especificidade e de aprofundamento teóricos pelo fato de os profissionais responsáveis por orientações de projetos e estudos acadêmicos sobre o tema não terem, eles próprios, conhecimento teórico, metodológico, empírico e bibliográfico sobre o assunto.

Sobre esse aspecto cabe aqui o que significa ser responsável em termos profissionais.

Conforme Khalfa (1996, p.9),

(...) ser responsável significa, em primeiro lugar, ser capaz de prever as conseqüências de seu próprio curso de ação, e, em segundo, perceber a relevância dos princípios morais, sociais e legais envolvidos nessas conseqüências, quer se decida ou não por realizar a ação.

¹⁰⁴ Outro autor utilizado pelas alunas foi Celso Antunes, o qual se baseia nas ideias de Gardner para orientar práticas de “alfabetização emocional”.

Nesse sentido, cabe marcar aqui a experiência de formação de professores administrada pelo MEC em associação com diferentes IES, denominada de Pró-letramento.

Trata-se de um processo de formação continuada, no qual professores dos anos iniciais do ensino fundamental de sistemas de ensino público são orientados por tutores, profissionais desses sistemas, no estudo de materiais fornecidos pelo MEC sobre ensino da língua portuguesa e da matemática, totalizando 120 horas de formação.

Acontece que, nos encontros preparatórios dos tutores, em dezembro de 2008, em Curitiba, ficou evidente a função de docência que estes exercerão a partir de 2009, embora sejam intitulados de tutores. E os docentes da IES apenas fornecerão orientações online à medida que estas se fizerem necessárias. Ora, a responsabilidade da docência é dos profissionais das IES, mas o exercício prático de ensino presencial, conforme orientações das próprias IES, será dos profissionais dos sistemas de ensino.

Essa discrepância entre a descrição social da função e o exercício prático pedagógico que será desenvolvido, aparentemente inócua, pode levar à “diluição” da responsabilidade sobre a formação dos professores, além de não garantir que a atualização e o aprofundamento científico e técnico, que se supõe advenham da formação ministrada pelas IES, concretize-se eficazmente.

O que dirão nos eventos acadêmicos futuros os profissionais das IES que participarem dessa experiência? Que resultados relatarão de sua própria experiência e das dos professores escolares? Estabelecerão relações entre as estatísticas de analfabetismo funcional e as suas práticas?

Evitar-se-iam problemas se os recursos tecnológicos da atualidade, ou apenas os que foram utilizados no CNSMI, fossem empregados para encontros simultâneos entre docentes, tutores e professores escolares. Se por meio de ambientes virtuais de aprendizagem instalados nas escolas as IES se aproximassem um pouco mais do que a professora B chama de real.

O relatório de estágio de B apresentava a seguinte problemática:

De que forma o professor pode mediar ou estabelecer um certo equilíbrio entre os alunos que se encontram bem avançados na assimilação dos conteúdos, sem ao mesmo tempo desmotivá-los, ou impedi-los de continuarem com sua busca, e os alunos que se encontram aquém do esperado? Seria o trabalho com conteúdos que privilegiasse o despertar de valores e atitudes, um caminho para

estabelecer este equilíbrio entre os extremos do cotidiano da sala de aula? Como abordar temas que privilegiem o desenvolvimento de atitudes solidárias sem que haja um esvaziamento de conteúdo?

A problemática apresentada pela professora B denota claramente a sua preocupação com os diferentes níveis de aprendizagens existentes nas salas de aula e com a busca de uma forma de contorná-los por meio do estabelecimento de “*um certo equilíbrio*”. Parece que o significado de equilíbrio presente nesse recorte de texto de autoria da professora B se aproxima da busca por uma homogeneidade grupal, em que os extremos deixam de existir. Como hipótese, e sem focar na aprendizagem de um determinado conteúdo, ela questiona se a abordagem de valores e atitudes seria um procedimento adequado para a busca do equilíbrio que supõe necessário na sala de aula. Ao mesmo tempo, ela se preocupa com o risco de enfatizar em sala de aula o desenvolvimento de atitudes e de valores e não abordar em forma e quantidade suficientes os conteúdos curriculares.

O trabalho escrito de B denota que o “equilíbrio” entre os extremos de níveis de aprendizagens, suposto por ela como necessário, não é entendido numa perspectiva de equilíbrio dinâmico, obtido a partir de interações sucessivas dos sujeitos com objetos de conhecimento ou a partir de interações sociais em que desafios e construção de saberes ocorrem por meio de trocas entre diferentes. O equilíbrio ressaltado por B se refere a uma “média” de resultados de aprendizagens.

As questões de B polarizaram valores e atitudes de um lado e conteúdos de outro, tratando-os como elementos sobre os quais se pode optar no processo educativo. Tal visão mereceria um acompanhamento pedagógico que orientasse o estudo teórico sobre os conceitos subjacentes aos questionamentos apresentados e a reflexão sobre a prática que dicotomiza conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

5.4 DOS DADOS COLETADOS NAS FASES 4 E 5

Os recortes das falas coletadas nas fases 4 e 5 são apresentados conjuntamente, a seguir, pois estão relacionados entre si. Da fase 4, foram analisadas as ações didáticas realizadas pelas professoras em função do uso dos recursos informáticos pelas crianças e em função do ensino da leitura. Da fase 5, foram buscadas as considerações que fizeram as professoras sobre seus

procedimentos didáticos registrados em vídeo e sobre o uso da informática nos processos de ensino da leitura.

Professora A

Fase 4

I – 01'25 – na tela das alunas lê-se: Termo de uso – [...]. A aluna desliza o termo até o fim da página e fala:

A – Ih ó... professora... olha o tanto de coisa pra mim lê... [...]... meu nome e olha o tanto de coisa que eu tenho que lê.

I – A colega ao lado observa e ri da situação.

PA – Você vai ter que ler isso?

A - Não sei, mas eu acho que vou aceitar aqui mesmo... aceito...

I – 01'59 - A aluna clica no aceito e entra no site www.cidadedoconhecimento.org.br.

PA – Professora fala rindo: Como é que você aceitou sem ler [...]?

A – Mas entrou...

Fase 5

E – O computador auxilia a aprendizagem da Matemática, da leitura e da escrita? Em que ele auxilia?

PA – Olhe, eu tenho a impressão que muitos jogos assim dessa forma... ele auxilia no sentido de você ficar fazendo, sei lá! Na rapidez de você fazer esse jogo, jogar aquele outro... fazer... ficar treinando... treinamento... agora, ele auxilia no sentido de que quando você produz uma coisa que você fique pesquisando, tem que ler pesquisar. Agora, por exemplo, auxilia melhor ainda se você pega um, que nem aquele, eu me esqueço... micromundus, sabe? Que daí ele tem coisas específicas pra que a coisa, entendeu? Você tem uma coisa específica que envolve a criatividade, o raciocínio, aí sim, para o computador, eu acho que... (voltam a olhar). Nossa! Mas eu tenho que aprender a usar isso também, né? Mais ainda...

Do primeiro excerto, destaca-se a observação que a professora faz da interação de suas alunas, intervindo somente após a decisão tomada pela aluna de dar prosseguimento ao comando no computador sem ter lido as advertências da tela. A professora questiona a atitude da aluna de não ter lido antes de dar prosseguimento à ação. A aluna, por sua vez, ficou sem compreender que a leitura da advertência não era condição para a execução do comando, pois mesmo sem ler o texto da tela o site desejado foi acessado. A função do texto de advertência não foi explicitada pela professora.

Nesse caso, a função da leitura não foi explorada, tampouco a própria prática da leitura. No entanto, a professora A, no segundo excerto, denota que toma consciência do seu próprio desconhecimento sobre o uso do computador: ao observar suas próprias ações gravadas em vídeo e as reações das crianças frente ao computador afirma: *Nossa!, mas eu tenho que aprender a usar isso também, né? Mais ainda...*

Professora B

Fase 4

PB – Olha, ta legal... Depois você faz a barbicha do Papai Noel, ta bom? Certo? Só que... aqui olha... o que deu? SINBULOS... símbolos... o que que tem de errado aí? Você sabe ver? Que que está escrito errado ali? Se sabe ver? O acento e o que mais? O que mais? Ajuda ele lá (DUPLA 5). Eu to ajudando os dois... que mais tem de errado ali? O Que que usa antes da letrinha P e da letrinha B? Que que eu uso? Então vão lá corrigir... ta bom?

PB – Como é que se fala? Fala a palavrinha... como é que se fala? O que que você queria falar aqui?

I – 00'06 – Professora mostra a palavra na tela.

PB – Fala pra mim!

I – A1 fala baixinho.

PB – Fala de novo...

A1 – Triângulo.

PB – Então... veja o que você escreveu aqui... leia pra mim... ã?

I - A2 mostra na tela o erro.

PB – Ah... viu como sua parceira ajuda? Então vá lá apagar e arrumar.

PB – As crianças tinham na aula de música, né? Que era Educação Artística, que envolve a música também, daí ele tinha a musiquinha lá, daí eu trabalhava a música, daí na sala eu explorava o texto, eu fazia [...] com recorte, porque no desenho eu não sou muito boa, daí com recorte, se viu os textos, né? Daí chama bastante a atenção deles para aquilo que eu quero, daí todo mundo junto lá na roda sentadinho no chão ali. Eu coloco ali mesmo no mural, ali na frente e mostro tudo que eu quero chamar a atenção, depois eu dou o mesmo textinho pra eles trabalharem sozinhos, aquele textinho da música, buscando tudo, enriquecimento do vocabulário, o que que quer dizer aquilo, sabe? E daí eu vou trabalhando aquilo que eu vou mostrando, se é dificuldade ortográfica, que nem no caso da computação a gente vai trabalhar, mesmo as famílias, dentro de um contexto, partindo das palavrinhas, depois nas sílabas... vai puxando...

E – E daí você partindo desse entendimento, da mensagem do texto, trabalha com as palavras... quanto tempo demora do texto até a letrinha pra você?

PB – Olha, depois que eles já aprenderam as vogais... já aprenderam o alfabeto todo... todo dia... todo dia a leitura do alfabeto com eles... vão conhecendo as letrinhas do nome... já vão assim encaixando... uma semana...

E – Uma semana?

E – Aqui você está ajudando a criança a corrigir um erro que ela cometeu, você apontou o erro pra ela e ela ta tentando corrigir. Você sentiu alguma diferença dessa dinâmica na sala de aula?

PB – Eu acho que ali foi visível pra ela, ajudou... foi muito mais real... mais visível... ela enxergou na tela o errinho e conseguiu.

P – E eles conhecem, conseguem reconhecer o nome deles?

PB – Ah sim! No crachá todos os dias... eu coloco os crachás... dou várias alternativas... eu coloco todos os crachás na mesa... o 2º crachá que eu to fazendo pra eles... que eles destruíram... tem criança que destruiu o crachá... então eu coloco os crachás na mesa e eles têm que procurar o nominho deles... então aqueles que são mais sabidos já vão lê e catam... e vai ficando aqueles que têm mais dificuldade... é esse professora? Não... é esse? Não... agora todos sabem qual que é o crachá... agora eu faço assim... agora eu to usando o quadro de pregas... já não to usando aquilo lá... então daí eu pego a chamada, né? Vou fazer pela chamada e eles tem que ir lá buscar o nominho deles... eles sabem o quadro de pregas e tem que buscar o nome... já deixo tudo na ordem alfabética... a volta dos crachás é tudo na ordem alfabética... dos meninos e das meninas...

P – E em termos de leitura? O que você tem feito diariamente em relação a leitura?

PB – Olha agora o que eu to fazendo diariamente... eu leio o alfabeto com eles todo santo dia, todo dia eles sentam lá, eu tenho o alfabeto na parede e o alfabeto meu que eu montei o quebra-cabeça, muito colorido muito bonito. Então eu pego letras alternadas e vou falando e agora eu também to fazendo assim... palavrinhas que começam com aquela letrinha, então eu peço assim... ler com ajuda pra casa, o que que eles vão ler? Eles vão ler aquela palavrinha e fazer o desenho. Então eu acho que isso é importante... ler mesmo que eles não sabem ler... então se eu coloco o e, esponja, estojo... então ta escrito a palavrinha, em casa eles vão ler e fazer o desenho do lado. É essa a [...] a palavrinha pra eles leram... agora tem do i... primeiro na sala... o que que começa com i... Ilsa... Isabel... Isabele... o nome das crianças... daí já vê o igual, já usa o sinal de igual. Não tem muitas palavrinhas... ilha... imã... então eles já vão falando aquelas palavrinhas mais corriqueiras. Então dentro da própria letra eu já faço a letra vazada, dentro da própria letra eles vão fazer o desenho das palavrinhas que começam com i. Nesse procedimento... daí vem um textinho do índio... daí dentro desse textinho do índio eles vão pintar as palavrinhas que começam com i... começo por aí, sabe? Daí devagarzinho eu vou trabalhar as vogais todas. Daí, vou fazer a junção das vogais, daí vai ser mais rápido.

P – E aí? E leitura de livros?

PB – De revistas eles já fizeram. Terminou a letrinha A eles procuraram palavrinhas com A, daí eu fiz a festa do A, daí nós colocamos lá no painel, daí eles formam grupinhos no chão... ali ta tudo picado, aquela bagunça, daí eu coloco lá e leio as palavrinhas que eles acharam. Tem uns que às vezes confundem a letrinha, daí eu falo aquela letra não é porque começa assim... é sempre esse procedimento que eu to tendo.

Os excertos acima demonstram que as práticas de ensino da leitura desenvolvidas pela professora são voltadas para identificação de letras isoladas com o objetivo de compor a escrita de palavras. Sobre o uso do computador a professora B observa a maior visibilidade que a tela do computador possibilita. Nesse caso a professora associa vantagens que observa no computador às dinâmicas que

considera válidas para a aprendizagem da leitura. Observa-se que ela não se atém às suas próprias ações no laboratório, mas faz relatos dos procedimentos que executa na prática de sala de aula.

Professora C

Fase 4

Embora tenha sido solicitada igualmente, a cada uma das professoras, que planejasse uma aula no laboratório, a professora C diferenciou-se das demais por preparar uma aula de leitura e não de escrita, e por não fazer uso dos computadores, mas dos recursos de projeção de multimídia. A partir de um livro digitalizado pela professora responsável pelo laboratório, a professora acomodou os alunos sentados no chão e procedeu a leitura a partir das imagens projetadas na parede.

I – 15'39 – A professora começa a contar a história dando ênfase ao título.

PC – **Por quê?** Está lá a perguntinha... e sempre que a gente tem uma perguntinha, no final aparece aquele ponto que parece um cabinho de guarda-chuva... vocês estão vendo lá o ponto depois da palavrinha por quê? Né? Parece um cabinho de guarda-chuva... então o texto é de Geraldini [...] e daí é uma história imaginada e ilustrada por Nicolai Popov... que eu falei pra vocês né? (um estudante repete o nome do autor) Nicolai Popov... **Que flores belas... branquinhas como um dia de primavera... delicadas como a carícia da brisa... que flores belas...**

I – 16'25 – Os estudantes escutam com atenção observando as imagens do livro projetadas na parede.

I – 16'25 – Os estudantes escutam com atenção observando as imagens do livro projetadas na parede.

PC – **Puf, zum... o que foi isso? Que azar... três flores foram-se pelo ar...** ah, olhem lá... três flores que caíram do pezinho, né? O que será que aconteceu?

A – É por causa que tinha um bicho ali que mora debaixo da terra onde é a natureza.

PC – É... sempre tem a natureza, né? Um bichinho que se alimenta da plantinha... pode ser... **é que de dentro do canteiro delas, saiu um ratinho abrindo o caminho com a ponta de um guarda-**

chuva e com seu focinho... ai ratinho... ele saiu de lá debaixo, né? Com o cabo do guarda-chuva e foi abrindo caminho com o seu focinho... hum, até que enfim apareceu, né? Psiu! [...] **O recém chegado...** psiu! **O recém chegado só tem olhos para a flor que a rã colheu para ela, como se de todas as flores do campo ele quisesse justamente aquela...** aham, meu Deus! Olha só... e lá ta o sapinho com a flor branca e o ratinho com o guarda-chuva armado, né? **E só um guarda-chuva pro lado e salta e se curva o ratinho danado... e da rã ele arranca a florzinha branca...**

A – Por que ele faz isso?

PC – Não sei... o que que ele deveria ter feito? O ratinho?

A – Pedido desculpa!

A – Porque ele queria comprar a florzinha...

PC – É... mas ele podia pular em cima da rã daquele jeito?

A em coro – Não!

A – Mas tem bastante pro! Não é só uma!

A – Pegasse dali!

Eu trabalhei no lúdico, mesmo porque eu amo sentar no chão mesmo, brincar muito com eles, mas sempre puxando ali... vogais e numerais... um monte de palitos no chão e agora vamos contar quem tem mais e quem tem menos e se a gente juntar e se a gente separar e se dividir e se, né? Tudo assim... tudo assim... daí em julho... em agosto, quando a gente retomou ali já com essa perspectiva de 1º ano, eu adoro trabalhar folclore, comecei com trava-línguas e comecei com parlendas e comecei com musiquinhas e uma série de coisas ligadas ao folclore... chegou no final do ano, dos 28 que eu tinha, uns quatro ou cinco não saíram lendo, os demais todos lendo... sílabas simples, né? Mas lendo, né? Eu acho assim, muito bom de ver esse desempenho deles, alguns até lendo bem mesmo, lendo mais do que sílabas simples, já correndo atrás de querer mais e aquela curiosidade, aquela preocupação em ler e ler e ler, então foi muito bom.

A professora C, que se declarou totalmente dependente de terceiros para o uso do laboratório de informática, utilizou a projeção na parede para possibilitar que todos visualizassem texto e imagens enquanto ela lia e chamava atenção para elementos lingüísticos do texto. No entanto, essa prática nunca havia sido realizada por ela até que a solicitação de uma aula no laboratório acontecesse. A ação externa não a incentivou a criar uma aula com uso de computadores pelos alunos, mas provocou a utilização didática de recursos externos à sala de aula, ainda que com apoio.

Professora D

Na tela vê-se o alfabeto, sendo que as vogais aparecem com acentos agudo e circunflexo e sinal gráfico til. As alunas estão escrevendo o nome para iniciar o jogo.

PD – isso... Olhe a ordem alfabética, filha... eme, ene, i...

I – 11'40 – Na tela vê-se as alunas digitando o nome.

PD – Só M.? Olha lá o E, M. E.

A aula da professora D é representativa das dinâmicas tradicionais de alfabetização, em que palavras são compostas não a partir do seu significado, mas a partir de letras isoladas. A maioria dos softwares direcionados aos processos de alfabetização tem essa característica. Uma alternativa mais interessante que esta é o uso de editores de texto e do teclado original do computador.

Diferentes estudos internacionais, embora não abordem especificamente a formação de professores alfabetizadores, indicam que o despreparo para o exercício da docência se verifica em países desenvolvidos, o que especialmente se configura diante da incorporação de tecnologias da informação e comunicação à vida administrativa e educacional da escola (OCDE, 2006).

Se, por um lado, na formação de pedagogos a alfabetização não é tema estudado com o aprofundamento que demanda, por outro, faltam estudos sobre a formação de professores alfabetizadores em nível superior, como foi citado anteriormente.

Notadamente, faltam estudos focalizados na formação de alfabetizadores desenvolvidos a distância, tanto pela sua recente construção no Brasil quanto pela urgência de se corrigir as distorções sociais, políticas e pedagógicas que levam à produção do analfabetismo funcional e digital. Tanto pela necessidade de se construir uma escola fundamental de qualidade, quanto para atender à condição primeira a essa construção, qual seja, a de se contar com professores com as competências necessárias para conduzir e concluir processos e projetos eficazes de alfabetização de crianças e de adultos.

5.5 SOBRE OS RESULTADOS

Dos anos oitenta para cá, houve avanços científicos importantes nas áreas da psicolingüística, da fonologia e da pedagogia. Eles repercutem nos processos

presenciais de formação de professores, mas tal repercussão ainda não tem se traduzido eficazmente em melhoria da qualidade do ensino fundamental como um todo, o que pode se verificar pelos índices brasileiros de analfabetismo funcional, que chegam a 74% (setenta e quatro por cento) na população escolarizada (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2005).

O analfabetismo funcional é problema social tão merecedor de ações preventivas e corretivas quanto a erradicação do analfabetismo, que ainda atinge cerca de quinze milhões de brasileiros, isto é, 12% do total da população do país. (UNESCO, 2005)

Se por um lado a erradicação do analfabetismo exige ações sociais que não se restringem ao âmbito escolar, os índices de analfabetismo funcional levam a crer que mudanças nos fazeres pedagógicos são necessários. Os estudos apresentados a seguir são exemplos de pesquisas de cunho teórico e aplicadas que podem auxiliar nessas mudanças.

Em Ferreiro (1991), pesquisadoras do México, da Itália, da Espanha e do Brasil discutem propostas para alfabetização na América Latina a partir de estudos psicogenéticos sobre a aquisição da leitura e da escrita. Desse trabalho vale destacar o consenso a que chegaram as autoras de que esses estudos mudaram os parâmetros de avaliação da aprendizagem da linguagem escrita na escola; também a reconsideração do tempo escolar nos processos de alfabetização uma vez que se compreende, agora, os processos evolutivos infantis de aquisição da leitura e da escrita.

Considera-se que esses estudos impulsionaram a revisão das organizações seriadas de ensino e a implantação das organizações de ensino em ciclos de aprendizagem em diferentes locais do Brasil.

A implantação dessa forma de organização de ensino tem sido justificada pela busca da reversão da exclusão social via escola. (BARRETO; MITRULIS, 2001). No entanto, sugere-se que a compreensão dos processos infantis de aquisição da linguagem escrita, possibilitada pela concepção construtivista de desenvolvimento e de aprendizagem, exerceu e exerce papel importante na organização pedagógica que viabiliza a progressão continuada dos alunos.

Ao se levar em conta as elaborações conceituais dos alunos quando estes agem sobre objetos de conhecimento (BECKER, 2001), muda-se o foco da ação escolar, tradicionalmente centrada em métodos de ensino, na avaliação de resultados

e em procedimentos classificatórios, conforme preconiza a concepção empirista de aprendizagem.

Em outras palavras, no momento em que é possível compreender as evoluções das representações escritas das crianças, aprende-se que um ano letivo (primeira série/ano do ensino fundamental) pode ser insuficiente para que elas adquiram todas as convenções que o sistema alfabético de escrita comporta.

A partir desse entendimento, a discussão sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos no Brasil se fortalece e culmina com a implantação do atendimento às crianças de seis anos no ensino fundamental em diferentes sistemas de ensino públicos¹⁰⁵ e a obrigatoriedade dessa implantação para todo o Brasil até 2011 (BRASIL. Lei nº 10.172, 2001)

Um outro compilado de textos, organizado por Goodman (1995), sintetiza a gênese das pesquisas sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita, situando-a em diferentes áreas do conhecimento (pedagogia, antropologia, história, psicologia, lingüística); entendendo-a como atividade culturalmente situada e complexa.

Como registra essa síntese, foram professores os primeiros a observar crianças em práticas de leitura e de escrita, no século dezenove, seguidos de Vygostsky e Luria, na segunda década do século vinte. Na década seguinte do mesmo século, americanos e alemães, entre os quais Gesell e Legrun, iniciaram investigações sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças na tentativa de compreenderem e de se expressarem por meio da escrita.

Goodman (1995) e Tolchinsky (1995) lembram a lacuna de registros de estudos sobre o tema até que Ferreiro e Teberosky (1986) viessem a estudá-lo segundo o enfoque psicogenético piagetiano.

Os estudos de Ferreiro (1985-1987; 1991; 1993; 1996; 2001a-b) e Teberosky (1987; 1989; 1994; 1998) servem de base a outros sobre temas relacionados aos processos de alfabetização entre os quais se destacam:

¹⁰⁵ Barreto e Mitulic (2001) registram que, embora tenham ocorrido experiências de organizações de ensino semelhantes desde os anos 50 no Brasil, é a partir do final da década de 80 que diferentes sistemas estaduais e municipais implantam a organização de ensino em Ciclos: entre 1986 e 1988 nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná; na década de noventa nas redes municipais de ensino de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba, Belém do Pará e Blumenau (Santa Catarina) e Jaciara (Mato Grosso), além de nos estados do Ceará, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Pará, Pernambuco, Alagoas, Goiás, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Goiás, com variações no percentual de implantação em cada um desses estados.

- As aprendizagens da linguagem escrita (LANDSMANN, 1995; PONTECORVO; ZUCHERMAGLIO, 1995 e ROJO, 1998);
- As produções textuais infantis (SMOLKA, 1988; GOES; SMOLKA, 1993; ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABISON, 1997);
- Os aspectos fonológicos da aquisição da leitura (NUNES, 1993; REGO, 1993) e da aprendizagem da ortografia da língua portuguesa (NUNES; BRYANT; BINDMAN, 1995);
- As análises dos estudos psicogenéticos que comparam as interpretações de Ferreiro e de Luria sobre a aquisição da escrita (AZENHA, 1995; LANDSMANN, 1995 e KRAMER, 2002);
- Os estudos sobre aquisição da linguagem (VENEZIANO, 1998 e TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1995);
- As discussões a respeito de procedimentos de pesquisa sobre as relações entre noções e notações infantis e as contribuições científicas dessas pesquisas (RIBEIRO, 1993);
- Os saberes necessários à prática de professores alfabetizadores e de capacitadores a respeito do ensino da leitura e da escrita (TEBEROSK; CARDOSO, 1990; AZEVEDO; MARQUES, 1994; LERNER, 2002; GROSSI, 1995; SALAMUNES, 1998c e KRAMER, 2002);
- Os registros de práticas bem-sucedidas de alfabetização (KRAMER; ANDRÉ, 1986; FRANCHI, 1988; GROSSI, 1995; KRAMER, 2002 e MOLL, 2006).

Além da compreensão das hipóteses que as crianças elaboram ao tentarem se apropriar da linguagem escrita e da consideração dessas hipóteses nos processos avaliativos escolares, os estudos de Ferreiro e Teberosky reafirmam a aplicabilidade do método clínico de Piaget na investigação sobre a aprendizagem de diferentes objetos culturais; impulsionam as investigações psicogenéticas sobre a aquisição da escrita em diferentes países e se configuram em um apoio teórico importante para a revisão dos métodos de alfabetização.

Uma abordagem histórica sob a perspectiva de superação da supressão dos métodos de alfabetização e de contextualização de seus significados encontra-se em Mortati (2000), cujo estudo registra a tendência de elevação da alfabetização à condição de campo de conhecimento interdisciplinar.

Também focados na questão metodológica da alfabetização estão Capovilla e Capovilla (2002; 2003) em cujos estudos experimentais apresentam sugestões de procedimentos de ensino da leitura e da escrita segundo uma abordagem fônica. Registram, comparativamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL. Ministério da Educação, 1998) brasileiros, as experiências curriculares americana, britânica, francesa, dinamarquesa, refutando veementemente o método global preconizado no documento oficial do MEC.

Eles citam estudos alemães, canadenses, noruegueses e suecos que sugerem que instruções metafonológicas, isto é, de consciência fonológica, e instruções fônicas, ou seja, de correspondências grafofônicas, incidem positivamente na aprendizagem do funcionamento do sistema alfabético de escrita. Levam ao entendimento de que os métodos globais estão apropriados à aprendizagem de sistemas ideográficos de escrita, como o chinês.

Observa-se que procedimentos metodológicos de alfabetização fundamentados nas unidades menores da língua escrita, os chamados métodos sintéticos, recebem várias críticas desde a constatação de que os recursos fônicos por si só não levam à formulação simbólica da linguagem escrita pela criança. Até então, “considerava-se que [...] era necessário primeiro trabalhar os aspectos menores, corporais e perceptivos, depois o código gráfico e só mais tarde a compreensão” (BRASLAVSKY, 1993, p. 34).

Conforme observações da autora deste trabalho, realizadas no cotidiano pedagógico de sistema público de ensino, essa constatação e crítica, associada à divulgação dos métodos globais, entre os quais o de Freinet (1978), repercutiu no entendimento de que seriam desnecessários procedimentos didáticos focados nas unidades menores da linguagem escrita¹⁰⁶.

Esse entendimento decorre da dicotomização teórica registrada por Braslavsky (1993, p. 30):

Autores de grande relevância, que recorrem à mesma matriz teórica da lingüística gerativa, diminuem a importância do desenvolvimento da consciência lingüística na aprendizagem da leitura e não reconhecem que para iniciar a criança na leitura seja necessária a conversão da mensagem escrita em sua forma oral. Para eles, o importante é que o professor propicie à criança experiências variadas com a linguagem escrita, similares às que teve com a linguagem falada. Aprende-se a falar, falando; a

¹⁰⁶ “No nosso método natural da aprendizagem da língua partimos, não do texto do adulto, mas da vida da criança, da sua expressão oral e escrita, de seu texto livre... .” (FREINET, 1978, p.52)

escrever, escrevendo; a ler, lendo. Por outro lado, existem outras pesquisas, entre elas as já clássicas de Liberman e outros sobre a importância da análise léxica, silábica e fonêmica como antecipações que auxiliam na superação de obstáculos derivados das diferenças existentes entre a linguagem falada e escrita (...). Elkonin, discípulo de Vigotsky elaborou jogos para favorecer a experiência do 'ouvido fonemático' na criança, com o objetivo de aperfeiçoar a análise da palavra sonora.(...) Mais recentemente, Lundberg, Frost e Petersen, entre outros autores, demonstraram os efeitos de um programa para estimular a consciência fonológica em pré-escolares.

Há estudos, como os de Morais (1996, p.176), que explicitam e detalham ainda mais a necessidade do trabalho didático com as unidades menores da língua escrita:

Os programas que exercitam ao mesmo tempo a habilidade de análise fonêmica intencional e o conhecimento das correspondências entre as letras e os sons permitem progressos significativamente mais importantes em leitura e em escrita do que os programas que só exercitam uma dessas competências.

Alguns estudos enfatizam e exemplificam procedimentos de desenvolvimento do discurso escrito (CALKINS, 1989) e que apontam a produção textual como ponto de partida para o processo de alfabetização (MOLL, 2006). Outros registram a complexidade da aprendizagem da leitura em sistemas alfabéticos de escrita e a internalização do funcionamento deste sistema como o princípio fundamental dessa aprendizagem. (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b)

Há também estudos que registram as alternativas didáticas que alfabetizadoras utilizam para ver resultados significativos de aprendizagem da leitura e da escrita em seus alunos.

Observou-se em estudo de caso de prática de alfabetização em escola pública, no qual foram analisadas e relacionadas interpretações de professoras alfabetizadoras sobre a escrita de seus alunos e a prática didática que desenvolviam, que estes sujeitos aplicavam em sala de aula procedimentos que evidenciavam para as crianças a relação fonema-grafema¹⁰⁷, apesar das orientações oficiais à época desabonarem tal prática metodológica e considerarem-na simples resistência docente a orientações não tradicionais.

¹⁰⁷ Fonema é o menor elemento constitutivo da fala que permite distinção de significados; grafema é a unidade mínima em um sistema de escrita contrastante de outras de seu conjunto (HARRIS; HODGES, 1999)

Ficou evidenciado nesse estudo que as professoras desenvolviam autonomamente essas práticas com base nos resultados positivos de suas próprias experiências de sala de aula. Faltavam-lhes, no entanto, explicações teóricas para fortalecerem seus argumentos; para compreenderem a evolução do pensamento infantil sobre a linguagem escrita o que, entende-se, poderia auxiliá-las nos processos de avaliação de aprendizagem das crianças sobre esse objeto de conhecimento e na definição de estratégias didáticas. Suas críticas à ênfase dada pelos cursos de capacitação profissional à abordagem metodológica textual, no entanto, não as impediam de buscar compreender e desenvolver tal abordagem.

Naquele momento, Cardoso-Martins (1996) havia publicado estudos seus e com outros autores brasileiros, britânicos e australianos sobre a insuficiência de estratégias puramente fonológicas para o desenvolvimento pleno da leitura e da escrita.

Tais estudos ressaltavam que a compreensão do funcionamento do sistema alfabético pela criança requer que ela seja capaz de prestar atenção a segmentos sonoros sem significado, o que não elide, entende-se, a importância do significado textual e a relação deste com as práticas culturais onde se situam. Essa síntese está por ser construída nas práticas de alfabetização de crianças, de jovens e de adultos.¹⁰⁸

Considera-se que a busca pela qualidade dos processos de alfabetização requer essa síntese.

Sobre sínteses metodológicas na alfabetização escolar, uma fala de Ferreiro (2001b, p.133) em diálogo¹⁰⁹ com Rosa Maria Torres e Daniel Goldin elucidada:

Hoje em dia todo mundo sabe que o problema é a introdução ao texto, mas o trabalho com o texto não proíbe, nem impede o trabalho analítico com suas partes. Uma coisa é tirar uma palavra do texto para analisá-la como palavra e retorná-la ao texto, e outra é pôr palavras descontextualizadas em um quadro-negro.

¹⁰⁸ Um esforço político-educacional está a ser feito nesse sentido, desde 2005, pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) por meio da mobilização das equipes escolares de 171 estabelecimentos de ensino para discussões, estudos e debates presenciais e virtuais e envolvimento de equipes pedagógicas em avaliações qualitativas da aprendizagem de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Este último processo é coordenado pela autora desta proposta de pesquisa, atualmente diretora do Departamento de Ensino Fundamental daquela SME.

¹⁰⁹ Desse mesmo diálogo, pode-se inferir que os estudos psicolinguísticos de Ferreiro e político-pedagógicos de Freire se complementam mutuamente.

Bentolila e Germain (2005) revisam a discussão sobre os métodos de alfabetização, o que ocorre em diferentes países desde a metade do século vinte. Segundo eles, as escolhas por um ou outro método têm passado mais por pressões culturais, políticas, históricas e ideológicas do que por questões da aprendizagem da leitura e da escrita. Os avanços das pesquisas sobre o tema, dos anos oitenta para cá, nas áreas da psicologia e da psicolingüística, reconduziriam a discussão para a consideração desses resultados na escolha desses métodos.

Eles registram as teorias americanas sobre o processamento da informação, segundo as quais informações de ordem inferior (letras e palavras) interagiriam, no plano cognitivo, com informações de ordem superior (conhecimento do leitor), e levariam à automatização de procedimentos de baixo nível (associação grafo-fônica) a fim de liberar a atenção ativa mobilizada pelo tratamento do fluxo ascendente de informações. Citando diferenças interpretativas entre representantes dessas teorias (Fodor e Johnson-Laird) indicam que a hipótese comum a elas é que haveria um esquema mental único que trataria forma e sentido textual.

Os mesmos autores citam trabalhos da neuropsicologia e da psicolingüística que distinguem componentes que concorrem à aprendizagem e ensino da leitura. Primeiramente, ocorreriam os processos da percepção das palavras ou signos e acesso ao léxico e depois à compreensão e a integração semântica, a inferência e a representação.¹¹⁰ Ressaltam a necessidade da compreensão do princípio alfabético da escrita pelos sujeitos aprendizes da leitura e a releitura como procedimento básico para o desenvolvimento dessa habilidade.

Bentolila e Germain (2005, p. 16) indicam a aprendizagem da língua materna como ponto de partida para o ensino da leitura em ambientes bilíngües. Registram os estudos comparativos sobre os resultados do PISA (OCDE, 2007)¹¹¹ e do PIRLS¹¹² sobre o letramento e categorizarem os métodos de alfabetização. Concluem

¹¹⁰ Enquanto o léxico se refere ao conjunto de palavras retidas na mente ou que formam a língua de uma comunidade, a semântica se refere ao sentido, ao significado de palavras e textos (HARRIS; HODGES, 1999; LAMAS, 2000)

¹¹¹ *Program for International Students Assessment of Organization for economic co-operation and development (OCDE)*. (Programa para avaliação internacional de estudantes, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

¹¹² PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study of International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Progressos nos estudos internacionais de leitura e letramento, da Associação Internacional para Avaliação de Resultados Educacionais). (IEA, 2007)

sublinhando a importância de uma formação de qualidade para os professores poderem decidir sobre métodos e práticas pedagógicas:

Todas as pesquisas recentes sobre a eficácia dos sistemas educativos convergem para a mesma conclusão: somente uma elevação significativa do grau de *expertise* dos professores no domínio da aprendizagem da leitura pode reverter a tendência atual de crescimento do analfabetismo. (...) A deterioração de seus dispositivos de formação inicial e contínua não será corrigida pelo aumento do número de formadores e de estágios. A implantação de sistemas de formação presencial seria muito cara e terrivelmente heterogênea. Só um dispositivo de formação *online* pode oferecer uma chance real de formar os professores e os educadores a fim de que eles efetuem escolhas pertinentes sobre métodos e práticas pedagógicas. Criar uma ferramenta de formação a distância aliando uma base comum de conhecimentos teóricos, um conjunto de respostas pedagógicas, um corpus de atividades, um banco de vídeos de seqüências-modelo e um tutor a distância nos parece hoje uma necessidade para os países emergentes (idem, p.16.) (Tradução nossa).

A citação acima reconduz as reflexões aqui suscitadas para o tema fundamental deste trabalho, qual seja o das relações entre a formação de professores alfabetizadores em curso de nível superior a distância, desenvolvidos com mídias interativas, e as práticas de alfabetização em classes regulares. Teria sido esse curso uma resposta eficaz para a melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental?

A resposta possível para o momento é que, levando em conta os casos estudados, poucas mudanças qualitativas no trabalho da alfabetização podem ser atribuídas à formação inicial dessas alfabetizadoras. O que ficou evidente é que os recursos informáticos não se constituíram como instrumentos significativos para o ensino da leitura efetivado pelos sujeitos estudados. Também ficou evidente a limitada contribuição do CNSMI no sentido da prevenção do analfabetismo digital e funcional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O consenso existente entre o meio acadêmico e o restante da sociedade sobre a má qualidade do ensino fundamental é insuficiente para efetivar mudanças nos resultados escolares. Também é a insuficiente a constatação de que os

processos de formação dos professores impactam nos resultados daquele nível de ensino. Uma vez aceitos como insatisfatórios aqueles resultados, resta a mudança das ações que levaram a eles.

Embora as avaliações de rendimento escolar em larga escala que se realizam no Brasil estejam restritas à verificação de aprendizagem nas áreas de língua portuguesa e de matemática, seus resultados indicam a direção para a qual devem olhar os formadores. No que se refere à área de língua portuguesa, os olhares estão sendo direcionados para o ensino da leitura e para os processos escolares voltados à formação de leitores.

Quase mais insistentemente que instituições de formação de professores, as organizações civis reclamam que todos que passam pela escola saibam ler. Novamente, verificam-se consensos sobre o que é prioridade, mas não sobre como se chega a atingi-la.

Não há consensos entre futuros alfabetizadores e os que formam alfabetizadores. Aqueles querem aprender a ensinar; estes não querem dar "receitas". Entre o querer aprender a ensinar e a necessidade de ensinar mesmo sem sabê-lo, alfabetizadores aprendem fazendo. Aprendem fazendo o que já é feito pelos seus pares, o que já viram fazer, o que fazem por si, sós. E se perguntam: de que jeito poderia ser melhor? Como conseguir melhores resultados nos processos de ensino da leitura? As respostas acadêmicas perpetuam a querela em vez de resolvê-la, sem transformar a formação, sem transformar o ensino que prepara para a educação básica.

Enquanto suportes textuais anteriores à reprografia continuam a ser usados na escola, instrumentos de tecnologia digital encontram-se lá instalados, mas alheios ao ensino da leitura. Enquanto estes instrumentos ficam encastelados, sob o comando de quem não ensina a ler; aqueles se reproduzem para o ensino de escritas.

De um lado, o da sala de aula, está o ensino da leitura; de outro, o do laboratório de informática, onde está a recreação virtual. De um lado o trabalho acadêmico com os saberes escolares; de outro as novas tecnologias, atraentes, tocadas superficialmente, com atividades descontínuas.

Talvez isso não fosse novidade se tal situação fosse observada na prática de professores cuja formação de nível superior não tivesse sido pautada no uso de novas tecnologias digitais. No entanto, viu-se que mesmo professores que tiveram

acesso e oportunidade de uso dessas tecnologias, em estudos e dinâmicas comunicativas, reproduzem a separação do uso de computadores e o ensino da leitura. Isso pode ser resultado de que os significados que se constroem com as linguagens dos ambientes virtuais não se constituem objeto de ensino; não compõem os estudos sobre como se aprende a ler e sobre como se lê.

Portanto, uma questão que fica para ser elucidada em estudos futuros é se as dinâmicas dos novos cursos de formação de alfabetizadores, presenciais ou a distância, conseguirão auxiliar a formar profissionais para o ensino da leitura do mundo e para o ensino da leitura da palavra levando-se em conta que significados se constroem nas interações possibilitadas pelos ambientes virtuais.

O estudo das falas das quatro alfabetizadoras sobre suas ações para aprender e para ensinar levou à compreensão de que a formação de nível superior a que tiveram acesso não impactou de forma preventiva no problema do analfabetismo digital e funcional. Isso ocorreu por que a alfabetização digital e funcional dos sujeitos da pesquisa não foi o princípio fundamental de sua formação, mas sim o cumprimento a prerrogativas legais de qualificação profissional.

Transmitir conhecimentos, controlar comportamentos e reforçar os considerados adequados são ações educativas tradicionais que fundamentaram os primeiros recursos informáticos idealizados para uso pedagógico. No entanto, na atualidade, os ambientes virtuais e os recursos informáticos de modo geral, quando usados na prática educativa, têm a função de ampliar a capacidade de comunicação e de registro de informações pelos sujeitos e de apoiar a ação docente no sentido da sua otimização.

Essa otimização, no entanto, não depende unicamente da ferramenta em si, mas do uso didático que com ela se faz e dos conteúdos que por ela são veiculados na busca da construção de conhecimentos. A este processo os recursos informáticos precisam estar adequados e não o contrário.

No que diz respeito à formação de alfabetizadores, as ferramentas não podem se restringir a possibilitar a divulgação de discursos verbais ou escritos, mas devem se configurar meios que oportunizem a análise e a reflexão sobre eles, bem como a criação de dinâmicas didáticas mediadas por recursos digitais. Isso significa que ferramentas para o ensino do ensino da leitura devem ter a leitura como princípio e como fim.

Como foi visto nesta tese, o processo de formação de nível superior a que tiveram acesso as alfabetizadoras sujeitos dessa investigação, embora tenha contado com ferramentas funcionalmente equipadas para possibilitar a interatividade, limitou-se a reproduzir dinâmicas compatíveis àquelas possibilitadas pelas primeiras iniciativas de aplicação da informática na educação.

Tendo em vista esse resultado, termina-se por perguntar, de que forma impactarão os novos cursos de formação de professores que se ampliam em redes virtuais e presenciais? Levarão à construção de novos esquemas de ação docente ou legitimarão as práticas internalizadas por meio de dinâmicas didáticas que desconsideram o quadro de analfabetismo digital e funcional?

A resposta a essa pergunta está por ser construída, mas algumas pistas decorrem das reflexões que constroem esta tese.

A relevância que o fator “saber ler” tem para a qualidade de vida dos cidadãos, considerados individualmente, e para a qualidade de vida da sociedade como um todo, em contraponto às confirmações estatísticas do analfabetismo funcional brasileiro, corrobora a necessidade de melhoria nos resultados do ensino escolar brasileiro. Esses resultados, conforme indicação das pesquisas educacionais nacionais e internacionais, têm forte relação com o fator formação dos professores.

Em que pese a relação deste fator com a capacidade de leitura dos cidadãos brasileiros, faltam pesquisas sobre formação de alfabetizadores. Mas já há confirmações de que alfabetizadores em processo de formação inicial desejam que os aspectos metodológicos da alfabetização lhes sejam efetivamente ensinados.

Da mesma forma que a sociedade espera efetividade dos processos escolares na formação de leitores, alfabetizadores desejam saber o que fazer para efetivamente ensinar a ler. Para isso, a superação da racionalidade técnica, ou tecnicista, não pode significar, nas instâncias formadoras, a supressão de estudos específicos sobre fazeres didáticos que objetivam a aprendizagem da leitura, ou sobre o que e como ensinar em classes de alfabetização.

A análise dos históricos resultados do ensino da leitura adquire sentido para os alfabetizadores se articulada à verificação de alternativas de projeção, de organização e de efetivação de práticas de ensino que levem a resultados observáveis em sala de aula.

Um certo grau de pragmatismo docente está coerentemente articulado com o que é esperado dos alfabetizadores pela sociedade no que diz respeito à efetividade

do ensino da leitura. Compreende-se que a superação da racionalidade prática depende de exercícios interpretativos sobre ações de ensino de outrem e de observações reflexivas do (futuro) alfabetizador sobre seu próprio trabalho.

Tais dinâmicas, iluminadas por estudos teóricos, podem focalizar alternadamente: a natureza do conteúdo abordado; os processos de aprendizagem a respeito de um determinado domínio de conhecimento; a análise das interações sociais estabelecidas em função de determinadas aprendizagens; as intervenções verbais e comportamentais realizadas em sala de aula; as linguagens e recursos midiáticos utilizados; os resultados de ensino observáveis e a elaboração de hipóteses sobre o que se seguirá a um determinado evento observado.

A construção de uma racionalidade crítica implica a tomada de consciência não só dos resultados a que se chega com o ensino, mas dos elementos e processos interativos que o configuram.

São elementos fundamentais do processo de alfabetização, e intervenientes nas dinâmicas interativas orais e escritas de sala de aula, o conhecimento e o uso da língua portuguesa pelo docente.

A leitura fluente e compreensiva é habilidade cognitiva fundamental objetivada pela escola que forma cidadãos para sociedades letradas e informatizadas e é a habilidade fundamental a ser desenvolvida pelos futuros alfabetizadores.

O objeto de ensino de alfabetizadores é a leitura e a escrita da língua portuguesa, sistema de comunicação organizado pelo critério alfabético. Há evidências científicas de que para a criança aprender a ler é preciso que ela compreenda o princípio alfabético da escrita, o que depende de instrução explícita da análise fonêmica e da correspondência grafema-fonema.

Embora se saiba que a aprendizagem da leitura pode acontecer em momentos anteriores à escolarização fundamental, ela não pode ser protelada até o terceiro ano desse nível de ensino. A leitura autônoma em língua portuguesa é objetivo fundamental a ser atingido pelos alunos até o final do segundo ano do ensino fundamental. Para que crianças que terminam o segundo ano de escolaridade obrigatória estejam sabendo ler, os princípios do sistema alfabético do português do Brasil e a construção do processamento cognitivo da leitura pela criança devem ser conteúdos obrigatórios dos currículos de formação de alfabetizadores.

A leitura é prática social construída e situada em tempos e espaços específicos e como tal deve se constituir na escola, desde a educação infantil, com caráter obrigatório nos primeiros anos do ensino fundamental, o que requer previsão sistemática de ações de ensino específicas. O planejamento do ensino da leitura deve contemplar os instrumentos culturais de suporte à essa prática os quais se acumulam no tempo, assim como as linguagens construídas em função de novos processos produtivos e comunicativos, e se constituem instrumentos auxiliares ao agir e ao pensar dos sujeitos.

Aprender a ler, ler e ler para aprender são processos cognitivos diferentes e requerem processos de ensino igualmente diferentes em momentos específicos de desenvolvimento do sujeito. Isso não quer dizer que as ações de ensino relativas a cada um desses processos devam ser distribuídas linearmente em diferentes períodos do ano letivo. As ações de ensino relativas a cada um desses processos devem ser sistematicamente organizadas nas rotinas diárias dos alunos ao longo do ano letivo o que depende de o alfabetizador saber diferenciá-las;

O planejamento do ensino da leitura deve se pautar na triangulação entre o nível de processamento da leitura alcançado pela criança (habilidade de extrair pronúncia e sentido de palavras a partir de sinais gráficos), na escrita organizada segundo o critério alfabético do português (objeto de conhecimento) e no uso de instrumentos culturais disponíveis que implicam a prática da leitura (ação do sujeito situada culturalmente e orientada pelo professor);

Entendendo-se a leitura como uma habilidade, o profissional responsável pelo seu ensino deve conhecer tanto aspectos psicolingüísticos quanto históricos, fonológicos (relacionados à fala), semióticos (relativos aos signos), lexicais (relativos às relações entre forma e significado), e sintáticos (padrões gramaticais que regem a formação de sentenças) da língua escrita para poder conduzir a progressão das aprendizagens e a superação de conflitos cognitivos decorrentes da ação infantil com os aspectos arbitrários da linguagem escrita;

Uma configuração curricular para formação de professores deve contemplar a relação conteúdo-forma, o que, no caso de alfabetizadores, torna imprescindível o domínio da língua portuguesa padrão.

O ensino da leitura é ação intencionalmente construída para suscitar a interação dos alunos com a escrita como objeto de conhecimento, levando-os a tomar consciência de suas próprias percepções e de convenções, representações e

sentidos que se revelam pelo conhecimento da linguagem escrita. Isto quer dizer que ensinar a ler não se reduz à criação de oportunidades de aprendizagens por ensaio-e-erro ou de exploração espontânea de suportes de escrita e da escrita pelos alunos;

O ensino da leitura requer alfabetizadores que sejam leitores fluentes; atualizados sobre a função e uso de instrumentos culturais que surgem e suportam escritos cada vez mais associados a imagens e sons; atentos às formas comunicativas híbridas que revolucionam os modos de interagir lingüisticamente;

Desse modo as políticas de informatização escolar e de cursos de formação de professores devem, além de possibilitar o uso de computadores como fonte de acesso a informações, de comunicação e de divertimento, prever a programação de estudos docentes sobre o uso do computador como ferramenta para aprendizagem e ensino da leitura. Essa previsão pode ter uma dupla vantagem: favorecer a alfabetização digital de professores, pelo estudo e uso sistemático de ambientes virtuais, e auxiliá-los na interiorização de práticas sociais e didáticas que auxiliam na diferenciação interpretativa de ícones, índices, símbolos, gêneros textuais existentes ou emergentes e seus suportes.

Diferentes gêneros discursivos, assim como os gêneros textuais que surgem a partir das interações sociais mediadas pelas ferramentas digitais, devem estar contidos nos programas de formação de professores e nos currículos escolares dos três primeiros anos do ensino fundamental. Naqueles, como objeto de estudo; nestes, como formas expressivo-comunicativas de uso em diferentes práticas sociais.

Conclui-se que os cursos de formação de alfabetizadores não podem se restringir ao discurso sobre o ensino da escrita alfabética, tampouco ao discurso sobre metodologias de ensino da língua portuguesa. Os elementos e os padrões lingüísticos que constituem o sistema de comunicação da língua portuguesa devem compor estudos e práticas de ensino em disciplinas ou módulos específicos. Além disso, para que as diferentes formas expressivo-comunicativas sejam gradativa e conscientemente interiorizadas pelos futuros alfabetizadores ao longo do curso, uma organização curricular necessária é a distribuição de práticas de leitura e de análise discursivo-expressivas de diferentes gêneros textuais entre disciplinas ou módulos, associando-as a conteúdos e temas específicos; congregando-as em hipertextos individuais ou de grupos;

Acredita-se que ambientes virtuais são ferramentas que podem auxiliar na melhoria da qualidade dos processos de formação de alfabetizadores, pois podem servir de meio para: comportar diferentes formas comunicativas e discursivas entre grupos; congregar acervo de registros de sessões controladas de práticas de ensino e de aprendizagem; realização de espelhamento e análise de dados sobre práticas e ambientes educativos; encontros para reflexão sobre dados de realidades educativas e para colaborações na construção de melhores práticas. Isto significa que os ambientes virtuais adequados à formação de alfabetizadores superam a estrutura e organização de salas de aula tradicionais e os AVA que as imitam, nos quais cabe somente aos alunos receber informações.

Além de comportar ou permitir acesso a acervos bibliográficos, os ambientes virtuais para formação de alfabetizadores a distância (e também presenciais) devem possibilitar simulações, ensaios, criação, observação e revisão de aulas de campo; servir de laboratório para análises comparativas de micro-eventos e de recursos instrumentais ao ensino; comportar ferramentas de construção coletiva de hipertextos; comportar espaços de registro e de estudo de comportamentos individualizados e de grupos; provocar leituras e reflexões sobre usos da linguagem escrita; facilitar a convergência de formas expressivas para composição de aulas; possibilitar observação e comunicação com grupos em interação.

Concluindo: verificando-se que conteúdos e dinâmicas de ensino para supressão do analfabetismo funcional e digital são solicitados por professores que refletem sobre suas ações para aprender e para ensinar, prescrições curriculares e didáticas foram apresentadas. Estas podem auxiliar aqueles que as buscam, mas efetivamente são necessárias para os que pretendem formar professores para o ensino da leitura com recursos informáticos.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1997.

ABDALA, Vitor. Erradicação do analfabetismo no Brasil ficará para o ano de 2010, diz coordenador do MEC. Disponível em: www.projovemurbano.gov.br. Acesso em jul. 2008.

ABED. **Sobre EAD**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&sid=83#322>. Acesso em: 10 mar. 2007.

ABREAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2006.

ABREAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

ALARCÃO, Isabel. A experiência Portuguesa. In: MENEZES, Luis Carlos de. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 33-63.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

ALVARENGA, Darlan. Secretário quer triplicar número de vagas no ensino superior. **ABED**. 20 fev. 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=697&sid=14>. Acesso em: 20 de mar. 2007.

AMAGI, Isao. Melhorar a qualidade do ensino escolar. In: DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: MEC/UNESCO, 2000.

ANDERY, Maria Amália *et. al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.

ARROYO, Miguel. Prática Pedagógica e Currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 1996. p. 167-172.

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e Letras - Ferreiro e Luria: Duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (Orgs.). **Alfabetização Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

BACHELARD, Gaston. O Novo Espírito Científico: a Poética do Espaço. In: OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, USP, v. 15, n. 42, p. 105-142, 2001.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26. n. esp., p. 725 -751, out. 2005.

BEARD, Ruth M. **Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais**. São Paulo: IBRASA, 1978.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BENTOLILA, Alain; GERMAIN, Bruno. **Apprendre a lire: choix des langues e choix des methodes**. UNESCO, 2005. Disponível em: http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=43180&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em 22 fev. 2007.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org). **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 12, p. 59 - 76, abr. 2001.

_____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOSKER, Roel J.; SCHEERENS, Jaap. Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade. Três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 97-121.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 26. n. esp., p. 777-798, out. 2005.

BRANDT, Célia Fink *et al.* **Curso Normal Superior com mídias interativas: um projeto inovador para a formação de professores**. Ponta Grossa: UEPG, 2002.

_____.; SANTOS, Sydione. A formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental: um desafio na era das novas tecnologias. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores**. Painéis, Brasília, 2002. v. 2.

BRASIL. CAPES. **Formação de professores terá investimento de R\$ 1 bilhão**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-noticias/2406-formacao-de-pr>. Acesso em: 20 dez. 2008a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 10 de 2000. **Diário Oficial da União**. 9 maio 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 9 de 2001. **Diário Oficial da União**. 18 jan. 2002.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 2005.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 maio 2005.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Qualidade da Educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Brasília: INEP, 2003.

_____. Portaria de 21 de março de 2005. Institui o Sistema nacional de avaliação da educação básica, constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica e pela Avaliação Nacional de Rendimento escolar. Tarso Genro. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 mar. 2005. Sec. 1, p. 17.

_____. Universidade Aberta do Brasil. **Perguntas e respostas mais frequentes**. Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br/infogermais.php#01> Acesso em: 25 jun. 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Resultado final**: primeiro Edital. Torna público o resultado final do Processo Seletivo de Pólos de Apoio Presencial e de Cursos de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br/resultadofinal.pdf> Acesso em: 25 de jun. 2007b.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC, 2007c.

_____. **Provinha Brasil**. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: dez. 2008.

_____. **Portal do Professor**. Disponível em: <http://portaldoprofessorhmg.MEC.gov.br/main.action>. Acesso em: 02 jan. 2009.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização**. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. O meio e o professor do ponto de vista de diversas perspectivas da alfabetização inicial. In: SERBINO, Raquel Volpato. et al. **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. P. 59 - 68.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: Fundación Santillana – Moderna, 2005.

BREARLEY, Molly; HITCHFIELD, Elizabeth. **Guia Prático Para Entender Piaget**. 2. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1976.

BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.

BRITO, Luis Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003. p. 47- 63.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação dos professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel Volpato ET AL. **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p 161 - 174.

_____. Debate Sobre a Formação de Professores na Escola Cubana. In: GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Demerval. **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. São Paulo: Nupes, 2000. p. 235 – 248.

BURCH, Sally. **Sociedade da Informação / Sociedade do Conhecimento**. Disponível em: <http://vecam.org/article519.html>. Acesso em: 15 de out. 2008.

CALKINS, Lucy McCornick. **A Arte de Ensinar a Escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAPOVILLA, Alessandra G. S., CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Mennon, 2002.

_____. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 3. ed. São Paulo: FAPEP/Mennon, 2003.

CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKI, Ana (Orgs.). **Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. Campinas: Trajetória/Editora da UNICAMP, 1990.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Org.). **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia *et al.* **Grupo de trabalho: os novos caminhos - Relatório final**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **O Método clínico: usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Formação de Professores no Brasil: as quatro preocupações básicas. In: FELDENS, Maria das Graças Furtado; FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Orgs.). **Ensino e Realidades**: análise e reflexões. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1986. p. 196-200.

CASTORINA, José A; BAQUERO, Ricardo J. **Dialética e Psicologia do Desenvolvimento**: O pensamento de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155 - 197.

CHAUI, Marilena. A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

_____. **Convite à Filosofia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHEREM, Lúcia P.; BORNATTO, Suzete P. Prefácio. In: FOUCAMBERT, Jean. **Modos de Ser Leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

CHIARATO, Maria Antonia Leite Monteiro. Aprendendo matemática à distância: A circulação do conhecimento em um curso de formação de professores de séries iniciais. **Biblioteca Digital da UEL**, Londrina. Disponível em: <http://bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000109510>. Acesso em 14 Fev. 2007.

COLE, Michel; SCRIBNER, Sylvia (Org.). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente**: estudo das ações no contexto escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez/EDUF/FLACSO, 1991.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico**, Curitiba, 1988.

_____. **A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem** - Projeto de implantação, Curitiba, 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares**: em discussão. Curitiba, 2000.

_____. Caderno de Resultados da Avaliação do Ciclo I – 2007. Curitiba: SME, 2007.

DELAMONT, Sara; HAMILTON, D. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Queroz, 1986. P. 378 – 398.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. et col. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEMARI, Cezar Luiz. **Sociedade do Conhecimento: ideologia acerca da ressignificação do conhecimento**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4151--Int.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. Formação permanente de formadores – educar pela pesquisa. In: MENEZES, Luis Carlos. (Org.) **Professores: formação e profissão**. São Paulo: UNESCO/Editores associados/NUPES, 1996.p. 265 -297.

DOLLE, Jean Marie. **Para Compreender Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

DURHAN, Eunice. Debate das Experiências Brasileiras de Formação de Professores. In: MENEZES, Luis Carlos de. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 313 – 315.

DURHAN, Eunice Fábrica de Maus Professores. **Veja**, São Paulo, v. 41, n. 47, p 17-20, 26 nov. 2008. Entrevista concedida a Monica Weinberg.

EBERT, Cristiane do Rocio Cardoso. O Ensino Semi-presencial Como Resposta às Crescentes Necessidades de Educação Permanente. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, P.83 – 98, jan/jun. 2003.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93 – 124.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Porto: Porto Editora, 1992.

EYING, Ivanilde Scussiato *et al.* A tecnologia da informação na educação a distância: contribuindo para a formação de docentes. In: Congresso Internacional de Administração, 1., 2004, Ponta Grossa. **Anais**. Disponível em <http://www.admpg.com.br/2007/anais/2004/artigos/T03-02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

FERNANDES, Florestan. **O Desafio educacional**. São Paulo: Cortez/editores Associados, 1989.

FERRARO, Alceu Ravello. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação educativa/ Instituto Paulo Montenegro, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Os filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. **Cultura escrita e educação**: Conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001A.

_____.; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). **Os Processos de Leitura e Escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e Saídas Educativas na Entrada do Século. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no Século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 21-36.

FOLHA DE SÃO PAULO. **São Paulo deve criar 6.600 vagas para graduação a distância em 2009**. São Paulo: 09 out. 2008. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u454487.shtml>. Acesso em 15 nov 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____. **Recherche em lecture, le spectre de la globale**. Grenoble: jun. 1998. V. 102. Disponível em: <http://www.lecture.org/textes/spectreglobale.htm>. Acesso em 01 jun. 2008.

FRANCHI, Eglê Pontes. Oralidade: mediação necessária para a escrita. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 219-232.

_____. **Pedagogia da alfabetização**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.

FREINET, Celestin. **O método natural de gramática**. Lisboa: Dinalivro, 1978.

_____. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 41 - 48.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004a.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004b.

_____. ; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAGE, Nathan. O que sabemos sobre a eficácia do ensino? In: FELDENS, Maria das Graças Furtado & FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Orgs.). **Ensino e realidades**. Porto Alegre: UFRGS, 1988. p.134-147.

GARCÍA, Rolando. **O Conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARDNER, Howard. **Teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GASPARY, Luciano Paschoal. **Multicast Tutorial**. Porto Alegre, dez. 2006. Disponível em: <http://penta.ufrgs.br/redes296/multicast/tutorial.html>. Acesso em: 10 mar. 2007.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 65 - 74.

GISI, Maria Lourdes, PERETTI, Clélia; STEIDEL, Rejane. **Políticas educacionais: implicações para formação de professores**, Caxambu, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt11.htm>. Acesso em 03 jan. 2007.

GOES, Maria Cecília; SMOLKA, Ana Luisa B. **A Linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1993.

GOODMAN, Yetta. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene. **Educação a Distância na Formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GRANGER, Gilles-Gaston. **A Ciência e as Ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

GROSSI, Esther. Aplicação dos princípios de psicogênese à alfabetização de crianças brasileiras de classes populares. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. **Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HERNÁNDEZ, Antonio. As visões do construtivismo: da formação do professor às exigências da tarefa docente. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José. **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores: a construção do conhecimento escolar** 2. Ed. São Paulo: Ática, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. 5. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

IEA - INTERNACIONAL ASSOCIATION FOR DE EVALUATION OF EDUCATION ACHIEVEMENT. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). **International Report**. Disponível em: <http://timss.bc.edu/pirls2001.html>. Acesso em: 20 jun.2007.

INEP. **Mapa da Educação Superior no Brasil**. Brasília, 2003.

_____. Portaria. n. 69 de 4 de maio de 2005. Estabelece a sistemática para realização da avaliação de rendimento escolar no ano de 2005. Elizer Moreira Pacheco. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 mai. 2005a. Sec. 1, p. 13.

_____. Resultados do PISA 2003 – Brasil. In: Encontro Ibero-americano do PISA – Programa Internacional para avaliação de alunos, 1, 2005, Rio de Janeiro. **Apresentações**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/Internacional>

/pisa/ Seminario_set_2005/Apresentacao_PISA_encontro_iberomericano. ppt# 355, 2, Sli de 2 . Acesso em 30 de jan. 2005b.

_____. ENEM. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Disponível em: http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=47&Itemid=81. Acesso em 26 jun. 2007a.

_____. ENADE. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/enade/enade_oquee.htm. Acesso em 26 jun. 2007b.

_____. IDEB. **Consulta ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Nota técnica**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Acesso em: 10 jul. 2007c.

_____. SINAES. **Ambiente Avaliador**. Indicadores. Disponível em: <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>. Acesso em 05 mai. 2007d.

_____. **Estrutura do Termo**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/pesquisa/the_saurus.asp?tel=122175&te2=122350&. Acesso em 14 dez. 2008a.

_____. **Sinopse da educação superior (2002-2006)**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Acesso em: 08 nov. 2008b.

INHELDER, Barbel; CAPRONA, Denys de. Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois “indissociáveis”. In: INHELDER, Barbel; CELLERIER, Guy et al. **O Desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-37.

IPARDES. Perfil dos Municípios. **Perfil do Município de Curitiba**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfilmunicipal/MontaPerfilphp?Municipio=80000>. Curitiba: 2008. Acesso em: Nov. 2008.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). **Principais resultados do INAF**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/index.php> Acesso em 12 nov. 2005.

JARDIM, Silvio Teixeira. A imagem digital da cidade de Curitiba. **404nOtF0und**. Salvador, v.1, n. 51, 2006. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisas/404nOtF0und/404_51.htm. Acesso em 10 out. 2006.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtiva. **Em Aberto**, Brasília, v.16. n. 70. p. 70-88, abr-jun. 1996.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Interdisciplinaridade na pré-escola: a realidade ao alcance da mão. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

KENSKI, Vani M. Caminhos futuros nas relações entre novas educações e tecnologias. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. **Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XIII., 2006, Recife: UFPE, 2006. P. 213-226.

_____. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: 2003. p. 91-107.

KHALFA, Jean (Org.). **A natureza da inteligência**. São Paulo: Unesp, 1996.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização**: leitura e escrita, formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, Sonia; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. In: LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KUENZER, A. **Educação a Distância**: a precarização da educação. In: PERSONA, TVUFPR, 2006. Entrevista.

LAMAS, Estela Pinto Ribeiro (Org.). **Dicionário de Metalinguagens da Didática**. Porto: Porto Editora, 2000.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1995.

LAVILLE, Christan; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG/ARTMED, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, Sérgio A. S. Debate das Experiências Brasileiras de Formação de Professores. In: MENEZES, Luis Carlos de. **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 316 - 317.

LELLIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 12, p. 43-58, 2001.

LE MOIGNE, Jean Louis. **O construtivismo**: dos fundamentos. Lisboa: ESF Editeur, 1994. v. I

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, Pierre. **A máquina universo: criação, cognição e cultura informática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga. O Professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n. 12, p. 43-58, abr., 2001.

_____. ; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Nílson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais Emergentes no contexto da tecnologia Digital. In: _____; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTI, Eduard. A escola diante do desafio tecnológico. In: GOMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 129-152.

MARTIN, Angel San. A organização das escolas e os reflexos da rede digital. In: SANCHO, Juana Maria; Hernandez, Fernando *et al.* **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 112-130.

MARTINS, Rubens. O contexto da EAD nas políticas do MEC. In: XVIII Fórum de pró-reitores de graduação, 2005, Florianópolis. **Apresentações**. Florianópolis: UDESC, 2005. Disponível em: <http://pages.udesc.br/forgrad/work/RubensMartins.ppt>
Acesso em: 12 nov. 2005.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos filosóficos. In: OS PENSADORES. Marx – vol.1. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

McKINSEY. **Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo**. Relatório técnico. Diário A-Ponte, nov. 2007. Disponível em: <http://www.diarioaponte.com/relatório-mckinsey/>. Acesso em: 18 nov. 2008.

MELLO, Guiomar Namó de **Magistério de 1º Grau** – da competência técnica ao compromisso político. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. (Org). **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. ; DALLAN, Ermelina Maura Chezzi. O uso das tecnologias da comunicação e informação na educação inicial e continuada de professores da educação básica. Conferência Regional “O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe: Novas Prioridades”, Brasília, 10-12 de julho de 2002. **Anais Eletrônicos**. Brasília: UNESCO/MEC/BID. Disponível em: <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones%5CLibros&Archivo=08-MP.pdf>. Acesso em jan. 2007.

MICOTTI, Maria Cecília de O. O professor e as propostas de mudanças didáticas. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. P. 103 - 124.

MITHEN, Steven. **A Pré-história da mente**. São Paulo: UNESP Editora, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 12, p. 121-142, abr. 2001.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, p. 109-138, dez. 2000.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

MOYSÉS, Sarita Maria Affonso. Política de leitura e a formação de professores de Língua Portuguesa. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 49 a 58.

NIED – Núcleo de informática aplicada à educação. **Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/> Acesso em 20 mar. 2006.

_____. Relação escola – sociedade: “Novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 19–40.

NUNES, Terezinha. Leitura e escrita: processos e desenvolvimento. In: ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Org.) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. A experiência Inglesa. In: MENEZES, Luis Carlos de. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 87 – 123.

_____. ; BRYANT, Peter; BINDMAN, Peter. E quem se preocupa com a ortografia?. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OCDE - Organización to Cooperación y Desarrollo Económicos - OCDE. **OCDE – 2006**. Disponível em: http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html. Acesso em 20 jun. 2007.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Relatório Professores São Importantes** – Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

OEI. **Brasil – Compromisso Todos Pela Educação Completa Um Ano**. Disponível em: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1055>. Acesso em: 29 nov. 2008.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire. **A Formação superior de professores através de mídias interativas**. Campinas, 2005. 356f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

PAÍS é o último em ranking de matemática. **Jornal da Ciência**, São Paulo, 07 dez. 2004. Notícias. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=23783>. Acesso em: 05 fev. 2005.

PARANÁ. **CETEPAR**. Institucional. Disponível em: <<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/cetepar/institucional.php>> Acesso em 20 mar. 2007.

PARO, Vitor *et al.* **A Escola em Tempo Integral**. São Paulo: Cortez, 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Quieiroz, 1986.

_____. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 61-78.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. **A Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Regina Bochniak. A Pesquisa da Própria Prática Enquanto Pressuposto da Interdisciplinaridade. In: SERBINO, Raquel Volpato. *et al.* **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 329 - 342.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETITAT, André. Itinerário de leitura de um sociólogo da educação – de um mito a outro. **Teoria & Educação**, v. 3. n. 3, p. 143 -150, 1991.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

_____. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PIAGET, Jean. Development and learning. **Journal Of Research in Science Teaching**, v. 16, n. 3, p. 175-186, 1974.

_____. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **Psicologia da Inteligência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. O que é Psicologia? In: BRINGUIER, Jean Claude. **Conversando com Jean Piaget**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993. Entrevista.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. **Biologia e conhecimento**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

_____. *et al.* **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *et al.* **Abstração reflexionante**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *et al.* **A Representação do mundo da criança.** Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido & FELDENS, Maria das Graças Furtado. Uma Síntese dos Debates. In: MENEZES, Luis Carlos de. **Professores: formação e profissão.** Campinas: Autores Associados, 1996. P. 348 - 350.

PONTECORVO, Clotilde; ZUCHERMAGLIO, Cristina. A passagem para a alfabetização: aprendizado num conceito social. In: GOODMAN, Yetta M. **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 67-101.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A Educação Pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

QUEIROZ, Luiz. **Câmara adia votação sobre uso do FUST na inclusão digital.** Disponível em: <http://www.convergencialdigital.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>. Acesso em 17 jun. 2008.

RAMOS, Corina Lucia Costa; VALENTE, Silza Maria Pasello. **Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior com Mídias Interativas.** Curitiba: 2000.

_____. ; _____. Formação de professores: um desenho curricular a partir de mídias interativas. **Colabora - Revista Digital da CVA - RICESU**, v. 1, n. 4, ago. 2002. 8 p. Disponível em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n4/artigos/n_4/id03.php. Acesso em dez 2002.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normatização e subjetivação.** São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, Lúcia Lins Browne. A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência Fonológica e Alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Darci. **Nossa escola é uma calamidade.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus,** São Paulo: Cortez Editores Associados, 1984.

_____. **História da educação brasileira.** 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 5, n. 12, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141991000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Fev. 2007.

RIBEIRO, Sidarta. Esperando Gödel. **Viver, mente e cérebro**, n. 143, dez. 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Ensinar ou Aprender?** – Emília Ferreira e a alfabetização. Campinas: Papirus, 1993.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e Letramento** – perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das letras, 1998.

RUMBLE, Greville. A Tecnologia da Educação a Distância em Cenários do Terceiro Mundo. In: PRETI, Oreste. **Educação a Distância**: construindo significados. Brasília: Plano, 2000.

SALAMUNES, Nara L. C. A relação entre a prática pedagógica e o desenvolvimento cognitivo na sala de aula. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais I**. Águas de Lindóia: PUCAMP/VOZES, 1998a. p. 403.

_____. **Em Busca da Relação Entre a Construção da Escrita Pela Criança e a Prática Docente**. Curitiba, UFPR, 1998. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998b.

SALAMUNES, Nara L. C. Método clínico e observações de aulas – associação para compreender a prática docente. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XII, 2004, Curitiba, **Anais**. Curitiba, 2004.

_____. Formação de alfabetizadores a distância: das origens das reflexões às reflexões sobre práticas essenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. Painéis por autor. Disponível em: http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/n_paineis_autor.htm. Acesso em 20 set. 2006.

_____. **Jovens Governantes**: interações virtuais e intervenções locais. In: COLE, 16., 2007, Campinas. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem05pdf/sm05ss14_08.pdf. Acesso em: 10 nov. 2007.

_____ *et al.* Apoio pedagógico aos alfabetizadores – processo e resultados – experiência da equipe de currículo da S.M.E. de Curitiba em 1997. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais**. Águas de Lindóia: UNICAMP, 1998. v.1/2.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2., 1982, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: Diniz, 1982. p. 251 – 256.

SALOMÃO, Alexa. O preço da ignorância. **Portal Exame**. Disponível em <http://portalexame.abril.com.br/revista/exame/edicoes/0877/economia/m0111778.htm> Acesso em 26 de mar. 2006.

SALVAT, Begoña Gros. Aprender com Ordenadores em la Escuela. **Substratum**, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 163-169, 1998.

SANCHEZ, Fábio. **Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Atmed, 1997.

SANDOVAL, Lorenzo Guadamuz. Educação Versus Pobreza. In: MENEZES, Luis Carlos de. **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 9-12.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991b.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K (Org). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP/UPF, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003b.

SEMINÁRIO O PODER LEGISLATIVO E A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: OS NOVOS CAMINHOS. 2003, Brasília. **Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos – relatório final. Brasília: Comissão de Educação e Cultura – Câmara dos Deputados, 2003.

SERBINO, Raquel Volpato *et al.* (Orgs.) **Formação de Professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SILVA, Célia Regina de Souza e; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Tecnologia e Educação: mídias interativas na formação do educador. **ABED**, 25 abr. 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/008tcc_3.pdf . Acesso em 26 set. 2005.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia; ESPOSITO, Yara. O ciclo básico do Estado de São Paulo: Um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. P. 265 - 298.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Walden II**: uma sociedade do futuro. 2. ed. São Paulo: Editora pedagógica e Universitária, 1978.

_____. **Questões recentes na análise comportamental**. Campinas: Papirus, 1991.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: Reduc, 1989.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Ação educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003. p. 89-113.

SORGENFREI, Márcia Denise Ortolani. Curso normal superior com mídias interativas: um caminho para um novo paradigma. Dissertação de mestrado. Resumo. **Banco de Teses e Dissertações**. TECPAR, 2001. Disponível em: [http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp? 2918](http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?2918). Acesso em: 20 mar. 2007.

STORI, Gianne Silva. As relações do conhecimento no curso normal superior que utiliza as mídias interativas. Dissertação de mestrado. Resumo. **Banco de Teses e Dissertações**. TECPAR, 2003. Disponível em: [http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp? 4490](http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?4490). Acesso em: 20 mar. 2007.

TAKAHASHI, Tadao (Org). **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TAROUCO, Liane *et al.* Ensino-aprendizagem através de microcomputadores. In: FELDENS, Maria das Graças Furtado; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Ensino e Realidades – Análise e Reflexão**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1986.

TAXA de analfabetismo no país ainda é comparável à da África do Sul. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 dez. 2006. Disponível em: <http://clipping.planejamento.gov.br/Noticias.asp?NOTCod=327974> Acesso em 15 jun. 2007.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas: UNICAMP/Trajatória cultural, 1989.

_____. **Aprendendo a Escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

_____. ; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp/Trajectoria Cultural, 1990.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização:** a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

TIISALA, Seija. Educação de Professores na Finlândia. In: FELDENS, Maria das Graças Furtado; FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Orgs.). **Ensino e realidades:** análise e reflexões. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1986. p. 357.

TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas: Papirus, 1994.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1997.

UEB - UNIVERSIDADE ELETRÔNICA DO BRASIL. Curso Normal Superior com Mídias Interativas. CNSMI - **Material Impresso**, 2001a.

UNESCO. **Analfabetismo:** propostas para sua erradicação. 18 mai. 2004. Disponível em: http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/index/index_2004/cie_e_analfabetismo/mos_tra_documento. Acesso em: 20 jun. 2005.

_____. Curso Normal Superior Com Mídias Interativas. **Material online**, 2001.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2007.** Brasília: 2006.

UNIVERSIA. **MEC começa a punir cursos de EAD com baixa qualidade.** 01 dez. 2008. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=17067>. Acesso em: 10 dez. 2008.

VALARELLI, L. **Indicadores de resultados de projetos sociais.** Rio de Janeiro: 1999. Artigo (Texto digitado).

VASCONCELOS, Celso. **Construção do conhecimento.** São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro & GROSSI, Esther Pillar. Relatório do Grupo de Trabalho 1. In: MENEZES, Luis Carlos de. **Professores:** formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996. P. 87 - 123.

VEJA. São Paulo: Abril, 2008. Semanal.

VENEZIANO, Edy. Ganhando perícia com a idade: uma aproximação construtivista à aquisição inicial da linguagem. **Substractum**: Temas fundamentais em psicologia e educação, Porto Alegre, v.1, n.3, p. 96-126, 1998.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1983.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, Michel; SCRIBNER, Sylvia (Orgs.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. P. 119-139.

VOIGT, Emílio. **A ponte sobre o abismo**: educação semipresencial como desafio dos novos tempos. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_Teologicos/vol4702_2007/ET2007-2c_evoigt.pdf. Acesso em 2 dez. 2008.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos et. col. **Relatório de Pesquisa do Projeto Criatividade** – 2006. Curitiba: PUC – SME – ETDE, 2007.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Lápis, borracha e teclado**: tecnologia da informação na educação – Brasil e América Latina. Brasília: RITLA; Instituto Sangari; Ministério da Educação, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - QUANTIDADE DE HORAS E LAUDAS DE GRAVAÇÕES POR
FASE DE PESQUISA E SUJEITOS**

Controle temporal de gravações por fase de pesquisa e sujeitos.				
FASE/SUJEITO	A	B	C	D
FASE 2 - Entrevista Focalizada	40'32	23'37	36'23	53'47
FASE 4 – Registro de Experiência Didática	49'18	1h11'30	37'42	35'18
FASE 5 – Entrevista Focalizada 2	21'57	58'74	1h36'38	1h03'57
Total de horas de gravações por sujeito	1h51'47	2h34'21	2h50'43	2h33'02
Total Geral	9h49'53			

Controle de laudas de transcrições das gravações por fase de pesquisa e sujeitos.				
FASE/SUJEITO	A	B	C	D
FASE 2 - Entrevista Focalizada	24	18	10	24
FASE 4 – Registro de Experiência Didática	14	41	22	16
FASE 5 – Entrevista Focalizada 2	25	39	26	11
Total de laudas por sujeito	63	98	58	51
Total Geral	270			

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE POSSÍVEIS SUJEITOS PARA A PESQUISA

FORMULÁRIO A SER RESPONDIDO SOMENTE PELOS PROFESSORES ALFABETIZADORES QUE CURSARAM O CURSO NORMAL SUPERIOR COM MÍDIAS INTERATIVAS DA UEPG

Cara professora ou professor

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa sobre formação de alfabetizadores a distância. Para Participar, basta assinar abaixo desta mensagem, tomando ciência de que as informações pessoais que você fornecer serão tratadas somente para fins de pesquisa e que seu nome, como sujeito da pesquisa, será mantido em sigilo.

Agradeço a sua colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente

MSc. Nara Luz Chierighini Salamunes

Pesquisadora do Curso de Doutorado em Informática na Educação da UFRGS

Termo de ciência e concordância

Eu, _____, aceito participar da pesquisa sobre formação de professores a distância realizada, exclusivamente para fins científicos e acadêmicos, pela MSc. Nara Luz Chierighini Salamunes, aluna do curso de Doutorado em Informática na Educação da UFRGS.

Curitiba, _____ de 2007.

Ciente _____

Levantamento de dados

1- Dados pessoais

- Idade: _____ sexo: _____

2 – Formação acadêmica

Ensino Médio

- Instituição _____
- Ano de término do curso de magistério _____
- Local do curso _____

Superior

- Ano de término do curso **Normal Superior com Mídias Interativas da UEPG** _____
- Circuito (turma) _____

Pós-graduação

- Instituição _____
- Curso _____
- Ano de término do curso _____

3- Experiência profissional

- a. Tempo de magistério em escolas municipais de Curitiba _____
- b. Tempo de magistério (total) _____
- c. Tempo como alfabetizadora em escolas municipais de Curitiba _____
- d. Tempo como alfabetizadora (total) _____

4- Contato:

Telefone _____ email _____

Escola _____

Endereço profissional _____

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA – FASE 2 – PROFESSORA B

Transcrição VOICE002.WAV – 36'23

Legenda:

E – Entrevista

PB – Professora B

E – Mas estava tão bom você contando bem à vontade...

PB – Ai que bom.

E – Acho que agora tá... Então, você estava dizendo que...

PB – Que eu faço uma roda de conversa com eles, né?

E – Hahã!

PB – E essa roda de conversa não muda no primeiro momento, num primeiro encontro...

E – Hum, hum!

PB – Entre duas a três vezes a gente vai discutindo aquilo...

E – Hum, hum!

PB – Né? E cada vez surge uma ideia, né? Sobre aquela melodia, sobre o encaminhamento, e até a gente ter certeza que a gente também tem confiança, daí vem outras ideias, né? E depois daquilo que eu vou partir para uma atividade com eles, mas daí eles tem um objetivo.

E – Hum, hum!

PB – Sabe que, e mesmo no desenho... tá surpreendendo, até a criatividade, né? Porque a gente faz aquela situação crítica, aquele confronto, né? Com as crianças, aquela reflexão, depois eles têm um, um click, né? Daí, no desenho você tem a figura dum... entrou um rato na sala de aula agora, imagina essa situação...

E – Aham!

PB – Então daí eles vão fazer aquele desenho, então eles fazem o desenho até eles [...] um armário com rodinhas embaixo, sabe? Então eles criam, eles aguçam a imaginação, né? E um ajuda o outro, algumas crianças são bem tímidas, bem assim, é o estilo delas, né? Então a gente aguça essas crianças também...

E – Com certeza

PB – Entende? Então para mim tá, porque eu sempre trabalhei com 3ª e 4ª série, o Normal Superior foi um desafio para mim.

E – Isso, conta para mim como é que você chegou ao Normal Superior.

PB – A convite, né? Eu tinha tido outras oportunidades e nunca fui, né? Um tempo eu fiz e daí, acho que chegou aquele momento, porque eu deixei de lecionar, fiquei 10 anos em casa por motivo de doença do meu filho, justamente o [...], ele tinha [...], tinha [...], então quando ele tinha a convulsão não podia [...] então não podia deixar na mão de uma empregada.

E – Hum, hum!

PB – E na época eu dava braille e sorobã.

E – Antes de você...

PB – Antes eu dava aulas para crianças cegas, dava braille e sorobã.

E – No Estado ou na Prefeitura?

PB – No Estado, eu gostava muito, era um trabalho muito gratificante para mim, eu já poderia estar aposentada faz tempo.

E - Em que período você trabalhou com braille e sorobã?

PB – Trabalhei 2 anos.

E – 2 anos? Mas em que ano?

PB – Sempre com alfabetização, essa parte foi trabalhando com alfabetização, tanto no concreto com eles. Foi muito, muito gratificante, tanto que quando eu deixei a Dona [...] foram em casa, queria voltar...

E – Que escola que era?

PB – É aquela escola da Boa Vista, tem um bosque ali, então ela foi feita para crianças cegas, então foi mudando os objetivos, né?

E – Ah sim.

PB – Trabalhei ali, com o Dr. [...] que era o diretor na escola naquela época, então foi assim e naquela época você, quando você fazia o curso, tinha a entidade mantenedora que tinha uma bolsa em nível de consultoria para fazer o curso, então você já saía com seu emprego definido. Era muito diferente de hoje, né?

E – Hum, hum! Você fez o magistério onde?

PB – Em Londrina.

E – Ah, em Londrina? E daí você veio para cá para trabalhar?

PB – Me casei e vim pra cá.

E – Ah!

PB - Daí, fui fazer um curso, não queria ficar sem fazer nada, e daí demorou pra eu engravidar e eu fui daí fazer o curso.

E – Hum, hum!

PB – E eu adorei o curso, sabe? Foi a convite de uma amiga, ela me convidou e eu adorei, fiz, já fui trabalhar... deixei mesmo por causa da situação da saúde do meu filho que era prioridade.

E – Que ano você deixou?

PB – Deixei no ano de 75 mais ou menos.

E – Em 75 parou.

PB – Hahã, só que eu não me arrependo, porque a qualidade que eu dei de vida para os meus filhos... é esse meu filho [...], ele tinha [...], então o médico não sabia em qual área ia prejudicar o cérebro, então eu fiz tudo que uma mãe pode fazer, hoje ele mora em [...],_ele nunca perdeu um ano, ele sempre foi aplicado nos estudos, então eu encontrei pessoas maravilhosas que me ajudaram como conduzir...

E – Hum, hum!

PB - Pra não ser uma criança dependente, sabe? Então eu já poderia estar aposentada há 10 anos, então eu nunca me cobrei porque meus filhos ganharam com isso, os dois sabe? A situação era difícil, mas eu levava eles pra ginástica rítmica, expressão corporal, tudo que tinha lá na Secretaria de Educação, minha prima também trabalhava lá, me convidava e eu levava meus filhos.

E – Hum, hum! Legal, muito bem, e aí você voltou, daí eles melhoraram, um deles melhorou.

PB - Daí eu voltei.

E – Daí você veio pra prefeitura?

PB – Primeiro fui pro Estado.

E – Daí foi pro Estado isso foi em que ano mais ou menos? 85? Falou que foi uns 10 anos que ficou parada, né?

PB – Fiquei uns 10 anos, acho mais ou menos... a data correta...

E – Mais ou menos 75.

PB – Mais ou menos isso, depois eu tive que fazer aquele curso... como que era o nome daquele curso... eu não me recordo... é que ia mudar para o Ciclo Básico.

E – Ah, fez o curso do Ciclo Básico.

PB – Eu fiz o curso lá [...] da 1ª etapa, eu fui convidada, nas férias que eu fui fazer, e daí eu gostei muito do curso, sabe? E depois eu voltei pra prefeitura, eu passei depois e deixei o outro período, tava muito carregado pra mim devido a situação em casa, daí eu preferi ficar com um só período.

E – Daí ficou só com a prefeitura?

PB – Daí só com a prefeitura.

E – Não lembra quando você fez o concurso para a prefeitura?

PB – Não lembro a data agora, já faz tempo, só que eu lidei... voltei com 2ª, 3ª e 4ª. Foi uma constante, daí quando eu tava fazendo o Normal Superior, daí minha amiga... ah [...] que era da nossa equipe... “Vamos trabalhar com o prézinho?” Foi lá no Centro, é uma escola [...], não me lembro o nome dela agora... pessoa da minha sala, não recordo o nome... é vamos? Vamos... e eu falei... gente, lidar com os pequenininhos, nunca fui, acho que não é do meu feitio, daí fomos assim de sala em sala, a [...] deixou a gente olhar, daí tinha uma professora que eu me encontrei com ela, o mesmo estilo meu, e ela tava com o prézinho, e eu amei, amei... daí meu estágio, tudo foi nesse prézinho.

E – No pré, hum, hum!

PB – E eu pensei que nunca fosse ter jeito pra aquilo e eu amei, sabe? Adorei os pequenininhos e daí fui pesquisando, olhando como ela trabalhava, né? Vendo [...] que a gente estava recebendo tudo, daí eu montei minha aula, acho que fui muito bem, né? Porque eles me deram nota máxima, eles gostaram bastante, as crianças também gostaram, sabe?

E – Hum, hum!

PB – Eu achei que assim... daí, na minha escola eu peguei o prézinho. Nunca pensei que eu fosse pros pequenininhos.

E – Hahã!

PB – Daí, eu fui trabalhar com os pequenininhos e amei. Agora eu quis acompanhar a minha turma.

E – Se veio do pré pro 1º ano?

PB – 1º ano.

E – Ah, interessante.

PB – Entraram alguns alunos depois, então entrou alguns, mas é uma turminha assim, que a gente está conhecendo, conhece os pais, né? Isso ajuda bastante.

E – Hum, hum, e você, quando começou o Normal Superior, qual foi o circuito teu? Você lembra? Teve 5 circuitos no Normal Superior, se lembra de qual você fez parte?

PB – Eu entrei, acho que foi no 1º, 1ª turma, entrei com a [...] no final de 2000.

E – Ah, foi a 1ª turma!

PB – 1ª turma, e assim tenho a oportunidade de falar que a [...] que a [...] era uma pessoa maravilhosa, você conhece ela, né?

E – Conheço.

PB – Ah, acho que não teve uma pessoa na nossa turma que não amasse ela e como ser humano também, né?

E – Exatamente.

PB – Uma pessoa que estimulava... uma pessoa maravilhosa... querida...

E – E aí, bom, surgiu a oportunidade, você soube na própria escola que ia ter a oportunidade de fazer o Normal Superior.

PB – Isso! Fui fazer... eu fui fazer... quando fui fazer o teste, fiquei ruim, deu uma crise no rim e eu fui direto pro hospital.

E – Nossa!

PB – Terminei de fazer a prova assim, sabe? Tive que telefonar pro meu filho me buscar.

E – Você achou difícil a prova?

PB – É eu terminei com tranqüilidade assim, mas sabe aquela ansiedade, né? A gente fica, aquilo também, não sabe como vai ser, um longo tempo que você está fora do estudo assim, né? É um desafio.

E – Claro!

PB – Né? Mas graças a Deus passei, passei até bem, né? E sempre foi um desafio, porque o tempo todo foi um desafio, está sendo até hoje, né? Porque sempre a gente [...], né?

E – É, me diga uma coisa, quando você soube que ia ter que usar muito o computador, como é que você... se lembra como você reagiu?

PB – Eu acho assim, não só eu como a maioria mesmo, né? Você que conduz, né? Mas tem aquele medo, né? Aquele receio porque é, porque é uma ferramenta nova, né?

E – Hum, hum!

PB – Então é aquele medo, depois a própria escola ofereceu [...] atividades no próprio computador, as tarefas que você tem que responder, né?

E – Hum, hum! No *learning space*?

PB – Isso, Hahã!

E – Você gostou de usar o *learning space*?

PB – Sim, porque a gente tinha que lê na hora, né? E depois junto com o grupinho... às vezes era individual... mas na maioria das vezes era em grupos e então é aquela leitura que você tem que ter, né? Que se hoje eles pedem pra você ter essa leitura de mundo, não é aquela leitura, né? De ler por ler, né? Você tem que ler entendendo a mensagem, né?

E – É verdade! E o fato de ter as teleconferências, como é que você via? O que era mais interessante pra você? As teleconferências... era o *learning space*... o que mais chamava a atenção?

PB - Eu acho que era um conjunto, né? Só que na própria tela, ali com o professor era mais direto, né? Lá você tinha as atividades, mas você não tinha o professor para você ter aquela interação, da sala. É importante o diálogo, né?

E – Hum, hum! Na teleconferência você tinha isso, né?

PB – Tinha o diálogo, era como se fosse uma sala de aula, era interativa, que você se comunicava, ela via toda a sala, né? E ali também era uma coisa boa, porque você tinha que lê nas atividades e interagir, né?

E – Você recebia sempre o material impresso antes, né?

PB – Recebia.

E – Você conseguia ler antes?

PB – Sempre procurava pra gente já ir mais ou menos, né?

E – Hum, hum!

PB – É... sabendo um pouquinho o que ia acontecer, nem sempre dava, mas depois na troca... no conjunto... com as amigas, tudo era um crescimento porque, às vezes, uma via uma coisa, a outra via outra, acrescentava, né?

E – Hum, hum! E você teve oportunidade de usar a tecnologia da teleconferência? Como aluna? Tinha a monitora, a tutora com vocês, que cuidava dos recursos, mas vocês aprenderam a usar aqueles recursos da teleconferência?

PB – Olha, pra fazer o trabalho final, sem ter vergonha nenhuma de dizer, eu vim aqui na escola, a [...] minha diretora da escola, eu pedi pra ela me ajudar, porque você se obriga a

crescer, né? Daí, falei: “Eu tô apavorada, porque tem que fazer um trabalho e eu não tenho todos os subsídios ainda pra trabalhar com as ferramentas”. Nossa! Ela teve a maior boa vontade de me ensinar, de me ajudar, daí quando ela me ajudou a fazer o trabalho, eu não tinha uma orientação, graças a nossa diretora, que eu tinha que ir em busca, né?

E – Claro, é o jeito, né? Ir em busca. E nas teleconferências, videoconferências e no *learning space*, o que você achava que era mais usado por você? Ou o computador ou o material impresso? O que pesava mais pra você? O que te ajudava mais a aprender?

PB – Eu acho os dois, assim... porque o *learning* era uma ferramenta que tinha que utilizar, o outro também... era um capítulo que tinha que fazer a leitura para você lê no trabalho e ali você tinha que botar em prática, né? Os dois.

E – Os dois, você usou os dois invariavelmente. Em relação à alfabetização, você lembra o que foi dado no curso de alfabetização?

PB – Teve Elvira de Souza Lima... teve bastante coisa, porque me ajudou muito.

E – Hum, hum!

PB – Essa parte de acreditar, né?

E – Hum, hum!

PB – Que quando você [...] que eu não li... é uma coisa assim... que é um desafio, né? Ela propôs umas leituras... dá uma força bem grande pra gente. Eu gostei muito.

E – Você lembra de alguma coisa que mexeu com sua prática na área de alfabetização? Ou que... ih, nesse curso eu aprendi tal coisa que fez eu mudar meu jeito. Aprendi alguma coisa diferente. O que você se lembra assim... olha isso aqui fez diferença?

PB – Eu acho assim, que a reflexão, né? Tinha lá a vídeo e tudo, mas não adianta nada você ver aquilo e não mexer com a sua vida. Você tinha que fazer uma ação, né? Estou acostumada a por em prática muita coisa que eu aprendi, né? E incentivar as crianças... o estímulo... você faz o estímulo através de uma ação, né? Então eu acho que esse estímulo tem que ser uma constante.

E – Hum, hum!

PB – [...] não lembro qual a professora que um dia ela perguntou sobre as coisas que a gente aprendeu quando era pequenininha, né? Eu lembro que eu falei na vídeo de uma tia que fazia aqueles sapatinhos para boneca, e que eu queria aprender, daí eu fui atrás da minha tia para ela me ensinar, daí ela me ensinou a montar os sapatinhos e eu fui fazendo, então essa experiência de vida, de querer, tem que querer... daí você consegue. Eu não me lembro a professora que foi, mas eu lembro que surgiu isso daí... o que a gente aprendeu que marcou.

E – Você usava computador antes de fazer o curso?

PB – Não!

E - Aprendeu a usar no curso?

PB – Aprendi a usar no curso.

E – E de lá pra cá você usa freqüentemente?

PB – Olha é um desafio, olha até marquei aqui olha, é quando vou tirar o *pendrive*, como é que eu tenho que tirar com segurança.

E – Você anota.

PB – Eu anoto os passos aqui pra eu sentir segurança, né? Porque eu não tenho total desempenho no computador, mas é um desafio constante, daí eu vou marcando como tem que fazer, agora eu tava *scaneando* meu trabalho, levando na minha pastinha o trabalho das crianças, né? Então eu tô tentando.

E – Interessante! Então você está usando pra produção, pro seu trabalho. Você prepara suas aulas no computador hoje?

PB – A maioria eu bato no computador, o planejamento, sabe?

E – E se você não tivesse participado desse curso, será que estaria usando o computador assim no seu cotidiano?

PB – Creio que não, a escola deu um curso, mas depois ela não exige no dia a dia, então fica no esquecimento, se você não usa... depende de você.

E – Hum, hum!

PB - Né? Depende de você, isso é uma coisa que vem, de confiar em você.

E – Você tinha computador em casa antes? Para seus filhos?

PB – Tinha para os meus filhos, mas não tinha interesse.

E – Nunca usava?

PB – Nunca usava. Agora até brigo porque pedi que meu marido melhorasse, colocasse mais coisas lá, o *scanner*... agora tenho tudo no meu computador.

E – Hum, hum!

PB – Deixa eu ver... também consigo fazer algumas coisas. Quando erro alguma coisa que eu estava digitando e aparece um vermelhinho você já corrige, né? Eu tenho um planejamento pra te mostrar, deixa eu ver se tenho um planejamento pra te mostrar do jeito que eu sou... Olha... isso tudo é o que a gente viu no computador com os alunos... a experiência com os sólidos.

E – Ah, que legal!

PB – Tudo batidinho no computador, olha!

E – Legal você planeja tudo no computador? Com o auxílio do computador?

PB – Com o auxílio do computador.

E – E Internet? Você usa bastante?

PB – Um pouco. Meu marido até fica bravo porque me passa e-mail, daí passo um tempo sem ver, preciso ter mais tempo. Às vezes eu vou lá abrir os e-mails dele, ele fica bravo... passei uma mensagem pra você e você não olhou lá.

E – Quanto tempo você usa o computador por dia ou semana, mais ou menos?

PB – Olha é difícil dizer por quanto tempo eu fico no computador todo o dia. Eu preparo muitas atividades para as crianças, sabe? Sempre tô usando... às vezes eu faço a 1ª impressão e vou xerocar porque acho que sai mais em conta por causa da tinta que é cara.

E – Hahã!

PB – E eu sempre tô fazendo alguma coisinha pra eles.

E – E você usa o Word e o que mais? Que outros programas? Você lembra de algum mais?

P – O que eu uso mais de tudo é o Word, uso a tabela, na tabela eu já faço alguma coisa ali.

E – A tabela do Word?

PB – A tabela do Word, o que eu uso mais é o Word e a tabela.

E - E o e-mail e a Internet, né?

PB – Isso!

E – E o *Power Point* você usa?

PB – Não!

E – Não? Ah, não usa o *Power Point*?

PB – Não, ainda não aprendi a usar!

E – É muito fácil, sabe? Deixe eu ver o que mais...

PB – Tudo que eu não sei eu não consigo usar.

E – Claro!

PB – Que nem esse *pendrive*... eu não sabia usar... meu vizinho falou: PB eu vou lá e te ensino. Tem que pedir, né?

E – É isso aí!

E – E você conhece os *softwares* que tem no portal da Internet da Prefeitura para usar pro ensino?

PB – Hoje eu dei uma olhadinha no de matemática que eles estavam fazendo sobre dezena... distribuindo a distribuição, eles tinham que usar o dinheiro... 50 reais, né? E tinha que saber aquela quantia, né? Não podia passar... Eu dei uma olhadinha.

E – No computador?

PB – Hahã!

E – Então sobre o dinheiro... matemática...

PB – É distribuição de dezena, né?

E – Hahã, sistema numérico decimal, né? E você não tem tempo na escola de utilizar o portal?

PB - Olha, sabe por que eu pego? A [...] já dá um horário pra gente, uma vez por semana. Aquelas crianças que são mais assim... que faltam muito... então eu pego aquele horário para ajudar essas crianças.

E – Hum, hum! É o tempo que você tem livre pra ajudar as crianças?

PB – É o tempo que eu tenho livre pra ajudar as crianças, sabe por quê? Se você for vê a realidade deles, a mãe trabalha o dia todo, chega em casa as 10 horas da noite, não tem quem ajude, sabe? Daí, esse tempo eu fico com essas crianças que tem dificuldades.

E – Claro!

PB – Eu já pedi pro [...] aqui da escola, que é uma sumidade no computador, né? Para me ensinar o trabalho com o *machintosh* porque o outro eu não ensino, que ele poderia dar aula, né? Eu gostaria que ele desse aula particular né?

E – Que tipo de aula você precisaria?

PB – Olha para mexer no *Power Point*... para ter o que eu não tenho... eu gostaria de aprender.

E – No curso você não teve oportunidade?

PB – Fui no *machintosh*, entende? E agora mudou o computador.

E – No Normal Superior você não teve? Isso não foi ensinado?

PB – Foi, mas não foi o tempo suficiente pra você gravar aquilo, entende? Porque a prática, porque tudo que você aprende se você não põe em prática no seu dia a dia, né? Muita coisa eu consigo, todos os meus trabalhos, todos os exercícios, fiz tudo no computador. Eu fiz a pós, todos os meus trabalhos.

E – Já fez Pós?

PB – Fiz!

E – Fez no quê?

PB – Fiz em conduta típica.

E – Ah!

PB – Então todos os meus trabalhos eu nunca pedi pra ninguém digitar, eu fiz no computador, já ajudou, né?

E – Hum, hum, interessante. E esse ano você pegou alfabetização, né? Você está trabalhando com essas crianças do 1º ano. Em algum momento você voltou a usar algum material do Curso Normal Superior? Pra estudo, pesquisa? Em algum momento, ou não?

PB – Na avaliação, eu sempre dou uma olhadinha, né? [...] muita coisa é válida para a 1ª série... as atividades que eu fiz que eu preparei no final do ano pra eles.

E – Esse seu 1º ano fez 6 anos no início do ano?

PB – É, os meus alunos têm 6 anos.

E – E eles estão lendo?

PB – Estão!

E – Todos lendo?

PB – Todos... alguns que tem um pouquinho... uns 3 ou 4 que tem maior dificuldade, mas eu acho que dentro da turma eu acho que o nível está bom.

E – Hum, hum!

PB – Sabe? E pra gente é gostoso que daí você vê o que você conseguiu.

E – Isso é muito bom, é o resultado do seu trabalho, né?

PB – Hahã, que eu procuro assim estimular, sabe? Os meus cartazes que eu faço são bem chamativos, sabe? Eu procuro estimular bastante eles pra leitura, e também na leitura mesmo pros pequeninos, não leio só, eu leio o que está por trás da leitura, sabe? Tem a experiência do ratinho, o rato bom e o rato mau [...] eu trabalho a fantasia, trabalho o real, [...] trabalho o real e o imaginário com eles, não tira aquela coisa da criança, né? Mas trabalho com o real também.

E – Pra puxá-los pra ciências, né?

PB – Isso!

E - Hum, hum, E nesse, no Curso Normal Superior, sobre alfabetização, foi trabalhado metodologia do ensino?

PB – Tenho certeza que sim!

E - É?

PB – Hahã!

E – E você aprendeu a forma de você trabalhar no curso ou você fazia assim... não... foi minha prática... seja bem honesta... no que ajudou em alguma coisa?

PB – Olha, eu vou falar pra você... esse ano que eu estou alfabetizando, eu tive muita dúvida, sabe? Muita coisa, muita coisa eu fui procurar, sabe? Ler, é... aquele... esse aqui... como é que fala.

E – As Diretrizes?

PB – As Diretrizes... então eu dou uma olhadinha na alfabetização, o que está pedindo...

E - Nos Cadernos Pedagógicos?

PB – Nos Cadernos Pedagógicos. Fiz o curso agora de alfabetização, dos Cadernos.

E - E o que achou?

PB – Achei bom, para quem já tem experiência, sempre acrescenta, sempre... outros materiais didáticos que você pode usar, pra ajudar no desenvolvimento das crianças, né? Você tem que ir em busca, né?

E – É verdade. Bom, agora fala um pouquinho sobre o teu trabalho, já que temos pouco tempo.

PB – Olha aqui tem o planejamento da ação docente, né? Um trabalho que eu deixo pra você.

E – Hahã!

PB – Nem abri, esse aqui é o original que eu dei, né? Então aqui tem todas as atividades que eu procuro trabalhar com as crianças, né? E aqui o encaminhamento, foi assim, todo descritivo.

E - Hum, hum!

PB – Todas as atividades eu coloquei os objetivos e o encaminhamento todinho descritivo, sabe? Então no final do ano ficou um trabalho lindíssimo, que eu trabalhei e fiz com CD... construí o arco-íris, foi tudo amarradinho... aqui o sol refletia... daí, eu fiz os bonequinhos com a meia pra eles fazerem a germinação [...] a janela enfeitadinha... daí, eu fiz a árvore de Natal com as figuras geométricas e com valores, não lembro bem assim tudo o que eu trabalhei... mas assim... pra eles, eles adoraram, trabalharam né? Estão motivados. Isso aqui eu trabalhei, tudo isso eu trabalhei com eles: o fogo, o ar, o Sol a luz, a água. Daí eu

trabalhei o Natal, a Terra, a natureza... tudo isso aqui... era um *software* que eu trabalhei com eles, certo?

E – Certo!

PB – Daí, no caderninho eles colocavam isso e depois eles faziam um desenho e as palavras-chave, porque a gente... olha aqui isso tudo foi pecinha da árvore de Natal que a gente montava, certo? Trabalhei o calendário de Natal com eles, sabe? E aqui está tudo descritivo o que eu trabalhei com eles e a parte de avaliação também, que foi um desafio, né? Aqui na escola eu tive o apoio total da escola, daí eu me preocupava com o boletim, porque tinha pais que a gente dava o boletim, mas os pais vinham perguntar pra você o que estava escrito lá.

E – Hum, hum!

PB – Eu sabia que eles não entendiam o que estava escrito lá. Eu acho que o boletim tem que ser na linguagem dos pais. Eu sempre brigava na escola por causa disso, por isso fui fazer avaliação [...] sobre o boletim.

E – Ah, interessante!

PB – Entende? Então aqui tem o boletim da minha neta [...], tem vários tipos de notas, tem parecer descritivo, né?

E – Hum, hum!

PB – Esse aqui é da escola. Eu tinha até um gráfico... não sei se está aqui... eu tinha que olhar primeiro pra falar com você, porque não deu tempo.

E – Não se preocupe.

PB – Não deu tempo nem de olhar [...] mudou um pouco a forma.

E – Sim, mas naquele momento era esse o trabalho.

PB – Era tudo por cores, né? Esse era o do prézinho e o da 1ª a 4ª era outro que eles adotavam, era esse daqui... mas tinha pais que não sabiam o que queria dizer aquilo e vinham perguntar pra mim... como está o meu filho? Eles não vão falar pra você... eu não entendo aquilo ali.

E – Claro! Esperam que você diga como está o filho.

PB – Né? Daí, que eu fiz a reunião com os pais refletindo sobre as necessidades das crianças.

E – Hum, hum!

PB – E foi um desafio para mim falar em público [...] e eu sempre... falar com você como hoje, né? Então...

E – Mas não se preocupe.

PB – Aqui, olha aqui! Era eu falando, eu falei sobre avaliação com os pais.

E – Olha! Que legal!

PB – Entende? E tinha a [...] não sei se vocês já se conheceram. Você conheceu?

E – Eu conhecia uma [...] não sei se é a mesma. Ela é pedagoga?

PB – É! Sensacional! ela me ajudou muito. Eu falava pra ela como se estivesse falando com os pais, daí eu conseguia... dava liberdade pra ela.

E – Hum, hum!

PB – Sabe? Aqui eu estou dando palestra e fazendo reflexão com os pais.

E - Hum, hum!

PB – Aqui é um boletim com gráficos, né? [...] Não é todo mundo que acerta_então pra mim foi um desafio, sabe?

E - Hum, hum!

PB – E conversar com os pais sobre o boletim... eles escreviam o que achavam... o que eles entendiam do boletim do filho, sabe? Bem legal! Aqui eles estavam refletindo... aqui...

lembra que eu falei que eles colocavam o que achavam? Mas ninguém precisava colocar o nome, não precisava se identificar.

E – Claro! Hahã!

PB – Né? Então foi bem legal!

E - Muito bom!

PB – E aqui... deixe eu ver o cartaz... esses cartazes aqui me ajudaram a pensar muito, a refletir muito sobre avaliação... esses cartazes que eu usei de parâmetro para falar com os pais... não tô achando agora... depois você vai ver.

E – Está certo!

PB – As crianças numa corda bamba e embaixo um jacaré pronto pra devorar, sabe? Umas coisas bem gritantes sobre avaliação e sobre o incentivo, né? Que você... era... era... como eu posso avaliar naquele momento.

E – Claro!

PB – Não estou achando agora...

E – Não tem problema! Eu olho com calma e eu te deixo depois.

PB – Está certo!

E – Eu devolvo tudinho!

PB – Então tá!

E – Preferencialmente essa semana eu vou fazer a leitura, anotar o que importa para a pesquisa.

PB – Olha aqui pra você ver que maravilha que ficou o cartaz!

E – Ah!

PB – Que esse cartaz a criança chorando que valia nota... olha... e a professora lá... e os coitadinhos se arrebetando, né? Aqui você vai ver que é um processo... vai ver a caminhada da criança... tem que ser aqui, né? Aqui a professora tava olhando com um olhómetro as atividades da criança... mas tem que olhar com esse olhómetro para ela também, né? Aqui você olha parceiros... parceria para ajudar... esse cartaz faz parte da avaliação. É meu ponto de partida pra discutir com eles.

E – Muito bem! E para a gente encerrar nossa conversa de hoje, em relação à alfabetização, então quer dizer... o curso em si ajudou com o conhecimento pessoal, mas sobre o ensino da leitura e da escrita mais especificamente, você aprendeu mais com sua prática. É isso?

PB – Olha eu acho assim! Você tem bastante subsidio, mas a parte prática... o real é você lá com as suas crianças!

E – Hahã!

PB – Né? daí vai surgir, você vai encaixar até a parte teórica com a parte prática, que vai surgir ali na sala de aula, sabe? [...] que nem você sabe que tem um estímulo, uma resposta, que a criança tem um potencial pra chegar lá, né? que o professor é um mediador pra criança chegar até lá, né?

E – Hum, hum!

PB – Né? Teve vários textos de correção, de textos das crianças começando a escrever que teve lá nas atividades.

E – Na Implementação dos Cadernos?

PB – É! Lá tinha textinho das crianças escrevendo.

E – Ah, no learning space?

PB –É, o *learning space*! E aí você tinha no seu dia a dia ali, vai de encontro, muita coisa vai de encontro ali e te dá assim... que é assim mesmo... que é nesse processo. É assim que a criança vai aprendendo.

E – Você se refere às fases da escrita que estavam lá no *learning space*?

PB – Isso! Daí você vai vendo o real, que você parte do texto das crianças, depois você vai pegar uma palavra-chave, depois essa palavra-chave você vai trabalhar e a criança participa sempre, porque daí eu pego aquela palavrinha, eu tenho por detrás daquilo o que eu quero... eu vou trabalhar com o ch, né? Mas daí você vai fazer outras palavrinhas pra você que eles vão registrar e desenhar, entende?

E – Hum, hum!

PB – Então muitos parâmetros foram dados lá no curso, né? Porque eu tinha medo, assim um receio de pegar a 1ª série.

E – Hum, hum!

PB – E não foi aquela coisa assim...

E – Esse medo. Você acha que o curso ajudou a diminuir?

PB – Ajudou, porque daí você vê a criança escrevendo daquela forma e é por aí mesmo.

E – Interessante saber! Bom, agora que a gente está encerrando nossa conversa de hoje, você então toparia preparar uma aula no Laboratório?

PB – E quanto tempo você me daria?

E – Ah, uma semana pode ser?

PB – Ou uma ou mais... porque [...] sábado agora eu vou fazer uma apresentação dos trabalhos, né? Então vai...

E – Então, que tal então...

PB – Eu vou ter que aprender a entrar então, porque eles já vão, né?

E – Você prepare como faria na sua vida normal. Vamos supor assim o que você achar, a sua intervenção vai ser como é no cotidiano realmente, com o auxílio da professora ou não, o que você acha que seria possível fazer nesse momento do ano com as crianças lá, mas se voltando para a aprendizagem da leitura e da escrita, né?

PB – Hahã!

E – Isso aí! 5ª feira que vem... na outra 5ª, o que você acha? Poderia ser?

PB – Daí eu posso te ligar?

E – Pode!

PB – Então eu vou tentar me organizar, né?

E – Ou na outra semana, você que me diz, assim.

PB – É você me dá esse tempinho!

E – Claro!

PB – Vou me organizar, daí eu te ligo.

E – Tá, mas eu queria que você ficasse bem à vontade, que você fosse o mais real possível, né? Entende? E não fique preocupada.

PB – Pra mim vai ser uma nova experiência, sabe? Porque eu não levo as crianças lá, quem leva é a outra professora.

E – É uma oportunidade, mas ela não precisa sair, você decide como você quer.

PB – Então ta jóia!

E – Eu quero que você fique bem a vontade. Como você faria hoje? Se eu não tivesse pedido e você ficasse com vontade... vou fazer um trabalho no Laboratório com as minhas crianças... como é que eu faria? Não se preocupe se tem auxílio ou não tem auxílio.

PB – Hahã!

E – Pense nisso que é isso que interessa pra pesquisa.

PB – Certo!

E – A pesquisa não tá aqui pra dizer tá certo, tá errado, é bom ou é ruim.

PB – É um crescimento seu!

E – Exatamente! Depois vai auxiliar no futuro, alguém vai aproveitar essa pesquisa.

PB – Hum, hum!

E – Mas é isso!

PB – Boa! Aqui tá o caderninho, olha [...] no início [...] aqui eram as anotações das aulas lá, das vídeos.

E – Olha!

PB – Então... foi o primeiro caderninho, tem mais caderninhos, mas eu achei... é acho que vou levar pra ela o primeiro... eu ia anotando.

E – Você quer me emprestar esse também? Pode ser?

PB – Pode! [...].

E – Mas isso é assim, Não se preocupe!

PB – Na hora em que eu mostrar o meu trabalho... então na hora que eu ia montar o meu trabalho eu gravava isso para eu dar uma olhadinha. Pode ter erro porque durante a aula eu ia anotando, sabe?

E – Mas é assim que a gente faz mesmo. E falando em caderninho, tem algum caderno de aluno seu que não esteja em uso agora que eu pudesse dar uma olhada? Nos materiais de aluno seu? Ou hoje ou daqui a duas semanas?

PB – Não, eu pego pra você ver.

E – Se desse [...] Ah, português? Pode!

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA – FASE 2 – PROFESSORA D

Gravação MOV00064 – 40'32

Legenda:

I - Imagem

E – Entrevista

PD – Professora D

E – Ah, agora vai dar... professora D.

PD - [...]

E – Isso [...] agora vou [...] mas então diga... você não...

PD – Então já comecei tarde a fazer na época era o magistério ainda, né?

E – Hum, hum!

PD – Aí, comecei aqui em Curitiba, daí fui pra Joinville, daí continuei lá, daí fiquei um ano lá com meu pai morando, daí me desentendi com o meu padrasto e voltei pra cá, né? Daí nesse período do início do ano fiquei conhecendo meu 1º marido, daí comecei a namorar, tudo, daí voltei pra cá, né? Foi isso que aconteceu... foi... daí me casei.

E – Hum, hum!

PD – Daí me casei, daí terminei o magistério, daí parei, porque já engravidei em seguida, né? Daí tive minha primeira filha, daí fiquei cuidando um tempo, aí depois eu resolvi fazer o concurso, daí comecei a trabalhar na... primeiro no estado... aí resolvi fazer o concurso, daí passei... vim trabalhar na prefeitura... daí senti a necessidade... também, também teve a mudança da lei que o professor tinha que fazer faculdade tudo, né? E daí como foi assim acessível o preço e teve condições de pagar, eu fiz.

E – Hum, hum! Você tinha um padrão?

PD – Tinha um padrão só.

E – Um padrão só. E você fez que horário?

PD – Eu fazia à tarde.

E – À tarde. E pra você o horário foi bom também?

PD – Foi bom porque daí eu tinha, na época eu já tava no meu 2º casamento... é... eu tinha ela aqui recém-nascida.

E – Hum, hum!

PD – E ela nasceu com problemas respiratórios, então foi uma época assim meio tumultuada porque tinha aquela insegurança das últimas crises, né?

E – Hum, hum!

PD – E daí lembro que bem no dia que eu comecei a faculdade foi o dia que ela saiu do hospital, aí eu tive que deixar ela com a minha mãe.

E - Hahã!

PD – Então foi meio complicado, porque daí ela teve uma crise lá com a minha mãe e ela falou... ficou desesperada. Não, agora você não pode estudar mais! Não sei o quê... Vai ter que desistir, porque ela dá essas coisas... não posso cuidar. Daí, minha mãe ficava mais apavorada do que ela, sabe? Ficava dando chilique... daí eu falei: “Não, agora não posso parar, vou ter que continuar! Comecei agora vou ter que ir até o final, né? Daí, busquei tratamento e tudo, né? E fui alternando e consegui, né?”

E – Hum, hum! Você buscou o Normal Superior porque a prefeitura te proporcionou, mas antes você tinha tentado outra faculdade? Tinha buscado de alguma forma?

PD – Não, eu lembro assim que eu terminei o magistério eu... no colégio... a direção fez um sorteio lá pra algumas alunas pra fazer o vestibular, e eu ganhei, né? A inscrição no vestibular, mas chegou no dia, sei lá, não me senti preparada, porque daí só tinha acabado de terminar o magistério, não fui fazer o vestibular, perdi a oportunidade, numa dessa era... talvez não fosse pra ser, também, né? Daí, fiquei esse tempo todo...

E – E em relação ao... bom, você só tinha um padrão... fazia quanto tempo que você estava na prefeitura?

PD – Deixa eu ver... foi em 2000 que ela nasceu... eu entrei em 80... 92, 93 na prefeitura... então uns 10 anos mais ou menos, né? De 8 a 10 anos.

E – É! E nesse curso? Então você fez um teste, né?

PD – Hum, hum!

E – Você foi do 1º grupo...

PD - No primeiro grupo... hahã!

E – Quando você soube que seria um curso com base... com o apoio na Informática, né?

PD – Hum, hum!

E – Como é que você reagiu?

PD – Ah, eu gostei, porque eu sempre gostei desse negócio de computador, essa coisa de tecnologia, assim, sempre gostei, sabe?

E – Hahã!

PD – E achei assim uma experiência diferente e também o fato de que eu sabia que eu tinha que ter um pouco de autonomia nos estudos, né?

E – Hum, hum!

PD – Podia ser com tutoria e tudo, mas não tinha nem ideia de como fosse, não tinha nem noção das videoconferências, depois que eu vi todo aquele equipamento, tudo aquilo, foi bem surpreendente, né? Porque eu nunca tinha tido contato com esse tipo de material e não imaginava que fosse como fosse, assim, que a gente podia conversar com o professor lá no outro lugar e tudo, né? Mas eu fiquei bem entusiasmada assim.

E – Quando você falou pras pessoas da escola em que você trabalhava que o curso seria a distância, né? Qual que era a reação das pessoas sobre isso?

PD – Olha, ninguém dava muito valor por ser uma coisa nova, por ser assim, é... por... como é que diz... interativo, né? Porque na época era novidade, como assim faculdade interativa, né?

E – Hum, hum!

PD – Mídias interativas e tudo, achavam meio estranho e não davam muito valor, assim, achavam que era assim mais uma coisa pra você ter o diploma.

E – E você achava isso também?

PD – Não, eu fui porque eu queria mesmo, mas eu sentia muito isso quando eu comecei a fazer o curso.

E - Hum, hum! Uma forma de preconceito.

PD – Das professoras que estavam fazendo, muitas não levavam a sério, sabe?

E – Hum, hum!

PD – Aquela coisa de estar ali pra aprender pra aproveitar o momento, a oportunidade que a prefeitura tinha dado, né? Pra gente.

E – Vocês pagavam 50 reais, né?

PD – 50 reais, exatamente! Então era tudo assim a maioria era aquela coisa assim matada, aquela coisa do trabalho, aquela coisa mal feita sabe? Se pudesse copiar, se pudesse dar um jeitinho de...

E – A maioria fazia isso?

PD – É! Tinha muitas assim, ficava até, algumas não, levavam a sério, né?

E – Claro!

PD – Mas a maioria a gente via que era a coisa assim meio... fazendo por fazer, sabe? Pra ter o diploma, né? Até a gente ouvia mesmo dizer, né? Mas eu só quero o diploma... só quero o certificado.

E – E havia o controle sobre esses trabalhos?

PD – Eu acho que havia, da parte assim da nossa tutora, pelo menos a gente começou com a professora [...] depois ela teve um problema lá e ela saiu e a gente passou pra professora [...], né? Junto com a outra turma... tinha duas no CETEPAR ali... e ela era bem cobrada... uma pessoa bem comprometida, assim, sabe? Às vezes, até ela se chateava com o descaso que as meninas tinham com o estudo ali, ela sentia aquela coisa, sabe?

E – Hum, hum!

PD – A gente criou um vínculo... uma afetividade... e ela acabava desabafando.

E – Revelando!

PD – Revelando isso, né? Que era bem evidente assim porque nas aulas assim que tinha que usar a televisão, por exemplo, pra assistir alguma coisa então era aquela conversa paralela, aquela falta de interesse assim.

E – Como que era durante a semana? Qual era a rotina de vocês?

PD – Deixa eu ver se me lembro... nós tínhamos as videoconferências... era... no começo... foi de uma forma... depois eles viram que não tava dando certo e mudou... eu não me lembro bem... o pessoal parece que não participava... até um horário parece que era como usando a televisão e depois era com a tutora.

E – Hum, hum!

PD – Assim eu não me recordo muito bem.

E – Tinha as videoconferências, né?

PD – Tinha daí tinha as aulas em que era, como é que se diz... a gente conversava com as alunas das outras salas... dos outros lugares.

E – Hum, hum!

PD – Pela Internet, né? Ai tinha um outro que eu esqueci o termo agora... ai não me vem à cabeça.

E – Tinha a teleconferência.

PD – A teleconferência!

E – Que era de vez em quando, né?

PD – É, isso... que era normalmente aos sábados, né? Assim uma qualidade muito boa... achava muito boa as palestras que a gente assistia... muito bom mesmo.

E – Se lembra de alguma em especial?

PD – Esses dias eu tava aqui tentando lembrar o nome de um professor que deu, mas eu fiquei assim fascinada com ele, depois eu comecei a ler algumas reportagens com ele, lê alguma coisa, procurar na Internet, pesquisar.

E – Hum, hum!

PD – É um senhor assim... não sei se era o Rubem Alves... era... acho que era o Rubem Alves... eu acho que sim.

E – E vocês liam alguma coisa antes das aulas?

PD – Como assim?

E – Vocês recebiam algum material pra fazer leitura?

PD – Nós tínhamos... a gente recebia... era por módulos, né? Então cada... o tema todo que ia ser trabalhado, a gente tinha um material impresso também pra estudar, pra pesquisar e dentro daquele material impresso tinha algumas questões que a gente tinha que responder e mandar pra lá.

E – Hum, hum!

PD – Além dos trabalhos, né?

E – Eram difíceis esses trabalhos?

PD – Não! Não eram difíceis... talvez assim na medida porque precisava pesquisar, estudar, se aprofundar, né? Às vezes, o que a gente via não era o suficiente, né?

E - Você achava que...

PD – Tinha uma coisa também, que ele era muito voltado ao trabalho em grupo e esse fato desse pessoal que levava a coisa meio no... então acabava atrapalhando esse trabalho em grupo.

E – Você preferia fazer o trabalho individual?

PD – Eu gostava mais, trabalhava em grupo porque tinha que ser assim, né?

E – Hum, hum!

PD – Mas, praticamente, eu me sentia meio que trabalhando sozinha, porque eu gostava de fazer, eu gostava de responder... aquela coisa que faz o grupo sempre tem um ou dois que trabalha mais que o restante, né?

E – Hum, hum!

PD – Então era assim, ou então a gente dividia, a gente dividia de tal página até tal página você faz... você faz... daí, depois junta... faz aquela colcha de retalhos... acho que isso, não... a gente não vê... sabe? Que, daí, você não senta pra discutir... você não... fica aquela coisa fragmentada... fica estranho, né?

E – Hum, hum! E isso acontecia porque era um curso a distância? Ou você acha que independentemente disso.

PD – Eu acho que independente, eu vejo assim, até nos curso que a gente faz com outros professores assim, os cursos com mais frequência tem um pouquinho disso, né? Acho que não sei se isso já é do professor mesmo... não sei.

E – Bom, você falou que tinha teleconferência aos sábados, mas era a cada 15 dias, é isso?

PD – A cada 15 dias.

E - E daí tinha as videoconferências.

PD – Tinha as vídeos em sala e tinha daí as aulas de tutoria que a gente estudava o material impresso junto com a tutora... Às vezes, ela levava um material a mais, um vídeo pra gente assistir, indicava um livro, a gente lia, depois fazia comentário, sabe?

E – Hum, hum! E com o *learning space*, que era a plataforma que você usavam né? Quanto tempo por semana, ou no Laboratório vocês usavam?

PD – Esse é aquele que a gente conversava com as outras turmas?

E – Isso!

PD – É... eu acho que era uma vez na semana, daí era por grupos, eu não me lembro como era dividido, porque não tinha computador assim pra todas.

E – Hum, hum!

PD – Eu não me lembro como que era.

E - Mas você usava assim toda a semana o computador?

PD – Tinha... não... tinha um dia específico pra aula do *learning space*.

E – *Learning space* que não era toda semana ou era? Não? Vocês iam no computador a cada 15 dias?

PD – Eu acho que era a cada 15 dias, ou era sempre na 6ª. Sei que tinha um dia específico, eu acho que era a cada 15 dias, porque a gente revezava uma turma, depois ia outra, depois que, daí, juntou as turmas... daí, também foi dois grupos também, porque não comportava, né?

E – Hum, hum!

PD – Mas não era todo dia não.

E – E como que era isso?

PD – Era uma vez a cada 15 dias ou era uma vez no mês... agora eu não me lembro.

E – Ah sim, mas como é que era esse uso do computador? O que trouxe pra você de...

PD – Olha uma vez eu fiquei bem frustrada assim... acho que era uma vez por mês... que daí, assim a gente debatia... tinha um professor... não era um professor... uma tutora... professor da faculdade lá... eu não sei... dava um tema, daí colocava uma questão e a gente ia dando a opinião, daí eu vi que as pessoas misturavam tudo assim, sabe? Uma vez eu fiquei muito chateada por falta de... não sei... um pouco de ética até.

E – Hum, hum!

PD – Aí elas colocavam coisas assim... perguntas... em vez de aproveitar o professor ali... o assunto, pra debater pra tirar as dúvidas, sabe?

E – Hum, hum!

PD – Ficava aquela coisa assim, uma respondia uma coisa e a outra sabe, questionava a pergunta da outra, sabe uma coisa meio no deboche, meio na brincadeira assim.

E – Hum, hum!

PD – Uma vez isso me marcou tanto que eu to lembrando agora.

E – Hahã!

PD – Me marcou sabe? E as outras vezes era tranquilo, se você respondia as perguntas ali... as outras respondiam também... tinha o pessoal que levava a sério e comentava a tua resposta... legal assim.

E – Hum, hum, e a leitura dos textos que iam no computador? Vocês imprimiam? Vocês liam no computador? Como é que era?

PD – A gente lia no computador. Algumas vezes a nossa tutora já dava, acho que por escrito pra gente, eu não me lembro como é que é... ou a gente... não, não tinha como imprimir... nós não tínhamos a impressora. A gente lia ali na sala mesmo, era aquela coisa do copiar, que a gente tava meio na informática, né? E meio na época do descrever, né? Só que a gente não tinha muita segurança só no computador, então tinha aquela coisa do anotar, tinha que ta escrevendo o tempo todo sei lá... isso era com todo mundo, né?

E – Hum, hum!

PD – A gente perdia um pouco de tempo, né? Mas, muitas vezes, tinha porque tinha perguntas a respeito do texto, alguma coisa você tinha que ta lendo ali, anotando, então era... tinha que escrever também.

E – Imprimir?

PD – Imprimir acho que não, não me lembro, mas eu acho que não tinha nada de impresso.

E – E em relação à alfabetização, você lembra alguma coisa sobre esse módulo especificamente?

PD – Da alfabetização... ai, não me lembro... eu lembro que a gente estudou um pouco sobre... deixa eu ver... alguma coisa sobre Emília Ferreiro... Vygotsky... alguma coisinha também a gente viu... ai, não me lembro muito.

E – Hum, hum! E sobre o uso do computador, antes de você usarem o computador durante o curso, vocês tiveram alguma...

PD – Tivemos uma aula pra aprender a trabalhar com o material... como que ia ser quando fosse on-line, né? Que a gente ia ver... uma aulinha básica assim de computador porque tinha pessoas que não tinham ainda contato nenhum, bem dizer só sabia tirar o pó e onde ligava e desligava, né?

E – Hum, hum!

PD – Ai, foi uma semana antes de começar, acho que foi uma semana, que a gente teve só pra aprender assim testando, se ajustando tudo, porque daí como era tudo novo até eles estavam se adaptando ainda, né?

E – Hum, hum!

PD – Ponta Grossa... então... e outra coisa quando tinha a videoconferência, tinham vergonha, ninguém queria falar, uma empurrava o microfone na boca da outra, aquela coisa assim sabe?

E – Hum, hum!

PD – Mas era bem, foi muito interessante a experiência, gostei. Da parte da alfabetização eu não me lembro muito, sinceramente eu não me lembro, assim... nem dos trabalhos... eu ainda tenho guardado algum material, né?

E – Hoje você é alfabetizadora?

PD – Sempre trabalhei com alfabetização.

E – E você viu que esse curso contribuiu um pouco, nenhum pouco, muito pouco, muito pouco? Como é que foi?

PD – Muito... é assim... teve um módulo que a gente fez que era pra gente aprender qual o tipo de professor que você era... se era reflexivo... tinha outros lá, né? Então eu me identifiquei muito com aquilo, tanto que eu li aquele material bastante, então eu mudei a minha forma de, tanto que o meu TCC foi a relação professor-aluno... mudou minha postura, assim... a forma de ver a alfabetização, de ver o aluno, a questão das dificuldades de aprendizagem, sabe? Que eu não tinha muito isso, né? No magistério.

E – Qual foi a mudança que você viu?

PD – Assim, eu aprendi mais a questão da avaliação, do diagnosticar primeiro, de ver como que a criança está pra a partir daí poder desenvolver o meu trabalho, que era aquela coisa assim de só ensinar, ensinar, ensinar... só querendo o resultado, sabe? Não pegava assim... “Mas porque que não tá aprendendo, né? O que que tá acontecendo?” Então eu passei a observar mais esse lado da criança também.

E – Hum, hum!

PD – E a questão da família... dessa... da participação também, que eu achei que foi importante, que me ajudou também na minha profissão, foi isso de você ter esse vínculo assim... sabe? Família e escola... que a gente sozinha às vezes a escola não dá conta... o professor sozinho não... que às vezes... só a família também não dá... daí fica... um joga a culpa no outro.

E – Hum, hum!

PD – Quem acaba perdendo com isso é a criança, porque fica esperando uma resposta, a família quer a resposta da escola, a escola quer a resposta da família, né? Não tem essa integração, então eu aprendi nesse sentido assim, que pra mim foi gostoso. Daí, eu falei... não... tem mais essa questão mesmo da relação entre família, escola, aluno... daí foi...

E – Em relação ao método de alfabetização, alguma coisa foi discutida ou não? Você lembra?

PD – Lembro, eu lembro que fizeram uma pesquisa pra ver quem já tinha trabalhado com algum método, eu não lembro direito, a gente fez um trabalho... assim como seria o início... a primeira semana de aula.

E – É, me diga uma coisa, em relação a esse trabalho... você também fez trabalhos... quais eram suas temáticas preferidas pra produção dos trabalhos que vocês tinham que fazer? Vocês tinham várias experiências na tua escola, né? As vivências interativas... vivências educadoras, né?

PD – Hum, hum!

E – E qual que era a temática que mais te provocava? Que você mais se ligava?

PD – Dentro da alfabetização? Você diz ou...

E – Sim, ou outra, tanto faz.

PD – É, eu sempre me preocupei com essa questão mesmo, do ler e do escrever, né? Da alfabetização, porque eu trabalhei a maior parte do tempo com isso.

E – Hum, hum!

PD – Mas sempre nessa questão, né? E do aluno, tanto que eu fui fazer a psicopedagogia depois por causa dessa questão mesmo da aprendizagem... por que que a criança aprende, tem alguns que aprendem mais rápido, outros que têm a dificuldade, como interferir, então isso sempre me, me...

E – E o curso respondeu isso?

PD – Respondeu, porque, daí, assim, eu sempre gostei muito de, como eu falei, de tá ali na Internet, então eu tinha essa oportunidade, né? De tá pesquisando, a gente tinha as aulas no computador.

E – Você tinha computador em casa naquela época?

PD – Tinha.

E – E mesmo antes você já usava o computador?

PD – Já, já usava.

E – E você então não teve dificuldade nenhuma de usar?

PD – Não, computador, não... não!

E – E se as aulas tivessem contato via computador em casa, você não podia de casa acessar, né?

PD – Não! Não podia.

E – Sentia falta disso?

PD – Não! Acho que não! Se tivesse a possibilidade acho que seria bem mais proveitoso né?

E – Hum, hum!

PD – Mas não! Não cheguei a sentir falta assim.

E – E na [...]

PD – Eu não lembro como que a gente fazia, eu lembro que alguma coisa a gente podia... como é que era... eu lembro que uma vez eu fiz algum trabalho em casa... mas eu não me lembro como é que era... não lembro agora.

E – Hum, hum, nas vivências educadoras você pode utilizar o Laboratório de Informática? Ou não usou?

PD – Lá na...

E – É na escola.

PD – Sim!

E – Naquele estágio de vocês, né?

PD – Na escola em que eu estava fazendo o estágio?

E – Isso

PD – Não, não! Só na sala de aula.

E – Na sala de aula! E qual que foi...

PD – Não lembro na época se já tinha no [...] acho que não tinha ainda no [...], que eu fiz o meu estágio.

E – Você já trabalhava lá?

PD – Não, eu trabalhava no [...].

E – Ah, sim!

PD – Esse ano que eu fui pro [...].

E – Hum, hum!

PD – Mas eu acho que não tinha não, porque agora o Laboratório é no anexo, acho que na época não tinha... ainda não tinha não.

E – O estágio então não era na escola em que você trabalhava?

PD – Não!

E – E das suas outras colegas também não era?

PD – De preferência. Eles davam preferência que não fosse na escola em que a gente trabalhava.

E – Hum, hum!

PD – Né?

E – Mas em alguns casos acontecia?

PD – Algumas aconteciam, né?

E – Hum, hum!

PD – Eles aproveitavam que já estavam em sala, ou faziam uma troca lá, davam um jeito, pra fazer na própria escola mesmo.

E – Hum, hum! Se você fosse indicar ou recomendar um curso desse tipo pra professores ou pra futuros professores o que você diria pra mexerem no curso, pra melhorarem?

PD – Pra mexerem? Bom, deixa eu ver se eu me lembro assim... eu achava assim... o equipamento era bom... os professores que deram as palestras... tudo muito bom... assim como tem aqueles que... eu acho que... eu sou daquelas meninas assim... nada é perdido... sempre alguma coisa de bom você tira, por pior que seja, por mais que: "Ai eu já vi esse assunto." Mas sempre tem alguma coisinha ou outra, tem, né?

E – Hum, hum!

PD – Então eu acho que os assuntos foram bem abordados, foi bem assim... selecionado os temas, assim... em cada época uma coisa de cada vez... eu achei bem legal... eu acho que a questão ali... o espaço também foi bom, porque pra gente que morava... quem foi pro CETEPAR era próximo de casa.

E – Era o teu caso?

PD – Era fácil de locomover, né? Eu não sei o que poderia mudar ali... a questão do horário... também... eu não sei... eu sô meio suspeita porque eu gostei de fazer... foi muito bom, né?

E – Foi muito bom!

PD – Eu gostei!

E - Você já pensou em fazer algum outro curso à distância?

PD – Eu... já, já pensei... Mas daí agora com essa correria assim... porque assim... agora eu quero fazer... Mas eu quero poder estudar... ter tempo pra me dedicar... tanto que eu comecei a fazer aquele lá da escola... do africanidades, que era à distância... eu acabei desistindo, porque eu via a diferença, a falta de organização que era com esse que a gente fez, totalmente diferente, você não tinha apoio nenhum, você liga lá o computador e vire-se, se você tivesse alguma dúvida não tinha quem consultar, se você mandava um e-mail não vinha resposta, né? Então se for assim nessas condições eu prefiro não fazer. Quero uma

coisa que seja assim pro meu crescimento profissional, né? Pessoal também, porque a gente sempre acaba aproveitando pros dois.

E – É!

PD – Mas do, do, de Mídias Interativas eu achei que foi bem bacana.

E – Daí você fez.

PD – Não tem o que mudar ali, a não ser da parte do pessoal que faz. Não sei se faltou uma preparação nesse sentido, ou por ser uma coisa nova, né? Na época inovadora, né? Naquele tempo o pessoal não tinha contato, o pessoal não levou muito a sério, porque não tinha aquela coisa do presencial ali, acho que é isso, né? Um pouco é da cabeça das pessoas.

E – É verdade!

PD – Né? Por que não está direto ali.

E – E você fez especialização depois presencial?

PD – É presencial.

E – Em termos de qualidade entre um e outro você achou compatível?

PD – Olha eu não sei por que eu fiz na [...] e era muita turma, muita gente numa turma só e era mesmo a questão que eu vi no de mídias interativas... gente só fazendo por fazer só pra ter a pós e muito críticos assim, sabe? O professor colocava uma questão, uma coisa assim e o pessoal já... sabe? Levam muito pro pessoal, questão de condições de trabalho, o professor que tá ali não tem nada a ver com isso, né?

E – Hum, hum!

PD – Então é nesse sentido assim... um pouco de falta acho que de maturidade... não sei se é isso... sei lá... e era coisa assim... mas também e era nesse sentido assim... você fazia trabalho, aí você recorria à nota não sabiam onde tava o trabalho, ou você entregava diziam que você não tinha entregado e pediam de novo.

E – Isso é terceirização.

PD – Terceirização e já nas mídias interativas eu achei que foi muito bem organizado. Não sei depois, na seqüência, né? Acho que até melhorou, né? Porque sempre a tendência é melhorar, né? Vai ver no que está falhando ali, porque a gente tinha também essa coisa de poder avaliar, mandar por escrito o que achava que tinha que mudar. Eles estavam sempre questionando pra tentar melhorar, né? Então...

E – Hum, hum! E se não fosse essa oportunidade que você teve você teria feito alguma faculdade?

PD – Eu acho que sim.

E - Hum, hum!

PD – No momento que eu sentisse que, que, né? Dá minha necessidade mesmo eu acho que sim.

E – Ok, e em relação aos trabalhos que você fez lá, você ainda os tem?

PD – Não tenho, nem o meu TCC, porque eu fiz tudo no computador, aquela coisa de deixar gravado no computador... aí deu um vírus... entrou lá no meu computador e eu perdi, sabe?

E – Hum, hum!

PD – Daí eu não tenho, o que a gente fez em grupos, algumas mandaram encadernar, e outras não e o bonito lá, que a gente fez lá, ficou lá, foi entregue, né?

E – Hum, hum!

PD – E eu não fiquei com material nenhum.

E – Quando...

PD – Dos trabalhos que eu fiz não, até pouco tempo eu tinha um trabalho que eu fiz, que a professora pediu, como se fosse a primeira semana de aula, como seria? O que que eu

trabalharia... esses dias tava numa bolsinha lá e eu vi mas... acho que acabei até jogando fora, ou guardei lá na caixa de papelada, lá, sabe?

E – Hum, hum! Bom se você tiver alguma coisa ainda... você podia dar uma olhadinha nos teus armários?

PD – Dou, eu dou uma olhada.

E – Se você tiver alguma coisa a gente tá fazendo um sério levantamento de dados sobre esse curso... se você tiver?

PD – Hahã!

E – Tem mais alguma coisa sobre o curso em si que você gostaria de dizer?

PD – Não! Eu acho que não! Só essa questão aí, que gostei muito, acho que foi muito bem organizado. Teve algumas falhas assim, mas que eu achei que... eles podiam... foram adaptando e foram melhorando... a tutoria também... a professora que... as duas muito competentes e tudo, né? Faltou um pouco de movimento do pessoal que tava fazendo mesmo, não de todos, alguns assim, né?

E – Hum, hum!

PD – Mas eu gostei! Pra mim foi válido.

E – E...

PD – Mas essa questão também, eu acho que a mesma coisa ia acontecer numa faculdade normal também, tem sempre aqueles, que, né? Dão [...] e aqueles que levam a sério, né? Mas...

E – É, hoje se propondo a trabalhar com seus alunos na área de alfabetização, você costuma usar o Laboratório de Informática?

PD – Uso, tanto que ano passado eu trabalhei no Laboratório de Informática.

E – Hum, hum!

PD – Esse foi até o fato até de eu ter saído do [...], pelo... pela falta de valor que dão pra esse trabalho lá no laboratório de informática, então eu sentia assim, a gente teve que fazer o curso da prefeitura, teve um ano, tanto que foi a partir do ano passado ou retrasado que começou a prefeitura também passou a olhar com outros olhos essa questão, né? Do trabalho no laboratório... só que assim... dava-se muita coisa pra gente fazer lá na escola, mas a gente não tinha o apoio da escola, entende?

E – Hum, hum!

PD – Então você fica... você nem é professora de informática, nem co-regente, nem auxiliar, então eu tava no Laboratório com as crianças eu tinha que mandar de volta pra sala e substituir né? Então essa questão assim, daí eu sou muito entusiasmada, quando eu começo alguma coisa, eu quero ver o resultado final.

E – Hum, hum!

PD – E eu não via isso... tinha essa...

E – Fragmentação?

PD – Essa fragmentação... daí, você dizia: “Olha só, o que que vocês estão fazendo em sala?” Porque eu posso ajudar no Laboratório, né? Não vinha resposta ou então as professoras... tinha umas que mandavam porque, pra ter a janela, ali, né? Propus então vamos mudar... vamos fazer diferente pra não ir todos os alunos, eu vou com 15. No [...] é assim, 15 ficam com a professora e 15 vão pro laboratório, depois 15 volta e 15 ficam. Vamos tentar colocar isso na permanência então, sabe? Nem professores, nem direção... ninguém... não dão valor nenhum, então... aí... eu acho que já tá há muito tempo na escola... acho que tá na hora de mudar... porque, daí você tenta, tenta, tenta, né? Ver a mudança... daí, você vê a resistência e você acaba... antes que eu me contagie eu falei eu vou sair fora, porque...

E – Hum, hum!

PD – Não dá mais, né? Então esse foi um dos motivos de eu ter saído de lá.

E – E daí, agora, como é que ta nessa outra escola?

PD – Porque as crianças... ai... deixa eu continuar... porque... as crianças gostam muito, eu acho que eles produzem muito ali no laboratório.

E – Como? Como que eles produzem?

PD – E o professor não se dá conta... porque ali é uma coisa diferente, mexe com a curiosidade que a criança tem... essa coisa da curiosidade, da descoberta do novo, né? E às vezes o professor por não ter esse tipo de, de, por que a gente tem uma certa resistência... o adulto de usar o computador.

E – Hum, hum!

PD – Tudo que é tecnologia... aquele medo... e a criança não tem, ela, ela, gosta de estar pesquisando, de ta investigando então quando ela descobre uma coisa nova ela quer descobrir mais ainda, né? Nesse sentido... e dava uma certa autonomia pra eles... essa coisa de querer buscar... de querer saber... de querer aprender... de ver o outro fazendo também... daí eu trabalhava com o extra-extra... com o jornalzinho lá... então eles gostavam muito de ser o repórter, eles se colocavam numa posição diferente da de sala de aula, né?

E – Hum, hum!

PD – Então esse tipo... se o professor soubesse explorar isso, nossa ia ter muito resultado em sala de aula... se conseguisse... se a escola conseguisse enxergar isso... fazer, incluir a aula de Informática dentro dá, sabe? Fazer uma continuidade do trabalho... não fazer essa ruptura que tem... ah agora você na Informática 50 minutos, depois volta, acabou, morreu aqui, só na próxima semana outra aula.

E – Isso você desejava quando tava na outra escola e via que não era possível. E nessa que você está agora você conseguiu fazer um pouco disso?

PD – Não! Porque nessa que eu estou eu fiquei trabalhando... eu fiz um curso com o micromundus, que é um *software* de construção, né?

E – Hum, hum!

PD – Eu fiquei encantada também, só que ali na escola, no [...] a gente tinha aquele programa que você captura todos os computadores, então eu dava aula muito assim... eu colocava ali o meu programa, daí eu ia trabalhando com eles, né? Ia falando e ia mostrando, depois eu liberava pra eles fazerem a vontade, assim do jeito deles... e aqui no [...] não tem, né? E esse ano eu to com uma turma de 1ª assim muito, muito agitada... eles são bem, bem difíceis de trabalhar... e nós tínhamos lá a professora de informática, né? Só que, daí, teve um problema que uma professora saiu daí a de Informática acabou substituindo, entrando em sala, daí nós ficamos sem a Informática, daí quando dá eu que vou, daí eu tenho que ir com 30 porque não dá pra fazer aquele de 15 em 15, né?

E – Hum, hum!

PD – Daí eu deixo, a Internet daí é lenta, você acessa a internet daí fica, fica, fica... 50 minutos... quando você vê já foi... demora pra entrar... então eu gostava de fazer... de trabalhar, mas de direcionar o trabalho, então no laboratório com eles. E quando é assim você não tem como. Porque, daí, fica livre, daí você pensa o que o aluno tá fazendo e você vê estão brincando, aí eles brigam porque um tá mexendo e o outro não deixa, aquela coisa do egoísmo também, né? De querer participar, só ele faz e o outro não, então é meio complicado assim, nesse sentido, tá? Eu acho que eu sinto falta de ter um programa assim que você possa direcionar o trabalho com eles pra depois, como é em sala de aula... se a criança não tem subsídio pra trabalhar, pra desenvolver qualquer coisa ela não faz, mesma coisa na informática, né? Então...

E – Hum, hum! Quando você estava no Laboratório na outra escola, os professores deixavam os alunos com você?

PD – Exatamente!

E – E eles não preparavam aulas pra usarem o laboratório?

PD – Não, não!

E – E isso acontece nessa outra escola?

PD – Olha, não sei porque... nós tínhamos a professora específica, né? O que ela fazia lá, também não sei porque eu não participava do planejamento junto, ali...

E – Hum, hum. Por que não participava do planejamento?

PD – Porque como eu digo, a gente vê, a informática é uma coisa a parte, né? Não junto.

E – Hum, hum!

PD – Incluída, né? Aí... tanto que esse ano lá... eu pedi a minha turma pra continuar... como 2ª opção... se tiver condições eu queria a informática, eu queria trabalhar no laboratório, mudar essa... essa... quem sabe ali em consiga porque ali é outra escola, né? Diferente, a gente vê que tem uma resposta de tudo que você pede, de tudo que você se propõe a fazer, você tem apoio, né? Então eu até queria tentar pra ver, mas eu acho que vou continuar com a minha turma no ano que vem.

E – Qual o critério pra pessoa poder trabalhar no laboratório?

PD – Não tem, normalmente são as pessoas de extraclasse, né? Daí, não tem critério, se sobra um professor corregente que vem, que cobre todos, daí tem Informática, se não, não.

E - Hum, hum!

PD – Né? E no curso que eu vi é isso, que a proposta da prefeitura não era essa, era que tivesse mesmo um professor só para o laboratório de informática, né?

E – Hum, hum!

PD – A intenção era essa pelo menos que a gente vê nos cursos, tanto que, quando a gente vinha fazer os encontros lá, que a gente tinha que dar depoimento de como estava sendo a nossa aula, a maioria dos professores tinha a mesma queixa, essa coisa da gente ser lá, um... daí, você também não sai da sala, você tá lá... dá a impressão que você tá lá matando tempo. Porque você tava no laboratório de informática, né? Não t fazendo nada... não tá produzindo nada.

E – Hum, hum!

PD – Então ninguém se interessa, se você quer dar outra, começar um trabalho e pedir que a professora continue... ah, tudo bem eu vou... mas você fica no: “Vou e você fica esperando.” E não vem resposta nenhuma, sabe?

E – Hum, hum! Você toparia fazer uma aula e que a gente filmasse os alunos trabalhando no computador?

PD – Posso, posso fazer sim!

E – Pode ser? E qual seria o dia e o horário melhor pra você sobre isso?

PD – Eu... os meus alunos... eu tenho uma Informática na 5ª feira com eles, só que tá sendo assim, que agora no final do ano a gente vai no laboratório e a gente usa muito os *softwares* do ..., lá de alfabetização, né? Então graças a Deus já estão bem... eles mesmo se viram... eles escrevem, eles gostam daqueles joguinhos de montar palavrinhas.

E – Hum, hum! Então...

PD – Não tem assim, que eu diga assim, que tem um conteúdo que eu desenvolvi e levei pro laboratório pra continuar.

E – Não! É assim como se fosse uma aula comum, uma aula sem nenhuma... a preparação de uma aula normal, o que você costuma fazer com eles no laboratório, né?

PD – É! Porque na verdade ta sendo assim meio livre, sabe? Não tá sendo nada trabalhado assim com propósito.

E – Hum, hum!

PD – Porque eu nem dou seqüência, quando tem uma 5ª feira que dá eu vou e quando não dá... às vezes alguma professora pede... ah você vai usar hoje? Ah porque eu fiz... então tá a gente acaba trocando assim, sabe?

E – Hum, hum!

PD – Eu acho que... que eu fui mesmo com eles foi umas 3 ou 4 vezes.

E – No ano?

PD – No ano, que daí a gente ficou sem professora, né?

E – E no seu planejamento você usa o laboratório da escola?

PD – Não!

E – Não dá tempo?

PD – Não dá!

E – E em casa você tem computador?

PD – Tenho!

E – E aqui você usa pra fazer planejamento de aula, pra estudo, alguma coisa?

PD – Uso, eu uso muito porque eu gosto de fazer minhas atividades, não gosto muito do estêncil.

E – Hum, hum!

PD – Eu gosto de fazer, de *scanear*, montar atividades e daí... agora tem a matricial aqui na escola e a gente faz, fica melhor a qualidade assim, né?

E – Hum, hum!

PD – Eu uso muito pra fazer meus trabalhinhos, assim... as atividades pros alunos.

E – Hum, hum!

PD – No computador daí, daí comprei um *laptop* pra mim porque eu senti necessidade, porque na escola, apesar de ter um monte de computador, mas é sempre aquele problema, né? Tá usando, não tá... daí, eu falei, não, vou ter só o meu porque daí eu levo e trago quando eu quiser.

E – Hum, hum! No final do ano passado, a prefeitura, nós mandamos o projetor, né?

PD – Hum, hum!

E – A multimídia, né? Máquina fotográfica... isso faz parte do teu cotidiano e dos outros professores? Como é que você vê isso?

PD – Eu vejo ali no [...]... é bem utilizado, porque a gente tem o portal da prefeitura, né? Então pros trabalhos que é feito, as atividades ali... a professora que é responsável pelo portal ela cobra, sabe? Da gente... ela tá sempre ali atualizando, é, eu usei, teve a semana do folclore, daí eu trabalhei... fiz um projetinho, daí eu levei o *laptop*... passei o DVD pra eles, aqueles DVD's de material que a gente recebeu da prefeitura eu uso bastante.

E – Hum, hum!

PD – Em sala, às vezes, eu trago em casa pra eu dar uma olhadinha, assim, pra refrescar a memória um pouquinho, alguma coisa, né?

E – Claro!

PD – Né? Daí eu trago e a gente tem acesso rápido, fácil, assim a direção, né? Libera pra gente trazer e tudo... tem as câmaras digitais que a gente recebeu né? Acho que já tínhamos uma, acho que a escola recebeu mais uma.

E – Hum, hum!

PD – Então ficou uma assim, uma fica com a direção.

E – É da filmadora que você está falando? Ou é da máquina fotográfica?

PD – Da filmadora não sei se a gente recebeu... é? Não sei.

E – Máquinas fotográficas, né?

PD – É... digitais e daí esse agora no finalzinho, acho que em setembro a gente recebeu uma outra que daí ficou só pros professores mesmo, tanto que fica lá no almoxarifado, quem quiser tem acesso, pede pra inspetora lá, né?

E – hum, hum!

PD – E... eu gosto muito de fotografar... faço atividade fora assim... depois mostrar pra eles e comecei... eu sempre gosto quando eu começo com a turma, ficar no Ciclo, então de montar assim... pra eles verem desde quando eles começaram comigo e quando terminaram assim... quando eu tava no [...] eu fiz um arquivo de fotos e tudo... depois quando eles chegaram na 4ª série, daí eles já estavam com outra professora, que daí o 2º Ciclo eles fizeram com outra... daí eu falei: “Vamos montar pra gente apresentar no dia da formatura! Mas daí o bandido do vírus entrou no meu computador e eu perdi todas as fotos, aí não deu certo.

E – E você falou que acompanha no Ciclo, né? Os alunos... você fez isso vários anos? Agora?

PD – Não!

E – Não?

PD – Fiz uma vez já. Comecei com eles no pré e fui até o final.

E – E funcionou?

PD – Funcionou, funcionou! A gente fica meio confusa assim no decorrer porque tem os que entram, né?

E – Hum, hum!

PD – Que tem os repetentes... Daí tem os alunos novos, assim, mas depois você vai adaptando e a gente... essa turma que eu fiquei os dois anos, que saíram na 4ª série, ficaram os dois outros anos com a outra professora, então só tiveram eu e a outra, né? Foi uma turma que saiu bem assim, sabe? Eles produziam, eles eram bem críticos, era uma turma meio diferente. Às vezes eu digo assim: “Ai os meus alunos são muito rebeldes” Mas acho que sou eu que acabo passando isso pra eles porque eu sou braba assim, meio rígida mas eu dou essa autonomia deles falarem, de se expressarem, porque eu acho que é nesse... aí que você conhece o aluno mesmo sabe? As dificuldades... porque eles vão mostrando isso na fala deles, no comportamento, né?

E – Hum, hum!

PD – E se você não está atento a isso você acaba não percebendo, né?

E – Hum, hum! Pra gente ir encerrando nossa conversa, tem algum programa específico do portal, do laboratório que usa no computador, que você acha interessante? Ou alguma recomendação, alguma necessidade especificamente sobre isso?

PD – Eu gosto muito do micromundus, não sei se é esse que você está falando e do jornal Extra-extra, eu acho assim ele muito bom pra trabalhar com os alunos até eu falei assim... até a EJA que eu trabalho na EJA se a gente tivesse um curso específico pra desenvolver com os alunos da EJA essa coisa da pesquisa também, de trabalhar de fazer o jornalzinho, porque eles também gostam de ver o que eles fazem, né?

E – Hum, hum!

PD – E... ano... quando eu tava no [...] acho que eu pedi pra professora pra ver esta questão também, mas daí ficou por isso mesmo, acabou morrendo, né? Daí eu pedi pra [...] que era nossa professora aqui que dá curso... “Não, você pode é só cadastrar eles e tudo, né?” Mas daí... que o EJA é diferente, é um trabalho... tem que ser... a gente tem que fazer algumas adaptações, né? Então se a gente tivesse um curso nesse sentido ou se a prefeitura

olhasse com outros olhos também pra esse lado da EJA que é um pouquinho deixado também essa questão, né?

E – Hum, hum! Você não consegue então levar os alunos da EJA no Laboratório?

PD – Levo.

E – Ah consegue!

PD – Consigo, só que assim... porque apesar de eles serem adultos eles também, eles gostam de brincar lá nos de alfabetização que tem lá das palavrinhas, joguinho da memória, porque é o que eles conseguem, né?

E – Você trabalha com alfabetização?

PD – É... com adultos... mas é o que eles conseguem fazer, então eu queria ver uma forma de trazer... de levar pra uma coisa mais adulta mesmo... fazer no lúdico mas de uma forma adulta.

E – O que seria? Como que isso poderia ser?

PD – Pois é, daí tem que partir do interesse deles, da vivência do adulto mesmo, né? Alguma coisa voltada ao trabalho, ao cotidiano da dona de casa, a profissão, alguma coisa assim nesse sentido, né?

E – Hum, hum!

PD – Acho que seria legal pra eles.

E – Já pensou em montar algum projeto nesse sentido?

PD – Já, já! Pensei, é aquela coisa... a gente pensa... e depois você pensa e fica arquivado... fica lá assim, né? Mas, às vezes, porque... não sente apoio, ou não sabe a quem recorrer, também, né? Aonde eu vou buscar isso? Com quem eu vou falar, né?

E – Na escola você não tem esse apoio?

PD – Olha, não é que eu não sinta, eu me desinteressei um pouco nessa questão da informática esse ano, né?

E – Hum, hum!

PD – Me envolvi muito com a turminha, e tudo e acabei deixando de lado... e com a EJA esse ano, daí continuei com a minha turminha do [...] mesmo... aí teve uma evasão muito grande de alunos, depois daí desmanchou a turma, que tinha duas, primeiro período e segundo, daí eles passaram naquele provão lá, né?

E – Da avaliação do Ciclo I?

PD – Isso, daí muitos já foram pra 5ª.

E – Ah, o exame de equivalência!

PD – O exame de equivalência... isso, então reduziu bastante e ali tem muito assim... falta, tem dias que eu dou aula pra 10, tem dias que eu dou aula pra 5, tem dias que eu dou aula pra 3, então você não consegue dar uma seqüência pro trabalho assim, né?

E – Hum, hum!

PD – Essa, essa rotatividade muito grande que tem na EJA, né? E os alunos de inclusão então, os que são os assíduos são os de inclusão, né? E eu acho que pra eles essa questão do laboratório de informática ia ajudar bastante também, se a gente pudesse fazer um trabalho diferenciado, né? Voltado pra eles.

E – Vamos pensar no assunto. E você já propôs isso pra alguém da tua escola sobre isso?

PD – Não, não!

E – Mas isso é uma coisa pra gente estar pensando, né? Então, tá... mais alguma coisa que você queira me dizer?

PD – Não, mais alguma coisa que você queira me perguntar? Será que eu respondi? Que eu falei...

E – Falou muita coisa boa, é... em relação ao curso, é isso, né? Então, gostaria que você pensasse num horário pra gente fazer a sua aula, né? No laboratório, com os alunos...

PD – Pois é porque agora nós só temos mais duas semanas, tem essa 5ª e a próxima, né?

E – Hum, hum!

PD – Ou se não puder na 5ª, eu posso pegar um outro dia porque o Laboratório tá vazio, né?

E – É você só...

PD – Porque tem professor que não vai, né?

E – Então é só você me dizer quando seria, né? A partir de... você vê isso amanhã na escola?

PD – Vejo...

E – Tá? Daí a gente se telefona, né? Eu ligo pra você... por enquanto muito obrigada...

APÊNDICE F – MODELO DE TRANSCRIÇÃO DE SESSÃO DIDÁTICA GRAVADA – FASE 4 – PROFESSORA C

Observação: Aula gravada simultaneamente por duas câmeras: câmera 1 e câmera 2.

Câmera 1

Legenda:

I – Imagem

P - Pesquisadora

PC – Professora C

A - Aluno

Transcrição MOV00561 – 06'15

I – A imagem mostra a sala do 1º ano do Ensino Fundamental da Professora C. A Professora está organizando a turma para a ida ao laboratório de informática. Os estudantes estão dispostos em fila e a professora procura organizá-los e concentrar a atenção cantando uma música: ... levantar o outro... fazer bambolê... mexer o pescoço... olhar para o céu... olhar pro sapato... te mando um beijinho... te dou um abraço...

I - Os alunos se abraçam e a professora sorri. Os alunos ainda estão dispersos, a professora canta outra música: Ponha uma mão na cabeça... ponha outra no umbigo... dá um remelexo no corpo... manda um beijo pro amigo...

PC – Vamo lá?

I – 00'44 – A imagem mostra a fila de alunos dentro da sala. São 26 alunos. A professora e os estudantes saem cantando: Onde está o polegar... estou aqui, estou aqui... e o outro onde está... estou aqui também... como vai você... eu vou muito bem... 00'54 – A imagem mostra a sala de aula. Na frente fica o quadro de giz, em cima do quadro vê-se o alfabeto em letras de forma maiúsculas, vazadas e de cores variadas. Para cada letra uma imagem cujo nome inicia com a letra em questão. No quadro vê-se um trabalho envolvendo a chamada e dentro de um coração escrito HOJE TEMOS 26 ALUNOS. No centro do quadro e acima fica a televisão. Na parede à esquerda ficam as janelas. As mesas são quadradas, de fórmica e possuem quatro cadeiras cada. As cortinas são brancas. Na parede da janela, ao fundo, fica a mesa da professora. Em cima da mesa encontram-se as agendas. No fundo da sala vê-se um armário embutido de duas portas, uma estante com materiais, um espelho grande, cartazes com os aniversários e calendários. Na parede da porta vê-se uma bancada também com materiais e brinquedos como alguns bichinhos de pelúcia. Próximo a porta vê-se um relógio. Na porta tem corações com o nome dos estudantes. 01'05 – Os estudantes seguem cantando a música pelo corredor, tendo a professora à frente orientando: Onde está o polegar... estou aqui, estou aqui... e o outro onde está... estou aqui também... como vai você... eu vou muito bem... eu já vou embora... eu já vou também... onde está o dedo médio... estou aqui, estou aqui... onde está o outro... estou aqui também... como vai você... eu vou muito bem... eu já vou embora... eu já vou também...

I - 01'35 – A professora sobe a escada com os estudantes. A diretora observa. Onde está o anelar... estou aqui, estou aqui... onde está o outro... estou aqui também... como vai você... eu vou muito bem... eu já vou embora... eu já vou também... onde está o dedo mínimo... estou aqui, estou aqui... e o outro onde está... estou aqui também... como vai você... eu vou muito bem... eu já vou embora... eu já vou também... 02'08 – Os estudantes cruzam com

outra turma que está sentada na escada enquanto a professora cola os trabalhos. 02'19 – Terminam de subir as escadas e continuam cantando... onde está a mão direita... estou aqui, estou aqui... onde está a mão esquerda... estou aqui também... como vai você... eu vou muito bem... eu já vou embora... eu já vou também... A professora leva os estudantes para a porta do Laboratório, passa pela sala da pedagoga que observa o grupo, bate palmas para que os estudantes organizem-se. Eles dão as mãos para os coleguinhas. A professora orienta a entrada na sala e indica os computadores.

PC – Cadê o teu par? Da a mão pro par... lá no outro lado... fica mais fácil da professora atender vocês.

I – 04'04 – Os estudantes entram e se organizam. No Laboratório encontra-se uma professora para auxiliar. São em torno de 20 computadores dispostos em dois corredores. A professora fala:

PC – Se faltar lugares podem vir aqui... ó...

I - Alguns alunos estão agitados e procuram a professora para resolver os lugares. A professora orienta onde devem sentar:

PC – Vem [...], [...] e [...] isso... pessoal... atenção... nós já falamos na sala... a professora C disse que nós iremos entrar no portal, lá na estante... clica no livrinho... clica no livrinho... não... no livrinho da estante... qualquer livrinho... qualquer livrinho... isso... agora nós vamos clicar lá embaixo onde diz máquina de palavras... isso... máquina de palavras... na estante.

I - 05'15 - Na tela lê-se Educação Infantil, Linguagem. A professora está orientando uma dupla de alunos.

P – Agora gente, vocês já abriram, vão clicar; atenção... lá onde tem a figurinha.

I – 06'10 – A professora volta-se para a dupla de alunos e explica mostrando na tela.

PC – Isso!

I – Nesse momento a máquina pára de filmar.

Transcrição MOV00562 – 26'14

I – Depois de um espaço de tempo a máquina volta a gravar e a imagem mostra os estudantes trabalhando em duplas nos computadores. A pesquisadora pergunta:

P – Como é o nome de vocês?

I – 00'09- Os estudantes voltam-se para a câmera e falam o nome, mas não é possível escutar o que dizem. A câmera passeia pela sala. A professora fala:

PC – Atenção... depois que a dupla já fez... já escreveu várias palavrinhas, a gente vai entrar no *smarkids* [...] várias palavrinhas... tá bom? Conforme nós combinamos.

I - 00'37 – A imagem mostra um menino e uma menina que aguardam carregar o joguinho. A menina fica irritada com a demora e bate na tela do computador. A professora vê e fala:

PC – Ah, ah... [...], eu não acredito [...] não pode!

I – 00'56 – A professora vai de dupla em dupla no corredor perto da porta. A professora do Laboratório orienta no outro corredor.

PC – Isso... vamos ler pra mim... isso... Ham, ham, muito bem!

I – 01'12 – Volta-se para a dupla à direita:

PC – E aqui? O que que vocês estão escrevendo?

I – Na tela vê-se a figura de uma árvore, os quadrinhos para a escrita da palavra e o alfabeto. Os alunos devem arrastar as letras certas até o local, escrevendo a palavra.

PC – Árvore começa com que letra?

A – A.

PC – Termina com que letra?

A – E.

PC – E, tem alguma letra do seu nome aí [...]?

I – O aluno mostra a letra A.

PC – O A.

A – E o E... esses dois...

PC – E o E... esses dois... muito bem... o E também, né? Muito bem!

I – A professora volta-se novamente para a dupla à esquerda. No computador vê-se a imagem de um túnel.

PC – Com que letrinha que começa? E com qual termina? E tem uma letrinha que tem um acento... que letrinha é essa? o Ú... muito bem... TÚ... NEL... muito bem... tá bom... pode voltar.

I – 02'07 - Outros estudantes chamam pela professora e levantam as mãos. O som das conversas é alto e não é possível distinguir tudo o que falam. A professora continua a atender a mesma dupla.

PC – O T... Vocês viram que as letrinhas estão em ordem alfabética? A... B... C... o Ú tem o quê?

I – O estudante monta a palavra TÚNEL.

PC – Isso P. você viu o que o [...] falou [...]? Será que é esse U aí? Não... qual é o U que tem acento? Isso!

I – 02'47 – A professora afasta-se para atender outros alunos. Volta-se para a pesquisadora e diz:

PC – Eles já vão identificando...

I – Volta-se para a dupla que está escrevendo ÁRVORE.

PC – Isso! E colocaram o Á certinho... o Á com acento... pra fazer Árvore... esse Á é fortão... Árvore!

I – 03'07 – A professora conversa com a professora do Laboratório para que atenda uma dupla e volta-se para a próxima dupla à direita. Fala para uma aluna que está no outro corredor:

PC – Já vai [...], só um minutinho...

I – 03'32 – A professora coloca em outro site. Enquanto isso dá atenção para os estudantes que estão no outro lado.

PC - Que palavrinha que vai sair aí? (um aluno diz SAPATO).

I - O site demora a entrar, a professora fala:

PC – É um caso sério... espera que a [...] já vem aqui ajudar vocês, ta?

I – A professora afasta-se e a página da dupla não abre. É o mesmo computador que estava carregando e a menina deu um tapa na tela. Parece estar muito lento. A aluna olha para a professora do Laboratório. 04'08 - Na tela vê-se a professora do outro lado da sala. Está orientando uma dupla de alunos:

PC – Agora é tua vez?

A – Ele quer que eu jogue pra ele...

PC – Não, agora é você... eu quero ver você fazer... isso! Muito bem!

I - O aluno que falou anteriormente está muito agitado e diz:

A – Eles vão ganhar o [...].

PC – Psiu, fala baixinho!

I – 04'41 – Na tela vê-se a figura de um vulcão e a palavra escrita para o estudante reproduzir. Ele já colocou a letra V. A imagem volta-se para a dupla à esquerda. Um aluno está trabalhando e o outro aguarda a vez e observa a câmera. A palavra é PETECA e o aluno já colocou o P. O jogo é “A máquina de palavras” e está no portal, na parte destinada

a Educação Infantil. O enunciado diz “Olhe o modelo e escreva o nome da figura”. A imagem passa para a próxima dupla, à esquerda. O aluno está com a mão levantada e espera a professora que está auxiliando a próxima dupla à esquerda. A palavra que aparece na tela dessa dupla é BANCO. A professora diz:

PC – Tá com problema mesmo. Acho que vai ter que trocar de computador... ah... foi... (a menina arrasta a letra B) pode tentar os outros que vai sim...

I – 05’30 – A imagem volta-se para a dupla ao lado que está chamando. Eles mostram a palavra na tela que é COMPUTADOR. A professora auxilia uma dupla do outro lado do corredor. A figura é de uma maçã, mas a palavra escrita pela dupla é MACA. Parece ser outra fase do jogo, em que a criança escreve sem o apoio da palavra. A professora diz:

PC – Ah, entendi! Então vocês escreveram sem copiar... não tinha a palavrinha... foram só pela frutinha... ta bom... só que assim... o que que faz o C com A? O que que faz C com A? M com A? MA e C com A? CA... então olha aqui... MA... CA... isso aqui é uma MACA? Não... o que que tem de errado será? O que que não ta certo aí? Em [...]? Lembra que a professora mostrou pra vocês que o C ele pode ter vários sonzinhos?

A – Não foi minha vez de fazer... era...

PC – Foi o [...]?

A - Ham, ham!

PC – Então tá... olha só [...] tá vendo essa letrinha aqui? (mostra o Ç), ó... ta vendo? É C também... só que esse C tem um cedilha embaixo, né? Esse cedilha faz o C ficar com barulhinho de S... então pra escrever MAÇÃ, eu vou usar esse Ç aqui... se eu usar esse vai ficar MACA... tem que usar esse Ç pra ficar MAÇÃ... então pega esse C e joga no lixo... pega o C... clica em cima do C... isso... joga lá no lixo... muito bem... agora pega o Ç... cadê o Ç? Isso! Só que... lembra uma atividade que a gente fez que tinha o A e também tinha o Ã com o til? Que a professora disse que o Ã com o til faz o quê? Que barulhinho? Ã... lembra? Ã (pronuncia olhando para o aluno). Para escrever MAÇÃ eu uso esse A ou esse Ã? O da minhoquinha? Do til em cima? Esse aí! Joga aquele A no lixo primeiro... vai embora... pronto... e usa o Ã com til, pra fazer Ã... agora sim... olha a diferença né? [...]? Ó... o que que ta escrito aqui? Maçã... Agora é MAÇÃ... Ç cedilha e Ã com til... Ta bom? Vamos para o próximo? Valeu! Acertou! (na tela aparece a janelinha com o resultado).

I – A professora continua auxiliando os estudantes. A auxiliar da pesquisadora pede à professora que oriente os alunos a falarem mais baixo pra não prejudicar o som da gravação, a professora concorda.

PC – 08’06 – Pessoal... psiu... ei... laboratório de informática é igual a biblioteca... lugar de... Alunos em coro: Silêncio!

PC– Isso... tem dúvida levanta a mão... psiu... bem baixinho... bem baixinho...

I – Na imagem uma dupla de alunos observa o alfabeto no computador e a estudante diz: A, B, C, D, E, F...

PC – Daí [...], tem uma atividade que a gente vai começar que é a historinha... sempre eu acho alguns livros bem interessantes, né? Já são três horas quase, né? Daí ela passa e eu sempre leio... eles amam isso... então não sei se pra vocês é interessante... se vocês preferem que não faça essa parte.

Auxiliar – Não, é sim! É interessante sim!

PC – Então daqui a pouco eles sentam no chão e ela passa e daí eu vou contar uma historinha pra eles.

Auxiliar – Ta ótimo!

I – 09’00 – A imagem mostra os estudantes trabalhando. Na tela de um dos computadores aparece a figura de um coração e a palavra CORAÇÃO, letra a letra... O aluno está

reproduzindo a palavra escolhendo as letras no alfabeto. Em outra tela aparece a figura e a palavra COMPUTADOR. A auxiliar da pesquisadora pergunta: O que que ta escrito aí?

A 1 – Computadoi... Não é ele... é ele... ta na vez dele... eu coloquei e ele não quer fazer...

I – 09'36 - A professora vem atender a situação. Trata-se da mesma dupla que anteriormente estava discutindo sobre quem deveria realizar a tarefa.

PC – Então faça[...].

A1 – Não é ele... eu fiz um monte de vezes pra ele.

PC – Não, mas ele não pode fazer por você... você é que tem que fazer querido... você sabe! Você consegue!

A2 – Profe... eu já fiz... o gelo... agora é a vez dele.

PC – Ta! Então vamos pra outro... de novo... outra palavrinha... você já fez o computador, é isso?

A1 – Urso... Rrrrrr! (Imita garras com as mãos passando-as na tela).

PC – Não, não põe a mãozinha assim... agora deixa ele fazer [...].

I – 10'11 – um colega chama A1 e A2 pega no mouse pra reproduzir a palavra URSO. A professora afasta-se e vai atender outra dupla. A câmera acompanha.

PC – Aqui está escrito JÁ CA PE... existe JACAPE? JACAPE? [...] você sabe qual letrinha que vem aqui? Não sabe? Pra fazer RE? JÁ CA RÉ... que será? Que letrinha nós vamos colocar aqui [...] JÁ CA RÉ... (o menino observa com a mão na boca, mas não diz nada)... na verdade que nem a gente a gente vai ter que por um outro. E no lugar né? Porque aqui não tem o acentinho... É... (mostra na tela o É) é esse aqui que tem o acentinho agudo... então joga esse E aqui no lixo... agora tem que jogar aquele no lixo... (o aluno coloca novamente o E sem acento), mas não é esse E é É... será que não é esse? Isso... então falta essa letrinha aqui... (aponta para o P), JÁ CA RÉ... (o aluno clica na letra R), isso que bonito... (o aluno sorri e olha para a câmera, está encabulado), que que é isso?

I – A auxiliar da pesquisadora pergunta: O que ta escrito aí agora?

I – 11'39 – O estudante olha para a auxiliar e diz confiante:

A – Jacaré.

PC – Olha! Começa com que letra?

Auxiliar: Fala pra eu ouvir... JACARÉ...

I – O estudante apenas olha para a câmera.

P – Agora ta certinho? Agora está... JÁ CA RÉ...

I – 11'56 – A professora vai atender a dupla anterior que continua discutindo por causa da vez... a professora interrompe:

PC – Atenção crianças! Um minutinho! Psui! Ó... o nosso tempo acabou na máquina... agora é a hora da nossa... histo... (junto com os alunos) rinha... eu falei pra vocês que hoje nós temos uma historinha legal... então...

A – Então depois nós vamos no outro?

PC – Não, não vai dar tempo [...], já está quase na hora do recreio.

I – 12'22 – Alguns alunos aproximam-se da professora.

PC – Então, agora atenção, porque eu vou dizer... coloquem as cadeiras no lugar devagarzinho e venham andando, não é correndo, nem empurrando, andando aqui, faz de conta que o tapetão da biblioteca está aqui hoje, ta?

I – A professora do Laboratório fecha as cortinas e vai projetar a historinha, as crianças sentam no chão organizando-se para ouvi-la.

PC – Aqui, ó... bem lindos aqui... mais pra trás um pouquinho... venham... cadeiras no lugar... tem criança que não colocou a cadeira no lugar... um espacinho pra trás... um espacinho pra trás... [...], aqui atrás do [...] isso... devagarzinho... hã? Ah, que pena! Quem

empurrou [...]? [...] precisa empurrar [...]? Não precisa... tem lugar pra todo mundo... pronto? Um... dois... e três... psiu... acabou a conversa agora... [...]. atrás lá da [...] senão vai ficar muito apertado aí no computador... ah [...], eu já pedi, né? Bater a mão no chão... que coisa sem graça isso... sente ali... sente ali... oi... que feio né? [...]? Vai um pouquinho mais pra trás... aqui ó... pra professora contar a historinha.

I – 14'01 – A professora puxa a cadeira e a professora do Laboratório apaga as luzes. Os estudantes acomodam-se.

PC – Vou puxar a cadeira... um pouquinho pra trás... um pouquinho pra trás... vamos lá? Mais um pouquinho... mais um pouquinho... ah, essa história é tão linda... (a professora para de falar para ouvir o recado da diretora no auto-falante). Oh! Antes de começar a historinha, deixe eu falar uma coisa pra vocês... brigar é legal?

Alunos em coro: Não!

PC – Brigar com o amiguinho é legal?

A – Não!

PC – Não, né? Então olha o que essa historinha vai nos mostrar... o título dessa historinha é **Por quê?** Quando que a gente usa essa palavrinha por quê? Quando que a gente usa essa palavra por quê? Quando a gente quer fazer o quê? Quando a gente usa essa palavrinha por quê?

I - As crianças vão dando sugestões.

A – Quando a gente quer perguntar alguma coisa.

PC – O [...] acertou! Quando a gente quer perguntar alguma coisa.

A – Professora?

PC – Hã? Depois a professora continua... estão vamos lá... essa história é bem linda... quem escreveu foi Nicolai Popov, é o autor da história... é uma história bem lindinha... vamos prestar atenção então? Então vamos lá... [...].

I – 15'39 – A professora começa a contar a história dando ênfase ao título.

PC – **Por quê?** Está lá a perguntinha... e sempre que a gente tem uma perguntinha, no final aparece aquele ponto que parece um cabinho de guarda-chuva... vocês estão vendo lá o ponto depois da palavrinha por quê? Né? Parece um cabinho de guarda-chuva... então o texto é de Geraldini [...] e daí é uma história imaginada e ilustrada por Nicolai Popov... que eu falei pra vocês, né? (um estudante repete o nome do autor) Nicolai Popov... **Que flores belas... branquinhas como um dia de primavera... delicadas como a carícia da brisa... que flores belas...**

I – 16'25 – Os estudantes escutam com atenção observando as imagens do livro projetadas na parede.

PC – **Puf, zum... o que foi isso? Que azar... três flores foram-se pelo ar...** ah, olhem lá... três flores que caíram do pezinho, né? O que será que aconteceu?

A – É por causa que tinha um bicho ali que mora debaixo da terra onde é a natureza.

PC – É... sempre tem a natureza, né? Um bichinho que se alimenta da plantinha... pode ser... **é que de dentro do canteiro delas, saiu um ratinho abrindo o caminho com a ponta de um guarda-chuva e com seu focinho...** ai ratinho... ele saiu de lá debaixo, né? Com o cabo do guarda-chuva e foi abrindo caminho com o seu focinho... hum, até que enfim apareceu, né? Psiu! [...] **O recém chegado... psiu! O recém chegado só tem olhos para a flor que a rã colheu para ela, como se de todas as flores do campo ele quisesse justamente aquela...** aham, meu Deus! Olha só... e lá ta o sapinho com a flor branca e o ratinho com o guarda-chuva armado, né? **E só um guarda-chuva pro lado e salta e se curva o ratinho danado... e da rã ele arranca a florzinha branca...**

A – Por que ele faz isso?

PC – Não sei... o que que ele deveria ter feito? O ratinho?

A – Pedido desculpa!

A – Porque ele queria comprar a florzinha...

PC – É... mas ele podia pular em cima da rã daquele jeito?

A em coro – Não!

A – Mas tem bastante pro! Não é só uma!

A – Pegasse dali!

PC – É! não precisa arrancar desse jeito... é como o [...] quer um lápis emprestado da [...] pode chegar na mesa e nhecte no lápis? O que que tem que fazer [...]?

A – Por favor!

PC – Pedir, né? Por favor!

A – Emprста a florzinha, por favor?

PC – Isso! São as palavrinhas mágicas... Por favor! Muito obrigado! Com licença! Sim senhor! **O guarda-chuva ali jogado e o rato muito bem sentado cheirando a flor! Ah, mas a rã não aceita o desaforo e pede logo por socorro!** Claro, né? Ela se sentiu atacada.

A – Ela ou ele?

PC – **Na mesma hora seus amigos chegam para a desforra, coaxando tão alto que o ratinho dá um salto e foge com sua presa de tanta surpresa!** Ó lá, deu no pé né? Levou um susto daqueles... foi rã pra todo lado... **O guarda chuva largado logo era aproveitado... e vira uma cesta... que festa... dentro dele vão sendo reunidas todas as flores colhidas...** quem ta colhendo as flores?

A em coro: O sapo!

PC – O que que tem lá trás do sapo? Uma bota?

A – O rato tá la dentro!

PC – Aham! Como você sabe? (faz gesto de surpresa e representa com as mãos a orelha do rato). **E as rãs muito amigas começam a dançar e a cantar uma cantiga... tralálálálálá... lilililili... e viva e viva... felizes da vida!** Fazendo a festa as rãs... **ratatum! Bum, bum, bum!** nossa quem ta chegando ali?

A – O rato!

PC – Que será que ele vai fazer? O que significa esse barulho? Ratátátátum... bum... bum... bum? Meu Deus! E as rãs fizeram o quê com o guarda-chuva? Tentaram se proteger! Ai, ai, ai! **Mas as rãs espertas [...]** olha uma delas puxando o barbante, **vão puxando com o barbante a trave que sustenta a ponte esperando que ela se desmonte!**

I - Nesse momento toca a música para o recreio.

PC – Ai, meu Deus! Se a ponte se desmontar o que que vai acontecer?

A – Ele vai cair na água.

PC – Pra mim isso virou uma guerra, virou ou não virou?

A em coro – Virou!

PC – Quanta briga... por causa do quê que começou?

A – [...]

PC – **E lá vai a ponte caindo... e as rãs vitoriosas estão rindo... rárárárá!**

I – 21'38 – Alunos riem imitando os personagens.

PC – Foi rato pra todo lado... rã pra todo lado... **os ratinhos fogem pulando no ar... mas as rãs não queriam saber de parar... e os ratinhos voltam pela mesma trilha e esperam as rãs com uma boa armadilha...** Ai gente! Só de falar em armadilha eu fico arrepiada! Armadilha é coisa do bem?

A em coro – Não!

A – É coisa do mal!

PC – **É! É uma colcha toda florida... vem vindo as rãs na maior corrida...** Ai, lá vêm as rãs! Meu Deus!

I – 22'37 – A professora conta a história e ao mesmo tempo ajuda uma estudante a colocar o tênis.

PC – **E tchum... cada rato se esconde em seu buraco e puxa, em seguida, a colcha florida... e cada rã... chatacrá... cai no fundo de um poço e quase quebra o pescoço!** Ahm! Coitada da rã quase quebra o pescoço! **Pode-se perceber que cada exército está resolvido a vencer... os ratinhos de um lado...**

A – E os sapos do outro...

PC – Com certeza! E virou uma guerra mesmo! Igual a gente vê na televisão, né? **E a rãs do outro... chegou a hora...** que será que vai acontecer agora em [...]? Que será que vai acontecer agora?

A – Os ratos vão comer pipoca! Os ratos vão comer pipoca!

PC – Que será que vai acontecer agora? **O campo de flor vira campo de batalha e a turma toda se mistura e se embaralha...** E era um campo lindo de flores. Olha só no que virou. Ficou bonito assim?

A – Não! Ficou muito esparramado! Muito feio!

PC – É muito triste não é? Que onde tem briga não tem alegria só tem tristeza, né? **Os carros trombados estão arrebatados... e aquelas flores tão belas... foram todas esmagadas... viraram nada...** e olha a perguntinha no final... **Por quê?** Por quê? Eles já estão se perguntando... o ratinho de um lado... por quê? E a rãzinha do outro... por quê? Olha o guarda-chuva como é que ficou... todo estraçalhado... e precisava ficar assim?

A em coro – Não!

I – 24'50 – Os estudantes estão bem interessados apesar de o sinal do recreio já ter tocado. Alguns põem a mãozinha na boca, outros ficam se balançando, falam algumas coisas, mas não é possível distinguir todos os comentários.

PC – Não, né? Era pra todo mundo estar feliz, convivendo em harmo...

A em coro: ... nia!

PC – Se respeie...

A em coro – ...tando!

PC – Se respeitando... então é isso aí... essa foi a nossa historinha de hoje... vocês gostaram?

A em coro – Gostamos!

PC – Jóia! Vamos levantar bem devagarzinho... faz um trenzinho aqui mesmo... meninos atrás do [...] meninas atrás da [...] e da [...] ah? E os nossos combinados [...]?

A – É por ordem de tamanho profe?

PC – Não!

A – Então é por ordem de chegada?

PC – Isso! Do jeito que vocês se levantaram vão entrando na fila... vamos então devagarzinho pro recreio (vai puxando a fila em direção à porta) bem devagarzinho a fila... psiu... da tchau pra professora... ei, ei, ei!

I – A professora conduz os alunos para fora da sala.

Transcrição MOV00563 – 04'37

I – Imagem da sala de aula. A professora C está mostrando o livro didático Saberes e Linguagens, utilizado pela turma.

PC – Tá sendo um trabalho bem gostoso... tem um caderno de rótulos onde eles colam os rótulos... daí atrás da folhinha eu faço um pouquinho tradicional... uns ba, be, bi, bo, bu... umas famílias silábicas [...] assim... começou com a história da escrita, né? Nem peguei um caderno tão bonito.

PE – Não, tá bom!

I – A professora vai folheando o caderno do aluno e explicando:

PC – Daí, eles colaram os rótulos... (vê-se figuras retiradas de rótulos ou panfletos, exemplo uma bola) esse daqui faltou... daí tem que fazer aqui... daí faço umas coisinhas assim... (vê-se a família do B em caixa alta para os estudantes copiarem e abaixo as palavras BOI, BALA, BOCA). Eu vou passando bem rápido essa parte... deixa eu pegar um caderno mais... A [...] gosta de pintar... tem um bilhete assim para os pais pra explicar qual que é a proposta do caderno de rótulos... daí... é que no início do ano eles pintavam bem relaxadinho... agora já estão mais caprichosinhos... a princípio era só colar rótulos mesmo... (vê-se figuras cortadas de rótulos), e daí como essa página que ficava em branco... ah, vou aproveitar porque daí eles vão também se familiarizando, né? O caderninho de matemática ficou em casa que eu passei tarefa.

I – 01'26 – Volta-se para o livro didático que está em cima da mesa do aluno. A pesquisadora vai folheando página por página.

PC – Esse aqui foi de exercício para casa [...] hoje eu vou para essa página daí.

I – O livro vai sendo folheado. Vê-se os exercícios realizados e corrigidos pela professora.

PC – Esse daqui é da [...]. [...] nunca falta... o dela tá bem completinho.

P – Por que geralmente eles faltam?

PC – Olha, deixe eu ver quem é essa aluna... a [...] ela ficou doentinha... começaram a nascer os dentes e ela ficou com muita dor... com muita dor... daí, teve uma virose, tudo junto e ela acabou faltando... mas ela é muito [...] tá fazendo letrinha cursiva, escreve sílabas simples... tá uma graça assim.

P – E você falou que você usa bastante música, né? As músicas do livro você tem gravadas?

PC – Eu tenho o CD, porque eu trabalho em escola particular de manhã e como a gente trabalha com o material do ..., o ... sempre manda os CDS pra gente e sempre com músicas assim, né? Do conteúdo mesmo, então da pra aproveitar bastante, então essas do Toquinho, do Vinícius... eu tenho vários CDS que tem as músicas, então eu consigo aproveitar... essa do Gente tem Sobrenome... é tem uma outra que eu já trabalhei bastante com eles... eles amaram essa daqui do Be-a-bá, sabe? É uma graça essa... eles amam!

P – [...] Eu escrevi dois volumes... do primeiro e do segundo ano.

PC – Ai que legal!

P – Esse foi o primeiro [...] e daí vamos ver se vai aprovar de novo, já chegou aqui?

PC – Não! Não! Hoje que eu vou... eles levaram a pesquisa da página anterior... tá aqui a pesquisa e eu cantei a música com eles... trabalharam essa parte [...] daí hoje eu vou pra cá com eles.

P – Muito bom! Interessante! Obrigada! Apesar de ter pego o seu recreio...

PC – Imagine!

P – Muito obrigada pela oportunidade!

Câmera 2

Legenda:

I – Imagem

P - Pesquisadora

PC – Professora C

A – aluno

Transcrição MOV00327

I – Imagem da aula no Laboratório. Os estudantes estão escrevendo palavras no site cidade do conhecimento – conteúdos para alunos – Educação Infantil – estante – máquina de palavras. Na imagem aparecem as duplas de alunos da fileira próxima a porta trabalhando no computador. A pesquisadora dirige-se a uma dupla de estudantes:

PE – O que vocês estão fazendo?

A – I - Olha para a câmera e diz: Estamos jogando.

P – Jogando o quê?

I – 00'27 – Os estudantes mostram o joguinho na tela. Vê-se a figura de um feijão e abaixo a palavra feijão escrita em letra caixa alta. Os estudantes devem reproduzi-la abaixo, buscando as letras do alfabeto mais abaixo. Terminam de reproduzir a palavra. 00'43 – A imagem passa para a dupla à esquerda.

P – E vocês estão fazendo o que aí?

A – Jogando.

P – Jogando o quê? O que você ta escrevendo aí?

A – ABACAXI...

P – Como é que você sabe?

I – 00'57 – O estudante aponta a figura do abacaxi na tela.

P – Ah, e aonde que ta o XI aí?

I – 01'00 – O estudante aponta para o XI na tela.

P – Como é o nome de vocês?

I – Os estudantes falam, mas não é possível distinguir o que dizem.

(trecho descrito anteriormente – câmera 1)

I – 03'30 – Imagem passeia pela sala. Os estudantes estão concentrados em suas tarefas. Conversam bastante. Alguns estão com as mãos levantadas esperando atendimento. A imagem pára na professora do laboratório que está auxiliando uma dupla de alunos. São os mesmos que estão com o computador lento. A professora do laboratório está acompanhando. Ela também se mostra impaciente com a demora batendo os dedos na cadeira.

P – O que eles estão fazendo?

Professora do laboratório – Eles estão no portal.

I – As professoras conversam sobre os computadores que estão com problemas. A professora do laboratório vai verificar.

I – 05'00 – A imagem passeia pela sala. Na outra fileira de computadores vê-se a dupla formada pelo [...] e seu companheiro. Ele fala:

A – Ganhei! Ganhei!

I – 05'15 – a professora vai conversar com a dupla. A imagem para numa dupla de estudantes. A pesquisadora pergunta:

P – O que vocês estão fazendo aí? O que vocês estão fazendo?

I – Os estudantes olham encabulados para a câmera e não respondem. A imagem passa para outra dupla.

P – O que vocês estão fazendo?

A1– [...]

P – O quê?

A1 – [...]

P – Ah, como é que joga isso?

I – 06'02 – O estudante olha, como que pedindo ajuda, para a colega ao lado.

PE – Como é que funciona? Vire aqui para falar...

A1 – Vai ter que escrever as palavrinhas e depois clicar no ok. O estudante não pronuncia bem todos os fonemas.

P – Tem que fazer o quê?

A2 – Escrever as palavrinhas e depois apertar no ok!

P – Ah, e como é que você chegou nesse jogo aí?

A2 – A professora colocou pra gente.

PE – Ah, ela sempre coloca antes?

I – 06'28 – A estudante concorda com a cabeça.

P – E você procura jogos também?

A2 – Não!

A1 – A gente procurava...

P – Você tem computador em casa?

A1 – Tem, mas tá estragado.

A2 – Eu tenho computador!

P – Você tem? E você usa quantas vezes por dia?

A2 – Quatro!

P – Quatro? Em que horário?

A2 – Cinco horas!

P – Cinco horas? (a estudante concorda com a cabeça). O que você faz no computador?

A1 responde – Jogo!

P – Então faça lá... quero ver como é que é... joguem lá... quero ver como é que funciona.

I – 07'26 – Na tela lê-se LIMÃO.

A2 – Nós estávamos apertado o ok.

P – No ok e daí terminou a palavra, não é isso? Daí vocês escolhem outra ou não?

A2 – Daí aparece outra palavra.

P – E daí como é que faz?

I – 07'29 - O estudante muda e aparece a figura de uma VELA e a palavra escrita.

P – Como é que é o nome desse jogo aí?

I – 07'48 – A menina vai reproduzindo a palavra. O menino bate palmas baixinho. Depois que terminam trocam de palavra. Na próxima está escrito VARA DE PESCAR.

A1 – Ui! (assusta-se com o tamanho).

A2 – Você sabe como é que é?

P – O que tá escrito aí?

A2 – Vara de... (põe a mãozinha na boca)... pescar...

P – Hã, hã! Como é que você sabe? Você leu ou você olhou o desenho?

A2 – Eu leio!

P – E você lê também?

A1 – Leio um pouco!

I – 08'26 – A menina toca no rosto do menino e diz...

A2 – Não, não! Ele viu...

P – Aham?

A2 – Ele viu!

A1 – Eu leio um pouco.

A2 – Eu leio mais!

I – 08'37 – A imagem continua passeando pela sala. Pára na dupla que tem o estudante [...]

P – O que que vocês estão fazendo?

A1 – É... tem que clicar.

P – Como?

A1 – Nós estamos completando as palavrinhas.

P – E é legal esse jogo?

A1 – É muito legal!

PE – Esse é mais legal?

A1 – Mais legal do mundo!

A2 – É muito legal!

P – É muito legal?

A2 – Muito! (Olha fixamente para a câmera). Eu nunca vi! (Parece referir-se a filmadora).

P – Qual a palavra mais difícil que vocês aprenderam? É essa daí?

I – O estudante dispersa.

A2 – Ai, você pegou no meu machucado!
(trecho já descrito anteriormente – câmera 1).

I – A câmera continua gravando o trabalho. Para numa dupla de estudantes.

P – E aí gente... essa atividade é legal?

A1 – É!

P – Por que ela é legal? Por que é legal? Fale aqui...

I – Na tela aparece a figura de um homem e a palavra.

A1 – Porque ela soletra as letras! (A aluna não pronuncia corretamente alguns fonemas).

P – O que faz?

A1 – Porque ela soletra as letras.

P – Aham! E você sabe ler já? (A estudante concorda com a cabeça). O que que ta escrito lá?

A1 – Homem.

P – Homem? Como é que você sabe?

A1 – Por que eu sei... ele é o primeiro...

I – 10'58 – A palavra muda... mas agora só tem a figura e a criança precisa escrever sem auxílio.

P – Que palavra é essa?

A1 – Gelo!

P – Ah, quantas letra tem?

A1 – Quatro!

P – Qual que vem agora? (a estudante já escreveu GE).

A1 – L... (arrasta o O e termina de escrever GELO).

P – Por que você escolheu essa e não escolheu essa daqui? (pesquisadora aponta para as letras com acentos ou sinais gráficos).

PE – Por que tá certo... não tem acento, né?

I – 11'55 – A imagem passa para a dupla à direita. Na tela observa-se outro jogo.

PE – Que atividade é essa? Que é isso aí?

A – É que eu não sei clicar o desenho que começa com A.

P – Clicar o desenho que começa com A? E qual que é?

A – Eu acho que é esse aqui.

P – Por quê?

A – Porque é o avião!

P – E que mais que falta agora? (vira-se para a estudante ao lado).

P – Você sabe como jogar?

I – 12'23 – Ela faz que não com a cabeça.

A1 – É esse aqui ó!

P – Vamos clicar no como jogar pra gente ver como é que é.

P – Veja a letra da vez e descubra qual das imagens abaixo começa com a mesma letra. Quando você adivinhar clique nela e arraste-a até o quadrado em branco.

I – 12'46 - A1 olha espantado para A2 – Ah!

P – Que letra era essa? Ó, jogar... ó lá!

I – 12'56 – A letra de referência é o B, o aluno pega a bola e arrasta para o lado, mas depois volta a pegar o avião, que era da letra A anterior.

P – É para arrastar até o quadrado... até aqui...

I – 13'20 – O aluno arrasta o avião até o quadrado e o avião retorna ao lugar. Pega então a bola e arrasta até o quadrado. A bola permanece e aparece a palavra Bola.

P – Bola...

I – 13'30 – Nesse momento a professora encerra o trabalho no computador, pede aos alunos que ponham a carteira no lugar e sentem no chão para ouvir a historinha.

(trecho descrito anteriormente – câmera 1).

Transcrição MOV00328

I – A professora solta os estudantes para o recreio. Conversa com uma delas e orienta para que faça algo.

Transcrição MOV00329

I – A pesquisadora observa com a professora o livro didático Saberes e Linguagens. A professora explica como utiliza os materiais.

P – Assim virando folhas... fica mais fácil...

PC – Ah, ta!

P – Deixa eu ver! ai que legal!

(Trecho já descrito – câmera 1).

I – No livro vê-se o trabalho com a identidade da criança. Utiliza-se fotos, o nome completo, o nome dos coleguinhas, o trabalho com a letra A, com a letra B, com diferentes escritas, com as vogais, com a apresentação do alfabeto, com a confecção de um dicionário ilustrado. Quando a criança falta, a professora escreve: "Faltou". O livro está todo corrigido.

I – 03'02 – A pesquisadora continua folheando o livro. Após a construção do dicionário vê-se o trabalho com as letras K, W e Y, a letra C, a letra E, letras e sons, alfabeto com os quatro tipos de letras mais usuais, a letra D, a letra I, palavras e sons, origem dos nomes, a música Gente tem sobrenome e o trabalho com as letras maiúsculas. O próximo trabalho a ser realizado é com a junção das vogais.

P – Você já chegou aqui?

PC – Não, não!

P – Você parou aqui!

PC – Aham! Eles levaram a pesquisa que está na página anterior (pesquisa sobre a origem dos nomes), ta aqui a pesquisa... daí eu trabalhei a música com eles... trabalhei essa parte da letra maiúscula... do P, né?, com a letra maiúscula e a letra script, daí hoje eu venho pra cá com eles.

Transcrição MOV00330

I – A imagem mostra a continuação da conversa anterior.

PC – Ah, não deixo quebrar nada com eles e quando eu falto deixo até os minutinhos programados do que é pra fazer... fazer isso... fazer aquilo... todo o encaminhamento que eu faço com eles, que já são assim bem adaptados, eu tenho uma rotina certinha todo dia com eles... eu não tenho [...] sabe... e daí então, procuro não faltar... daí assim de preferência uma tarde... na outra semana acho mais tranquila também.

P – Ai pode ser?

PC – Pode ser na outra.

P – A gente vai ver a fita e conversar sobre a fita.

PC – Ah, então ta!

P – Ta bom?

PC – Não, tudo bem!

Transcrição MOV00331

I – Continuação da entrevista na sala de aula. A pesquisadora pergunta sobre o trabalho com a informática.

PC – Ih, eu não sou assim informatizada... eu tenho bastante dificuldade com essas tecnologias aí, sabe? Ainda sou do tempo que passa muita tarefa no caderno, que... chegou o Agrinho, eu amo trabalhar o Agrinho na matemática... tem muita coisa legal de raciocínio lógico, seqüência, de seriação, classificação... então o Agrinho é uma benção também... então eu vou passar a levar bem a sério o trabalho com o Projeto Agrinho e na informática, como eu disse, agora que a gente tem a professora que fica lá, que auxilia, daí é uma benção, que ela já vai abrindo tudo, já vai auxiliando, orientando, já vai mostrando as novidades. Daí eu me viro nos trinta na área de informática dessa forma.

PE– Aham! Que legal!

Transcrição MOV00332

I – Imagem mostra a diretora da escola na sala da professora C.

PE – Deixa eu gravar a diretora da escola... queria oficialmente agradecer de novo... eu falei pra...

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA – FASE 5 – PROFESSORA A

Legenda:

I – Imagem

E – Entrevista

PA – Professora A

Transcrição 081 – 45'20

I – Pesquisadora dá início à entrevista com a professora A.

E – O trabalho de hoje é o seguinte, nós entrevistamos você, filmamos você em sala, no laboratório, com as crianças, né? E agora a gente quer conversar um pouquinho sobre aquilo que foi feito lá, então nós vamos assistir as filmagens e você vai comentando sobre o que você for verificando.

PA – Tá bom!

I – A pesquisadora inicia a seqüência de vídeos. A professora observa atentamente. O vídeo mostra a entrevista que a pesquisadora realizou com a diretora da escola e que trata do uso do Laboratório de Informática.

E – Então veja, nessa entrevista a diretora fala que sempre tem uma pessoa no laboratório pra auxiliar vocês!

PA – Nem sempre teve!

E – Nem sempre teve... antes... agora tem?

PA – Hã, hã!

E – Qual a diferença entre ter e não ter na sua opinião?

PA – É a questão do tempo... o tempo de aula... o tempo que você sai com as crianças, chega no laboratório pra ligar... porque você não liga assim em rede... você vai ligando as máquinas por aluno e isso, tendo alguém que já faça isso você ganha mais tempo de trabalho.

E – Hum, hum! É nesse sentido que interessa uma pessoa? Na verdade um apoio técnico?

PA – É, é um apoio técnico, veja bem, antigamente a gente ia com os trinta alunos ou trinta e cinco, era um terror, agora então a gente fez um trabalho junto com a biblioteca e eles adoram. Primeiro biblioteca, na outra semana troca e mesmo assim fica muito interessante porque ela chama antes pra nós os trabalhos que vão ser feitos, entendeu? E a gente conversa antes, né? Faz a preparação da aula antes, não bem da aula porque a gente tá meio desconectado ainda... agora que nós estamos começando lá na escola, né? A trabalhar dessa forma, primeiro conversar direitinho... porque antes era... o que que você tá trabalhando mesmo? Vai com o joguinho, alguma coisa... não! Agora a gente já tá deixando mais elaborada a coisa.

E – O que é esse mais elaborado?

PA – Mais elaborado é com conteúdo direito, o tipo de trabalho que pode ser feito, entendeu? Eu, por exemplo, tô querendo fazer... tô pensando com ela esse ano direitinho de fazer um trabalho não tão “jogo e resposta”, quero alguma coisa mais aberta, ou sabe aqueles jogos que passam pra outros... é... outros estágios, dentro de conteúdos, porque tem, a gente tem que pesquisar e ver.

E – E isso mudou quando?

PA – Que tem uma pessoa?

E – Não, que vocês estão com a sistematização mais intensiva em relação aos conteúdos do Laboratório.

PA – O ano passado! No ano passado, na metade do ano, depois da metade do ano.

E – Hum, hum! E o que proporcionou que isso acontecesse?

PA – Eu acho que mais facilidade... é, mais facilidade no trabalho e na pesquisa.

E – Hum, hum!

PA – Sabe eu acho que o que eu penso... na pesquisa que eu digo é com os alunos, entendeu? Porque você... é aquela coisa que você tem que ser rápido ali na sala e se é só você, demora muito, a criança já perde, se ela não está interada naquele trabalho, já... porque daí ela vai sozinha, não precisa você ficar ali com ela e no tempo, porque eu acho que você perde muito tempo com... aquela coisa do formulário, já digo, primeiro eu passo por essa porta, depois naquela, depois naquela outra, depois sentar pra... ou então pra começar alguma coisa.

E – A mudança foi causada pelo quê? Houve uma mudança desse trabalho, né? Que foi feita ano passado, o que causou a mudança?

PA – Porque nós ficamos com um professor em laudo, a realidade foi essa.

E – Tendo um professor em laudo ele ficou no laboratório?

PA – Exatamente!

E – Ah! E aí ele, por ele estar permanentemente no laboratório, vocês puderam reorganizar o trabalho.

PA – É!

I – 03'47 – A pesquisadora volta-se para o computador para continuar a observação do vídeo. A professora observa atentamente a entrevista com a diretora. Parece estar ansiosa, mexe com as mãos constantemente, às vezes concorda com a cabeça.

PA – Às vezes a gente fica pensando: “Que bom que ela está de laudo! O que é isso, né? Imagina... I – (ri da situação). Na entrevista gravada a diretora comenta sobre as funções da professora do laboratório.

PA – Tem outra coisa...

E – Pode! É isso aí! Interrompa quando quiser.

PA – Tem uma outra coisa que foi muito interessante. Parece que abriu uma bandeira na escola, entendeu? Uma bandeira pra alguma coisa, então ela está responsável por isso... às vezes ela fala alguma coisa... Essa máquina está estragada e os mouses... O pessoal arrecada, sabe? Eu tenho três em casa, mouses, eu trago um, eu tenho um fio de alguma coisa, que eu não entendo muito dessa coisas assim, as pessoas trazem, porque existe alguém determinado, então parece que chama a atenção àquilo, entende? É uma coisa importante porque tem até alguém lá dentro, entendeu? Se não tivesse ninguém, ah! ninguém resolve!

E – Ela está coordenando o trabalho de forma geral, né?

PA – Exato e daí aconteceu isso na escola... eu fico vendo e teretê, eles ficam trazendo coisas, sabe? Agilizou, ficou na ordem do dia a coisa.

E – A pesquisadora ri e as duas voltam-se para o computador para continuar a assistir a entrevista.

E – 2004 foi quando começou o Laboratório na escola e você já estava lá?

PA – Tava!

E – E o teu curso foi no ano de?

PA – Ai meu Deus! Eu sou muito mal disso! Foi em 2002... eu terminei em 2004.

E – Terminou em 2004?

PA – Não eu terminei em 2003... em 2004... é 2003.

E – Então coincidiu de você terminar o Curso Normal Superior e de se instalar o laboratório na escola? Como é que foi esse... qual foi o impacto que teve você ter feito o curso Normal Superior com Mídias Interativas e ter o laboratório na escola? Você conseguiu conectar uma coisa com a outra? Você sentiu que isso foi diferente pras outras? Em função das outras professoras que não fizeram o teu curso, ou não?

PA – O que assim... quem... a diferença se dá no conhecimento dos computadores, sabe? Tinham mais pessoas com Normal Superior, que sabiam usar computador... nossa tranquilo... mas pessoas que não tinham o uso, que não tinham o computador em casa e isso dificultava na... na...

E – No próprio curso?

PA – É no próprio curso ou na escola, sabe? “Ai, meu Deus e agora eu não sei fazer isso!” Né? Nesse sentido. Mas eu acho que a maior dificuldade com o uso do computador na escola foi no começo, com problemas... adaptações, né? De pessoas que, por exemplo, eu vou mais fácil na máquina... as outras professoras já não... que não tem o uso... não conhecem... não é não conhecem porque todo mundo conhece... mas é o medo, né? Daquele negócio... vai apertar ali e vai abrir um monte de coisas e explode o negócio.

I – (professora A ri do comentário). De não saber pra onde vai.

E – É, pode falar!

PA – Eu acho que a coisa mais importante do computador... que o professor não sabe lidar muito bem... é que ele não termina nunca, sabe? Todo mundo acha... vai abrir aquele monte de janelas, e o que que eu vou fazer com aquilo? Uai! Você tem que pesquisar pra saber pra onde vai, né? Pra onde vai e o que que faz. O aluno sabe lidar mais com isso do que o professor. Acho que o grande medo é isso! É não saber uma coisa que não tem fim, que nem o conhecimento, né? A gente, não eu vou ensinar... o planejamento vai ter... aqui... 2 mais 2 são 4... tá limpo... não, 3 mais 1, 5 menos 1, né? Então a máquina é uma... por mais que ela seja limitada, ela dá uma amplitude que a gente não conseguia ter com as nossas aulas, aulas fechadas. Eu acho que é essa a maior dificuldade, você levar trinta alunos que não pára nunca aquele negócio, sabe como? E na realidade a gente tinha que ter isso com o conhecimento, né? Já imaginou o medo? O conhecimento não pára nunca, isso que devia dar medo na gente.

I – A pesquisadora volta-se para o vídeo.

E – Interessante!

PA – Ai eu fico viajando!

E – Viaje!

I – Continuam assistindo à entrevista, onde a diretora explica que as máquinas serão alteradas.

E – Hoje elas já estão alteradas? Não? Passados alguns meses?

PA – É passados alguns meses, estão! Estão! Alteraram... melhoraram... é, porque no começo o computador era usado pelo Comunidade também, então chegava na segunda feira sempre estavam estragados os computadores. Isso era uma outra coisa.

E – O Programa Comunidade Escola?

PA – É, do Programa Comunidade Escola. Até era uma coisa que eu achava que tinha que ser separado, o computador para os alunos e o computador para a comunidade... por que... ou então como agora... tem gente que cuida sempre... porque teve uma época que eu falei assim... Olha eu não vou mais no laboratório porque não dá! Não tem condição! Você faz... você prepara alguma coisa... chega lá... tava em, sabe... sites pornográficos... entende? Aquele horror... sabe? Aquele balbúrdia... eu falei... eu não quero mais esse tipo de coisa... que não dá certo com a criançada, sabe? Você perde muito tempo com coisas que não

precisaria, entendeu? Daí eu sei que eu fiquei um ano, um ano e meio sem ir no Laboratório. Não quis ir!

E – Isso depois de você ter feito o curso, claro...

PA – Depois de eu ter feito o curso porque...

E – E isso coincidiu com a existência do Programa Comunidade Escola?

PA – Coincidiu! Na escola.

E – Continua o programa hoje lá?

PA – Continua!

E – E agora o que está diferente?

PA – Olhe, eu acho que o que que está diferente é a... não é mais *lanhouse* no final de semana, entendeu? São aulas, então o professor controla quem assiste... é... quem assiste... quem faz aula com ele... quem trabalha com o computador, entende? Então ele tem um controle, porque, puxa, é proibido até individualmente você ficar trabalhando em certos sites que não deve, né? Então agora imagina numa escola? Quer dizer tem controle... na 2ª feita vem o técnico... ele arruma, porque sempre bagunça um pouco... muita gente que usa sempre bagunça, isso é óbvio. Mas bagunçar um pouco tendo alguém dando assessoria já é diferente. 2ª feira da pra você trabalhar tranquilo.

E – É! I – Pesquisadora volta a colocar o vídeo.

E – Os *softwares* que existem lá a disposição pra vocês, você conhece todos ou não?

PA – Não, não conheço todos! Todos não conheço!

E – Como é que você tem acesso aos *softwares* da escola?

PA – Antigamente era o seguinte... você pedia os joguinhos, os negócios e dava uma olhada na máquina que estivesse à disposição, ou então dava pra você pesquisar. Você entra na cidadedoconhecimento vê alguma coisa que tem lá, puxa! Coisas assim... ou você pode levar coisas... fazer tuas próprias pesquisas em qualquer outro lugar.

E – Essa pessoa que está no Laboratório, ela tem conhecimento dos *softwares* que estão à disposição da escola e nos computadores?

PA – Tem! Ela está sempre pesquisando!

E – E vocês têm tempo de interagir com ela durante a semana, ou a cada 15 dias, ou no mês? Como é que é?

PA – É meio complicado, porque, sabe essas coisas do tempo... é... a gente às vezes fala assim meio na voada, sabe como? Ai que horror mais é verdade, sabe? Você tá entrando ou saindo, ela tá saindo ou entrando, tá com aluno ou sem aluno. Olha sabe aquele conteúdo? Veja, tem aquilo! E daí ela já... a outra escutou... aí você... a outra já pede... eu acho que isso é o natural... eu não vejo isso como coisa ruim, entendeu? Porque eu acho que tudo... não precisa ser tudo assim fragmentadinho, guardadinho bonitinho, tirou aqui, tirou de lá, entendeu? Então na voada a gente faz muita coisa também na escola, né? E às vezes ela passa na sala rapidinho... Olhe! Aquela... lembra aquele assunto? Ta! Depois a gente conversa então, sabe? É bem assim! Porque o tempo é curto, não é nunca...

E – É o tempo é curto, mas me parece que as relações são fluídas.

PA – São! É isso! Ela flui! Exatamente! Palavra bonita, sabe? Ela flui! A gente ta sabendo de alguma coisa... que falou alguma coisa... do... é fofoca pedagógica...

I – 14'19 – ambas riem.

E – Só pedagógica?

PA – Não! Outra também! Mas o importante é essa... I – Voltam a observar o vídeo.

PA – Essa coisa vai longe!

E – Essa o quê?

PA – Essa coisa de em cima, embaixo, direita e esquerda vai longe...

E – Em relação à alfabetização que ela tocou ali, né? Como que você vê o uso do computador na alfabetização? Como é que você usa o computador na alfabetização?

PA – É, eu acho meio complicado, porque a gente usa uma coisa assim... coisas muito bobinhas ainda sabe? Pra crianças... I... porque, primeiro você tem que usar, por exemplo, usar aquela janela, dizer pra criança que aqui é uma coisa e lá é outra, que se movimenta, que é uma coisa só, entendeu? Tem coisas assim maravilhosas de crianças que mexe aqui e fica olhando lá. Daí você diz... você tenta colocar a mão dela aqui pra ela perceber, né? Daí ela fica olhando aqui e não olha o que tá lá ou então eu já tive crianças que começam a mexer com o mouse. Aonde o mouse vai ela tá.

E – O mouse que mexe com ela?

PA – É, exatamente! Porque é a interação que ela faz. Eu, por exemplo, na escola, especificamente, não tive com criança... é... alfabetização e a máquina junto. Até eu acho que no ano que vem eu estarei. Só que eu estava com os mais velhos.

E – Você não teve condição de trabalhar alfabetização com o computador ainda na tua experiência?

PA – Na minha experiência nessa escola não! Na escola... é... esqueci... [...] esqueci o nome da escola, depois eu me lembro...

E – [...]?

PA – Não! É lá na região. Eu trabalhei as crianças com dificuldades de escrita e de leitura... aquele programa... é onde você fazia programações...

E – O micromundos?

PA – É!

E – Que fazem projetos?

PA – É! Exato! Com crianças que tinham dificuldades. Então foi muito interessante, só que lá também a gente parou porque sumia da máquina o trabalho, sabe? Foi uma coisa... é... tudo empecilhos assim, estranhos, né? Entendeu? Fora do além...

E – Como assim? Não entendi!

PA – É, o programa sumia das máquinas, daí a gente ficava com menos... é... com menos máquinas que tinham o programa. Era porque lá tinha 5ª a 8ª também e eles trabalhavam, tanto é que nessa escola depois eles abriram, tem dois...

E – [...]?

PA – [...]!

E – [...]!

PA – Era o [...]!

E – Você falo 5ª a 8ª...

PA – 5ª a 8ª, né? Então, mas foi muito gostoso, sabe? A gente percebe que a... que tem certas dificuldades. Eu não consegui fazer, entender totalmente como é que a criança trabalha aquele conhecimento dela, aquela dificuldade, entendeu? Eu não consegui entrar nisso, eu consegui começar esse trabalho porque uma coisa é você botar o joguinho lá... Ah, acertou! Uuuu! Oooo! Isso é diferente de você trabalhar, fazer um trabalho mais elaboradinho, que eu digo que eles mesmos vão montar alguma coisa, sabe? Mexer com alguma coisa, então foi muito bom, só que não concluí, não deu pra concluir.

E – Não deu por que os programas sumiam? Por causa desses entraves técnicos?

PA – I... e, às vezes, eu não... muito tempo assim... demora muito... digo... novamente a gente vem aqui e isso aqui tá assim... então tá... então arruma e depois chama a gente... sabe como?

E – Sei, entendi! Você não tinha paciência de esperar.

PA – Então eu digo, vou por outros caminhos na sala de aula, depois eu volto aqui.

I – 18'30 – As duas voltam novamente a atenção para a filmagem.

PA – Ai, ela caiu na escola também.

E – Você e ela caíram?

PA – Acredita? Lá no laboratório! Eu foi no corredor e ela no Laboratório.

E – Você conhece o Projeto Jovens Governantes?

PA – Você sabe que eu já ouvi falar e fui entrar na prefeitura, lá na página assim, mas não deu.

E – Não deu tempo ainda?

PA – É! Mas eu tô tentando, tô curiosa!

I – Volta à atenção para a filmagem.

E – Como é que foi planejar essa aula junto com ela?

PA – Quanto a essa aula daí... ela ficou meio sem graça de dizer que a gente...

E – Por quê?

PA – Porque na realidade eu... se sabe que eu não liguei muito... quando ela falou aula de computação, né? Eu não fiquei muito ligada... daí eu falei assim... conversei com ela... você tem tempo? Porque é um dia já de término... daí eu falei... as crianças vão vir com certeza... aquelas crianças... eu tô com elas ainda hoje... esse ano... você ficaria comigo? Ela falou... Ficaria! Mas e daí? O que nós vamos fazer? E eu falei... Vamos trabalhar já aquela aula que nós já trabalhamos então! Tanto é que nós pegamos matemática, entendeu?

E – Hã, hã!

PA – Sabe? Então nós não fizemos um trabalho pra aquele dia ali!

E – Fizeram um trabalho que já tinha acontecido.

PA – É!

E – Aqui é a sala de aula?

PA – Agora a biblioteca está bem do lado, então a gente chega já direto. Ficou muito legal agora! Nesse espaço aqui do lado tem a biblioteca.

E – Esse calendário que tá posto aqui é semanal? Cronograma semanal de uso do laboratório... você falou que não usa o Laboratório semanalmente... é quinzenalmente?

PA – Não! Agora eu uso!

E – Agora é semanalmente?

PA – É semanalmente, certinho!

E – Ah! Então você tem um horário reservado, uma hora por semana?

PA – É tenho! Não é bem uma hora... é... dá quase isso.

E – E a biblioteca?

PA – E a biblioteca... então são 15 alunos... 15... metade dos alunos aqui e a outra metade fica na biblioteca, entendeu?

E – E você fica com quem?

PA – Eu fico na Informática!

E – É?

PA – Pois é!

E – E quem que fica na biblioteca?

PA – Fica o professor da biblioteca e, às vezes, a co-regente, ou a co-regente fica com alguma criança que ta com alguma emergência, assim...

E – E isso acontece uma vez por semana?

PA – Uma vez por semana.

E – Por que você falou: Pois é! Que você fica no Laboratório? Você fica no Laboratório fazendo trabalho com eles?

PA – Pois é! Eu falei: Pois é! Olhe, veja só que engraçado o que me passou pela cabeça! Que coisa maluca! Eu fiquei pensando... Nossa! Tipo meio culpa... Eu devia estar na biblioteca! Sou professora! Leitura, livros, não, porque, entendeu?

E – Entendi!

PA – Como se descolasse isso da questão do conhecimento, de aprender... a máquina... se viu que pensamento?

E – Interessante! Você tá pensando sobre o teu pensamento durante a entrevista!

PA – É, durante! Agora que você falou... Nossa! Eu professora não podia tá aqui com a máquina, com o computador, tinha que tá com os livros.

E – Essa divisão que os professores às vezes tem que fazer, né? De horários, de espaços, de recursos pra usar nas suas aulas, isso causa alguma culpa? Quer dizer, ou causa algum problema? O que o professor sente de ter que dividir em diferentes espaços? Diferentes recursos além da sala de aula? Se tivesse, por exemplo, na sala de aula biblioteca e Laboratório tudo junto, seria mais fácil? Ou é uma coisa fora do...

PA – Seria mais fácil! Na realidade eu acho que a gente tem que ter um... alguma coisa pra pesquisa em sala de aula. Eu tenho uns livros de pesquisa lá, mas é interessante pra interação, sabe? O outro professor, o simples fato de você andar pela escola com os alunos, você faz trabalhos, uma pesquisa que você vai ver o ambiente, você faz isso. Mas sabe de sair de um lugar pra ir pro outro? Tô indo na biblioteca, pra criança... eu me lembro que quando eu fazia isso, pra mim era muito importante... agora eu vou ter aula de alguma coisa... tem uma professora que ela tá fazendo na escola um... na minha sala... um projeto com xadrez... então... e também é aquela coisa... muito aluno... então nós dividimos os alunos... então eles têm a parte teórica na minha sala e vão com ela, com os jogos... daí eu falei assim... pensei... tá certo... eles vão ter aula de campo e aula teórica... aula em sala e fora de sala... não... vai ser aula de campo e aula teórica... então as crianças saindo... indo com outra professora... é muito importante... é, é... interação de conhecimento... elas trazem o conhecimento da outra pessoa.

E – Então me diga, pra eu poder entender assim esse horário realmente. Quantas vezes que eles saem pra outras atividades que complementam a ação que você desenvolve? Então eles saem pro laboratório, mas saem com você... metade... metade da turma... metade... uma parte vai pra biblioteca... no mesmo horário da Informática... isso é uma hora por semana mais ou menos?

PA – É, mais ou menos!

E – E o Xadrez?

PA – O Xadrez também é uma vez por semana!

E – E daí é com outra professora?

PA – Com outra professora! Que tem um horário que ela determinou pra fazer um trabalho com os alunos.

E – Certo!

PA – Só que não tem muitas pessoas... é, não tem muitas pessoas... que é isso... não tem muitas saídas.

E – Ah!

PA – Ou as saídas são comigo ou são essas saídas!

E – Certo! E a Educação Física? O Xadrez é no horário da Educação Física ou não? É separado?

PA – É separado! Elas têm Educação Física.

E – E Artes?

PA – É, exatamente! Mas isso é um dia por semana determinado em que eu fico fora e elas ficam dentro.

E – É a permanência! Nesse dia que você fica fora, em geral, você está em curso, né?

PA – Tô em curso ou to mesmo na sala. Passo por lá, a gente ta sempre interagindo, mas eu não entendi o que você quis perguntar sobre a questão da culpa?

E – Não! É que você falou antes... Eu fiquei culpada pensando na divisão deles! E ficar na Informática e não estar na biblioteca...

PA – Mas foi uma coisa comigo daí...

E – Não! Mas justamente, de modo geral o professor tem que se dividir e os alunos também se dividem. Você falou que deu uma certa preocupação nesse... Ih! Eu devia estar na biblioteca, mas eu vim pra informática! Essa divisão... não é uma culpa... essa divisão que se sente, né?

PA – Ah, sim! Eu não peguei como uma divisão, eu peguei como uma culpa... professor... livro...

E – Ah!

PA – Entendeu? Professor, livro... literatura... professor máquina? Pois é... eu fui logo no professor máquina... eu fiz essa relação.

E – Entendi! Quer dizer, e essa relação? Durante a nossa conversa você pensou assim, né? Porque que tem que estar sempre relacionado a um livro.

PA – Exatamente!

E – Foi isso que você pensou?

PA – Eu fiz um feedback, né? É uma coisa que eu... paf agora...

E – Exatamente!

PA – O que que é isso? É com o computador que é um ganho... é exatamente isso... mas como nós demoramos pra chegar nisso.

E – É, mas é a conversa, né?

PA – É claro!

E – Vamos ver aqui, aqui tem os avisos, né? Alguns lembretezinhos... bem rapidinhos... e tem lá em edital... as teclas de atalho... você costuma fazer algum registro de alguns macetes do uso do computador? Orienta os alunos pra fazerem alguma coisa nesse sentido?

PA – Na sala sim! Eu desenho uma janela pra eles e daí pergunto: “O que que faz? O que que tá fazendo aqui?” Sabe? Ou então, por exemplo, eu ponho aquela janela que tem todas... quando eles usavam... que agora não estão usando... o *Power Point*, né? Então eu tinha que fazer o desenho, dava pra eles, eles tinham uma folha, sabe? Porque tem que fazer... quando eles eram mais novos... na 1ª série... olha aí, ó... eu iniciei... eu não dei continuidade porque daí deu toda aquela confusão, mas era isso que eu fazia porque você tem que dar alguma coisa, visualizar lá no quadro, tá certo que lá não mexe, né? Você faz, daí você ensina... faz o desenho... mas eu faço isso pra eles... agora que eu não preciso... olha só... a gente vai crescendo com eles, eles também vão crescendo e você não lembra.

E – Deixa algumas ações de lado.

PA – É! Na 1ª série eu fico muito em cima com eles.

I – 27'17 – Pesquisadora coloca mais um trecho da filmagem.

E – Aqui é outro aviso: quantidade emitida de CO2... alguns lembretes científicos e algumas dicas de sites... é a professora do Laboratório que coloca?

PA – É!

E – Ela pesquisa e dá umas dicas?

PA – É e a gente também! Ela dá dicas pra gente, a gente fala pra ela, sabe? É uma troca, né? E a gente não valoriza essas coisas na escola porque no dia a dia você sai, você entra, você corre, você... esse é o movimento... é isso que é a vida na realidade, né? E às vezes as pessoas... é, eu tô fazendo uma reclamação... eu e as pessoas... a gente não percebe que esse é o movimento... fica cansada e diz... Nossa como foi cruel! Existem coisas que são cruéis... mas essa efervescência... esse movimento... isso é que faz o todo funcionar, entendeu? O site pra uma... olha eu tive olhando... eu fiz uma pesquisa... esse que é o... a beleza, né? A vida né? Da escola... e, às vezes, a gente não percebe... a gente tinha que ver mais os detalhes.

I – 28'23 – Mais um trecho da filmagem.

PA – Ele já foi embora... ela também foi... Olha! Oh você gravou a [...] faz tempo que eu não via.

E – Você tem uma relação bastante afetiva com os seus alunos e com as professoras também, né?

PA – Sim, tenho mesmo! Sei lá, a gente tem que, é vida né? Você tem que... não pode...

E – Aqui é a chegada. Em geral quando você tá indo pro laboratório com eles como é que você procede?

PA – Ele foi embora... ele é uma gracinha... como assim? Desculpe!

E – Assim, quando você está na sala e bom, agora é hora do laboratório, que dia que é o laboratório seu?

PA – É quarta, agora mudou pra quinta-feira.

E – E nesse preparo para ir no laboratório, como é que você procede? Como é que é a conversa com eles?

PA – Nós já sabemos que temos o laboratório, né? Então ou a gente tá numa atividade que vai terminando, vai acabando e daí eles perguntam o que nós vamos fazer lá hoje? Sabe? E daí... por que geralmente a gente tem que saber o que vai fazer, em geral.

E – Em geral vocês sabem ou em geral vai descobrir na hora lá?

PA – Não! Em geral nós já sabemos!

E – Sério mesmo?

PA – É porque ela já diz... olhe... porque, por exemplo, eu falei pra ela... eu queria pesquisar isso... que nem na biblioteca... “Dá para os alunos pesquisarem isso? Tem estrutura pra isso?” Se não tiver a gente vai ver, né? Não dá pra jogar muito, né? Porque a criança... daria se as crianças não pedissem. Se a gente quisesse acomodar... mas é que você faz um planejamento... como que... não tem como.

I – 31'21 – Voltam à atenção para a filmagem.

E – Agora você tá avisando lá as crianças e a auxiliar também. Ela sempre fica junto com você?

PA – É! Na verdade a gente fala que ela é auxiliar, porque ela não é só auxiliar.

E – É uma corregente?

PA – É! Porque ela trabalha os conteúdos junto, ela não fica ali ligando máquina, sabe? Ela trabalha junto com você... às vezes... o que que nós estávamos... não sei o que aconteceu um dia... sobre uma palavra...

I – 31'03 – Distrai-se olhando a gravação.

E – Pode falar!

PA – Eu to ouvindo eles falando... a [...] já veio dizer coisas... gente o laboratório é um cansaço...

E – Por quê?

PA – Porque é assim... bom, mas na sala você também faz isso... não tem outro jeito... e os computadores não estavam tão bons nesse dia... olhando aí... com relação à gordura eu não tô muito diferente... um quilo a menos... um a mais...

E – Estão no portal. Ela escreveu o nome e olha as coisas que vieram.

PA – Mas tem uma coisa, você indo sempre, toda semana, você trabalhando com as máquinas, as crianças vão mais tranqüilo, olha eu já parei de falar pra...

E – Pra atender a criança...

PA – Como a gente tá conectado com o negócio... condiciona...

E – Ela vê o e-mail dos outros...

PA – A [...] cresceu tanto do ano passado pra cá... ela tem dificuldades na fala... [...] tá meio pragmática... tão querendo alguma coisa? De repente... ela fala ó...

E – Você está atendendo, qual é a demanda maior que tem dos alunos quando eles estão no Laboratório? O que eles mais pedem?

PA – Qualquer coisa que eles não consigam determinar o que fazer, qualquer coisa, seja de movimento da máquina, seja, agora não é mais com relação a máquina.

E – Agora não é mais?

PA – Não! Agora é mais sobre a questão dos exercícios mesmo que não sabem ou que não entenderam. Olhe só!

E – Agora?

PA – No ano passado que eles ficaram mais tempo sem trabalhar no computador, porque no ano passado que... nossa... tinha computador quase que caindo... é que a gente vai melhorando, claro! A gente não pode exigir que... abriu o Laboratório ta tudo maravilhoso, né? Não dá, as coisas não são assim, né? Então ano passado foi muito difícil, ano passado foi... até que... acho que existia uma pressão dos professores também, que daí... sabe como é que é? Você é uma administradora, você vai trabalhando conforme ta dando a coisa, né? Porque não é tão fácil assim a vida, vamos e venhamos, e então eu acho que de tanta pressão e a gente quer usar, então daí a coisa, a bandeira foi pro outro lado, né? Na ordem do dia ficou esse Laboratório, porque ele tava bem ruim, olhando agora... Nossa! Os avisos!

E – Se lembra o que você tava fazendo aqui?

PA – Eu tava tentando entrar no espaço lá de Matemática, lembra?

E – Quem que te indicou o *software*?

PA – Foi a menina... a... não lembro o nome dela... a professora.

E – E qual que era o objetivo ali com esse *software*? O que ele permite fazer?

PA – Ele permite que as crianças... olhe na realidade o objetivo era o quê... em vez do caderno eles estavam com a tela, entendeu? Era só o treino com aquilo. Na realidade foi isso.

E – O conteúdo eles já conheciam?

P – É!

PA – A situação era divisão... olha só que coisa, né? Que interessante!

E – O que é interessante?

PA – Eu tenho uma mania de querer que as coisas fiquem assim organizadinhas, sabe como? Eu tenho essa mania... e eles... e o mais interessante é essa... é essa troca mesmo... toda vida a troca é interessante. Não sei por que que a gente essa mania de... ficar organizado... porque eles não fazem muita confusão... mas o que que aconteceu aí? Eu não me lembro dessa coisa tão ruim!

E – Essa faixa preta é por conta da filmagem. Isso que fica rodando aí, pra elas não apareceu aquela...

PA – Ah! Eu fiquei olhando agora... porque isso...

E – Isso é da filmagem! A filmagem faz isso, mas...

PA – Essa menina tem cheirinho de morango... se não acredita... O [...] ele tem um jeito bem, como é que eu digo? Bem paulista de falar, sabe? E ele puxa também pro mineiro porque ele morou em São Paulo. Então ele tem aquela... ele é tão interessante... nossa eu lembro que... ele... ele era muito curioso e ele tinha muita dificuldade de entender aquelas... aquele movimento de jogo, de tudo.

E – O computador auxilia a aprendizagem da matemática, da leitura e da escrita? Em que ele auxilia?

PA – Olhe, eu tenho a impressão que muitos jogos assim dessa forma... ele auxilia no sentido de você ficar fazendo, sei lá! Na rapidez de você fazer esse jogo, jogar aquele outro... fazer... ficar treinando... treinamento... agora, ele auxilia no sentido de que quando você produz uma coisa que você fique pesquisando, tem que ler pesquisar. Agora, por exemplo, auxilia melhor ainda se você pega um, que nem aquele, eu me esqueço... Micromundus, sabe? Que daí ele tem coisas específicas pra que a coisa, entendeu? Você tem uma coisa específica que envolve a criatividade, o raciocínio, aí sim, para o computador, eu acho que... (voltam a olhar). Nossa mais eu tenho que aprender a usar isso também, né? Mais ainda...

E – Para você utilizar um *software* com as crianças, você conhece o *software* antes... em que horário que você consegue fazer essa pesquisa de *softwares*?

PA – Quando a gente tá de permanência a vai até lá e dá uma olhadinha, não consegue ver tudo o que tem.

E – Na tua permanência não tem outros professores tendo aula lá?

PA – Não! Na permanência tem outros professores dando aula lá, mas sempre tem um espaço ou um computador livre, sabe? Pra você... ou outra coisa que fica meio confusa é quem lida bastante é a... esqueci o nome dela... ai que coisa feia... então você fica... ei... que nem criança... onde que ta aquele...

E – Vocês pedem auxílio tanto quanto as crianças? Ela fica professora de vocês?

PA – Exatamente! A [...].

E – E isso é bom?

PA – É! E ela fala assim que nem... é você vê... é uma outra linguagem assim, até carinhosa... Ah, mais vocês me dão cada trabalho! Sabe? Coisas que, às vezes, você fala pras crianças... vocês dão trabalho, heim! Olhem! E ela fala assim... Tão me dando trabalho! Vocês dão muito trabalho!

E – E você fez algum curso na prefeitura na área de informática?

PA – Eu comecei a ir duas vezes.

E – Começou só?

PA – Comecei! Porque era muito demorado.

E – Quais foram os cursos?

PA – É o... como é que era... é o básico pra usar o Word... pra usar a máquina... os princípios básicos... como é que liga...

E – Muito fácil esse?

PA – Ai, era! Eu não tenho muita... eu sei que daí eu comprei o computador, aliás, no Normal Superior é que eu me vi para a máquina mesmo, porque eu não tinha pensado nisso nada, em máquina.

E – O Normal Superior foi que na verdade te impulsionou a buscar o computador?

PA – Foi!

E – Foi a necessidade do curso?

PA – É! Eu acho que o Normal Superior colocou as professoras numa linha de abrir pra essa questão de outras tecnologias, não só essa, sei lá! Você vai no computador, mas você vai pra outras coisas também, né? E também pra uma questão assim de pesquisa, sabe como? Sabe uma pesquisadora? Porque tudo é um universo, né? Então foi um outro universo que eu acho que a professora que pegou, pegou, sabe? Que gostou, que sabe como é que é! Tem gente que vai e não ta antenado, né? Mas foi dois universos, um foi pra coisa da pesquisa, sabe? Aquela coisa da pesquisa e o outro foi na questão do computador, pra mim eu gostei bastante dessa questão da computação.

E – Em relação à alfabetização o curso ofereceu alguma coisa específica sobre alfabetização?

PA – Pois é, eu acho que na realidade nós não... às vezes, depende muito do contexto de quem está passando as coisas, né? Então ele trouxe, ele trouxe coisas, né?

E – Mas?

PA – Algumas não, muitas!

E – Não sobre isso pelo menos.

PA – É! Pra mim, sabe?

E – Hã, hã! Aqui ele está se utilizando de diferentes [...] não é verdade?

PA – Não!

E – Vamos ver?

PA – Menina se você soubesse do ano passado para esse ano como eles cresceram em idade! A [...] já está melhor!

E – Ela falou que ela tem computador em casa, que ela tem e manda e-mail. Vamos ver aqui?

PA – Olha a [...], a [...] é uma graça! A [...] é aquela menina assim que, que, que você não... não sei... que outros problemas freudianos talvez as professoras tenham, né? Mas ela é um tipo de menina que ele é decidida, ela fala sabe? Ela avilta, entendeu? Então dependendo da outra pessoa, do professor... ele pode dançar... porque ela é difícil assim, sabe? Não é fácil! Da aquele [...] e daí...

E – E isso é ruim?

PA – Não! Por isso que eu tô falando. Dependendo da pessoa, ela tem problemas na sala.

E – Vamos ver [...] (corte no vídeo).

Transcrição 082 – 18'37

I – A pesquisadora e a professora observam mais um trecho da aula.

PA – Ai, aquele porquinho lá... ah, ó... eu acho que é divisão e subtração... ah, como é o nome dele? Eu não lembro o nome do meu aluno, mas que coisa... O [...] O [...] é muito legal! O [...] às vezes ele faz confusão na hora, por exemplo, quando ele começa a divisão e a multiplicação ele não sabe, de repente ele tá dividindo, não, ele tá fazendo uma continha pra multiplicar, era exatamente isso agora. E o [...] é muito bom, sabe? Ele abstrai, ele trabalha, ele é consciencioso, mas ele não gosta que diga nada pra ele. Ele gosta de ir caminhando porque tem gente que já diz: Ah, deu resultado! Professora como é que faz? Não, ele...

I – 01'47 – A professora volta sua atenção para a filmagem.

PA – Como eles chamam a professora.

E – Isso acontece muito na sala de aula? De o aluno trabalhar autonomamente e você ficar a disposição de "chamou você atende"? O laboratório é muito assim, não é? Na sala de aula também ou não?

PA – Também!

E – Também?

PA – Também porque eles se reúnem muito, porque você veja, se eles estão fazendo alguma coisa muito individual, eles vão fazer e vão me chamar pra ver alguma coisa, geralmente não me chamam pra responder, mas quando estão trabalhando em equipes, ou de dois, eles estão sempre me chamando e, às vezes dá, bom, eu tô andando por ali, né?

E – Hum, hum!

PA – “O professora, não entendi isso! Como é que faz isso?” Ou eles acham que tá tudo errado. Não dá certo.

E – É mais fácil você dividir em sala de aula ou no laboratório?

PA – Como assim dividir?

E – Você se dividir entre os alunos? Você tem que atender todos, né? É mais fácil no laboratório ou na sala de aula?

I – 03'37 – Professora fica algum tempo pensando.

PA – Acho que não tem!

E – Não tem diferença?

PA – Não! Acho que se você considerar que dentro tem uns 30 na sala de aula, no laboratório só estão metade, não é nem metade porque o professor da biblioteca pediu... ah, os meninos vão num dia e as meninas vão num outro dia... nesse dia estavam todos... entendeu? Então ficou um pouco estranho... já pensou isso dividindo o pessoal por sexo? E deixou mais fácil, não sei por quê.

E – Na biblioteca é um professor?

PA – É um professor!

E – E ele acha mais fácil dividir?

PA – Ele achou mais fácil dividir, por que... é que na realidade acho que ele não gostou de demorar muito tempo na discussão de... se vai primeiro um grupo... que grupo que vai... porque eles falam muito, discutem muito essas coisas e daí ele falou assim: “Então faz os meninos e as meninas, tá bom assim? Daí todo mundo olhou pra ele... Então tá! Então vai!”

E – Então na verdade isso aconteceu porque não dá pra ir todos ao mesmo tempo?

PA – Exato! e daí...

E – Tinha que ter um critério para dividir e ele achou que esse era mais rápido.

PA – Foi mais rápido ali na sala porque eu acho que ele também é meio ansioso, então ele não quis ficar.

E – E isso permanece ao longo do ano?

PA – Ham, ham! I – 05'10 – Professora para e reflete.

PA – Tem cada coisa que não tem volta... vai até o final... isso eu acho muito engraçado dentro de uma escola e o que eu acho... não é muito engraçado... eu acho muito ruim às vezes, porque existem normas que elas vão até o final... daí chega no final, ou até a metade do ano... é do tempo que você senta com todo mundo e que daí modifica... é, não existe aquela flexibilidade de ser modificado no meio do caminho... você já notou? O tempo pedagógico, o dia a dia, sabe? Não dá o tempo correto porque tudo tem que ter lei... estar organizado, né? Pra não dar muita confusão e daí o que acontece? Não tem essa flexibilidade... demora muito... ou até o final do ano com todos os professores que você senta pra discutir aquilo e isso, às vezes, não é bom.

E – Hum, hum! Interessante essa sua colocação! Porque já que as pessoas se conversam tanto, né? E precisam trabalhar falando, como é que não tomam decisões que tem que acontecer ao longo do processo, né?

PA – Exato! Porque na realidade a gente não está acostumado com uma democracia onde, é, não é um, entendeu? Sabe? É aquela coisa, você e chefe então eu vou falar com você, ela é a sub-chefe, você não tá, então eu vou falar com ela, não é todos que, todos se reúnem mas um tem que chamar. É que nem a história da ordem do dia do computador... ai estamos falando em chefe.

E – Falando em chefe, também tem pedagogos na escola. Vocês sentem os pedagogos como chefe? Ou não?

PA – Não!

E – E como auxiliar?

PA – Como auxiliar?

E – É, auxiliar do trabalho de vocês, o pedagogo auxilia vocês?

PA – Auxilia!

O – Em quê?

PA – Auxilia no, por exemplo, a gente tem muitas dificuldades, você tá ali trabalhando você não consegue conversar com um pai ou resolver alguma coisa que saiu fora de, alguma coisa meio séria, por exemplo, o pedagogo faz. Dá esse auxílio naquele momento, sabe? Porque existem momentos que você precisa tirar alguém dali, isso não tem conversa e às vezes o pedagogo auxilia, por exemplo, você quer discutir... eu sei o que você perguntou... isso é uma coisa que eu acho errado. O pedagogo na escola ele tá muito... ele não tem a flexibilidade no trabalho dele... ele não tem aquelas possibilidades... eu acho que o pedagogo tá muito preso em documentação, papel, sabe? E isso dificulta a vida do pedagogo acho que dentro da escola e pelo fato de a gente estar passando por momentos assim nas escolas e porque a gente é reflexo do mundo, né? Onde tem muitas coisas ruins, violência, essa coisa toda. Isso reflete muito e cai tudo no pedagogo, sabe? Ele é que... então, por exemplo, crianças que não são adaptadas a nada dentro da escola, nenhuma norma, nem a relação com as crianças. O pedagogo fica com ela de braço ali, porque ela não tem condição de ficar dentro da sala em tais e tais momentos, entende? Então eu acho que ele tá muito sobrecarregado e, às vezes, ele até se perde, não sabe exatamente o que tem que ser feito.

E – E o que você acha que ele deveria fazer, essencialmente? Você faz pedagogia, né?

PA – Faço!

O – Hoje?

PA – É! Hoje eu faço pedagogia! Por isso eu fico pensando na função do pedagogo... esses dias eu tava pensando assim... um jeito de toda aquela papelada da escola, alguém fazer... não o pedagogo, sabe? Então, alguém quem? É de conversar, a gente tem que se conversar, abrir a demanda pra alguém, pra um outro lado, né? Eu acho que é isso que tem que ser feito nas escolas e, às vezes, não faz e o pedagogo não consegue fazer esse tipo de coisa, não sei se é porque ele tá ligado a direção e a direção é aquela história ainda do chefe e essa coisa, esse universo que eu não entendo muito bem ainda, mas talvez é isso que seja a confusão. Eu acho que o pedagogo tem que trabalhar com a questão do conhecimento das crianças e dos professores, né? E dele próprio porque daí depende também, é claro. Porque eu acho que a gente peca muito em sala de aula e às vezes não sabe que peca, entende? E tem que ter uma pessoa que diga: olhe você tá pecando aí! Ou então... porque que você tá fazendo isso? Porque a pessoa diz, mas da onde está vindo essa ideia, né? Eu já vi professores, por exemplo, que eles acham que eu fiquei pensando, mas porque cargas d'água tem professores que largam um conteúdo para uma criança, sem ainda ter... eu fiquei pensando... ora, pode ser muito bem de professor que pensou naquela história... a criança tem que descobrir... achar, procurar... então ele larga alguma coisa pra

criança... sabe? Achar e procurar e não percebeu que não é bem assim, né? A coisa... e o pedagogo tem que fazer isso eu acho... pedagogo tem que dizer: olhe, veja bem... isso não vai levar a lugar nenhum. Às vezes você não tem quem fale isso pra ti, sabe? E muitas vezes isso é feito com o quê? Um trabalho nas permanências, estudos, sabe? Tem que ser essa cultura de pesquisa, de estudar, tem que, afinal, o que que... tem isso... como que pode não ter isso?

I – 11'00 – Voltam a observar a filmagem.

E – Eles tinham que fazer agrupamentos, não é? Quantos cabem?

PA – Nossa! Como eu tô gorda!

E – Esse *software* tinha um certo nivelamento de dificuldade.

PA – Tinha! Eu não me lembro muito bem, eu não gosto muito.

I – 11'58 – Continuam observando a filmagem.

PA – É bem ele mesmo! Deixei ele, ah não eu voltei!

E - Foi buscar a cadeira.

PA – Ela não, ela, como é que eu vou dizer? Esse daí eu não estudei direito, eu tenho nervoso com esse tipo de coisa assim que, sabe? Que você aperta e vem, eu nunca sei o que ta acontecendo, entendeu? Ai meu Deus do céu, eu acho legal porque as crianças são quem mais entendem, mas esse daí não.

E – E quando elas sabem elas ensinam também?

PA – Ensinam!

E – Ensinam uns aos outros e ao professor também?

PA – Ensinam aos outros e ao professor também! Eu lembro, isso faz muito tempo, eu tinha uma turma de pré na escola [...], eu tinha começado a fazer o Normal Superior e lá na escola o Laboratório foi colocado. Aquela coisa linda, cheirosinha, tudo novinho, né? Daí eu entrei com as crianças, eu falei, o que que eu vou fazer aqui agora? Não sei nem ligar o computador. Tinha um rapaz que tava ali junto, daí as crianças colocaram todo o material no meio, conversei com elas e daí foram bonitinhas, né? E, daí o rapaz orientou como é que abria o computador porque eu não sabia mexer em nada, mas eu fui, né? E eu lembro que tinha um aluno do pré. Meu Deus ele sabia fazer e daí tava usando o *Power Point* que tem a borrachinha e eu não sabia usar aquela borrachinha e ele sabia usar a borrachinha, daí eu falei: Que lindo! Que lindinho! Venha aqui!

E – Venha me ensinar?

PA – Que vergonha! Mas olha foi tão interessante... outra vez... olhe... eu já usava computador, eu fiquei com essa turma três anos atrás, há três anos, nessa turma acumulou, eu me lembro de um menino que tinha muita dificuldade, tinha vindo da Paraíba. Eu sempre conto uma história dele que é muito interessante, ele tinha muita dificuldade e ele sabia e então eu acho que não consegue fazer... eu falei... gente... ele falava assim: professora como é que se escreve jam... e daí eu falei... o que que você quer fazer com jam? Jamnela... claro que tem dificuldades não é gente? Mas ele, nas teclas do computador... quando ele foi trabalhar com o computador, sabe aquele... pra você movimentar as teclas para cima e para os lados? Eu nunca tinha usado aquilo, eu vi ele fazendo aquilo... ai que horror!

E – Aprendeu com ele?

PA – Aprendi com ele, você veja! Mas nunca na minha vida... mas quantos projetos eu já fiz no computador, eu não... ele...

E – Ele usando o teclado melhor que você no caso? Então você falou do *Power Point* com eles? Tem multimídia na sala?

PA – É, mas eu usei no início, agora não!

I – 16'02 – Voltam a assistir a filmagem.

E – A resposta que o computador deu para a criança, esses sistemas de *softwares* apresentarem a resposta para a criança, como está ali, ó! Você acha que isso é válido? Como você pensa sobre esses *softwares* que vão fase a fase como um joguinho?

PA – Eu acho que é um desperdício no computador. Você... tá todo mundo lá e na realidade a gente fica mais tranqüila, daí ele já viu a resposta, pronto já vai pra outra coisa, sabe como? Por isso eu sempre faço essa questão da continuidade, por exemplo, um jogo em que você tem que pular fases pra continuar, ele tá sempre tendo, como é que é? Sempre um universo pra ser descoberto, entendeu? E daí sabe aquela coisa? E não vai até a hora do recreio? Não terminou a aula? Não deu? É isso que eu acho passa pela cabeça da gente, que de repente esse tipo de jogo não é legal, entendeu? Porque você dá uma folha, põe no quadro e copia. Tinha no livro, é a mesma coisa, entendeu? Depois alguém dá a resposta... bom nossa como eu me mexo! Olhe aqui!

E – Isso é normal?

PA – Eu tenho bastante anel, tudo quebrado e amassado na sala de aula, sabe? Engata...

I – 17'49 – Voltam à atenção para a filmagem.

E – Você tinha alunos de outros aninhos, era um tamanho diferente?

PA – Era! Mas eram todos de 2ª, cada um tem uma história, né?

O – O disco pode estar sujo ou danificado, eu estou dizendo que esse computador é uma maravilha!

E – É! Só pra gente encerrar então, a gente teve um encontro com você, com as crianças, a gente voltou aqui, você observou né? No Laboratório, isso impactou você de alguma forma?

PA – Sim!

E – Como? O que você sentiu?

PA – Principalmente com a questão da computação. Eu fiquei muito preocupada, eu falei assim: Meu Deus, porque tudo? Parece que eu tenho que dar conta de tudo. Eu não tô dando conta dessa coisa do computador, eu não tô fazendo a coisa direito e segundo, eu fui olhar na página todos... é, fiquei na ordem do dia com relação as questões da Prefeitura de Curitiba. Porque você me chamou a atenção numa coisa importante que eu não tava dando a devida atenção, sabe? Eu fui ver, por exemplo, os projetos que nós temos, que usam da mídia, entendeu? Eu falei assim: Meu Deus do céu! Eu não to fazendo isso!

E – Quando eu perguntei se você conhecia, né?

PA – Porque é uma coisa que tem tudo a ver, certo? Você tem a sua disposição um meio pra você trabalhar, pra você fazer um projeto com os alunos, que é a ordem do dia e de repente você se vira com nada, você tem...

E – Mas você sabe que essas perguntas só dizem respeito à pesquisa? Não dizem respeito ao fato de trabalharmos na prefeitura.

PA – Não, não! Eu entendi isso, claro! É que na realidade, às vezes, eu preciso sempre estar com gente, porque eu sempre preciso ser puxada pra algumas coisas, se você não tá com gente você não, sabe? São coisas importantes, de repente lá na escola: Gente vocês viram o que dá pra fazer? Daí eu fiquei pensando, não, eu não fiz essa relação, a minha relação é comigo mesmo, sendo ou não sendo da prefeitura, eu, eu sou eu... em qualquer lugar...

E – Na escola essa coisa do puxar que você falou, ela existe?

PA – Existe! Mas ela existe também se você faz isso, sabe? De ficar puxando. É porque a gente... não é todo mundo... tem gente que não adianta... olhe pode [...] e puxar que não sai do lugar... tem gente que você fala uma coisa e pronto, sabe? Aquilo rola.

E – Você é mais ou menos assim?

PA – É!

E – E o Normal Superior foi uma puxada?

PA – Foi!

E – Foi, parece que foi, né?

PA – Foi uma boa puxada!

E – Que bom! Você, ainda falta tempo pra se aposentar?

PA – Eu me aposentei de um padrão, no outro faltam quatro ou cinco anos.

E – Ah, então tem bastante tempo pra contar com você, mas que bom!

PA – Não! Nossa, eu tenho muitos pensamentos! Que bom, tenho muitos pensamentos ainda pra...

E – Então tá bom!

PA – Mas foi muito importante pra mim essa conversa... nossa como foi! Porque eu fiquei pensando: Meu Deus eu deixei de relacionar, de raciocinar, de repensar o que eu já fiz em termos de Normal Superior, sabe? Foi acho que até um preconceito. Tava falando com o meu marido, porque daí, com relação ao Normal Superior ou a outras questões lá de Brasília, ele trabalhou muito tempo na educação, daí ele falou que em Brasília não se tem tanto preconceito com relação ao Normal Superior, tá? Ensino à distância... não é Normal Superior... ensino à distância... aqui em Curitiba tem!

E – Você tinha na época?

PA – Tinha! E por muito tempo eu fiquei assim, sabe?

E – Resistindo!

PA – É! Com o curso que eu fiz, quer dizer, isso me atrapalhou a usar melhor o curso que eu fiz.

E – Você achava que era um curso menor por ser à distância?

PA – É! A análise que eu fiz foi a seguinte... a academia deu a oportunidade à professora trabalhadora, né? Coitadinha... a se especializar... a melhorar a sua prática... só...

E – É essa a sua visão?

PA – É!

E – E hoje?

PA – No Paraná eu acho que continua, porque eu fui fazer Pedagogia lá na [...] pra começar a entrar na...

E – Acabou indo! Agora vai fazer um curso presencial?

PA – Agora vou fazer um curso presencial com as coisas que faltam... por isso não... só que eu falo... olhe eu fiz Normal Superior, tá? E muitas das coisas que eu aprendi foi no Normal Superior, entendeu? eu tive que eu mesma quebrar esse preconceito.

E - Ham, ham! E as outras colegas tuas também tinham esses preconceitos?

PA – Não sei porque eu não falava o meu.

E – Não falava pra ninguém que fazia o curso?

PA – Não! Eu não falava que eu tinha preconceito.

E – Ah, sim! E na escola então você não sabe se as pessoas tinham esse preconceito também?

PA – Não sei! Acho que...

E – Guardavam?

PA – Não, eu não sei! Foi uma questão eu acho que tudo são ideias que as pessoas ou pegam ou não. Desenvolvem ou não. Eu acho que talvez as pessoas não quiseram desenvolver, porque veja também, quanto mais você dissemina, você leva o conhecimento pra outras pessoas, tem ícones que vão ficando assim, né? Ou eu sou o bom do

conhecimento e as universidades que vão, a Federal, né? Ela ia ter que abrir mão, ela não abre mão pro Normal Superior, não sei se agora abre.

E – Mas ela tem Pedagogia a distância?

PA – Pois é! Entendeu o que eu queria dizer? Pro trabalhador eu até permito, agora você não pode vir aqui, isso é uma crítica que eu coloco aos bambambãs e daí eu quero ser bambambã sem ter essa crítica, sem fazer essa...

E – Quem é bambambã? Os acadêmicos?

PA – É! Aquilo que é fazer parte da, da, como é que eu digo? Da... do grupo hegemônico do saber, né? Do... esse é o bambambã!

E – Você acha que a educação a distância pode trazer as pessoas pra esse grupo hegemônico?

PA – Pode!

E – Você acha que essa puxada que o curso deu em você de uma certa forma trouxe...

PA – A mim trouxe! A mim trouxe! Eu já lia muita coisa, fazia muita coisa, tá? Só que não esse teor acadêmico, né?

E – Sistematizado?

PA – Isso!