

JANE MARY DE PAULA PINHEIRO TEDESCHI

**A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A
ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A
PRÁTICA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Outubro - 2007**

JANE MARY DE PAULA PINHEIRO TEDESCHI

**A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A
ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A
PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração : Educação Escolar e Formação de Professores

Orientador: Prof^a Dr^a Helena Faria de Barros

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Outubro - 2007

Ficha catalográfica

Tedeschi, Jane Mary de Paula Pinheiro

T256e A professora da educação infantil e a alfabetização: relação entre a teoria e a prática / Jane Mary de Paula Pinheiro Tedeschi; orientação Helena Faria de Barros. 2007
137 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em educação, 2007.

Inclui bibliografia

1. Educação infantil 2. Professores – Formação 3. Alfabetização na educação infantil. I. Barros, Helena Faria de II. Título

CDD-372.21

**A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A
ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A
PRÁTICA**

JANE MARY DE PAULA PINHEIRO TEDESCHI

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Helena Faria de Barros

Profª Drª Anete Abramowicz

Profª Drª Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli

CAMPO GRANDE 30 DE OUTUBRO DE 2007

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Ao meu marido José Roberto e ao meu filho
Bruno, por compreenderem a minha ausência
durante a elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradecer nesse momento significa primeiramente lembrar de Deus, que me concedeu saúde, inteligência e persistência para realizar este trabalho.

Significa lembrar minha família, que mesmo distante, me acompanhou durante esta caminhada.

Lembrar a amiga irmã Mírian, pelo companheirismo, leitura atenta e colaboração na etapa final do trabalho.

Significa lembrar também de cada amigo, que soube me compreender nos momentos difíceis, e que me acolheu com palavras de ânimo. Cada colega de trabalho, que supriu amigavelmente minha ausência durante meu período de estudos.

Agradecer às professoras alfabetizadoras que se dispuseram a participar e a colaborar na realização dessa pesquisa, bem como à direção do Colégio Salesiano Dom Bosco por acreditar em mim e me incentivar a estudar sempre.

As professoras Dr^a Anete e Dr^a Josefa, pela maneira cuidadosa que se dedicaram à leitura e pelas sugestões que enriqueceram o trabalho.

Finalmente, e de maneira muito especial, quero agradecer A professora Dr^a Helena pela orientação, pelo apoio e compreensão com as minhas limitações, tornando possível e menos solitária esta minha caminhada.

TEDESCHI, Jane Mary de Paula Pinheiro. *A professora de educação infantil e a alfabetização: relação entre a teoria e a prática*. Campo Grande, 2007. 137p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O presente estudo está associado à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente”. O propósito é investigar questões que envolvem o processo de alfabetização na Educação Infantil, precisamente, o ensino da leitura e escrita para crianças de 5 e 6 anos. O foco da pesquisa foi a análise das concepções de aprendizagem da leitura e escrita e a relação existente entre a teoria estudada na formação inicial com a prática desenvolvida por professoras que alfabetizam na educação infantil de um colégio da rede particular de ensino de Campo Grande. Foram tomadas como referência três professoras do pré III com o objetivo de verificar o que se sabe e como se ensina, o pensar e o agir. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso. Para a coleta de dados foram utilizados entrevistas e questionários semi-estruturados, bem como observação da prática docente. A análise dos dados indicou que as professoras orientam seu trabalho numa base teórico-construtivista, tomando a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. O confronto dos dados obtidos mostra que as professoras apresentam uma concepção da aprendizagem da leitura e escrita como um processo de construção. Aponta uma relação que se estabelece entre o que as professoras aprenderam na formação inicial sobre o processo de alfabetização e a prática em sala de aula, no ensino da leitura e escrita para as crianças. No entanto, fica também evidente uma fragmentação entre as dimensões teóricas e a prática na formação inicial do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Alfabetização; Formação inicial.

TEDESCHI, Jane Mary de Paula Pinheiro. *The Teacher of Children Education and the alphabetization: relation between theory and practice*. Campo Grande, 2007. 137p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University - UCDB.

ABSTRACT

The present study is related to the research "Pedagogical Practices and their relations with the teachers' formation". It is aimed to investigate questions concerning to the process of alphabetization in the Children Education phase, more precisely, the teaching of reading and writing for children who are 5 and 6 years old. The focus of the research was the analysis of the conceptions of learning reading and writing and the relation among the theories studied in the initial formation with the practice developed by teachers who teach in the children education phase of a school which is part of the private teaching system of Campo Grande. Three teachers of pre-teaching level III were taken as reference in order to verify what is known and how it is taught to them, their way of thinking and acting. It is a qualitative research which delineates a case study. The data were collected through semi-structured interviews and questionnaires, as well as, from the observation of the teachers' practices. The analyses of the data showed that the teachers oriented their students on a theoretical-constructivistic basis, considering the children as active subjects in the learning process. The confrontation of the data obtained shows that the teachers present a conception of reading and writing learning as a constructive process. They point to a relation which is established between what the teachers learned in the initial formation about the alphabetization process and the practice in classroom during reading and writing teaching for children. Nevertheless, it is also evident that there is a fragmentation among the theoretical dimensions and the practice in the initial formation of the teacher.

KEY WORDS: Children education; Alphabetization; Initial formation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Esquema representativo dos elementos que compõem a leitura de acordo com Colomer.....	33
FIGURA 2 - Exemplo de escrita nº 1	106
FIGURA 3 - Exemplo de escrita nº 2	107
FIGURA 4 - Exemplo de escrita nº 3	108
FIGURA 5 - Exemplo de escrita nº 4	109

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Perfil das professoras do Pré III - sujeitos da pesquisa	72
QUADRO 2	- Motivos apresentados pelas professoras que levaram a escolha da carreira docente	83
QUADRO 3	- Pontos apontados pelas professoras em relação a sua formação inicial...	84
QUADRO 4	- Teorias que se relacionam com o processo de alfabetização, que as professoras se recordam terem sido estudadas em sua formação inicial..	85
QUADRO 5	- Modelo de estágio realizado pelas professoras na formação inicial	87
QUADRO 6	- Métodos de alfabetização estudados pelas professoras na formação inicial.....	88
QUADRO 7	- Aspectos explicitados sobre o conhecimento de cartilhas na formação....	90
QUADRO 8	- Preferência das professoras pelos autores estudados na formação	92
QUADRO 9	- Definição do conceito Alfabetização apresentada pelas professoras.....	94
QUADRO 10	- Teorias apontadas pelas professoras, que sustentam o trabalho de ensino da leitura e escrita com as crianças	96
QUADRO 11	- Estratégias utilizadas no ensino da leitura e escrita, apontadas pelas professoras durante a entrevista	97
QUADRO 12	- Motivos explicitados pelas professoras relacionados às dificuldades de aprendizagem de alguns alunos	101
QUADRO 13	- Explicitação das principais ações das professoras ao lidarem com alunos com dificuldade de aprendizagem	102
QUADRO 14	- Representação da rotina das salas observadas- Pré III	104
QUADRO 15	- Características observadas na relação das professoras com os alunos em sala de aula	110
QUADRO 16	- Estratégias utilizadas no ensino da leitura / frequência do trabalho	112
QUADRO 17	- Situações de escrita, atividades desenvolvidas/ frequência do trabalho ...	116
QUADRO 18	- Outras estratégias utilizadas para o ensino da leitura e escrita	119
QUADRO 19	- Atitudes das professoras frente aos alunos com dificuldades no processo de aprendizagem.....	120

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de entrevista com as professoras	133
ANEXO B - Roteiro do questionário	134
ANEXO C - Roteiro de observação	136
ANEXO D - Brincadeira do Corre-cutia	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A ALFABETIZAÇÃO	22
1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	22
1.2 AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	28
1.3 AINDA O PROCESSO DE ESCRITA E DA LEITURA.....	31
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INICIAL	41
2.1 SABERES A SEREM DESENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..	46
2.2 FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA	53
2.2.1 O exercício e o treinamento na formação de competências	55
2.3 PARADIGMAS DE FORMAÇÃO	57
2.4 DIFICULDADES DA FORMAÇÃO INICIAL.....	64
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PERCORRENDO O CAMINHO	67
3.1 O ESPAÇO DA PESQUISA.....	70
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	72
3.3 OS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS	74
CAPÍTULO 4 - OS DADOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO	80
4.1 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS	81
4.2 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS: RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	82
4.2.1 Informações obtidas nas entrevistas que se relacionam a formação inicial das professoras	83
4.2.2 Informações obtidas nas entrevistas que se relacionam a prática docente	94
4.3 AS OBSERVAÇÕES EM SALA: ASPECTOS RELATIVOS	103
4.3.1 O ambiente observado	104
4.3.2 Observação da prática em sala de aula	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Durante vinte anos trabalhando com educação infantil, mais precisamente com crianças de 5 a 6 anos, me deparei em muitos momentos com situações nas quais me senti obrigada a parar e refletir sobre a prática, sobre a forma como estava tentando conduzir o processo de aprendizagem e o porquê de muitas vezes não obter os resultados esperados.

Muitas e muitas vezes, me debrucei sobre livros e revistas especializadas buscando “receitas” de como fazer a criança aprender a ler e a escrever.

Foram muitas as tentativas e muitos os caminhos percorridos até chegar a compreender que o que faltava era uma reflexão acerca daquilo que pensava saber, sobre o que me foi ensinado a respeito da construção de leitura e escrita pela criança de 5 e 6 anos, e a forma como relacionava esses conhecimentos com a prática.

Assim, elaborei as seguintes questões sobre as quais julguei ser importante refletir:

a) Quais as concepções de aprendizagem da leitura e escrita apresentadas pelo professor que alfabetiza na Educação Infantil?

b) Como ele articula com a prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação inicial?

No intuito de tentar encontrar respostas a essas perguntas iniciei a presente pesquisa, que teve como objetivo analisar as relações existentes entre a teoria estudada na formação inicial e a prática desenvolvida pelos professores nas salas de aula da Educação Infantil.

Busquei aqui discutir os problemas que envolvem o processo de alfabetização na Educação Infantil, visando a sua superação.

O foco do estudo está na análise das relações existentes entre a teoria estudada na formação inicial e a prática desenvolvida pelos professores nas salas de aula de um colégio da rede particular de ensino na cidade de Campo Grande - MS. Nas articulações existentes entre o que se sabe e como se ensina, o pensar e o agir.

Refiro-me, neste trabalho, a uma prática voltada para ensino da leitura e escrita para crianças da educação infantil numa faixa etária de 5 e 6 anos e, para uma teoria que estudada na formação inicial, explique o processo de alfabetização e a aquisição da leitura e escrita pela criança, fundamentando o trabalho do professor.

De acordo com Abramowicz (2002, p. 1), a educação de crianças de 0 a 6 anos não é fato recente nas instituições. O que anteriormente eram chamadas de Jardins da Infância, Creches, Pré-escolas, entre outros, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996 - Lei 9394/96, passaram a ser designadas “Educação Infantil”. Este fato, segundo a autora, “denota que a infância passou a ter um espaço próprio de educação”.

Para Abramowicz (2002), fatores como a urbanização, a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, a luta pelo direito da criança à educação e a necessidade de colocá-la em melhores condições para o ingresso no ensino fundamental são alguns fatores que contribuíram para a expansão das instituições de educação infantil.

Em minha trajetória nessas instituições, percebi que no âmbito das privadas existe uma preocupação com o processo de alfabetização no último nível desta etapa, no trabalho com crianças de 5 e 6 anos a fim de que estas, ao ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental, já possuam certo domínio da leitura e escrita.

Neste sentido, a importância do trabalho consiste em apontar para algo que, mais do que possível é necessário, ou seja, refletir sobre a questão da alfabetização na educação infantil, especificamente com crianças de 5 e 6 anos; sobre os professores que atuam nesta área e suas concepções de aprendizagem da leitura e escrita.

Embora não seja objeto deste estudo fazer um levantamento dos trabalhos que envolvem a temática Educação Infantil, observa-se que as discussões em torno deste tema e suas especificidades vêm se intensificando desde 1981 quando foi fundado o Grupo de

Trabalho de Educação Pré-Escolar (GT), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O grupo de trabalho GT7, como foi denominado, constituiu-se de pesquisadores e profissionais que tinham como intuito aprofundar as discussões na área. Denominado de Educação da Infância de 0 a 6 anos¹, desde 1988, o GT7 foi ampliando e aprofundando as pesquisas relacionadas aos problemas da área.

Arce (2004) destaca pesquisas realizadas na área da educação infantil no período de 1987 a 2001. Nesse trabalho aponta alguns autores que desde então vêm contribuindo nas discussões acerca das problemáticas existentes. Dentre esses autores destacam-se Kramer (2002), abordando a trajetória do atendimento das crianças até 6 anos e Kishimoto (2006) analisando as instituições de amparo à infância (escolas maternais e jardins da infância, por exemplo) e a influência de alguns teóricos na orientação educativa, entre outros.

O levantamento das pesquisas na área da educação infantil elaborado por Arce (2004) aponta uma preocupação dos autores, por ela citados, em definir a função e a necessidade de um atendimento de qualidade no âmbito da educação infantil, porém, segundo a autora,

A história da Educação Infantil, na maior parte dos casos, é inserida como um acessório às discussões que se pretende travar. Ainda permanece como forte eixo o Estado e Políticas Educacionais, apesar do eixo Pensamento Educacional: seus intelectuais e sua difusão concentram o maior número de produção (ARCE, 2004, p. 13)

Rocha (2007), em sua dissertação de mestrado apresenta, uma preocupação em relação à articulação entre a educação infantil, chamada então por ela de pré-escola e a escola, referindo-se a escola como o ensino a partir do 1º ano do ensino fundamental- ensino básico.

Mais tarde, em 2002, um trabalho apresentado no GT7 durante a 25ª reunião anual da ANPED, Rocha, Campos, Kramer, Kishimoto e Bujes, propõem uma discussão acerca da questão das pesquisas na área de educação, especificamente na área da educação infantil, e apontam temáticas como: aspectos teóricos metodológicos; políticas públicas; concepção de criança; concepção de currículo para educação infantil e formação de professores para atuação na educação infantil, como pontos importantes para pesquisa.

¹ Supõe-se que a faixa etária abordada no GT7 possa sofrer alterações devido à implementação do Ensino Fundamental de 9 anos (Lei 11.174/06).

Rocha (2002b, p. 12) reitera ainda a importância de se buscar, antes de tudo, “conhecer as crianças, os contextos sociais e institucionais de sua educação”.

A partir das leituras de artigos e teses divulgadas pela ANPED e pelo Banco de Dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi possível constatar que existe uma gama de pesquisas voltadas para as questões que se referem à educação infantil.

Essas pesquisas² são relacionadas às especificidades da educação infantil que são: o cuidar e o educar; as políticas; a história; os objetivos e as finalidades. No entanto, elas revelam um recorte nos estudos estabelecendo uma separação entre as pesquisas relacionadas às especificidades da educação infantil e o processo de alfabetização. A questão da leitura e escrita é tema presente em grande parte dos estudos relacionados às séries iniciais do ensino fundamental, nos GTs de Leitura e Escrita, GT10, da ANPED, e com menos frequência no grupo de Educação Infantil.

Bragagnolo (2005), em trabalho apresentado no 28º encontro anual da ANPED, percebe uma cisão entre a educação infantil e o ensino fundamental no âmbito das reflexões acerca dos processos de construção da leitura e escrita pelas crianças. A autora reitera a importância de

compreender o processo de alfabetização como um período amplo durante o qual a criança imersa no ambiente cultural pensa sobre a escrita e, auxiliada muitas vezes por intervenções de qualidade, no espaço escolar ou não, inicia seu processo de alfabetização (BRAGAGNOLO, 2005, p. 14).

Cabe considerar ainda, que a discussão acerca da relação entre a educação infantil e a alfabetização estende-se para outros grupos dentro da própria ANPED, como nos GTs de História da Educação, Psicologia da Educação e Educação de Jovens e adultos (GOULART; KRAMER, 2002, p. 142).

Muito se fala sobre alfabetizar ou não a criança em idade pré-escolar. Acredito que com a modernização da sociedade e o desenfreado avanço dos meios de comunicação, desde os primeiros anos de vida elas já estão expostas não somente como espectadoras mas como usuárias de toda essa tecnologia existente.

² Fonte: reuniões anuais da ANPED. Disponível em: <www.anped.gov.br>.

As crianças são curiosas, querem saber, já vêm para a escola com uma carga de conhecimentos prévios, de hipóteses sobre a leitura e escrita que vêm no mundo. Deste modo, a questão não é simplesmente discutir se deve ou não alfabetizar já na educação infantil, mas sim como fazê-lo, considerando as especificidades da criança na faixa etária de 5 e 6 anos.

A pretensão aqui é ampliar essa discussão com vistas a compreender melhor a dinâmica desse processo dentro das salas de educação infantil.

Como afirma Cagliari (1999, p. 106):

[...] aos cinco anos uma criança está mais do que pronta para ser alfabetizada, basta o professor desenvolver um trabalho correto de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Nessa idade ela já conheceu e aprendeu muita coisa da vida, do mundo e até da história, já testou sua participação na sociedade, seu relacionamento com pessoas diferentes.

Pretende-se mostrar com a pesquisa que o estudo não somente é necessário em termos de provocar reflexões como também pode trazer contribuições para a construção de novos caminhos à prática dos professores alfabetizadores na educação infantil. A proposta aqui não é uma crítica à prática existente, mas um trabalho que possa colaborar com ela para tentar melhorá-la.

Acredito que a educação infantil deva atender as crianças pequenas em suas necessidades emocionais, sociais, afetivas, físicas, num espaço aonde as ações desenvolvidas estejam voltadas também para o desenvolvimento do conhecimento, da criatividade e da autonomia. Para tanto, é preciso que este espaço seja um ambiente estimulante e rico em desafios, um espaço no qual a criança, entre tantas habilidades desenvolvidas, possa também ampliar seu universo cultural por meio do contato com a leitura e a escrita reconhecendo sua função comunicativa.

A investigação realizada mostra sua relevância na medida em que pesquisa um contexto específico, a articulação entre a teoria estudada na formação inicial em nível universitário e a prática utilizada pelos professores que alfabetizam na educação infantil.

Alfabetizar não é um trabalho simples e fácil, ao contrário, ao se alfabetizar, além de tornar a criança capaz de ler e escrever é preciso também envolvê-la nas práticas sociais da leitura e escrita de modo que aprendam a fazer uso delas.

Assim, é preciso que o professor alfabetizador domine conhecimentos específicos referentes à construção da escrita e leitura pela criança a fim de que possa efetivamente auxiliá-la neste processo. É preciso que ele tenha, antes de tudo, o domínio do conceito de alfabetização e de letramento, que saiba diferenciá-los e que consiga garantir as especificidades de cada um dentro do processo de aprendizagem.

Com frequência o termo alfabetização é relacionado ao domínio dos procedimentos de leitura e escrita. Neste sentido, pode-se definir alfabetização como um processo pelo qual as pessoas aprendem a ler e escrever. Já o letramento refere-se ao *uso* da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas.

Para Soares (1985, p. 20), o conceito de alfabetização pode desenvolver-se em torno de dois pontos de vista: num primeiro enfoque, ler e escrever pode significar o “domínio da mecânica” da língua escrita, ou seja, a “codificação da língua oral em língua escrita (escrever) e decodificação da língua escrita em oral (ler)”.

Neste sentido, a alfabetização seria um processo simples, mecânico e linear de conversor de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). Seria uma representação mecânica como da escrita comum para o braile, do código de Morse para linguagem comum; seria um ato de percepção, ou seja, um domínio do mecanismo de codificação e decodificação.

Já num segundo enfoque, ler e escrever pode significar “apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)”. Seria assim um ato de pensamento (SOARES, 1985, p. 20).

Estes dois pontos de vista apresentados por Soares (1985) sobre o conceito de alfabetização, bem como o letramento, serão explorados no primeiro capítulo deste trabalho.

Em uma análise, mesmo ingênua, do quadro de professores que atuam na educação infantil da rede privada de ensino em Campo Grande, especialmente no colégio onde atuo, pude perceber que, gradativamente, os professores com formação apenas no curso de magistério em nível médio ou com alguma complementação, estão sendo substituídos por profissionais com formação em Pedagogia ou Normal superior.

A Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 dispõe, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Esta mesma Lei dispõe ainda que: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

A formação deste professor deve estar voltada para o saber, saber fazer e saber explicar o que faz e porque faz. Porém, apesar de todo avanço nas discussões e dos esforços dos profissionais da educação infantil para melhorar sua prática, ainda são grandes os desafios para garantir a qualidade desta educação.

Nota-se uma corrida dos profissionais atuantes na busca de uma formação específica que lhes garanta o exercício da profissão. Formação esta oferecida em cursos de atualização profissional em educação infantil, oferecido pela Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP)³, no caso do estado de Mato Grosso do Sul, ou cursos de pós-graduação em Educação Infantil oferecidos por algumas universidades.

Portanto, teoricamente, esses professores deveriam estar preparados e capacitados para atuar na alfabetização de crianças em idade pré-escolar (5-6 anos especificamente, população alvo dessa pesquisa). Deveriam também se sentir seguros ao trabalhar com crianças no processo de construção dos conhecimentos, porém, o que se tem visto com grande frequência é um professor aflito, angustiado diante do aluno que considera “problemático”, atribuindo, na maioria das vezes, a causa dos problemas ao próprio aluno.

A constatação de que muitas crianças são rotuladas como incapazes de aprender por motivos biológicos, sócio-culturais ou afetivos, vem fazendo com que em minha caminhada pela educação infantil, observe atentamente a prática de sala de aula de alguns professores e me atente também para a minha própria, buscando compreender o que está verdadeiramente por trás da não aprendizagem. Será que o conhecimento teórico atual do qual

³ Trata-se de uma organização civil de direito privado, sem fins lucrativos, constituída por federações que atuam em âmbitos estaduais e que são formadas por associações regionais ou municipais. Ela visa à melhoria da qualidade do profissional que atua com a criança pequena.

o professor dispõe é suficiente e adequado para o trabalho de alfabetização com crianças de 5 e 6 anos? Será que os professores estão conseguindo transpor para a prática aquilo que sabem acerca do desenvolvimento infantil? Será que a certeza que o professor tem na eficácia da sua metodologia não está mascarando um problema que pode estar em sua prática diária, na nossa falta de conhecimento ou de visão do processo de construção da escrita e leitura pela criança pequena e não propriamente no aluno?

A dificuldade de aprendizagem centra-se toda na criança, seja por imaturidade; hiperatividade; desatenção; problemas emocionais relacionados à família ou até por distúrbios mais complexos. Por falta de esforço, de dedicação ou, talvez, até mesmo pela formação recebida, uma reflexão do professor sobre sua prática de ensino ou uma possível mudança de postura provocada por esta reflexão pode acabar ficando em segundo plano.

Para Cró (1998, p. 76), o professor deveria ter o hábito de refletir sobre a sua ação. Porém, não somente refletir sobre sua prática, “mas a partir da prática (a sua própria, a dos outros e as que são descritas nos livros)”.

Na rotina das aulas pode-se dizer que, muitas vezes, numa improvisação, o professor age como um cozinheiro que vai colocando uma pitada de tempero aqui, outra ali e com sua experiência acaba até conseguindo um resultado final satisfatório.

Por causa da complexidade e da dinâmica das ações educativas, ele quase sempre é levado a tomar decisões rápidas baseadas apenas no próprio saber experiencial cotidiano desprezando os demais saberes docentes. Acaba por saber fazer, porém, sem saber explicar o que faz e porque faz.

Nessa situação, as ações desenvolvidas junto a crianças com dificuldades de aprendizagem, ou não, mesmo quando consideradas de boa qualidade, mostram-se mais intuitivas do que reflexivas, revelando assim uma possível dificuldade de articulação entre teoria e prática.

O professor, diante de uma criança com dificuldade, não consegue transpor para a prática as teorias de ensino estudadas na sua formação em razão da racionalidade técnica⁴ que a tem caracterizado.

Este modelo de formação, que valoriza a teoria em detrimento da prática, trabalha o aluno, futuro docente, como um sujeito passivo, mero receptor das teorias. Nesta concepção, as teorias são estudadas e aprendidas dissociadas da prática que vem depois. Os métodos e técnicas desconsideram as especificidades de cada situação, de cada aluno nas salas de aula e são aplicados como instrumentos que possam atender qualquer realidade.

Assim, nota-se no cotidiano, a busca dos professores por uma melhor qualidade na formação. Busca por novos cursos, treinamentos, leituras e encontros em que possam realizar trocas de experiências. Está claro que a experiência de ser professor não é um mero “*passar de tempo*” com crianças. É notável o comprometimento profissional e a vontade de acertar. Então é preciso encontrar os caminhos.

Como já foi mencionado anteriormente, acredito que diante da realidade que hoje vivemos a questão não é exatamente alfabetizar ou não na educação infantil, mas sim, *como* alfabetizar sem desconsiderar que se trata de um trabalho com crianças de 5 e 6 anos que possuem características e necessidades diferentes das crianças maiores. Esta questão está ligada diretamente às concepções da natureza de aprendizagem da leitura e escrita apresentadas pelos professores e remete a conhecer como se deu a sua formação inicial.

Pertinentes são as afirmações de Ferreiro (1989, p. 98), quando diz que “não existe idade para aprender a ler e que a leitura e a escrita constituem um processo que começa cedo”. Neste sentido, a autora afirma que as crianças iniciam sua aprendizagem do sistema de escrita muito cedo, nos mais variados contextos, pois ela está inserida na “paisagem urbana”, e acrescenta:

A criança trabalha cognitivamente (isto é, procura compreender) desde muito cedo informações das mais variadas procedências: os próprios textos nos respectivos contextos em que aparecem (embalagens, cartazes de rua, tevê, peças de vestuário, assim como livros e periódicos); informação específica destinada às crianças (alguém lê uma história para elas,

⁴ Racionalidade técnica: é uma concepção de prática herdada do positivismo segundo a qual os profissionais se utilizam da aplicação da teoria e da técnica derivada de conhecimentos sistemáticos para solucionar problemas (SHÖN 2000, p. 15).

diz-lhes que esta ou aquela forma é uma letra ou um número, escreve seu nome para elas, etc.); informação obtida através de sua participação em atos sociais dos quais fazem parte o ler e escrever (FERREIRO, 1989, p. 98).

Desta forma considera-se que, toda criança ao ingressar na escola já traz consigo informações acerca da linguagem escrita que recebeu anteriormente e processou de alguma forma a fim de compreendê-las. “Só é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o saber acerca da língua escrita limita-se ao conhecimento das letras” (FERREIRO, 1989, p. 100).

Aprender a ler significa aprender o sistema de representação da língua escrita analisando-o de modo a diferenciá-lo da língua falada. Este processo é preciso que seja do domínio do professor.

É fundamental saber como a linguagem oral e escrita se desenvolvem na criança e qual a diferença entre elas. A competência de um professor alfabetizador deve apoiar-se nos conhecimentos da psicolinguística e da formação do sistema de escrita que possui. É preciso saber como a criança aprende a ler e a escrever. É preciso tomar as dificuldades como desafio a ser vencido e isto só será possível a partir do momento em que o professor refletir sobre sua prática e, em consequência, ousar transformá-la.

Para Perrenoud (2001, p. 190):

Em uma profissão humanista como a do ser professor, onde se trabalha através das relações, não podemos escolher as crianças que vêm para nossas mãos. Algumas nos agradam, nos atraem, nos fazem bem. Outras, porém, nos irritam, nos fazem sentir pouco à vontade, nos despertam sentimentos incômodos.

Ao professor, cabe conhecer também seus alunos e buscar o melhor caminho para o desenvolvimento do seu trabalho de orientação da aprendizagem. Deste modo, me propus a pesquisar o que os professores da educação infantil sabem sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, e como este professor articula seus conhecimentos teóricos com a prática.

Para tanto, algumas questões norteadoras orientou a minha pesquisa:

- Quais as teorias que estão por trás da atuação do professor alfabetizador na educação infantil?
- Como foi sua formação inicial e demais formações em alfabetização?

- O que o impede de olhar um pouco para si mesmo, para sua prática diária e refletir de forma mais aprofundada sobre os problemas de aprendizagem com os quais se depara, não somente do ponto de vista de quem aprende, mas principalmente, de quem ensina?

O relato da pesquisa encontra-se organizado em quatro capítulos, sendo que os dois primeiros apresentam o aporte teórico que a fundamentou.

No capítulo 1 contém idéias nucleares, a saber: natureza da alfabetização, processo de aquisição da leitura e escrita; alfabetização e letramento. O capítulo 2, trata do processo de formação do professor alfabetizador na educação infantil e sua formação inicial. O terceiro capítulo traz os sujeitos, os instrumentos, o local, os procedimentos de coleta de dados e de análise dos dados obtidos na pesquisa. O quarto apresenta e discute os dados obtidos na pesquisa. Neste momento é que acontece a busca em articular os dados obtidos com as teorias que orientaram a pesquisa.

As considerações finais relacionam questões fundamentais que, expressas no problema, levaram à realização desta pesquisa bem como as conclusões, mostrando dessa forma a validade do estudo no sentido de contribuir para uma prática mais eficaz no trabalho de alfabetização na educação infantil com crianças de 5 e 6 anos.

CAPÍTULO 1

A ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo apresentará os principais conceitos que serviram de base à pesquisa realizada que são: a natureza da alfabetização, os processos de aquisição da leitura e escrita, a alfabetização e o letramento.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Etimologicamente, o termo alfabetização significa a aquisição do alfabeto, ou seja, adquirir as habilidades de escrever e ler. Consiste na aprendizagem do sistema de escrita ou da tecnologia da escrita.

Soares (2004a, p. 11) afirma ser a “alfabetização o processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”.

A autora apresenta como “facetadas” consideradas componentes essenciais do processo de alfabetização: a consciência fonêmica (relações fonema-grafema), fluência na leitura oral e silenciosa, vocabulário e compreensão.

Assim como a autora, acredito que a alfabetização constitui-se de um conjunto de habilidades, atitudes e hábitos que faz do processo um fenômeno complexo.

Não se pode negar que a alfabetização seja um processo de representação, mas não só de fonemas em grafemas /grafemas em fonemas, mas ao mesmo tempo, penso que é, principalmente, um processo de compreensão e expressão de significados por meio do código

escrito. É a representação simbólica do significado de um objeto ou acontecimento. A palavra é substituta do objeto, isto é, significa algo.

Em se falando de representação da escrita convém lembrar Freinet que apresenta o dizer de sua aluna Bal (de 5 anos) quando aprende a ler: - “ah! Compreendi. Diz ela por fim... Por vezes lemos sem saber ler. Sabemos ler a palavra, mas não sabemos o que ela quer dizer. É como se não soubéssemos ler” (FREINET, 1977, p. 134).

Ferreiro (1985, p. 9), tratando a natureza do processo de aquisição da leitura e escrita explica que:

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la, as conseqüências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

A mesma autora acrescenta ainda que :

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, compreensão de significados, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1985, p. 9)

Weiz (1999, p. 8) mostra igualmente, que :

[...] a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita.

Comentando a diferença entre a codificação (a transcrição das letras do alfabeto em código Morse, por exemplo) e o processo de aquisição, ou elaboração do sistema convencional de escrita pela criança, Ferreiro (1985, p. 8) completa que:

A diferença essencial é a seguinte: no caso de codificação tanto os elementos como as relações já estão pré-determinadas; o nosso código não faz senão encontrar uma representação (alternativa) diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão pré-determinadas [...] as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em outros casos, que a criança re-inventa esse sistema.

Soares (2004a) tem se dedicado, no Brasil, ao estudo das relações entre alfabetização e letramento. Em seus estudos a autora mostra como, historicamente, o conceito de alfabetização foi se tornando muito específico, isto é, só transcrição de fonemas em grafemas e grafemas em fonemas. Essa mudança aconteceu por volta de 1980 no Brasil, França e Estados Unidos num movimento quase simultâneo. A autora fala até num processo de “desinvenção” da alfabetização.

No Brasil, os grandes motivos do processo de maior especificidade do conceito alfabetização foram os altos índices de repetência, reprovação e evasão constatadas nas avaliações internas das escolas e avaliações externas por órgãos oficiais como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁶, Sistema de Avaliação de rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), e outros. Também a prevalência do construtivismo sobre o behaviorismo na fundamentação das práticas educativas valorizando aspectos psicológicos e não os lingüísticos (fonética e fonologia) do processo de aquisição da leitura e escrita.

Na França e nos Estados Unidos à especificidade se deve, principalmente, ao fato dos jovens e adultos (minorias excluídas chamadas de 4º Mundo) revelarem precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e do trabalho, além da prevalência do construtivismo.

Soares (2004a, p. 9) argumenta também que:

A alfabetização caracterizou-se, a partir de 1980, por sua “excessiva especificidade”, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e escrita, ou seja, exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa excessiva especificidade, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização.

⁵ Ação do Governo Brasileiro, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Produz informações a respeito da realidade educacional brasileira coletando dados sobre a qualidade da educação no país. É um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso País no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Objetiva oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro.

⁶ Tem como objetivo principal avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

A autora fala, então, em “invenção” ou construção social da palavra e do conceito de letramento (por volta de 1980) que passou a ser entendido como oposto ao de alfabetização, ou seja, passou-se a diferenciar as dificuldades do uso da língua escrita nas demandas de práticas sociais e profissionais e a aprendizagem inicial do sistema de escrita.

Conforme Soares (2004b, p. 20), letramento

[...] é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais; distinguem-se (alfabetização e letramento) tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e lingüísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Outros autores conceituam e confirmam este aspecto social do letramento.

Goulart (2006, p. 452) mostra que “o letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade”. Essa autora acrescenta: “Compreendo que o letramento está relacionado à apropriação de conhecimentos, que constituem a cultura chamada letrada”.

Kleiman (1995 apud GOULART, 2006, p. 453) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos.

Soares (2004) usa algumas palavras que expressam esse movimento que acontece entre os dois processos em estudo e diz que houve uma “invenção” do conceito letramento e uma “desinvenção” de alfabetização, mas está acontecendo uma emergência, uma demanda de “re-invenção” em relação à alfabetização.

A mesma autora trabalha com o conceito de “reinvenção” da alfabetização ao detectar um fenômeno que está acontecendo na França, Estados Unidos e no Brasil. A alfabetização que por décadas foi suplantada pelo letramento volta a ser considerada. Há demandas por uma instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico.

Pesquisas nos Estados Unidos sobre habilidades de leitura da população jovem norte-americana analisadas pela autora, mostram que o problema não está na *illiteracy* (no não saber ler e escrever) mas no *literacy* (no não domínio das competências de uso da leitura e da escrita).

Nesta evolução das relações entre letramento e alfabetização, Soares (2004a, p. 14) conclui que:

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização- e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- o letramento.

A autora completa, ainda, que:

Ambos são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve no contexto da e por meio das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004a, p. 14)

Há conveniência em se conservar ambos os termos - alfabetização e letramento. Sobre isto Soares (2004a, p. 15) comenta que:

apesar de designarem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferentes. Supõem competências específicas que exigem formas de aprendizagem diferenciadas e procedimentos diferenciados de ensino.

Compactuo com esta idéia de que não é significativo separar esses dois processos (alfabetização e letramento). Igualmente, por esta razão, tem sentido o que afirma Freinet (1977, p. 33):

Pela palavra; ao serviço da vida múltipla e exultante, a criança familiariza-se com o valor, o sentido e a figura psíquica das palavras. A profundidade e a riqueza desta primeira aquisição experimental é o escalar prévio de onde decorrerão a rapidez e a segurança das aquisições ulteriores.

Assim, se pensar que o aprendizado da leitura e da escrita se estende para além do domínio desse código, sendo essas habilidades (ler e escrever), utilizadas nas diversas práticas sociais vividas pela criança e que o sujeito que aprende a ler e escrever aprende também a fazer uso desse conhecimento, percebo uma extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito do letramento. Entretanto, faz-se necessário dizer que, embora sejam conceitos relacionados, não se deve fundi-los em um só. Cada um dos conceitos deve ter suas especificidades garantidas dentro do processo de ensino aprendizagem.

É comum o entendimento do papel da escola, no que se refere ao aprendizado da leitura e escrita, limitar-se à alfabetização, no entanto, sabemos que só o domínio do sistema alfabético de escrita não garante a total inserção da criança no mundo letrado. É preciso ir além do domínio do código escrito, é preciso que a criança conheça as diferentes formas de discurso escrito, como se estruturam, como e quando são usados. É preciso que ela se utilize amplamente da leitura e da escrita no cotidiano e isto vai muito além do escrever ou ler algumas palavras ou frases simples.

Para se tornar um usuário competente da língua a criança deve ser capaz de compreender e usar o código escrito e, este “modo de usar”, está relacionado ao letramento.

Segundo Soares (2004a, p. 8):

Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos. Há quem empregue os dois termos como sinônimos, mas verifica-se uma diferença entre eles.

Deste modo, faz-se necessário que a escola proponha atividades que possibilitem também o letramento e não somente a alfabetização.

Freinet (1977, p. 33) aconselha que:

É preciso ter cuidado com a prática antiga que reduz o seu círculo de exercícios a séries de palavras mais especificamente escolares, sem ter em conta o esplendor das conquistas vivas das crianças [...] como é mais tranqüilizante, mais inteligente e mais humana a atitude de Bal, recusando-se a ler o que não compreende e querendo conhecer o sentido das palavras novas antes de seguir em frente, obstinando-se em aprender antes de mais nada todo o pensamento expresso pelas palavras, porque é esta comunicação pelo pensamento através da interpretação dos sinais que é a única razão de ser da leitura e sua dignidade espiritual.

Por isso o processo de leitura e escrita é considerado complexo, possui facetas complementares (alfabetização e letramento) apresentando dificuldades na sua aquisição, tanto por parte do aluno quanto por parte do trabalho do professor que necessita de formação específica.

Penso que compreender o processo pelo qual a criança passa para adquirir a habilidade de ler e escrever e, ao mesmo tempo, utilizar essa habilidade como forma de entender o mundo, demanda para os professores um estudo mais aprofundado sobre as

especificidades da alfabetização. É preciso compreender a aquisição da língua e diferenciá-la do seu desenvolvimento, entender a construção da escrita e a aquisição da leitura.

1.2 AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Soares (1985, p. 20), afirma que de fato a aprendizagem da linguagem oral ou escrita é um processo permanente, porém, que é preciso diferenciar um processo de “aquisição da língua” (oral e escrita) de um processo de “desenvolvimento” da língua.

Cox e Assis-Peterson (2001, p. 51), em seu trabalho “Cenas de sala de aula” apresenta um pensamento de Ong que afirma que “à distância que separa a escrita da oralidade situa-se entre o ouvido e o olho, o tempo e o espaço, a evanescência e o resíduo, o corporal e o não corporal, a performatividade e a representação, e dependência e a independência do contexto”. Neste sentido, a criança relaciona-se com a linguagem oral de modo diferente da forma como se relaciona com a escrita.

Quem fala em alfabetização e letramento fala igualmente das relações entre a linguagem oral e escrita.

Na perspectiva do processo de aquisição da língua e na perspectiva da autora citada, entendo a linguagem oral como um “fenômeno sonoro”, que se “desenrola no tempo” e no espaço “sem deixar vestígios” ou marcas, um fenômeno que é totalizante e auditivo.

Cox e Assis-Peterson (2001), afirma que a audição é um processo agregativo, de síntese, que nos permite ouvir sons provenientes de vários lugares ao mesmo tempo. A criança, em seu desenvolvimento, vai construindo sua fala a partir dos sons que a envolve. Ao chegar à escola já possui o domínio da língua oral, é um perfeito falante, mas não tem ainda o domínio da linguagem escrita. Esta, por sua vez, está ligada ao “fenômeno visual” que é analítico e desagregador, vemos só o que está a nossa frente, só olhamos em uma direção de cada vez. Neste contexto, as palavras seriam fenômenos visuais, signos que se inscrevem no espaço e deixam “marcas” que ao contrário do som, não se apagam.

Diferenciar a linguagem oral da escrita implica saber as maneiras pelas quais uma e outra é transmitida e adquirida pelo indivíduo. A fala é um saber universalmente partilhado pelos homens. Todos, em condições biológicas normais, aprendem a falar. “O aprendizado da

fala é holístico. Não é necessário ter consciência das unidades que compõem um enunciado para produzi-lo”, afirmam Cox e Assis-Peterson (2001, p. 56). Acrescenta a autora que no caso da linguagem escrita, o saber já “não é universalmente partilhado”, pois nem todos os povos possuem uma, ou a mesma linguagem escrita. Deste modo, o aprendizado da fala e da escrita ocorre de modo diferente. “Só o convívio com pessoas alfabetizadas não garante o domínio da escrita como o convívio com falantes pode garantir o domínio da fala. O aprendizado da escrita é um processo analítico” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 56). Aqui a criança precisa operar com unidades lingüísticas para poder escrever, precisa refletir sobre a língua, pensar sobre ela.

Então, o processo de aquisição da linguagem escrita demanda um domínio da estrutura mecânica, ou seja, adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita e decodificar a língua escrita em língua oral. Porém, se se deseja que o domínio do código escrito auxilie a criança na sua inserção no meio cultural que está em constante mudança, é preciso entender que a aprendizagem da língua escrita é mais que aprender um código de transcrição, é construir um sistema de representações.

Neste sentido, como já mencionado anteriormente, o aprendizado da escrita demanda, por parte da criança, uma reflexão sobre todos os aspectos que envolvem o processo desde o conhecimento das letras e a consciência das sílabas até a compreensão dos significados das marcas ou sinais que segmentam as orações.

A criança quando inicia o processo de alfabetização já domina a linguagem oral como comunicação; esta é uma competência adquirida de forma natural no processo de socialização no qual se encontra inserida desde que nasce. Porém, o aprendizado da escrita (e da leitura) pressupõe por parte da criança, uma reflexão dessa linguagem natural (oral), desenvolvendo assim um novo conhecimento, o conhecimento metalingüístico ou, consciência metalingüística (TOLCHINSKY, 1995, p. 38).

A consciência metalingüística, conforme essa autora, envolve três tipos de habilidades consideradas úteis à compreensão e aprendizado da escrita: segmentar a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras.

Na perspectiva do processo de desenvolvimento da língua, Soares (1985) entende ler e escrever como apreensão e compreensão de significado como uma forma de compreender o mundo, resolver questões práticas e ter acesso à comunicação. Lê-se um objeto, um texto, um desenho, uma palavra, lê-se o que está próximo e distante, lê-se para se comunicar, para adquirir e trocar conhecimentos. A leitura, neste sentido, é uma ferramenta que permite o acesso da criança (e do adulto) às diferentes maneiras de interpretar a realidade.

O desenvolvimento da língua implica, entre outras coisas, em reconhecer a função social da leitura e escrita e fazer uso delas. A leitura e escrita entendidas nesta perspectiva, são atividades conceituais que envolvem habilidades cognitivas como as de análise, síntese, abstração, elementos básicos para o pensamento e reflexão.

O que me parece fundamental é que o professor alfabetizador, ao desenvolver um trabalho de ensino da escrita na educação infantil nesta visão, tenha conhecimento e domínio do processo de aquisição e desenvolvimento da língua pelas crianças, podendo desta forma, organizar seu trabalho de modo a proporcionar-lhes melhor aprendizado.

Outros autores, diferentemente, concebem a escrita como sendo prolongamento de linguagem oral.

Essa concepção supõe que a linguagem escrita constitui a fala por escrito e os sistemas escritos teriam sido inventados para representar a fala.

Goulart (2006, p. 452) estudando especificamente o letramento diz que:

[...] o termo letramento vem se mostrando pertinente para os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, já que se observa no Brasil o termo alfabetização, ainda muito relacionado a uma visão dessa aprendizagem como um processo de codificação-decodificação de sons em letras e vice-versa. Essa visão está de um modo geral ligada a suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito.

Franchi (1992 apud GOULART, 2006, p. 452) também indica que:

Partindo do princípio de que construir linguagem é constituir sistemas de referências do mundo e, também de que a constituição do sujeito, da linguagem e do conhecimento está irremediavelmente interligada, a linguagem oral ganha relevância especial.

Esses autores, e outros mais que defendem a idéia de continuidade entre a língua oral e escrita, acreditam que “a história da escrita seja a evolução progressiva de linguagem oral que culmina no alfabeto” afirma Olson (1998 apud GOULART, 2006, p. 452).

Ainda Olson (1998 apud GOULART, 2006, p. 452) defende que:

A escrita não é uma transcrição do oral, mas a elaboração de um modelo conceitual para o discurso, por permitir detectar não só os elementos lingüísticos, mas também as estruturas lingüísticas em que esses elementos se inserem.

Michalowski (1994 apud GOULART, 2006, p. 452) também entende a escrita como “uma nova forma de comunicação que trouxe à tona uma nova semiótica e novas formas de discurso”.

Esta relação entre linguagem oral e linguagem escrita na alfabetização é outro aspecto polêmico quando se trata dos dois processos: letramento e alfabetização.

Vários estudos têm sido feitos nesta direção, porém, pelo estado em que se encontra a discussão, há de se aceitar com tranquilidade o que afirma Cox e Assis-Peterson (2001) que a linguagem escrita não é prolongamento da linguagem oral, que como diz Soares (2004a, p. 8):

[...] embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos fenômenos. Há quem empregue os dois termos como sinônimos mas, verifica-se uma diferença entre eles.

Esta polêmica reforça também a idéia de que a formação do professor alfabetizador é ação que merece atenção, dada a especificidade, a complexidade do processo a conhecer e que requer ação docente reflexiva, atenciosa e cuidadosa.

1.3 AINDA O PROCESSO DE ESCRITA E DA LEITURA

A busca por um entendimento do processo de alfabetização tem sido alvo de estudos em diferentes áreas. Como se trata de um fenômeno complexo, o processo de alfabetização tem interpretações diferentes, interpretações estas, dadas de acordo com perspectivas psicológicas, psicolingüísticas, sociolingüísticas e lingüísticas estudadas e

adotadas pelos professores. Assim, alguns desses enfoques serão analisados para que se perceba melhor suas dimensões e amplitude.

O enfoque psicológico busca estudar os processos necessários por meio dos quais a criança aprende a ler e escrever. Neste enfoque, a ênfase encontrava-se originalmente na relação entre inteligência e alfabetização; entre os aspectos neurológicos e fisiológicos e aspectos psicológicos implicados no ler e escrever. Durante muito tempo, buscou-se nesses fatores a justificativa para o fracasso escolar das crianças, atribuindo-os às causas psiconeurológicas como: dislexia, disgrafia, disfunção cerebral mínima, entre outras.

Na perspectiva dos estudos psicolinguísticos, a atenção volta-se para a análise dos processos como a maturidade lingüística da criança para aprender a ler e escrever, as relações de linguagem e memória e na interação entre informações visuais e não visuais. De acordo com Soares (1985), este enfoque é ainda pouco desenvolvido no Brasil.

Os estudos dentro da perspectiva sociolinguística abordam o processo de alfabetização relacionando-o com os usos sociais da língua. Segundo Soares, no estudo da leitura e da escrita, estuda-se o problema das “diferenças dialetais” que a criança já traz consigo quando chega à escola e que, muitas vezes, esse dialeto apresentado por ela está distante da língua escrita convencional, da língua padrão. Ainda nesta perspectiva, estuda-se também a questão da relação entre a língua escrita e a língua oral, as diferentes funções de comunicação e o contexto social em que se encontram os comunicadores.

Finalmente, a perspectiva lingüística compreende alfabetização como o domínio de transferência da seqüência temporal da fala e seqüência espaço-direcional da escrita, da percepção de transferência da forma sonora da fala e a forma gráfica da escrita, de domínio de regularidades e irregularidades desse processo (SOARES, 1985, p. 22).

Os estudos psicolinguísticos e psicogenéticos alertam que não se deve confundir ler com decifrar nem decodificar. A leitura é uma atividade cognitiva que requer um envolvimento do leitor na busca de significados e compreensão na interpretação dos conteúdos.

Segundo Colomer (2001, p. 127):

[...] ler é um ato interpretativo, o qual consiste em saber guiar uma série de raciocínios para a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelo texto e dos conhecimentos do leitor.

Ao mesmo tempo, ler implica iniciar outra série de raciocínio para controlar o progresso dessa interpretação, de tal forma que possam ser detectadas as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Para a autora, a leitura envolve conhecimentos e processos que a escola deve ser capaz de desenvolver nas crianças, conforme podemos ver no esquema a seguir (Figura 1).

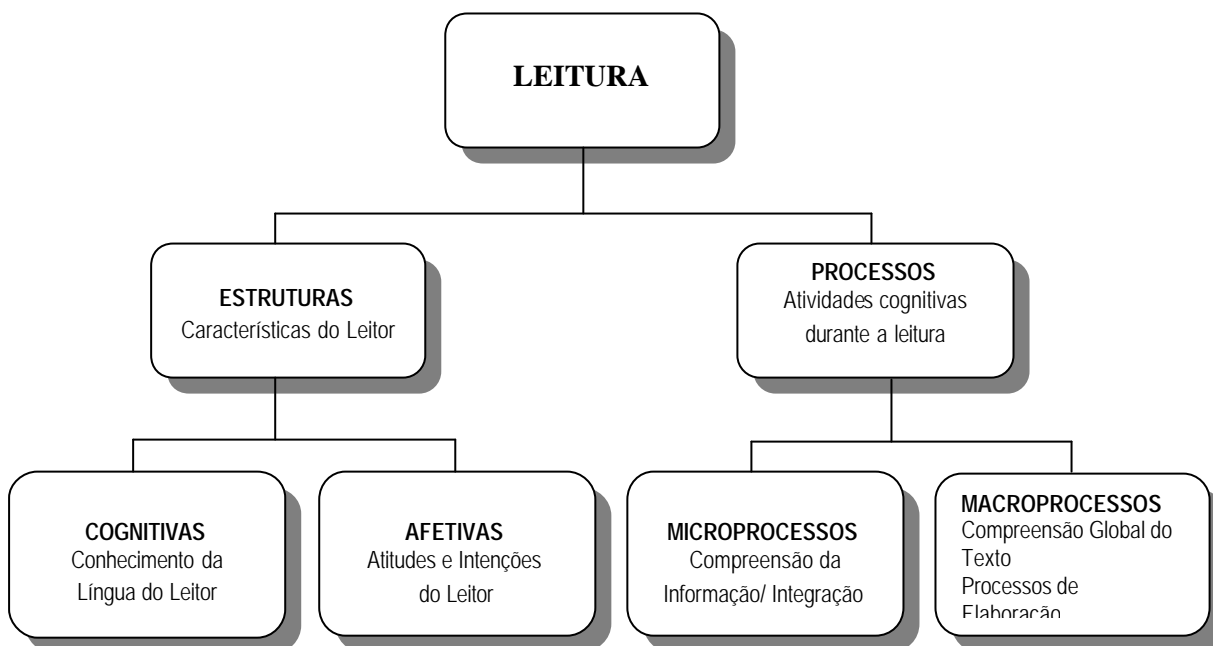


Figura 1 - Esquema representativo dos elementos que compõem a leitura de acordo com Colomer (2001). Elaborado pela pesquisadora.

Tais elementos são denominados de “estruturas e processos”. As estruturas referem-se às características do leitor independente de sua leitura. Podem ser estruturas cognitivas quando se referem a conhecimentos sobre a língua ou estruturas afetivas quando se trata de atitudes e interesses do leitor diante do texto.

Os processos referem-se ao desenvolvimento de atividades cognitivas durante a leitura e são apresentados por Colomer (2001) da seguinte maneira:

- a) Microprocessos - se referem à compreensão da informação contida em uma frase, incluem o reconhecimento de palavras;
- b) Processos de integração - enlaçam as frases ou as proposições e incluem a utilização dos referenciais, dos conectores e das inferências;

- c) Macroprocessos - orientam a compreensão global do texto, as relações entre as idéias;
- d) Processos metacognitivos - controlam a compreensão obtida e permitem ajuste ao texto e à situação de leitura.

Assim vê-se a complexidade da leitura que vai muito além de um ato de decifrar ou decodificar e também que não se deve pensar na escrita como uma atividade motora porque não se trata de traçados, mas de uma produção que tem uma finalidade.

Muitos estudiosos têm trabalhado na busca de compreender a elaboração do pensamento infantil e tentar entender como funciona o pensamento da criança quando está aprendendo a ler e a escrever.

Vygotsky estudou o desenvolvimento das capacidades superiores do homem e acreditou ser a linguagem o principal fator para que esse desenvolvimento ocorra. Para o autor, os processos psicológicos superiores são originados na relação entre os seres humanos. Desta forma, “a criança adquire as formas culturais já elaboradas primeiramente em sua relação com os adultos e depois com seus pares” (VYGOTSKY apud BRASLAVSKY, 1993, p. 32)

Vygotsky preocupou-se em saber quais aspectos da dinâmica da cultura e da sociedade teriam influência no desenvolvimento do sujeito. Este estudioso chama a atenção para o fato de que as funções no desenvolvimento da criança se dão primeiramente em nível social e posteriormente em nível individual. Sendo assim, o conhecimento é construído a partir da internalização de signos construídos culturalmente.

Em seus estudos esse autor Vygotsky (apud BRASLAVSKY, 1993, p. 33-34), apresentou a evolução dos simbolismos da escrita, acenando que o jogo e o desenho são precursores desta linguagem. Explicou que as marcas ou signos adquirem significados como símbolos de primeira ordem quando designam diretamente os objetos ou ações; que a criança produz um simbolismo de segunda ordem ao utilizar símbolos escritos para representar a fala e, depois, prescinde da mediação da fala alcançando a forma superior de simbolismo ao perceber o significado através da linguagem escrita, da mesma forma que percebe pela linguagem falada.

Constata-se esse pensamento de Vygotsky observando a forma como uma criança pequena se expressa por meio de registros. Primeiramente ela se utiliza do desenho para

designar os objetos, ex: bola (desenho). Posteriormente, ela começa a estabelecer uma relação entre o desenho da bola e a escrita da palavra bola e, finalmente, num estágio superior, é capaz de registrar somente a palavra bola sem o “apoio” do desenho fazendo-se entender por meio da linguagem escrita.

Assim, a linguagem escrita é compreendida primeiramente a partir da linguagem falada, depois essa função da fala como símbolo intermediário vai desaparecendo e a criança tem acesso, então, à língua escrita em sua dimensão discursiva tornando-se capaz de produzir uma mensagem que pode ser compreendida ao mesmo tempo em que pode também compreender a escrita de outros (BRASLAVSKY, 1993. p. 33-34)

Os estudos de Vygotsky acenaram ainda para dois planos de linguagem: o plano interno, significativo e semântico, e o plano externo ou fonético. Ambos distintos, mas importantes no processo de alfabetização na medida em que a criança, segundo o autor, “deve adquirir primeiramente a compreensão interna da linguagem que ela incorpora depois de adquirir a linguagem oral e posteriormente compreender os aspectos fônicos” (BRASLAVSKY, 1993, p. 35)

Já Piaget, influenciado por uma formação biológica, se preocupou em explicar a maneira pela qual a criança interage com o mundo que a cerca para chegar ao conhecimento. Os estudos desse autor apontam para a relação sujeito-objeto e, diferentemente de Vygotsky, faz pouca referência ao meio social como fator preponderante no desenvolvimento.

De acordo com as pesquisas piagetianas, o conhecimento é construído na interação do sujeito com o meio que o envolve. Dá-se pela ação do sujeito sobre os objetos, acontecimentos ou pessoa.

Piaget (1971, p. 2) afirma:

Conhecimento não é uma cópia da realidade [...] conhecer é modificar, transformar o objeto, e entender o processo desta transformação, é como uma consequência, compreender a maneira de como o objeto é construído. Uma operação, desta forma, é a essência do conhecimento.

Desta forma, a criança se apodera do conhecimento à medida que age sobre ele. Nesta perspectiva, o conhecimento se constrói a partir de um papel organizado e ativo do sujeito sobre o objeto e esses conhecimentos são enriquecidos por meio de experiências físicas.

Para Piaget (1988 apud GARCIA, 1993, p. 119):

[...] a infância se constitui em uma etapa do desenvolvimento, cujo significado é a adaptação ao meio físico social. É uma forma de entender o mundo a partir de determinadas estruturas cognitivas, que, na interação da criança com objetos do mundo físico, vão se aperfeiçoando a uma visão de mundo mais adaptada ao real, baseada no pensamento lógico.

Piaget e Vygotsky tratam de maneiras diferentes a questão da relação pensamento-linguagem. Enquanto Piaget aponta a existência de uma lógica anterior à linguagem com origens na ação, Vygotsky mostra que os significados dos movimentos da criança em direção aos objetos se dão através da intermediação de outras pessoas. Piaget procurou compreender as estruturas do pensamento através do mecanismo interno que as produz e Vygotsky, como se dá a interferência do mundo externo no mundo interno.

Alguns estudiosos, inspirados nas teorias psicogenéticas de Piaget, vêm realizando pesquisas e reflexões acerca da aprendizagem da leitura e escrita. Entre eles: Teberosky e Tolchinsky (1995), citada anteriormente, que aponta para a importância do conhecimento metalingüístico desenvolvido pela criança, Colomer (2001), também já citada, com a apresentação dos elementos que envolvem a leitura e Ferreiro (1999), que investiga os estágios de conceptualização da escrita e o desenvolvimento da lecto-escrita na criança.

De acordo com Ferreiro (1989, p. 43), “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade”. Para a autora, “a alfabetização é um processo que inicia cedo na criança e se prolonga ao longo do tempo com seu ingresso na escola”.

Desde que nasce a criança está exposta aos mais variados tipos de informações auditivas e visuais. À medida que ouve o que se fala a sua volta vai tentando compreender a natureza da linguagem oral, formulando hipóteses e reconstruindo a linguagem por si mesma procurando dar significado à informação que o meio lhe proporcionou.

Antes da escola ela já possui um conhecimento espontâneo que criou a respeito da escrita, conhecimento este proveniente de sua interação com o meio em que vive. Ao escutar leituras em voz alta a criança entende que as letras possuem uma função: a de fazer com que o adulto olhe e produza uma linguagem por meio deste olhar. O próprio contato da criança com seus brinquedos, com sua roupa, a visualização das placas na rua, a utilização da televisão, do

computador, na ida ao supermercado, enfim, a criança vê mais textos fora do que na própria escola.

Desta forma, os sinais gráficos são percebidos pela criança que, a princípio, se constituem para elas apenas “marcas gráficas”. Aos poucos ela vai distinguindo dentro do complexo conjunto de representações gráficas o que é um desenho, um número, uma letra. Geralmente com essa distinção vem a descoberta de que essas “marcas” servem a uma atividade específica, ou seja, ler e escrever.

Os estudos dos níveis de escrita apontados por Ferreiro (1989), demonstram claramente a evolução do processo de construção de escrita pela criança. Construção esta, que passa pelo estágio dos primeiros “rabiscos” até chegar ao nível alfabético e ortográfico.

A criança em seu desenvolvimento vai reinventando a escrita, de forma similar ao que foi a construção da escrita pela humanidade. Não se trata aqui de dizer que a criança reinventa as letras, mas que deve compreender o processo de construção da escrita e isso exige dela uma primeira reflexão sobre a língua.

Segundo Ferreiro (1989), quando uma criança escreve da forma como acha que deveria ser o certo está nos mostrando um material que deve ser interpretado e avaliado. É este material que nos dará indícios da forma como a criança está pensando e construindo a “sua escrita”. Aquilo que comumente se chamam *rabiscos*, *garatujas*, é na verdade as primeiras expressões escritas da criança, e como tal, devem ser interpretadas com um aporte teórico que explique seu real significado.

Dentro de uma visão tradicional de se considerar a escrita, os primeiros rabiscos da criança são importantes pelos aspectos gráficos da produção muito mais que pelos seus aspectos construtivos. Nos aspectos gráficos consideram-se as “qualidades do traço, a disposição das formas, a orientação (da esquerda para direita, de cima para baixo). Já os aspectos construtivos referem-se ao que a criança quis representar e quais os meios que se utilizou para diferenciar as representações” (FERREIRO, 1989, p. 18).

Ferreiro (1989, p. 19), distingue, dentro dos aspectos construtivos, três grandes períodos do desenvolvimento da escrita pela criança:

- distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);

- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

O primeiro período caracteriza-se pela distinção entre o desenhar (icônico) e escrever (não icônico). Este período é importante porque dá suporte a uma nova distinção entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas, de um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto por outro. Desde muito cedo, as crianças já são capazes de realizar uma diferenciação entre o que dá para ser lido e o que é apenas desenho, ela faz uma dicotomia separando figuras de outras marcas que acredita que se possa ler.

No segundo período, aparecem as formas de diferenciação entre as escritas. Inicialmente esta diferenciação é intra-figura e consiste em estabelecer as propriedades que um texto escrito deve ter para ser interpretável, para possuir um significado. Os critérios intra-figuras se expressam no eixo quantitativo (quantidade mínima de letras) e qualitativo (variação interna das letras). Mais à frente, dentro do mesmo período, a busca de uma nova diferenciação, agora mais elaborada, começa a aparecer: a diferenciação inter-figura. Neste momento, a criança passa a explorar critérios que lhe permitem variar sobre o eixo qualitativo, alterando o repertório das letras, e o quantitativo variando as quantidades de letras sem, no entanto, modificá-la.

Em nenhum dos períodos citados até aqui se observa uma regulação por diferenças ou semelhanças entre os significados sonoros. Tal distinção começa a ser observada no terceiro período do desenvolvimento.

Agora, no período da fonetização, a criança começa a descobrir que as partes da escrita podem corresponder a outras partes da palavra escrita, as sílabas. Inicia-se assim o período silábico, que tem grande importância no desenvolvimento da escrita, pois é aqui que ela centra sua atenção nas variações sonoras entre as palavras, é um momento no qual a criança dá um enorme salto qualitativo na sua evolução. Pela primeira vez a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Este período, no entanto, é problemático para ela que se vê diante de vários conflitos. Um deles é a contradição entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras que uma palavra deve possuir para poder ser “lida”. O que fazer com os monossílabos? Uma letra só não dá para ler.

Outro conflito é o confronto com a escrita formal do adulto que sempre possui mais letras do que a hipótese silábica permite. Ainda neste período as letras começam a adquirir valor sonoro. A percepção de partes sonoras semelhantes entre as palavras e o uso de letras semelhantes é mais um conflito que se estabelece. Diante de tantas questões problemáticas para ela, a criança sente sua hipótese de escrita desestabilizada e avança em um novo processo de construção. Instala-se assim o período silábico-alfabético que compreende a passagem do nível anterior, silábico, para o nível posterior, o nível alfabético.

O período silábico-alfabético caracteriza-se pela descoberta que pode *ir além* às suas análises da sílaba. É um período que se pode chamar de transição, rico e difícil para a criança que se vê diante de um conflito por abandonar a hipótese anterior e ter que coordenar agora uma nova situação a partir das informações que possui. Neste período, percebe-se nela uma busca constante de análise sonora das palavras e incansáveis questionamentos aos professores: Qual é o me? Qual é o g? A criança precisa assegurar-se de que seu novo “jeito” de escrever está correto.

O último período dessa evolução é o período alfabético. Quando chega aqui, a criança já compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e já é capaz de realizar uma análise sonora dos fonemas e das palavras que vai escrever.

Existe ainda uma outra questão que permeia todo o processo do desenvolvimento da criança que é a interpretação dos demais elementos gráficos componentes da escrita: os sinais de pontuação; os parágrafos; os espaços em branco entre uma palavra escrita e outra (separação entre as palavras). Esses elementos, que podem nos parecer de fácil compreensão possuem, na verdade, uma complexidade imensa tornando-se para ela mais um grande conflito. Geralmente ao chegar ao primeiro ano do ensino fundamental a criança realiza atividades como as indicadas neste período com certa dificuldade.

O fim dessa etapa do desenvolvimento da escrita não significa o fim dos problemas para a criança. A partir de agora, as dificuldades da escrita ortográfica começam a povoar a mente dos pequenos. Mas esta é uma outra discussão que não cabe, no momento, nesse trabalho.

Leitura, escrita e sua aprendizagem são temas de constantes discussões na escola de ensino infantil. É preciso, no entanto, que os professores entendam o ato de leitura como

um ato de compreensão de uma mensagem escrita e não apenas como uma aprendizagem centrada nas habilidades de decodificação. A aprendizagem da leitura é um processo contínuo, que se inicia antes da escolarização e vai além dela, se a entendermos como uma habilidade interpretativa.

A preocupação até aqui tem sido procurar discutir e entender mais profundamente esse tão complexo processo que é a alfabetização.

A psicogênese da língua escrita é tema que, embora fundamental na compreensão do processo ensino/aprendizagem da escrita, ainda parece não ser de total domínio do professor alfabetizador levando o mesmo a utilizar, de modo bastante artificial, os estudos de Ferreiro apenas para verificar os níveis de escrita da criança sem realmente fazer uso deles para a compreensão das evoluções infantis no campo da leitura e escrita.

A partir de investigações realizadas por estudiosos como Ferreiro, entre outros, o professor tem condições de compreender o processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, compreender de modo específico o processo de alfabetização.

É necessária uma sólida formação do professor alfabetizador atuante na educação infantil que lhe garanta conhecimentos teóricos consistentes, a fim de que ele consiga oferecer às crianças, em sua prática de sala de aula, oportunidades ricas e significativas de interagir com a linguagem e construir seus conhecimentos acerca da leitura e escrita.

Esta questão da formação será discutida a seguir, no próximo capítulo desse trabalho, na tentativa de responder aos seguintes questionamentos: Como deve ser esta formação? Quais saberes desenvolver? E também: Como organizar esse processo?

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O interesse aqui é discutir a formação inicial do professor a fim de compreender a relação existente entre a teoria estudada e a prática utilizada em sala de aula para a alfabetização na educação infantil.

A formação de professores tem sido tema de pesquisa e discussão em órgãos como o Ministério de Educação e Cultura (MEC), e entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras. No Grupo de Trabalho nº.8, GT08, da ANPED, as pesquisas procuram analisar as propostas de programas voltados para a formação de professores, no sentido de aperfeiçoar a formação inicial e contínua.

É importante dizer de início que a formação de professores é aquela que, de modo sistemático, se dá a nível médio, nos cursos chamados Normal ou Magistério; em nível universitário, a formação acadêmica; nos cursos de aperfeiçoamento, a chamada formação continuada; e ainda, ao longo da vida profissional docente, na sala de aula, no cotidiano, na prática diária com os alunos. No entanto, será abordada neste trabalho, de modo especial, a formação inicial do professor ocorrida a nível universitário por ser ela a base de tudo além do fato de ser exigida por lei para o ensino fundamental e infantil.

Entendo a formação inicial como o princípio de um processo cujo aprendizado não se esgota ao término desse programa, mas tem sua seqüência nos programas de formação continuada, nos estudos e ações que se estendem ao longo da vida profissional.

Ao proceder a análise desse trabalho, me deparei com grande dificuldade na fragmentação do processo educativo na formação do professor, portanto, serão feitas algumas referências à formação continuada.

O conceito de formação, assim como tantos outros da área da educação, pode ser definido de acordo com inúmeras perspectivas. Vários autores se dedicam a análise desse conceito e, a maioria deles, ao tratar da questão, a associa ao desenvolvimento pessoal.

O objetivo do estudo feito em alguns desses conceitos de formação inicial e continuada explicitados pelos estudiosos tem como finalidade esclarecer, completar ou aprofundar o que deles foi dito anteriormente. Assim, Zabalza (apud GARCIA, 1999) define formação como um processo de desenvolvimento que a pessoa percorre até atingir um estado de “plenitude” pessoal

Para Garcia (1999, p. 19), o conceito formação é comumente associado a alguma atividade que envolve a preparação para algo. Desse modo, a formação pode ser abordada de várias maneiras: como uma “função social” de aquisição de saberes, de saber fazer, que se exerce em benefício do sistema socioeconômico; como um “processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa”, quando se realiza como forma de maturação interna; como possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito; e ainda como *instituição*, quando se refere a uma estrutura organizacional que executa atividade de formação.

Garcia (1999, p. 22), ainda completa que:

O conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos.

O autor acrescenta, também que:

Nem por isso a formação é autônoma, isto é, isolada, independente em si e para si. É justamente por meio da formação interpessoal que os professores podem encontrar caminhos que os auxiliem no seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Garcia (1999, p. 26) conclui que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação

ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposição, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Como Garcia (1999), entendo que a formação é um processo por meio do qual os professores adquirem conhecimentos, aprimoram suas práticas com vistas a melhorar a qualidade do trabalho que desempenham junto a seus alunos.

Nóvoa (1995, p. 24), assim como Garcia (1999), afirma que a formação de professores desempenha um importante papel na profissionalidade docente. É preciso que haja, na formação, uma articulação entre três eixos: “desenvolvimento pessoal”, produzir a vida do professor; “desenvolvimento profissional”, produzir a formação docente e “desenvolvimento organizacional”, produzir a escola.

Quando o autor fala em “desenvolvimento pessoal” está a dizer que a formação significa “produzir a vida do professor”. A formação implica um investimento pessoal no qual o professor pode desenvolver um pensamento autônomo⁷ e criativo na construção de sua identidade profissional. É preciso ainda, neste sentido, dar valor ao saber da experiência, ao diálogo entre os professores como partilha de saberes. Nóvoa reforça assim, a afirmação de Garcia no que se refere ao caráter interpessoal da formação.

Para Nóvoa (1995, p. 25), a formação do professor não ocorre por sua “acumulação”, ou seja, pela quantidade de cursos e treinamentos que realiza, mas, sobretudo, pela “reflexão” que realiza sobre sua prática. O acúmulo de bagagem teórica, não garante, por si só, a produção de uma prática de trabalho eficiente. Assim, o “desenvolvimento profissional consiste em produzir a profissão docente”.

É preciso compreender que as práticas de formação que se organizam em torno do professor individual têm validade apenas enquanto transmissoras de conhecimentos e técnicas de um saber produzido por terceiros. No entanto, a formação que se pauta numa dimensão coletiva, colabora para o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada, valorizando a formação do profissional reflexivo. Nesta

⁷ O pensamento criativo é inovador, não repetitivo. Autonomia significa a liberdade moral do homem que escolhe os seus princípios de ação segundo a sua consciência e a sua razão (MORGADO, 2000).

perspectiva, é preciso investir positivamente e coletivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os dos pontos de vista práticos e teóricos.

A cada dia os professores enfrentam na prática docente, situações que não são problemas instrumentais, teóricos, conceituais e que se denotam complexas, incertas, que apresentam características únicas e singulares e demandam capacidade de autodesenvolvimento reflexivo. Isto implica, segundo o autor citado, numa necessidade de *diversificar* os modelos de formação, no sentido de que os professores mantenham uma relação renovada com o saber pedagógico e científico, melhorando conseqüentemente a apropriação dos saberes que são necessários à consolidação de uma prática mais eficiente.

Para tanto, Nóvoa (1995, p. 28) insiste que “a formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas”, e não por acumulação de conhecimento. Por desenvolvimento organizacional o autor se refere a produzir a escola.

Acredita-se comumente que a “mudança educacional depende dos professores, da sua formação e das transformações operadas nas práticas pedagógicas na sala de aula”. No entanto, as decisões no campo educativo têm ficado sempre concentradas no macro-sistema (sistema educativo como um todo), desconsiderando-se o micro-sistema (a sala de aula).

É preciso, no entanto, buscar um equilíbrio entre esses dois sistemas nas tomadas de decisões em questões educativas. O desenvolvimento do médio-sistema (escola) constitui este equilíbrio entre o micro-sistema e o macro-sistema e a educação acontece na escola como um todo.

Para Nóvoa (1995) estes três eixos: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional são indissociáveis e devem ser considerados no processo de formação.

Urge também a criação de uma nova cultura de formação, na qual a troca de experiências entre a escola e as instituições de ensino universitário, seja considerada.

Com as afirmações de Garcia (1999) e Nóvoa (1995), fica claro que a formação propicia ao indivíduo a possibilidade de desenvolver-se como pessoa e como profissional no contexto da escola e que à vontade do próprio sujeito determina a medida do seu êxito e contribui para o exercício eficaz da sua prática docente futura.

A formação inicial se apresenta como um campo de experiências, estudos e investigações no qual o futuro professor deve preparar-se para exercer a docência de modo competente e eficaz. Essa formação inicial do professor alfabetizador deveria, de modo especial, ser marcada por conhecimentos e reflexões acerca do processo de aquisição da leitura e escrita pela criança, aliados a uma experiência prática realizada em sala de aula e em campo de estágios nos quais eles tivessem oportunidades de “viver” a educação que vai efetuar. No entanto, o que se nota nos programas de formação, é certo distanciamento entre as teorias estudadas e as práticas desenvolvidas nas instituições escolares.

A formação inicial dos professores, segundo consenso dos educadores, tem apresentado dificuldade por se centrar apenas em conhecimentos teóricos, o que é considerado necessário, mas, se eles vêm desarticulados da prática, provavelmente haverá problemas posteriores para os futuros professores na compreensão de como fazer essa articulação teoria/prática, em suas atividades docentes.

Neste sentido, deve ser relevante no processo de formação inicial dos professores a definição do perfil do profissional que se quer, fazendo uma distinção entre formar um professor técnico-especialista que domine a teoria ou formar o professor prático reflexivo, aquele que, por causa do conhecimento da teoria que domina, cria, inventa, investiga, elabora, reflete, reconstrói.

Ainda Garcia (1999, p. 27) afirma que:

[...] a formação de professores deverá levar a uma aquisição (no caso de professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.

Aponta que, são instituições específicas que se ocupam em organizar o currículo, os conteúdos e seqüência do programa da formação inicial de professores e que esse programa cumpre basicamente três funções, a saber: função de formação e treino dos futuros professores; função de certificação para exercer a profissão e função de agente de mudança do sistema educativo ou reproduzidor da cultura dominante.

Pacheco e Flores (1999) afirmam que se tornar professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo. Para eles, um professor deve passar, em seu percurso

formativo, por processos de aprendizagem que não se limitam a atos mecânicos de desenvolvimento de habilidades e destrezas, mas, além disso, por processos de transformação ou construção de estruturas complexas.

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (PACHECO; FLORES, 1999, p. 45).

Desta forma, o processo de formação está sendo visto como um período em que o futuro professor vai modificando seu estado natural anterior, assim como uma metamorfose, e adquirindo uma nova forma, um novo jeito de ser, com novos conhecimentos, novo saber-fazer e novas posturas. Esse processo evolutivo pelo qual o professor passa em sua formação é que vai determinar a construção do seu modo de ser, a sua identidade profissional, o seu jeito de ensinar. Porém, ninguém ensina aquilo que não sabe, aquilo que não domina.

2.1 SABERES A SEREM DESENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pacheco e Flores (1999, p. 15), escrevendo sobre formação levantam as seguintes questões: “Que tipo de conhecimentos possuem os professores? Como adquirem o conhecimento profissional? E em que contextos? Que características marcam o conhecimento para o ensino? o que significa aprender a ensinar?” É preciso pensar sobre estas questões no processo de formação do professor.

Vários autores (Tardif, Lessard e Lahayel (1991), Shulman, Wilson e Richert (1987), Pimenta (1999), entre outros) têm dedicado estudos sobre os saberes a serem dominados pelos professores no processo de formação. Esses estudos têm sistematizado essa área de conhecimento sempre numa perspectiva da complementaridade.

Shulman, Wilson e Richert (1987) realizaram várias pesquisas sobre a questão dos saberes docentes e indicaram diversas dimensões do conhecimento profissional que também são consideradas importantes por englobar e caracterizar a natureza do trabalho do professor. Foi essa pesquisa que serviu de fundamento para este trabalho.

Dentre as dimensões de conhecimento apontadas por Shulman e analisadas por Chaves e Alarcão (2000, p. 66), distinguem-se como saberes do professor:

a) Conhecimento do conteúdo - que se refere aos conteúdos, aos conceitos, princípios ou tópicos da matéria a ser ensinada. Este conhecimento inclui as estruturas essenciais e sintáticas da disciplina.

As estruturas essenciais referem-se às idéias, aos fatos e conceitos, bem como as relações entre eles.

As estruturas sintáticas referem-se ao conhecimento sobre as maneiras pelas quais a disciplina cria e avalia o novo conhecimento. Referem-se também às metodologias e funções específicas dessa matéria.

Shulman, Wilson e Richert (1987), em pesquisa com professores iniciantes, constataram que esses novatos falham quando não possuem conhecimentos das estruturas sintáticas do conteúdo correndo risco de interpretá-los mal. Assim, os professores devem ter compreensão dos fatos e conceitos dentro de um domínio de estudo, conhecer as estruturas essenciais (ou maneira pelas quais os princípios fundamentais de uma disciplina são organizados) e a estrutura sintática das disciplinas, ou seja, as regras de evidência e provas que guiam a investigação no campo. “Os professores que não entendem o papel da pesquisa nas suas disciplinas não são capazes de representá-la adequadamente e, assim, ensinar o conteúdo aos seus alunos” (SHULMAN; WILSON; RICHERT, 1987, p. 20).

b) Conhecimento do currículo - refere-se à compreensão de programas, planos de estudo, materiais que servem ao ensino de determinada matéria, e também das “ferramentas de trabalho do professor”.

Tardif, Lessard e Lahayel (1991, p. 220), sobre esse tipo de conhecimento, esclarece que:

[...] corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e relacionou como modelo da cultura erudita e de formação da cultura erudita.

c) Conhecimento pedagógico geral - refere-se ao saber dos princípios genéricos e técnicas pedagógicas. Diz respeito à organização e gestão da classe. Não está diretamente

ligado ao conteúdo, mas não se exclui do contexto da disciplina. Transcende a dimensão do conteúdo.

d) Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais - refere-se aos fundamentos filosóficos e históricos da educação, da escola e disciplinas, e contribuem para as decisões pedagógicas;

e) Conhecimento dos alunos e suas características - inclui o conhecimento dos fatores ligados a individualidade de cada aluno em seu aspecto cognitivo, em seus aspectos motivacionais do desenvolvimento e de como o aluno aprende.

f) Conhecimento do contexto - compreende as especificidades da sala de aula, da escola, da comunidade local, chegando até ao conhecimento das culturas.

g) Conhecimento de si próprio - refere-se à capacidade do professor de identificar, conhecer e controlar em si as múltiplas variáveis inerentes ao ato pedagógico e também se incluir como uma variável determinante.

h) Conhecimento pedagógico do conteúdo - que se refere a uma competência reflexiva do professor que articula ciência e pedagogia é o esforço para tornar o conteúdo compreensível para os alunos. Neste sentido o conhecimento é também comunicacional, sendo que, por meio dele, o professor cria maneiras específicas de ajudar o aluno a compreender o que está sendo ensinado utilizando-se de metáforas, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações.

Para Shulman, Wilson e Richert (1987), que pesquisaram especificamente esse tema, o conhecimento pedagógico do conteúdo é saber fundamental que envolve os aspectos mais relevantes da prática do ensino. É preciso que os professores tenham uma compreensão da matéria que vai além do que ele se propõe a ensinar.

Um conhecimento amplo e aprofundado do conteúdo numa perspectiva pedagógica determina a forma como o professor ensina, como escolhe o material didático, como conduz o processo de aprendizagem dos alunos. É preciso que dominem o conteúdo específico da disciplina.

Para Shulman, Wilson e Richert (1987, p. 9):

O conhecimento, ou a falta dele, no que diz respeito ao conteúdo, pode afetar nas críticas que os professores fazem do material didático, como eles

selecionam esse material para ensinar, como eles estruturam seus cursos e como eles conduzem o processo de instrução.

O conhecimento pedagógico do conteúdo representa a adequação desse conhecimento ao ensino. A crença de que o conhecimento acadêmico do conteúdo é suficiente para um ensino de qualidade está se diluindo.

Dewey (1943 apud SHULMAN, WILSON; RICHERT, 1987) dizia que todo estudo ou matéria possui dois aspectos: um para o cientista enquanto cientista; o outro para o professor enquanto professor. Esses dois aspectos não são contrários e nem estão em conflito, contudo, também não são necessariamente idênticos.

A partir de suas pesquisas Shulman, Wilson e Richert (1987) perceberam que há necessidade de uma adaptação do conteúdo da disciplina. Eles afirmam que um dos primeiros desafios que professores iniciantes enfrentam é a transformação do conhecimento disciplinar em forma do conhecimento que é apropriado para o aluno e específico para a tarefa de ensinar. Acrescentam que tem havido um aumento da conscientização de que pode haver diferenças fundamentais entre o conhecimento do conteúdo necessário para o ensino e o conhecimento do próprio conteúdo.

Neste sentido, pode-se dizer que a transposição didática definida por Chevallard (1991), constitui-se em “saber e fazer” importantes ao trabalho do professor. É a capacidade de transformar o “objeto de saber” (saber sábio, saber científico) em “objeto de ensino”, ou seja, em “saber do objeto escolar” (conhecimento a ser ensinado) e em “saber ensinado” (saber acontecido na sala de aula).

Chevallard (1991) parte do pressuposto que, para ser aprendido pelos alunos, o objeto de ensino deve sofrer algumas transformações provocadas pelo professor a fim de que se torne satisfatório para ser ensinado.

Compreende-se deste modo que a transposição didática caracteriza o trabalho de selecionar o conteúdo e organizá-lo de modo a facilitar o ensino e torná-lo acessível aos alunos. Esse tipo de conhecimento “o conhecimento pedagógico do conteúdo”, é fundamental ao professor.

Neste sentido conclui-se então que, a formação inicial do professor que se prepara para alfabetizar na Educação Infantil deve contar com conhecimentos pedagógicos dos conteúdos relacionados diretamente com o processo de alfabetização, bem como estudos

de lingüística, de psicogênese da língua escrita, além de análises de pesquisas realizadas, se não for possível à realização de investigações.

Esse conhecimento pedagógico do conteúdo possibilitará ao futuro professor a transposição didática, o conhecimento do aluno e do contexto onde vai trabalhar, além da adequação da metodologia de ensino a ser trabalhada em sala de aula. Só assim estará preparado para ajudar efetivamente seus alunos na construção do sistema da leitura e escrita. Mas também os demais tipos de conhecimentos são indispensáveis ao professor alfabetizador.

Pimenta (1999, p. 18) quando trata da formação de professores acena para a definição da finalidade desses cursos afirmando que mais do que fornecer a habilitação (a técnica) para o exercício da profissão, “forme” o professor desenvolvendo neles “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”.

A habilidade é uma capacidade do professor em executar uma ação utilizando-se de uma operação cognitiva, é um saber fazer. As atitudes dizem respeito ao nível de comportamento do professor, é o sentir e pensar em relação a algo, e os valores são princípios normativos que regulam o comportamento pessoal em qualquer momento e situação.

Pimenta (1999) afirma ainda que na formação inicial é preciso que os professores não só adquiram os saberes mas também aprendam a mobilizá-los, pois tal fato permite a construção de sua identidade profissional. Indica saberes necessários à profissão do professor que não diferem dos saberes estudados por Shulman, Wilson e Richert (1987), mas enfatiza outro saber: o saber da experiência.

Explica que o professor adquire esse conhecimento principalmente no cotidiano de seu trabalho enfrentando as dificuldades surgidas. Mas, esse conhecimento já se manifesta, uma vez que foi adquirido de suas experiências escolares anteriores, na relação com seus professores e retrata a imagem do ensino que restou da sua vivência de estudante.

A autora citada mostra que esses conhecimentos resultam também da compreensão que os professores têm dos conhecimentos científicos relacionados às disciplinas, aos saberes pedagógicos, aos saberes da didática, do como ensinar (PIMENTA, 1999).

Nas últimas pesquisas dos autores que se dedicam a esse estudo vem sendo determinante a indicação do saber da experiência ou o saber cotidiano na construção do homem crítico, pensante.

Nóvoa (1995), já citado anteriormente, defende a importância de se olhar para o saber da experiência como fator preponderante na formação do professor. Para o autor a formação não se dá por acúmulo de cursos ou de técnicas, mas por uma “reflexividade crítica sobre as práticas realizadas”. Reflexividade esta que ocorre principalmente na troca de experiências, no diálogo entre professores, na construção de uma “rede coletiva de trabalho” na qual as experiências individuais são socializadas.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1995, p. 26).

Confirmam Tardif, Lessard e Lahayel (1991, p. 220) que, “o saber docente cotidiano é constituído tanto pelo conhecimento científico como pelo saber da experiência”. Os autores afirmam, ainda, que os professores, ao longo do seu trabalho, mantêm relações diferentes com os saberes que se referem às disciplinas e ao currículo. Mantêm com estes saberes uma relação de exterioridade, ou seja, eles os recebem de fora, já prontos e determinados, não os constrói, basta aplicá-los.

Já com os saberes da experiência, o professor estabelece uma relação de interioridade, pois este se configura como saber que é construído ao longo de todo o seu trabalho. É por meio do saber da experiência que o docente consegue assimilar, compreender e se apropriar dos saberes das disciplinas, dos currículos e dos saberes profissionais. Neste sentido pode-se considerar o saber da experiência como integrador dos demais saberes e fundamental à prática docente.

Ainda segundo estes mesmos autores, o saber do professor é um saber plural formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional (científico e pedagógico), dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e da experiência.

Ao concluir a etapa da formação inicial o professor se vê habilitado a ingressar na vida docente, porém, ocorre nas primeiras experiências o que Tardif, Lessard e Lahayel (1991, p. 229) apresentam como o “choque com a realidade”. O professor possui o saber da disciplina, do currículo, os saberes da formação profissional, mas tais saberes não dão conta, por si só, das inúmeras situações que o professor enfrenta no seu cotidiano. Ao se deparar com a realidade, ele enfrenta os limites dos saberes que adquiriu na formação. Assim, constrói

a cada dia, na relação com os alunos e com outros professores, um saber prático que é seu, que nasce da sua experiência diária e que vai se constituindo num estilo próprio de ensinar, de saber fazer.

Compreender o trabalho docente implica compreender a maneira como os saberes da experiência intervêm nas ações do professor em sala de aula, junto aos alunos.

O professor, quando aprende a fazer algo, pode executar a mesma ação repetidas vezes sem pensar especificamente sobre elas agindo de forma espontânea, intuitiva, rotineira, experimental. Esse conhecimento, que não se revela em palavras, que muitas vezes o professor nem sabe que possui Schön (1995, p. 82) define como “conhecimento tácito”, um conhecimento cotidiano.

Vale repetir que a formação inicial do professor que irá trabalhar com crianças em salas de alfabetização deve tratar especificamente dos saberes necessários à prática do ensino da leitura e escrita que são: conhecimento sobre o desenvolvimento infantil; conhecimento acerca do sistema alfabético e da apropriação deste pelas crianças; conhecimentos lingüísticos e sobre a psicogênese da língua.

Todos estes saberes são considerados advindos de fontes diversas e, com tamanha relevância para o exercício da prática docente que devem ser trabalhados na formação inicial do professor de forma a garantir que este, ao adentrar em seu campo de trabalho, sinta-se preparado para enfrentar as diversas situações do cotidiano. No entanto, existem diferentes paradigmas (modelos) de formação e de acordo com o paradigma adotado pela instituição formadora, estes saberes poderão ou não ser contemplados na formação inicial do professor ou serem apresentados de modo que só a teoria vale (racionalidade técnica)

Os dizeres de Sá-Chaves e Alarcão (2000) sintetizam a importância de se estudar os saberes profissionais do professor nesta pesquisa sobre formação inicial e alfabetização aos 5 e 6 anos, na Educação Infantil.

Admitimos que o exercício profissional da docência, tendo como unidade estruturante e referencial o ato pedagógico, também apresenta, relativamente às outras profissões uma especificidade que o diferencia e identifica como uma práxis social, cultural, científica e eticamente legitimada.

[...] admitimos que os profissionais docentes devem apresentar um tipo de formação diferenciada e diferenciadora, que lhes assegure a construção de

um tipo de conhecimento que simultaneamente os diferencie e os identifique profissionalmente: o conhecimento profissional do professor (SÁ-CHAVES; ALARCÃO, 2000, p. 54).

2.2 FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA

Entende-se a formação como uma área de conhecimentos, experiências, e de investigações, que consiste num processo sistemático em que o professor aprende a ser e desenvolver sua competência profissional.

Hoje, autores como Pimenta (1999), Perrenoud (2000) e outros chamam a atenção para o fato, já citado anteriormente, de que não basta a aquisição de conhecimentos pelos professores, é preciso que eles aprendam a mobilizá-los. A competência do professor tem sido cada dia mais enfatizada e exigida na sua formação.

Em vários países, tende-se igualmente a orientar o currículo para a construção de competência desde a escola fundamental, diz Perrenoud (2000, p. 15).

Os documentos brasileiros referentes ao Sistema da Avaliação Básica (SAEB)⁸; Diretrizes para a formação de professores para o ensino fundamental e ensino superior, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁹; Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), enfatizam a formação para competência.

Esta competência pode ser compreendida como “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos” (PERRENOUD et al., 2002a, p. 19).

O mesmo autor afirma ainda que competência é uma capacidade que o professor apresenta de agir eficazmente em determinadas situações apoiando-se em conhecimentos que já possui sem, no entanto, limitar-se a eles. Afirma que a competência não se configura num “saber” ou numa “atitude”, mas mobiliza recursos pertinentes a cada situação particular,

⁸ Ação do Governo Brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. É um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso País no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Objetiva oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro.

⁹ Tem como objetivo principal avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

permitindo ao professor apoiar-se em situações análogas, acionando esquemas de pensamento para solucionar problemas que se apresentam.

Perrenoud (2000b, p. 15) explica que:

a noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição insiste em quatro aspectos:

- 1- As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitude, mas mobilizam, integram, e orquestram tais recursos.
- 2- Essa mobilização só é pertinente em situações, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outra já encontrada.
- 3- O exercício de competência passa por operações mentais complexas, subentendidas, por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
- 4- As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Cró (1998, p. 19), afirma que há um longo debate referente à construção de competências. Para esta autora, a competência seria um conjunto de características pessoais que implicam “conhecimentos, capacidades e atitudes” que corresponderiam a desempenhos na prática profissional.

Os “conhecimentos” estariam relacionados a informações sobre modelos educativos, conteúdos e sujeitos a serem educados (alunos), aprendizagens e componentes das situações educativas. As “capacidades” estão ligadas à possibilidade de analisar situações educativas, planejar e executar ações. As “atitudes” poderiam ser traduzidas em capacidade de comunicação, de aceitação do aluno, de responsabilidade, flexibilidade e criatividade. Assim, para Cró (1998) a “formação implica o saber, o saber fazer, e o poder fazer”, apontados por ela como “competências”.

Schön (2000) refere-se à competência como um saber sólido, teórico, prático, inteligente e criativo que os professores demonstram em certas situações que são únicas e incertas. Essa competência permite ao professor, em diferentes contextos conflituosos e complexos, acionando esquemas de pensamento, determinar e realizar de modo consciente, rápido e eficaz uma ação que se adapte à situação do momento. Neste sentido, a competência do professor estará centrada na sua “reflexão na ação”, ou seja, refletir no momento em que a situação ocorre, sem interrompê-la, porém, agindo sobre ela.

2.2.1 O exercício e o treinamento na formação de competências

Para Perrenoud (1999, p. 32) as competências são importantes metas da formação. Diz este autor que “elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e as mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”.

É preciso ter presente que a competência situa-se além dos conhecimentos.

A competência não se forma com a assimilação de conhecimentos, às vezes, suplementares, gerais ou locais, mas sim com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos anteriores e os problemas que se reconhece uma competência (PERRENOUD, 1999, p. 33).

Constatou-se então que cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática e que se esse questionamento não for metódico nem regular não vai conduzir necessariamente à disposição contínua de reflexão, nem à tomada de consciência e de mudança. A competência igualmente, não se desenvolve espontaneamente.

“A prática reflexiva é um trabalho que para se tornar regular exige uma postura e uma identidade particular”, diz Perrenoud (2002a et al., p. 44). A competência também.

Oliveira (2002, p. 19) mostra que:

A competência, enquanto capacidade complexa manifestada na prática representa uma estrutura dinâmica e organizada do pensamento que permite analisar, avaliar e compreender o contexto no qual o indivíduo age. Permite decidir, utilizar, modificar e mobilizar os recursos disponíveis para resolver com sucesso, determinados problemas reais na prática profissional. Faz-se necessário, nesse caso, considerar que o agir competente constitui uma atividade reflexiva, que caracteriza o agir do indivíduo numa dada atividade, sem apenas fazer uso de meras respostas automáticas ou de rotina.

Nota-se então que a formação da competência só acontece com o exercício, com a atividade do próprio sujeito ao resolver um problema, uma dificuldade numa situação, num contexto.

Oliveira (2002, p. 20) diz o seguinte:

Uma competência não se aprende nem se desenvolve por simples imitação ou reprodução. Ela precisa, dentro de diversos recursos que mobiliza, ser

orientada por ações teóricas [...] nas ações práticas, das mais simples às mais complexas, o papel da orientação teórica (preliminar) é de grande importância. Muitos dos fracassos dos alunos na solução de tarefas práticas, encontram explicações na falta de uma boa orientação teórica para a execução da atividade.

A autora ainda afirma que:

A competência permite interação, orquestração, combinação e transformação dos recursos disponíveis (conhecimentos, habilidades e atitudes). A competência não é aplicação, mas a construção - definição do problema versus solução do problema... face a uma situação-problema (dificuldade) o indivíduo primeiro constrói o problema, ao estabelecer a diferença entre o conhecido e o não conhecido e depois define a zona de busca das respostas (OLIVEIRA, 2002, p. 23).

Por outro lado, a autora explica, que a prática profissional competente exige o saber sobre o “como e o porquê” foi feito. A demonstração da competência exige necessariamente o saber argumentar sobre a ação.

[...] o esportista pode ser considerado hábil, mas isso não quer dizer que ele é considerado competente, pois nem sempre ele pode argumentar teoricamente suas ações práticas, já que ele atua com esquemas de ações, sem orientação própria explícita (OLIVEIRA, 2002, p. 24).

No caso do professor, a formação inicial não prepara o aluno com as competências necessárias para toda a sua vida profissional. A formação inicial é uma etapa de um processo de desenvolvimento profissional.

Para Oliveira, conseqüentemente, as competências desse nível de formação (inicial), não têm correspondência com as competências do profissional, com atuação de excelência, constituída no seu desenvolvimento profissional e conclui que:

A prática dos fundamentos a respeito da formação profissional, aqui discutida, a sala de aula e o laboratório da Universidade não são mais lócus exclusivo. A prática e o contexto do exercício da profissão passam a ser o lócus privilegiado nessa formação. No entanto, isso não significa renunciar aos espaços institucionais da formação. Ao contrário, defendemos a necessária profissionalização das instituições de ensino (OLIVEIRA, 2002, p. 27).

2.3 PARADIGMAS DE FORMAÇÃO

Zeichner (1993, p.36-45) apresenta quatro paradigmas de formação que parecem interessar enquanto conhecimento das tendências na formação de professores: “paradigma tradicional/artesanal (ou tradição acadêmica); condutista (tradição da eficiência social); personalista (tradição desenvolvimentista) e orientado para indagação (tradição da reconstrução social)”.

Na proposta de Zeichner (1993), o paradigma “tradicional” pauta-se na preocupação com uma formação sólida no que se refere ao conhecimento de conteúdos a ensinar, complementada por uma aprendizagem prática realizada na escola. De acordo com este paradigma, o professor tem acentuado um papel acadêmico e de “especialista da matéria escolar”.

O paradigma “condutista” aponta uma correlação direta entre a aprendizagem do aluno e a conduta do professor. Assim, o professor é um “técnico”, cuja função é executar um conjunto de competências previamente adquiridas que conduzam o aluno à aprendizagem.

No paradigma “personalista”, o que prevalece é o “desenvolvimento pessoal do aluno”, o que pressupõe um currículo flexível e de cunho formativo. Neste aspecto, tal paradigma apresenta uma visão psicológica do sujeito em formação, considerando aspectos como maturidade, necessidades e preocupações.

Finalmente, o paradigma “orientado para indagação”, para a pesquisa. Nesta perspectiva, a reflexão e a investigação têm caráter primordial, sendo bastante difundido também por autores como Schön (2000), Sá-Chaves e Alarcão (2000), entre outros. Esse paradigma apresenta uma concepção de professor como um “prático-reflexivo”, remetendo assim à formação o papel de desenvolvimento da capacidade de analisar situações e tomar decisões adequadas em momentos diversos da vida profissional.

Centrando essa discussão em torno de duas abordagens de formação: a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva, que são as predominantes, percebe-se que na abordagem tradicional, existe uma nítida separação entre a teoria e a prática do ensino, característica da racionalidade técnica. Isto significa que as teorias estão fortemente presentes na formação e que a prática, neste contexto, tem um valor considerável enquanto técnica, receitas ou instrumentos a serem utilizados posteriormente na resolução de situações que se apresentam.

O modelo de aprendizagem associado à abordagem tradicional consiste em aprender o ofício do ensino, ou seja, professor formador *ensina* ao aluno, futuro professor, um conjunto de competências, de atitudes, de técnicas de ensino. Isto tudo é assimilado por meio da observação, da imitação e da prática dirigida. O aluno é um sujeito passivo que recebe informações técnicas dos procedimentos do ensino.

Assim, as características do conhecimento são relacionadas especificamente às atividades, a um contexto prático, uma intencionalidade voltada para a ação. O professor oriundo dessa modalidade de formação traz consigo três componentes fundamentais: um conteúdo formal adquirido nas disciplinas acadêmicas; um processo de ensino baseado nas destrezas didáticas e uma credibilidade intuitiva no contexto de ensino. “Nesta óptica, para além de outras dimensões, o conhecimento profissional do professor tem por base um interesse técnico, um saber-fazer ou uma racionalidade técnica” (PACHECO, 1999, p. 23).

A racionalidade técnica, muito bem definida por Schön (2000), consiste numa epistemologia da prática, ou seja, no estudo do conjunto de saberes utilizados pelo professor em seu cotidiano para desempenhar sua tarefa que se pauta na utilização de meios instrumentais para solucionar problemas.

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000. p. 15).

O saber profissional do professor, nesta perspectiva, é um saber na ação baseado em regras e cuja atuação não é proveniente de uma operação intelectual, mas de uma experiência internalizada. Os professores oriundos desta formação demonstram sua competência pela capacidade de intervir na prática por meios instrumentais, de resolver problemas pela técnica, pelo saber fazer. Acredita-se que este modelo de formação ainda impera na maioria dos cursos de formação.

Na minha caminhada profissional, percebi, muitas vezes, nas salas de aula da Educação Infantil, que professores formados dentro da abordagem tradicional possuíam uma nítida preocupação com os métodos. Buscavam o método “mais eficaz” para desenvolver o trabalho de ensino da leitura e escrita descuidando, por comodismo ou desconhecimento, de aspectos fundamentais no processo como a competência lingüística da criança e suas capacidades cognoscitivas. Queriam encontrar “receitas” que pudessem ser aplicadas.

Buscavam, muitas vezes, nas técnicas de ensino a solução para os problemas de aprendizagem dos alunos.

Na ótica da racionalidade técnica, o professor é aquele que, tendo o domínio do conhecimento, do saber escolar tido como certo e verdadeiro, transmite ao aluno que poderá aprender ou não. Se ele tiver problemas na aquisição desses conhecimentos e saberes transmitidos pelo professor, muito provavelmente será categorizado como um aluno de aprendizagem lenta.

Em seu livro “A pedagogia na escola das diferenças”, Perrenoud (2001, p. 18), cita um estudo que demonstra que, “em situações adequadas de aprendizagem, 80% das crianças podem dominar 80% dos programas da escola obrigatória”, e acrescenta: “Ao tratar todas as crianças como iguais em direitos e deveres, a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em fracassos [...]”.

Uma das discussões que se presencia hoje entre os professores da educação infantil é a dificuldade de aprendizagem dos chamados “alunos problemas”. Crianças que têm, em sua maioria, 5 e 6 anos, com todo um potencial de aprendizagem a ser desenvolvido, com uma energia que não se esgota e uma curiosidade imensa, muitas vezes não conseguem avançar no processo de alfabetização. Encontram dificuldade na construção da leitura e escrita e acabam sendo rotulados como alunos “lentos”, “fracos”, “imaturos” ou com “problemas familiares”. “A primeira coisa a ser feita é refletir” (PERRENOUD, 2001, p. 15).

Muitos desses professores poderiam dizer que isto se faz à exaustão, mas como afirma Perrenoud (2001), é preciso refletir não somente com enfoque no aluno, mas principalmente, com enfoque na escola e, acrescentando, no professor e suas práticas educativas. Parece ser necessária uma reflexão sobre como ocorre a formação inicial dos professores que, muitas vezes, ao se depararem com a prática, ficam como que anestesiados em relação aos seus conhecimentos teóricos, a respeito do desenvolvimento infantil, das concepções de aprendizagem e da construção da leitura e escrita pela criança.

Refletir sobre a prática no trabalho de ensino da leitura e escrita nas salas de aula da educação infantil me remete a uma discussão sobre a formação inicial destes professores e a relação que estabelecem entre a teoria estudada e a prática pedagógica que praticam na formação. Refletir sobre a prática pedagógica antes, durante e após realizá-la deve ser exigência da formação do docente hoje.

Do mesmo modo, é necessário que professores em exercício desenvolvam uma prática reflexiva a fim de que possam propiciar o desenvolvimento dos alunos no que se refere ao aprendizado da leitura e escrita. Neste sentido, o refletir sobre a prática, Schön (1995) aponta que em determinados momentos da prática, os professores se vêem surpreendidos com algumas ações ou reações dos alunos, sendo necessário então refletir antes, durante e depois de uma atividade proposta em sala de aula.

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese [...] Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHÖN, 1995, p. 83).

Na esfera da abordagem reflexiva da formação de professores, Schön (2000), apresenta um novo conceito que contrapõe à racionalidade técnica: o conceito da prática reflexiva ou racionalidade reflexiva que se fundamenta no conhecimento prático e na reflexão na ação, ou seja, ao executar a ação, o profissional sabe responder sobre o que está fazendo, mas, sobretudo, responde sobre porque faz desta forma.

Schön (1995) propôs o conceito de reflexão na ação e sobre a ação como sendo um processo pelo qual o professor, ou outro profissional, aprende por meio de constante análise e interpretação da sua própria atuação.

Deste modo, o professor formado nesta perspectiva, caracteriza-se por ser um profissional que investiga, busca alternativas, que toma decisões, resolve problemas por meio da reflexão na prática e sobre a prática. É um profissional aberto a mudanças, flexível, autocrítico, que possui um domínio de competências cognitivas e relacionais, que reflete antes, durante e depois do agir.

A prática da reflexão na ação exige do professor uma atenção individualizada em relação aos alunos, possibilitando conhecer suas dificuldades e seu nível de compreensão dos conteúdos ensinados. É possível, a partir desse nível de reflexão, repensar e compreender determinadas ações dos alunos que poderiam, até então, parecer, aos olhos do professor, ser reflexo de uma aprendizagem lenta ou de uma dificuldade. Ao refletir na ação o professor poderá reformular questões e atividades postas anteriormente ao aluno, adequando-as assim, ao seu modo de pensar.

Este exercício reflexivo demanda que o professor pense sobre os fatos ocorridos na aula, nos significados imediatos que deu ao fato e nas possíveis mudanças de sentido. No entanto, como afirma Schön (1995, p. 85), o ato reflexivo, gera no professor um sentimento de confusão e incertezas. Sentimentos estes, segundo o autor, benéficos no sentido de que oferecem para eles oportunidade de reconhecer problemas que necessitam de explicações, o que não ocorre se a resposta que o professor tem para uma determinada situação se assume como verdadeira e única.

De acordo com este autor, no desenvolvimento de uma prática reflexiva é necessário juntar três dimensões de reflexão: “a forma como o aluno aprende, a interação interpessoal entre o professor e o aluno e a dimensão burocrática da prática” (SCHÖN, 1995, p. 85), ou seja, como o professor atua na escola e procura a liberdade para sua prática reflexiva (autonomia).

A prática de reflexão na experiência permite ao professor responder questões diversas em diferentes situações do seu cotidiano. Entende-se que esta prática se faz necessária, na medida em que na sua rotina de trabalho o professor se depara com diferentes tipos de alunos, que possuem diferentes anseios e necessidades e trazem, a cada dia, diferentes questões com problemas mal definidos para serem resolvidos. Na rotina das aulas, cada aluno é um caso único e o professor não possui um manual de regras para tratá-lo.

No trabalho de alfabetização, cada criança chega à escola com diferentes tipos de conhecimentos, mesmo sobre a leitura e escrita. Cada uma traz consigo vivências diferentes que irão intervir no seu processo de aprendizagem e terá o seu próprio ritmo de aprendizado.

Para conseguir realizar essa tarefa, o professor não tem “receita pronta”, nem tampouco um instrumento padronizado que se aplique a toda e qualquer situação indiscriminadamente. É preciso criar, improvisar e testar diferentes estratégias situacionais

No entanto, Schön (1995, p. 91) afirma que existe uma dificuldade na formação de professores para a introdução de uma prática reflexiva devido à epistemologia dominante nas universidades que se pauta na racionalidade técnica. “Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada”.

Zeichner (1993) aponta para o movimento da reflexão como “uma reação ao fato dos professores serem vistos sempre como técnicos, cumpridores de uma tarefa imposta por terceiros, sujeito passivo no processo educativo”.

Para ele, o professor é um profissional que tem um papel ativo na formulação dos propósitos do ensino, e afirma que:

o conceito de professor como prático-reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais. Também que: é essencial que na formação inicial, os futuros professores sejam ajudados no sentido de interiorizarem a disposição e capacidade de estudar a forma como ensinam e assumirem a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, o que implica num exercício reflexivo (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Exercício este que se configura, segundo autor, “em um processo que envolve intuição, emoção e paixão” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Ainda afirma que “a prática reflexiva deve ainda centrar-se tanto no exercício da profissão como também nas condições sociais em que esta ocorre” (Idem). O compromisso com a reflexão está entrelaçado pela prática social e, neste sentido, o autor aponta que a prática reflexiva deve estar voltada para uma atitude emancipatória e democrática e acena para a importância das decisões tomadas pelo professor quanto às questões de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula.

Indo além da teoria de Schön (2000), Zeichner (1993) destaca a importância da reflexão não ficar restrita ao ambiente escolar, mas atingir os contextos sociais mais amplos onde as diferenças de gênero, raça, classe social, entre outras, sejam consideradas como uma dimensão política da ação educativa.

Pertinente é a afirmação de Alarcão e Sá-Chaves (2000) quando se refere ao professor como tendo um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico, reduzido a cumprir normas e receitas. O professor é visto como um profissional que busca encontrar-se refletindo sobre as formas que faz o seu trabalho; as razões porque faz e sobre o seu papel na sociedade. É fundamental na formação inicial dos professores alfabetizadores não apenas conhecer os conceitos, os métodos, os processos de desenvolvimento da leitura e escrita pelas crianças, mas entender a função desses. Para isto seria mais adequada a formação dentro de uma abordagem reflexiva.

Segundo Zeichner (1993, p. 52):

Para se perceber a abordagem de um determinado programa de formação de professores não basta olhar-se para o seu conteúdo curricular. É preciso ver-se também a pedagogia e as relações sociais que orientam o programa; ou seja, o que é que as formações de professores fazem e como é que fazem. A abordagem da formação de professores é representada por esses factores, e não apenas pelo conteúdo curricular formal.

No entanto, é preciso perguntar-se: que tipo de reflexão serve à prática docente?

Este autor aponta três níveis de reflexão: reflexão técnica, prática e crítica.

A “reflexão técnica” consiste em analisar as ações manifestas, ou seja, as ações feitas e que podem ser observadas: o modo de circular na sala de aula, as perguntas feitas, o tipo de motivação realizada.

O nível da “reflexão prática” implica o planeamento e reflexão sobre: planejar o que se vai fazer, como fazer, refletir sobre o que se fez (caráter didático).

O último nível apontado por Zeichner (1993) se refere à análise ética ou política da própria prática, bem como das repercussões contextuais dessa prática. Para ele, a “prática reflexiva” deve ainda centrar-se tanto no exercício da profissão como também nas condições sociais em que esta ocorre. A reflexão deve estar situada em nível social. A vida, as situações da sala de aula constituem o *locus* da formação docente.

A formação inicial dos professores alfabetizadores na educação infantil, e de todos mais, deve contribuir para que estes se formem como pessoas e como tais sejam capazes de refletir sobre a sua responsabilidade na educação e do seu papel no ensino e aprendizagem dos alunos.

Desta forma, o trabalho do professor alfabetizador hoje na educação infantil, demanda uma formação que proporcione uma aprendizagem do “ofício do ensino” baseada na reflexão - na - ação. No entanto, diferentes autores têm se referido às dificuldades e limitações na formação de professores e o tema tem sido alvo de discussão em encontros e palestras.

2.4 DIFICULDADES DA FORMAÇÃO INICIAL

De acordo com Cró (1998, p. 75), existem grandes dificuldades no que se refere à formação inicial dos professores. Para a autora, muitas instituições de ensino superior acabam por não conseguir proporcionar uma formação adequada oferecendo aos alunos, futuros professores, um currículo às vezes inadequado, desconexo, mal estruturado, trabalhando as disciplinas de forma fragmentada. “Ora, a prática é por essência interdisciplinar e é nela que se revela o futuro profissional”.

Do mesmo modo, Garcia (1999) aponta que é preciso uma revisão dos currículos da formação inicial de professores que favoreça a construção dos saberes já citados anteriormente, bem como a articulação entre o conhecimento prático e teórico.

Zeichner (1990 apud GARCIA, 1999, p. 99), descreve como limitações na formação de professores, a concepção existente de que basta colocar os alunos com bons professores que algo de bom ocorrerá. Outros fatores apontados pelo mesmo autor são: a ausência de um currículo explícito para as práticas de ensino e a falta de ligação entre o que se estuda e aquilo com que o aluno se depara na prática; a falta de preparação de supervisão dos professores; a falta de recursos; a pouca prioridade dada às práticas nas escolas primárias e secundárias; a discrepância entre o papel do professor como prático reflexivo e como técnico.

Nóvoa (2006) aponta as dificuldades encontradas no campo da formação acenando que, embora tenha havido avanços, ainda se deixa muito a desejar. Para o autor existe uma grande dificuldade nas instituições formadoras, de colocar em prática os modelos inovadores de formação visto que as instituições se fecham em si “ora por um academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional”

Imbérnón (2004, p. 104-105) analisa a formação de professores e aponta alguns obstáculos que estão destacados aqui por serem considerados entraves no processo de formação inicial. São eles:

- a falta de um debate sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos;
- a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente;
- a falta de descentralização das atividades programadas;
- o predomínio da improvisação nas modalidades de formação;
- a ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimentos formativos (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico;

- a falta de pressuposto para atividades de formação e, mais ainda, para a formação autônoma nas instituições educacionais;
- os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente;
- a falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas;
- a formação em contextos individualistas, personalistas;
- a formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção.

Todas estas questões apresentam-se como obstáculos à formação inicial, bem como à formação continuada dos professores dando um tom de desconcerto à escola e à profissão docente.

Não diminuindo a relevância e a necessidade do processo de formação continuada, será ressaltado aqui que a formação inicial possui um caráter decisivo e essencial na vida dos professores, pois é ela que deve fornecer as bases para se construir um conhecimento pedagógico sólido e especializado.

Visto que a Educação Infantil foi inserida, de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases, na educação básica é preciso tratar a formação dos profissionais desta área com o mesmo rigor com o que se deve tratar a formação dos demais profissionais.

Para a formação destes professores é preciso pensar nos modelos oferecidos e nos saberes necessários aos que trabalham com os processos de aquisição da língua. Saberes estes que vão muito além da questão da escolha do “método” de ensino da leitura e escrita, mas que passam principalmente pelo conhecimento dos aspectos psicológicos, sociais, culturais e políticos que envolvem a aprendizagem das crianças; passam pelo conhecimento da psicogênese da língua e dos fatores lingüísticos que determinam a aquisição da leitura e escrita.

Estes saberes, por si só, não garantem a alfabetização, mas eles são indispensáveis para que o professor possa mediar uma aquisição bem sucedida da lecto-escrita, pelas crianças.

Quando se adota um modelo de trabalho escolar como método para ser aplicado ano após ano, incorre-se no erro de supor que o que conduz o ensino e a aprendizagem é a estrutura programática de um método, e não a interação entre o processo de ensino e de aprendizagem, mediado pelo professor, levando em conta a realidade de seus alunos, a cada dia de aula (CAGLIARI, 1999, p. 109).

A preocupação com o processo de aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil e com a forma como os professores articulam, ou não, seus conhecimentos adquiridos na formação inicial na prática docente foram o estímulo para a realização dessa pesquisa cujos passos serão apresentados a seguir.

CAPITULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PERCORRENDO O CAMINHO

Foram muitas dúvidas e incertezas que impulsionaram uma intensa busca entre os autores que tratam da pesquisa em Ciências Sociais, com o intuito de descobrir como proceder para verificar as relações que o professor alfabetizador estabelece entre as teorias estudadas na sua formação inicial e a prática utilizada na educação infantil. De que forma esses professores articulam os conhecimentos teóricos com a sua prática.

Nessa escola da rede particular de ensino de Campo grande - MS, desde o início fica evidente que a pesquisa deveria ocorrer com base no modelo da abordagem qualitativa, sob o delineamento de um estudo de caso.

Feita a opção pela abordagem qualitativa na pesquisa, foram levadas em consideração as características apontadas por Lüdke e André (1986), que coincidiam com o tipo de pesquisa pretendida.

Lüdke e André (1986, p. 11-13) propõem cinco características básicas que configuram o estudo na abordagem qualitativa. A saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; o que atende aos objetivos dessa pesquisa;
2. Os dados e coletas de dados são predominantemente descritivos; o que dá liberdade para buscar informações em fontes variadas;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: isto permite investigar o problema por meio dos procedimentos dos professores e pelas interações ocorridas na sala de aula;
4. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida, são focos de atenção especial pelo pesquisador; ‘detalhes’, muitas vezes aparentemente

- insignificantes, podem contribuir com ricas informações sobre as “perspectivas dos participantes”;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; não existe uma preocupação em buscar evidências apenas para se confirmar hipóteses previamente estabelecidas.

A opção pela abordagem qualitativa na pesquisa aconteceu pelo fato de que, para se chegar às respostas dessas indagações seria preciso mergulhar no universo da Educação Infantil, especificamente nas salas de alfabetização, universo anteriormente conhecido, mas agora sob olhar de um ângulo diferente do habitual.

Uma das características da pesquisa qualitativa é ter o ambiente natural como fonte direta dos dados. Então, o chamado estudo de caso é adequado por se tratar de um estudo distinto, singular, delimitado. “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

O estudo de caso possui características que possibilitaram, ao longo da pesquisa, articular seus problemas às teorias que embasaram o trabalho.

Lüdke e André (1986, p. 18-20) apresentam assim estas características:

- Os estudos de caso visam a descoberta; novos aspectos podem surgir durante a pesquisa e podem ser considerados, enriquecendo o estudo;
- Os estudos de caso enfatizam a interpretação do contexto; o contexto, neste caso, é um importante objeto que deve auxiliar na análise;
- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; valorizam a complexidade das inter-relações;
- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informações; uma variedade de dados, de informações, pode ser utilizada enriquecendo a pesquisa;
- Os estudos de caso revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas; as experiências e conhecimentos do pesquisador podem ser considerados;
- Os estudos de caso procuram representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa situação social; opiniões diferentes, tanto dos participantes, como do pesquisador são respeitadas;
- Os relatos dos estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa; o estilo de apresentação dos dados pode variar de acordo com cada pesquisa.

Deste modo, analisando todas essas características e as possibilidades oferecidas por tal abordagem, foi feita a opção por este delineamento.

Passado o momento da escolha da abordagem de pesquisa era preciso então me voltar para a escolha do espaço no qual desenvolveria o trabalho propriamente dito. Novamente houve uma enorme inquietação.

A experiência de dezenove anos em sala de alfabetização na Educação Infantil dentro da mesma instituição levou-me a um inevitável desejo de realizar a pesquisa dentro do próprio espaço de trabalho. Porém, diante da preocupação com o rigor e a ética que a pesquisa científica exige e com o fato de estar inserida como profissional dentro do ambiente a ser pesquisado, outras possibilidades foram estudadas e ponderadas antes da decisão final de desenvolver a pesquisa no mesmo local de atuação.

A decisão foi tomada consciente de que, agora, um olhar de pesquisador sobre o ambiente, teria que merecer um cuidado especial no trabalho.

Novas inquietações: como estudar com olhos de pesquisadora, uma questão dentro da instituição da qual faço parte? Como manter o distanciamento necessário para garantir a validade da pesquisa? Como me portar no ambiente de modo a enxergar aquilo que talvez durante toda vida profissional dentro da escola não foi percebido?

O envolvimento no trabalho e com os outros professores poderia fazer com que detalhes importantes passassem despercebidos. Não seria possível estar dentro da sala de aula sem que minha presença, agora como pesquisadora, fosse causa de certo desconforto para a professora que estaria sendo observada, não tinha intenção que a rotina da turma fosse modificada.

Refletindo sobre o problema, a melhor decisão foi a de conversar com o grupo de professoras que seriam envolvidas para explicar a natureza da pesquisa e esclarecer que a presença da pesquisadora teria tão somente um caráter investigativo. Firmou-se ainda o compromisso de apresentar ao grupo uma devolutiva em relação aos resultados da pesquisa. Esse compromisso seria com o objetivo de tentar fazer com que as análises pudessem contribuir com a melhoria da prática realizada no trabalho com as crianças pequenas, especificamente com as de 5 e 6 anos e com o trabalho de alfabetização que se desenvolve na Educação Infantil desta escola. E foi desta forma que essas professoras se mostraram receptivas e concordaram em participar da pesquisa.

3.1 O ESPAÇO DA PESQUISA

A instituição em questão é uma escola de grande porte que faz parte da rede privada de ensino. Os professores têm à disposição os mais variados instrumentos tecnológicos como: televisão, vídeo cassete, aparelho de dvd, retro-projetor, episcópio para projeção de imagens, micro-computador na sala de aula. Além dos espaços oferecidos como: laboratórios de informática com softwares apropriados, várias quadras de esporte, auditórios, anfiteatro, laboratório de ciências. Tem ainda um espaço que permite variações de atividades e que garante o desenvolvimento de um trabalho de qualidade possibilitando aos alunos a construção de conhecimentos científicos além de vivência de valores.

A Educação Infantil funciona em um dos blocos da escola com salas amplas, banheiros adaptados à faixa etária, parque, brinquedoteca, e trabalha com crianças de 2 a 6 anos distribuídas por idade entre os níveis que vão do Maternal (2 anos) ao Pré III (5 e 6 anos).

As salas de aula do Pré III, onde foi desenvolvida essa pesquisa, são organizadas de modo a permitir às professoras realizar diferentes estratégias durante as aulas. As mesas e cadeiras são adequadas ao tamanho das crianças; todas possuem um espaço onde elas podem sentar-se no chão para desenvolver atividades como a roda de leitura, por exemplo. As salas são bem iluminadas, possuem boa ventilação natural e ar-condicionado. Nos painéis e nas paredes são expostos trabalhos realizados pelas crianças, além do alfabeto, dos números, cartazes de chamadas e da rotina, e calendário.

São três salas que trabalham com alunos de 5 e 6 anos e desenvolvem um trabalho voltado para a alfabetização e o letramento. Uma das salas funciona no período matutino com dezenove alunos e as outras duas no período vespertino com 14 alunos cada.

A Educação Infantil do Pré I (3 anos) ao Pré III (5 e 6 anos) adota um material didático que contempla, num mesmo volume e de forma integrada, conteúdos das três grandes áreas do conhecimento: Matemática, Natureza e Sociedade e Linguagem.

Percebe-se, no entanto, por meio do plano de aula das professoras, que o material didático adotado constitui apenas uma das ferramentas de trabalho, pois a cada semana, são elaboradas atividades diferentes daquelas apresentadas. Atividades que objetivam o desenvolvimento das crianças nas áreas de Linguagem, Matemática, Natureza e Sociedade.

Essas atividades são permeadas pelos temas transversais e por projetos que as professoras desenvolvem com os alunos, bem como atividades lúdicas, psicomotoras, brincadeiras e jogos diversos, atividades específicas da educação infantil cuja finalidade é atender às necessidades da criança desta faixa etária nos aspectos sociais, afetivos, emocionais e físicos favorecendo seu desenvolvimento.

Os alunos do Pré III (5 e 6 anos), além das atividades próprias da educação infantil, realizam outras cujo objetivo é a alfabetização, a construção da leitura e da escrita.

Em busca deste objetivo as professoras trabalham com temas indicados no material didático. Os temas propostos são condizentes com a faixa etária e desperta o interesse das crianças, como por exemplo: “O parque de diversões”. Partindo dos temas, são desenvolvidas atividades em que leitura e escrita são apresentadas a elas nos seus usos sociais: placas com nomes dos brinquedos, tabela de preços, horários, etc. Há preocupação em ler tudo: horário diário, quadro de avisos, quadro de aniversários, recados, sugestões e cartazes trazidos de fora, etc.

As crianças possuem ainda um caderno no qual realizam registros de algumas atividades que se relacionam com os temas estudados, ou não, como registro de listas de palavras, escrita espontânea de pequenos textos, registro de nomes de figuras, cruzadinhas, registros de situações-problema, entre outros. Num outro caderno chamado caderno de leitura são colados os diferentes textos trabalhados na sala. Este fica sempre com a criança para ser utilizado na escola e em casa como banco de dados, para que ela possa fazer consulta de palavras e letras além de poder reler os textos que mais gosta.

Na rotina da sala de aula, todos os dias são garantidos espaços para conversas entre as crianças e a professora, momento em que as crianças contam fatos ocorridos em casa, relatam casos que querem partilhar com os amigos. Também fazem parte da rotina diária os momentos de jogos e de brincadeiras tanto na sala de aula como no parque ou na brinquedoteca e os momentos de ouvir histórias lidas pela professora.

É importante ressaltar que a escola oferece um serviço de apoio ao aluno, denominado Oficina de Aprendizagem, no qual as crianças que possuem maiores dificuldades no processo de aprendizagem têm, no período inverso ao de aula e com outra professora que não a da sala, atividades diferenciadas e orientadas para auxiliá-los no avanço do aprendizado.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Serão apresentadas aqui as professoras que foram os sujeitos dessa pesquisa. Cada uma delas, com sua história de vida profissional, são sujeitos ativos no desenvolvimento das crianças e no processo de alfabetização dos alunos do ensino infantil (5 e 6 anos) nesta instituição. Deste modo, faz-se necessário compreender quem eram, qual a formação que possuem e quais os motivos que as levaram a optar por este caminho profissional, para deste modo, se tentar estabelecer as relações necessárias, a fim de responder aos objetivos da pesquisa.

Por questões éticas e no intuito de manter sigilo sobre a identidade das professoras envolvidas na pesquisa, a opção foi identificá-las pela letra S (sujeito), seguida de um número, como está apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Perfil das professoras do Pré III - Sujeitos da pesquisa. Campo Grande - 2006.

Professora	Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo de atuação nesta instituição
S1	32	Magistério Pedagogia Psicopedagogia	13 anos	5 anos
S2	32	Pedagogia Psicopedagogia	6 anos	5 anos
S3	41	Magistério Pedagogia	18 anos	5 anos

Fonte: dados obtidos nos questionários respondidos pelas professoras

Percebe-se pelos dados que as professoras atuantes nas salas de aulas de alfabetização na Educação Infantil apresentam uma formação acadêmica condizente com a área de atuação profissional. As professoras S1 e S2, possuem especialização em Psicopedagogia, o que é um fator que pode contribuir com o processo de alfabetização no sentido de compreender as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos. A professora S2 não cursou o magistério, no entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, não pareceu que este fato tivesse feito alguma diferença em termos da prática docente, o que pode evidenciar o peso do saber da experiência apontado por Tardif, Lessard e Lahayel (1991).

Pelo quadro também se nota que as três professoras envolvidas na pesquisa apresentam uma caminhada de anos no magistério, o que pode configurar também um fator importante no trabalho de alfabetização com as crianças pequenas.

O motivo que as levou a escolher essa carreira profissional foi um ponto discutido durante a entrevista

Ao serem questionadas neste aspecto S1 alegou como fator principal, ter buscado o magistério seguindo o exemplo da irmã que era professora e motivo da sua admiração; já para S2, a Pedagogia foi uma segunda opção por não ter obtido pontuação suficiente no exame vestibular para ingressar no curso de jornalismo; S3 apresentou uma motivação romântica para o seu ingresso: a expectativa de que, como jovem professora, poderia mudar o mundo.

A instituição em questão investe na formação contínua de seus professores oferecendo meios para que participem de cursos, congressos e reuniões de estudo.

Semanalmente as professoras da Educação Infantil se encontram para discutirem questões relacionadas à rotina e realizam sessões de estudos nas quais, diferentes temas em educação, especificamente em educação infantil, são abordados. Nos estudos, de acordo com relato das professoras e com as atas onde ficam registradas as reuniões, são debatidos temas como: as características do desenvolvimento infantil; o currículo; a avaliação; as práticas de ensino; o planejamento; enfim, a rotina na educação infantil, entre outros.

A formação promovida pela escola segue uma orientação da Proposta Pedagógica do colégio que tem seus alicerces de ensino-aprendizagem nos estudos de Piaget e Vygotsky.

Em busca de uma pedagogia íntegra, ou seja, uma pedagogia que contemple as diferentes dimensões humanas, a saber: dimensão biológica, afetiva, cognitiva, social e, particularmente no caso desta instituição a dimensão religiosa, a escola inspira-se, em relação à teoria da aprendizagem, prevalentemente na teoria socioconstrutivista.

Em relação aos alunos das três salas escolhidas para a realização da pesquisa, observa-se que são crianças que estão na faixa etária de 5 e 6 anos de idade. De acordo com dados coletados nas fichas de identificação do aluno, um registro que a escola possui, e confrontando os dados com os critérios de estratificação socioeconômica do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰, juntamente com os critérios de classificação econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP)¹¹, ficou constatado que, em sua maioria, os alunos são advindos de classe média.

São crianças que demonstram muita curiosidade fazendo muitas perguntas, conversam e brincam o tempo todo ao mesmo tempo em que realizam as atividades propostas pelas professoras. A maioria delas já é aluno da escola desde o maternal (2 anos), o que favorece a boa relação que se percebe entre elas, no entanto, isso não impede que haja os conflitos próprios das relações nesta faixa etária. Frequentemente surgem as disputas por um objeto, um brinquedo da sala, um livro de histórias, um parceiro, a atenção da professora. Nestes momentos são comuns as brigas, os choros e as reclamações.

Já se nota nos grupos uma separação por gênero; os meninos formam seus grupos e se organizam em brincadeiras de futebol, jogos que simulam lutas, super heróis. As meninas organizam casinhas, onde representam diferentes papéis, imitam a mãe que se arruma para ir ao trabalho, imitam a professora, personagens dos contos de fada, entre outros.

Uma outra característica relacionada aos alunos é a participação dos pais na vida escolar das crianças. Percebe-se, pelos registros em atas de reuniões, que o índice de participação destes em reuniões é bastante elevado.

3.3 OS INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

Definido os sujeitos e o espaço da pesquisa, começou-se o longo caminho em busca de obter os dados necessários. Era preciso então definir os instrumentos que seriam utilizados na coleta dos dados. Assim, novamente a busca foi em Lüdke e André (1986), a fim de encontrar os procedimentos metodológicos adequados. Deste modo a opção foi por iniciar essa coleta utilizando a entrevista que, de acordo com as autoras, representa um dos instrumentos básicos e se constitui numa das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa. Permite a captação imediata das informações, além de permitir esclarecimentos e correções que podem ser realizadas dado o caráter mais livre do

¹⁰ Os indicadores coletados e utilizados para o confronto foram: escolaridade dos pais, ocupação, plano de saúde, bairro da cidade a que pertencem.

¹¹ Os critérios da ABEP visam classificar a população em termos de classes econômicas.

instrumento. A decisão, então, foi a de iniciar o trabalho utilizando este instrumento como forma de obter os dados acerca da formação e da prática exercida pelas professoras, para uma posterior análise.

Combinado o momento para a entrevista com cada uma foi elaborado cuidadosamente um roteiro de entrevista (Anexo A), com questões que solicitavam informações a respeito da formação das professoras, bem como das práticas exercidas por cada uma delas, suas concepções de alfabetização e do processo de aprendizagem de leitura e escrita das crianças, as concepções e teorias de alfabetização estudadas.

Para garantir a validade da pesquisa era preciso separar os momentos em que estava atuando como pesquisadora, dos momentos em que fazia parte do grupo já que ocupo o cargo de supervisora da Educação Infantil. Foi preciso separar também, na minha mente, a visão que tinha do trabalho realizado por dezenove anos em sala de aula, do papel agora de pesquisadora. Nos momentos da investigação era preciso um grande esforço no sentido de manter um distanciamento e ter condições de ver aquilo que não estava explícito, ou que poderia até estar, mas que enquanto integrante do grupo, não conseguia enxergar. Como pesquisadora era preciso estar atenta no sentido de que minha subjetividade contaminasse pouco meu olhar para que não interpretasse erroneamente as questões pesquisadas.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 36):

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente sobretudo) ao roteiro preestabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não-verbal muito importante para compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

Desta forma, durante todo o tempo da entrevista, o empenho foi em manter o distanciamento necessário a fim de perceber o que não estava explícito, ou aparente. Este momento da entrevista configurou-se para todos, pesquisadora e professoras, o momento mais difícil da coleta de dados. Os primeiros minutos do trabalho foram marcados por certa tensão de ambas as partes de forma até mesmo inconsciente; as questões eram respondidas de modo pouco natural, mas aos poucos todas foram se sentindo mais à vontade e a entrevista foi

fluindo melhor e tornando possível, então, centrar a atenção na fala da professora, não somente na fala explícita, a que se ouve, mas na fala contida nos olhos, nos gestos, e até no silêncio que se fazia antes de uma resposta.

Como registro das entrevistas foi utilizada a gravação e posteriormente a transcrição das mesmas. As informações conseguidas foram categorizadas e serviram de base para análise final da pesquisa. Tais categorias serão apresentadas no capítulo seguinte deste trabalho.

O segundo passo da coleta de dados foi à aplicação do questionário. Optamos por utilizar também este instrumento como auxiliar na coleta de dados, tendo em vista as suas características, como possibilitar aos sujeitos um tempo de reflexão e calma para responder as questões, visto que podem ser entregues posteriormente, em momentos determinados, conforme combinado com o pesquisador.

Outro fator considerado favorável nesse instrumento é que o questionário ofereceu ao sujeito a possibilidade de expressar-se de modo mais livre por se encontrar a sós para responder as questões propostas. No entanto, este mesmo fator exigiu que o pesquisador tivesse um cuidado especial na elaboração, cuidando para que as questões propostas fossem claras de forma que pudessem ser compreendidas com facilidade pelos sujeitos.

Assim, foi elaborado um roteiro dividindo as questões em dois blocos (Anexo B). O primeiro bloco de perguntas buscava extrair dados que revelassem informações acerca da formação das professoras e no segundo, questões relacionadas à prática docente.

Este instrumento, aliado à entrevista, ofereceu mais dados necessários a respeito da formação das professoras, do seu conhecimento teórico sobre alfabetização, suas experiências, e deu maior consistência à pesquisa. Por meio destes dois instrumentos, fui delineando algumas suposições que, mais tarde, viriam a ser mais bem analisadas nas observações.

A observação, associada aos demais instrumentos, configurou-se também num importante instrumento de investigação. Por meio dela, foi possível fazer uma triangulação entre aquilo que se imaginava saber a respeito das práticas das professoras, as articulações que realmente estabeleciam com as teorias estudadas na formação e os dados obtidos anteriormente por meio dos demais instrumentos. Tudo a fim de compreender que relação, de

fato, as professoras fazem entre os conhecimentos obtidos em sua formação inicial e a prática, de que modo articulam esses conhecimentos com sua ação docente nas salas de aulas da Educação infantil e no trabalho de alfabetização das crianças.

As questões propostas para a pesquisa foram:

a) Quais as concepções de aprendizagem da leitura e escrita apresentadas pelo professor que alfabetiza na Educação Infantil?

b) Como articula os conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação inicial com a prática?

O trabalho de observação foi centrado nos momentos em que as atividades desenvolvidas em sala eram direcionadas ao ensino da leitura e escrita. Assim, de acordo com o planejamento semanal das professoras, as observações foram realizadas durante três meses, sendo duas vezes por semana em cada uma das três salas variando o tempo de observação de acordo com a atividade que estava sendo realizada. Optei por não agendar previamente um cronograma de observação com as professoras já que tinha acesso à rotina semanal do grupo.

A fim de evitar que minha presença fosse o motivo para uma quebra na rotina da sala, ficou estabelecido que eu estivesse presente observando em apenas algumas atividades. A intenção era que a observação se desse no ambiente rotineiro mais normal possível, tanto por parte das professoras como das crianças.

O início do trabalho de observação configurou-se novamente num momento de indagações e incertezas. De que modo poderia estar presente nas salas de aulas, observando, agora não com os olhos da supervisão pedagógica, mas com olhos de pesquisadora? Como proceder para tornar esse instrumento válido e fidedigno dentro dessa pesquisa?

Assim, recorrendo novamente aos teóricos que tratam da questão da pesquisa social encontrei em Lüdke e André (1986, p. 25) a seguinte orientação:

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

Então elaborei um roteiro (Anexo C) que serviria de norte para o trabalho de observação. Porém, ainda assim, as primeiras entradas em sala como pesquisadora foram marcadas por certa tensão e artificialismo. Por mais que as professoras tivessem se disponibilizado a colaborar na pesquisa e minha presença fosse algo já comum, mesmo tentando manter o distanciamento necessário, percebi que a observação atenta ao desenvolvimento das atividades, as anotações feitas, tudo, estava fazendo com que, de algum modo, mesmo não intencional, a rotina da sala se alterasse. Ficou clara então a necessidade de modificar o método de registro das observações para que as professoras se sentissem mais à vontade para prosseguir as atividades.

Assim sendo, foi adotada uma outra tática: realizar a observação de tudo que era importante no momento, selecionar o que era relevante pra pesquisa e imediatamente após, porém em outro ambiente, longe da sala de aula, realizar os registros. Desta maneira foi sendo feita a lapidação do método de observação.

Aos poucos a minha presença voltou a não ser mais vista como algo “diferente” na sala, pois já estavam todos, crianças e professoras, acostumadas a me ver sempre por ali. Agora então foi possível ir delimitando o foco de observação, escolhendo os momentos necessários de manter centrada a atenção nas atividades da sala e em especial na de leitura e escrita, buscando em cada proposta apresentada aos alunos, em cada gesto, em cada fala, em cada intervenção realizada pela professora, extrair dados significativos que mais tarde, devidamente categorizados, serviriam para análise e conclusão da pesquisa.

Durante os três meses que se estendeu o trabalho de observação, além dos momentos da leitura e escrita desenvolvidos pelas professoras com os alunos, foram observados também o caderno de plano das professoras e as produções escritas dos alunos, materiais esses, considerados importantes de serem analisados como fonte de informação a respeito das concepções de aprendizagem de leitura e escrita que norteiam a prática das professoras.

O interesse era verificar também como as professoras lidavam com as dificuldades que os alunos apresentavam no processo de construção da leitura e escrita, pois muitas vezes, na caminhada pela Educação Infantil, presenciei alunos serem apontados como “problemáticos” por não avançarem no processo de alfabetização, ou, pelo menos, não avançarem o quanto era esperado. Considerei então, que um olhar atento poderia me dar

indícios da forma como a professora trabalha com esses alunos, de que saberes ela se disponibiliza na resolução dos problemas.

Enfim, durante todo o tempo presente nas salas como pesquisadora o trabalho foi observar e registrar cenas que faziam parte da rotina de cada grupo como: a frequência do trabalho específico com leitura e escrita; quais tipos de atividades eram propostas e de que maneira eram introduzidas para os alunos; de que modo as professoras faziam as intervenções; que perguntas os alunos faziam a respeito das atividades que estavam realizando.

Isto era feito buscando sempre entender as relações que se estabeleciam na sala de aula entre os alunos e entre os alunos e a professora. Tentava identificar o que era determinante em cada fala, em cada momento, procurando estabelecer relações entre aquilo que presenciava e as bases teóricas que serviram de base para a pesquisa. Assim, constantemente vinham à mente os estudos de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita e, a partir daí, buscava entender o modo como as professoras tentavam ensinar os alunos a ler e a escrever.

A questão do letramento apresentada por Soares despertava minha atenção para os tipos de atividades que as professoras organizavam, pretendia assim, verificar que concepções de alfabetização e letramento estavam presentes no trabalho. Procurava ainda relacionar a prática observada à questão dos saberes de professores analisados por autores como Shulman (1987), Tardif (1991), entre outros. Deste modo fui percebendo que era preciso analisar cada cena e cada momento à luz de todo embasamento teórico perseguido ao longo de todo o trabalho.

Com os dados obtidos na entrevista e nos questionários fui estabelecendo relações entre aquilo que supunha saber a respeito das relações que as professoras fazem entre a teoria estudada na formação inicial e a prática; a fala das professoras e o significado de tudo que observava em sala de aula.

Analisando cuidadosamente tudo que foi visto e ouvido, buscando a todo o momento uma teorização das dimensões existentes no trabalho com crianças pequenas, mais propriamente do ensino de leitura e escrita realizado pelas professoras nestas salas de Educação Infantil, tomei como base o método de categorização proposto por Franco (2003), e organizei o próximo passo de caminhada: a análise dos dados, que será apresentado a seguir.

CAPITULO 4

OS DADOS DA PESQUISA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

A análise dos dados constituiu-se em uma tarefa árdua de organização do material coletado entrelaçada por discussões pautadas nos aportes teóricos que sustentam o trabalho, a fim de encontrar respostas às questões propostas para a pesquisa.

Para Lüdke e André (1986, p. 45):

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.

Numa abordagem qualitativa, os procedimentos da pesquisa foram direcionados no intuito de atender o objetivo do trabalho que foi analisar as relações existentes entre a teoria estudada na formação inicial e a prática desenvolvida pelos professores nas salas de aula da Educação Infantil. Para tanto, buscou-se aqui responder aos seguintes questionamentos:

a) Quais as concepções de aprendizagem da leitura e escrita apresentadas pelo professor que alfabetiza na Educação Infantil?

b) Como articula com a prática seus conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial?

Assim, conforme expresso na introdução desse trabalho, para tentar responder a esses questionamentos a pesquisa foi realizada nas salas de aulas da educação infantil de

um colégio da rede particular de ensino na cidade de Campo Grande - MS para desvendar as articulações existentes entre o que se sabe e como se ensina, o pensar e o agir.

Nesse intuito foi percorrido atentamente um caminho na coleta de dados. Os instrumentos utilizados permitiram obter um volume de informações que foram posteriormente organizadas e analisadas à luz das teorias que sustentam a pesquisa qualitativa com o propósito de compreender melhor o fenômeno estudado.

Foi tomada como orientação para análise dos conteúdos a fala de Franco (2003, p. 13), segundo a qual

[...] o ponto de partida para Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um fato isolado (grifo do autor).

E assim, de forma sistemática, encontrar o significado dos dados coletados. É a busca dos sentidos ou a busca de interpretações das palavras e das ações que será apresentada ao longo deste capítulo.

4.1 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS

O grupo que formou o quadro dos sujeitos da pesquisa foi composto pelas três professoras que atuam nas salas de aula do Pré III com crianças de 5 e 6 anos, mais especificamente, as salas de alfabetização da Educação Infantil na instituição citada.

As informações contidas no quadro 1 (CF; cap. 2, p. 72) revelam que as professoras envolvidas na pesquisa possuem o mesmo tempo de atuação nesta instituição, o que pode ser visto como um dado positivo no sentido da troca de experiências e saberes.

Importante ressaltar, no entanto, que esse fato deve-se a uma mudança ocorrida na Educação Infantil desta escola no ano de 2001. Ela passou a receber crianças com idade a partir de 2 anos ampliando assim, não somente o número desses alunos como também o quadro de professores.

Uma pesquisa foi feita nas pastas desses professores. Essas pastas são organizadas pela coordenação pedagógica da escola e contém documentos como: *curriculum vitae*, certificados e fichas de acompanhamento pedagógico.

Foram pesquisadas também as atas das reuniões pedagógicas e elas revelam que a equipe responsável pela educação infantil verifica o currículo dos professores anteriormente à sua contratação e realizam uma entrevista na qual se procura conhecer a formação, a base teórica e a orientação que embasa o trabalho destes profissionais. Após a contratação eles são submetidos a uma capacitação inicial promovida pela escola que visa preparar os docentes para que percebam e atuem de acordo com a filosofia do colégio. Passado o momento inicial de preparo, que é comum a todos os professores contratados, cada setor da escola assume a responsabilidade de capacitá-los de acordo com a linha de trabalho adotado pela escola. Todos recebem formação contínua oferecida em sessões de estudos, bem como oportunidade e incentivo financeiro para participar de cursos de especialização, congressos, palestras e demais eventos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Interessante observar que a teoria subjacente adotada pela escola, ou a prática de uma linha sócio-construtivista, não está expressa nos documentos verificados na pasta do professor e nem mesmo nas atas das reuniões e sessões de estudo. No entanto, é sinalizada no seu Projeto Político Pedagógico e pode ser constatada nas práticas, nos temas e autores propostos nas sessões de estudos e na orientação teórico-metodológica do material didático adotado.

4.2 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS: RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

O primeiro passo da coleta de dados foi a entrevista. Após a sua realização e o exaustivo trabalho de transcrição esses dados foram organizados de acordo com o roteiro elaborado (Anexo A).

Serão apresentados a seguir, quadros onde contêm as principais informações obtidas na entrevistas acerca da formação inicial das professoras e da suas práticas atuais nas salas de aula de alfabetização na Educação Infantil.

4.2.1 Informações obtidas nas entrevistas que se relacionam a formação inicial das professoras

Quadro 2 - Motivos apresentados pelas professoras que levaram a escolha da carreira docente. Campo grande - 2006.

Professora	Motivos alegados para a escolha
S1	Exemplo de casa; influência da família.
S2	Pontuação no vestibular; segunda opção de ingresso na universidade.
S3	Expectativa de poder mudar o mundo.

Fonte: Dados coletados na entrevista.

Ao explicar sua opção pela carreira docente, S1 alegou sempre ter tido o desejo de fazer o magistério inspirado pela irmã que era professora. A formação universitária no curso de Pedagogia deu continuidade ao seu projeto de formação profissional.

Bom, eu fiz magistério...eu sempre quis fazer magistério, até acho que pelo exemplo que eu tinha em casa da minha irmã, eu achava [...] muito [...] bonito [...] é [...] ela ser professora eu queria ser professora, aí eu fui fazer magistério. (S1)

Já S2 ao prestar vestibular para Jornalismo não conseguiu pontuação suficiente para o seu ingresso nesse curso e sim para fazer Pedagogia que era a sua segunda opção.

Minha formação não foi de magistério, a principio foi o científico. Aí quando eu resolvi fazer vestibular, prestei pra jornalismo na Federal. Como não passei na primeira fase meu número de pontos dava pra entrar na Pedagogia que era minha segunda opção. Daí eu fui fazer Pedagogia [...]. (S2)

S3 iniciou sua formação docente no curso de magistério em nível médio. Alegou ter, desde este tempo, uma expectativa de que poderia mudar o mundo. Ingressou no curso de Filosofia do qual desistiu ingressando depois em Pedagogia.

As lembranças que eu trago é aquela expectativa de querer mudar o mundo, a gente está no magistério a gente quer mudar o mundo..acha que é capaz...e com o passar...e agora com o tempo a gente sabe que não vai mudar o mundo, mas vai mudar é...cabecinha das crianças..vai melhorar muita coisa, mas não o mundo inteiro como a gente pensava antes [...]. (S3)

Os trechos das falas das S1 e S3 revelam uma visão romântica da vida expressa no desejo de se tornar professora.

Sabemos que a formação está relacionada diretamente à vontade do próprio indivíduo. A pessoa precisa trazer dentro si o desejo de obter uma formação tendo em vista que esta lhe propiciará um desenvolvimento pessoal e profissional e que ela é o ponto de partida para o exercício da futura profissão. Reporto-me assim ao capítulo 2, no qual Garcia (1999, p. 22) diz que “o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação”.

Uma outra questão importante para se analisar na formação inicial das professoras é a dos conteúdos e metodologias que recordam terem sido trabalhadas na sua formação acadêmica. De acordo com as bases teóricas que fundamentam essa pesquisa, a questão dos modelos de formação é ponto relevante que merece ser analisado pelas instituições que se ocupam da formação inicial de professores.

Quadro 3 - Pontos apontados pelas professoras em relação a sua formação inicial. Campo Grande - 2006.

Professoras	Pontos positivos	Pontos negativos
S1	Muita teoria; muitos conteúdos do ensino atual; leituras e apresentações de pesquisas e trabalhos.	Não aponta pontos negativos
S2	Estudos das teorias da proposta construtivista.	Muito estudo e não se discutia em sala; era só fazer os trabalhos e entregar, sem discutir.
S3	As teorias estudadas; estudamos todas as disciplinas.	Muita teoria e pouca prática. Falta da prática em sala de aula.

Fonte: dados coletados na entrevista.

Na fala das professoras relatadas a seguir, embora salientem a importância das teorias estudadas percebe-se que o tipo de formação inicial que receberam foi pautada no modelo de ensino que tem como característica a preocupação com uma sólida formação teórica no que se refere ao conhecimento dos conteúdos a ensinar. No entanto, a mesma formação parece desconsiderar a importância da prática na formação de professores.

Eu sempre gostei de estudar, então só vejo os pontos positivos. Na faculdade estudava muita teoria. Tinha que estudar e apresentar para o grupo [...] é uma coisa que eu gosto de fazer [...] é um treino...você

acaba treinando para dar aulas....tinha muitos conteúdos atuais sobre o ensino [...] todas as coisas novas que estavam falando do ensino a gente lia e estudava. Tinha que fazer pesquisas e apresentar, então eu me lembro que foi uma experiência boa [...]. (S1)

Às vezes a gente fazia muitos trabalhos...é...estudava muitos livros e isso acabava não sendo discutido em sala de aula, a gente não tinha troca entre as amigas. Era só fazer o trabalho, entregar o trabalho e nada de trocas, de conversar, discutir. Então isso que foi de mais negativo, a própria faculdade em si, que muitas vezes em vez da gente estudar mais, se entrosar mais, fazer trocas, não tinha isso, não acontecia. (S2)

Tinha que seguir tudo certinho daquele jeitinho que era...eeee...a mesma coisa em todas as disciplinas. Na metodologia tinha lá...você faz isso nas ciências, depois você faz isso, faz isso,... então assim...prática mesmo pra sala de aula quase não tinha, o que ficou de prática foi o que eu fiz no estágio, o que eu via no estágio... mas ficou muito mais teoria do que prática. (S3)

Apresentada por Zeichner (1993), e caracterizada pela racionalidade técnica, no modelo tradicional a teoria é trabalhada de forma isolada e em tempo diferente da prática e isto fica evidenciado nos dizeres das professoras.

Percebe-se ainda que, durante o processo de formação, as professoras foram tomadas como passivas receptoras de informações técnicas que, somente depois, muito à frente, seriam testadas na prática.

No Quadro 4 são apresentadas as teorias relacionadas com a alfabetização estudadas pelas professoras em sua formação inicial. Teorias que, segundo elas, foram amplamente exploradas ao longo de todo o processo formativo.

Quadro 4 - Teorias relacionadas com o processo de alfabetização que as professoras se recordam de terem sido estudadas em sua formação inicial. Campo Grande - 2006.

Professoras	Teorias que foram estudadas na formação inicial que se relacionam com o processo de alfabetização
S1	Emilia Ferreiro; Piaget; Vygotsky
S2	Teoria construtivista e sócio-interacionista
S3	Teoria construtivista

Fonte: dados coletados na entrevista.

Ao afirmarem terem tido em sua formação contato com estudiosos como Piaget, Vygotsky, e Emília Ferreiro, ficou evidente que as professoras, ao menos em termos de informação, estudaram diferentes autores que tratam de questões que estão de alguma forma relacionados ao processo de alfabetização vivenciado pelas crianças. Percebe-se no entanto, pela superficialidade das respostas a esta questão, que não houve na formação inicial um aprofundamento nos estudos desses autores.

As falas de S1 e S2 revelam que elas receberam informações acerca dos estudos de Piaget quanto às etapas do desenvolvimento infantil, sobre a influência do meio social no desenvolvimento estudado por Vygotsky e sobre os níveis de escrita apontados por Ferreiro.

Emilia Ferreiro falando sobre os níveis de educação, de escrita quer dizer, Piaget ... Vygotsky...Piaget falando sobre o desenvolvimento do todo da criança. Vygotsky, falando da influência do meio na aprendizagem ... (S1)

O que foi mais marcante, que desde o começo a gente estudou, que tava no auge, tava começando foi o construtivismo ... com Emília Ferreiro falando da escrita. (S2)

Teoria de alfabetização...tava começando aquela época que era moda ... que eles falavam que era moda, o espontaneísmo, na verdade era o construtivismo. Tava começando e nossa!... era lindo, mas na prática eu não conhecia ainda, fui ver mais tarde ... foi assim ... teoria e teoria. (S3)

Ao citarem esses autores e a proposta construtivista percebi que, de alguma maneira, a formação inicial proporcionou às professoras algum conhecimento teórico acerca do processo de desenvolvimento da leitura e escrita pelas crianças. Deste modo, no decorrer da pesquisa, foi feita uma busca para encontrar uma relação entre o que afirmaram ter estudado na formação inicial e o trabalho que desenvolvem em sala.

Um fator que é importante observar, pois é determinante no tipo de formação a que foram submetidas, é o fator tempo, a época em que passaram pela formação inicial.

S1 embora tenha iniciado o trabalho docente quando ainda cursava o magistério (ensino médio), concluiu o curso de pedagogia no ano de 1994, um ano antes da S2 que terminou o curso de pedagogia em 1995. S3 também iniciou seu trabalho docente durante o período em que cursava o magistério e concluiu o curso de pedagogia no ano de 1988. Este

fator é determinante na tendência teórica que predominou na formação acadêmica das professoras.

O discurso de cada uma delas está permeado pela preocupação em explicitar que, durante a formação, o foco principal em termos de teóricos que tratam do desenvolvimento infantil e do processo de alfabetização está voltado para a proposta construtivista de ensino. No entanto, percebe-se que os estudos realizados, no que se refere ao processo de construção da leitura e escrita, foram bastante superficiais, dado à complexidade do processo.

As professoras falam da proposta construtivista, de Emília Ferreiro, Piaget e Vygotsky, mas nota-se um reducionismo no trato destes autores na formação inicial. As falas mostram que os estudos da psicogênese da escrita limitaram-se ao conhecimento dos níveis apontados por Ferreiro e não evidenciam estudos dos conceitos de alfabetização e letramento, o que acredito ser relevante na formação do professor alfabetizador.

Outro ponto importante abordado durante a entrevista foi à questão do estágio durante a formação inicial.

O Quadro 5 apresenta como foi essa prática e a fala das professoras revela o que já foi mencionada anteriormente, a questão da distância que existe entre a teoria e a prática nos cursos de formação realizados no modelo tradicional, ou modelo da racionalidade técnica.

Quadro 5 - Modelo de estágio realizado pelas professoras na formação inicial. Campo Grande - 2006.

Professoras	Como foi o estagio durante a formação inicial
S1	Fez estagio com adultos somente; só observação; não teve estágio em alfabetização.
S2	Fez estágio em sala com crianças de 3 e 4 anos; não fez estágio em alfabetização. Estágio de observação somente.
S3	Fez estágio de observação em sala de alfabetização.

Fonte: dados coletados na entrevista

As professoras demonstraram, na entrevista, que o estágio ao qual foram submetidas durante a formação foi falho no sentido de não proporcionarem a elas oportunidades de entrar em contato direto com o trabalho de alfabetização, conforme explicam em suas falas.

Estágio de alfabetização...hummm...não...não. Eu lembro de ter visto em relação à alfabetização de adultos, em uma escola pública, à noite. De crianças não. E foi só de observação. (S1)

Eu assisti algumas aulas mas não tinha nada assim...é...era só de observação, não tinha nada de dar aulas, não precisava dar uma aula planejada, não tinha que fazer planejamento.. foram alguns dias só de observação. (S2)

Meu estágio foi em primeira série na rede pública que é alfabetização, então aí eu cheguei a ver, observar...e era na cartilha, ba- be- bi- bo-bu né...as famílias silábicas, não podia escrever palavras com as famílias silábicas que ainda não tinha aprendido..foi numa escola da rede pública. (S3)

Visto que a formação de professores é uma área de conhecimento e investigação, os discursos mostram uma lacuna quando apontam estudos das teorias desvinculadas de uma parte prática, desvinculadas da investigação que deveria ocorrer em campo de estágio, na vivência, na atuação.

Pacheco e Flores (1999, p. 45) apontam que: “se tornar professor é um processo complexo e dinâmico, um processo de transformação e construção de estruturas complexas”. Deste modo entende-se que, o estágio prático com o qual os professores têm oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula e entrar de fato em contato com o processo de ensino e aprendizagem é ponto fundamental para uma formação sólida.

Uma questão que me chamou a atenção durante a entrevista foi a dos métodos de alfabetização. Ao se abordar a questão, ficou claro que durante a formação, as professoras realizaram estudos das teorias de ensino e aprendizagem porém, não relataram estudos sobre os métodos de alfabetização.

Quadro 6 - Métodos de alfabetização estudados pelas professoras na formação inicial. Campo Grande - 2006.

Professoras	Métodos de alfabetização estudados na formação
S1	Não conseguiu se lembrar dos métodos estudados; lembra da proposta construtivista.
S2	Proposta tradicional e proposta construtivista
S3	Proposta construtivista; os métodos analíticos e sintéticos

Fonte: dados coletados na entrevista.

Nota-se que suas falas voltaram-se assim, novamente, para as teorias, confirmando que pouco estudaram sobre a alfabetização e sobre os métodos que eram assuntos muito debatidos na ocasião que fizeram o curso. Isso fica bastante claro ao responderem sobre a questão.

Agora eu não consigo me lembrar do nome dos métodos, mas todos é...com certeza foram vistos. Mas eu consigo me lembrar...não...só da teoria do construtivismo. (S1)

Quais eram os métodos que tinha é...de alfabetização...proposta tradicional...proposta...é...construtivista. O que a gente se aprimorou, o que se aprofundou foi o construtivismo. (S2)

Estavam falando que tinham dois, era o analítico e o sintético e pronto. Construtivismo não era método. (S3)

Ao insistirem em apontar os estudos voltados para uma proposta construtivista, as professoras deixaram implícita uma preocupação com a alfabetização enquanto processo tendo o aluno como sujeito ativo. Durante todo o tempo em que falavam, percebi a preocupação em demonstrar que tiveram uma sólida formação neste sentido. As falas evidenciam que a preocupação, principalmente na época da formação de S1 e S2, já se voltava para a natureza da alfabetização e não para métodos.

Para Ferreiro a questão dos métodos de alfabetização que de modo geral tanto ocupa a mente dos professores alfabetizadores não é fator merecedor de atenção, pois não são eles que determinam o bom desenvolvimento da criança no processo de alfabetização, “estes dão ênfase apenas às habilidades perceptivas e acabam descuidando de aspectos que são fundamentais no processo como a competência lingüística e a capacidade cognoscitiva da criança” (FERREIRO, 1999, p. 23). Desta forma, a busca por um método ideal não tem sentido, posto que as características de cada aluno são diferentes, cada um tem seu próprio ritmo e seu próprio jeito de aprender.

Analisando as declarações das professoras, foram retomados os estudos de Shulman (1987 e 1989) sobre os saberes docentes, mais precisamente, seus apontamentos sobre a importância do conhecimento do conteúdo pedagógico. Na formação inicial do professor alfabetizador, são importantes os estudos mais direcionados ao ensino da leitura e escrita, da forma como se ensina e da forma como se aprende a ler e escrever.

Ao pensar nos saberes dos professores, entendo que o professor alfabetizador precisa saber que os conteúdos a serem ensinados na alfabetização são a leitura e a escrita enquanto processo de construção. Ele precisa saber como a criança aprende, como ela se relaciona com esses conteúdos e de que forma vai ensiná-los. Neste sentido, enfatiza-se a importância do estudo da psicogênese da escrita, da lingüística e da transposição didática na formação do professor alfabetizador.

O professor que vai desenvolver um trabalho de alfabetização na educação infantil deve ser preparado para estar atento às especificidades desta faixa etária, de modo que não transforme o aprendizado da leitura e da escrita num momento *penoso* para as crianças, cobrando delas um nível de produção que ainda não são capazes.

A leitura e a escrita na educação infantil, a meu ver, deve ser um trabalho que além de desafiador para a criança, seja prazeroso, voltada muito mais para a descoberta da função, da utilidade da linguagem escrita no mundo social do que para a busca de uma escrita correta nesse momento. Acredito ser importante o trabalho de alfabetização caminhar lado a lado com o letramento. É preciso que as crianças entendam que a leitura é comunicação e por isso tem que se buscar o *sentido* das palavras que substituem objetos ou ações.

Considerarei também significativo verificar como foi o estudo e a experiência que essas professoras tiveram em relação ao trabalho com cartilhas durante a sua formação inicial. Isto ocorreu por ser este um instrumento que representa uma concepção tradicional de alfabetização. Por ela o aluno é mero receptor de informações transmitidas pelo professor e o aprendizado da leitura e escrita se dá por meio de exercícios repetitivos, de cópias, pela memorização de sílabas, desconsiderando o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

O quadro 7 apresenta as expressões das professoras sobre esta questão.

Quadro 7 - Aspectos explicitados sobre o conhecimento de cartilhas na formação. Campo Grande - 2006.

Professoras	Estudo de cartilhas durante a formação inicial
S1	Apenas alguma discussão. Não lembra de estudos aprofundados.
S2	Não teve estudos sobre uso de cartilhas.
S3	Estudou cartilhas somente no Magistério.

Fonte: dados coletados na entrevista

Ao explicitar estudos e trabalhos com cartilhas em sua formação, S1 afirma que não foram aprofundados. Diz ter havido algumas discussões, mas não se recorda de estudos propriamente ditos. Em sua fala afirma também não ter utilizado cartilhas para alfabetizar, no entanto, acrescenta que em sua experiência inicial como professora, utilizava atividades de pontilhados para cobrir, o que configura uma concepção da escrita como um mero ato mecânico.

Olha, fizemos algumas discussões em relação a esse assunto sim. Mas só foram algumas discussões no magistério, na Pedagogia não teve. Mas não foram estudos assim...aprofundados. Eu to tentando me lembrar...não...não teve. Quando eu comecei a trabalhar eu estava no magistério, aí, logo eu fui pra uma escola que nunca usou cartilha, então eu não consigo lembrar desse trabalho com cartilha. Eu fazendo não... devia ter nessa escola umas atividades assim... “cubra os pontilhados.”..essas coisas assim, mas logo eu sai dessa escola e já fui pra uma outra escola onde eu alfabetizava assim, sem cartilha, já numa outra proposta, mais construtivista. (S1)

S2 também demonstra com sua fala não ter tido nenhum estudo aprofundado sobre o uso de cartilhas na alfabetização em sua formação inicial. A professora explicita ter tido apenas contato com o material a título de conhecimento. Afirma ainda que em sua experiência docente nunca fez uso deste material para alfabetizar.

Estudo não...só tive contato pra conhecer. A gente não trabalhava com cartilha, desde o começo...eu nunca trabalhei com uma cartilha, desde o meu primeiro emprego, nunca foi com cartilha. A gente tinha conhecimento porque a gente folheava, a gente via os enunciados, via o tipo de atividades, mas isso não era uma prática minha... de estar trabalhando com cartilhas, nunca usei. (S2)

S3 se recordou que durante o magistério realizou estudos sobre cartilhas e que em suas primeiras experiências como alfabetizadora fez uso deste material. É preciso notar que sua formação inicial deu-se numa época anterior a S1 e S2, conforme foi citado anteriormente.

Eu lembro que foi no magistério. Levaram várias cartilhas pra ver qual era a melhor. Qual que nós íamos gostar mais, tinha que analisar, discutir, e eu lembro, na época, que eu gostei muito...hoje em dia eu não gosto. Hoje sei que o caminho é outro...mas antes eu gostava, da Pipoca... (risos), porque começava assim com a família do pa pe pi po pu, ela não começava com o B, ela começava com pa pe pi po pu, porque o pe era o pe do papai, depois o eme, era o eme da mamãe,

então a gente achava, na época, que era mais próximo da realidade...(risos). Quando eu saí do magistério eu trabalhei com essa cartilha. Quando eu cheguei na escola a diretora falou assim.: -qual cartilha você gostaria de adotar...e na hora eu falei: a Pipoca...(risos)... eu trabalhei com a Pipoca! (S3)

Acredito que o aprender a ensinar resulta de uma articulação entre as teorias estudadas na formação e a prática de ensino realizada e que as primeiras experiências dos professores alfabetizadores, podem ou não, se configurar como uma marca em suas vidas profissionais caracterizando o seu modo de ser e ensinar.

Pacheco e Flores (1999) apontam que o saber ensinar é um processo individualizado no qual as crenças, as atitudes, as experiências prévias, as motivações e as expectativas do professor são consideradas. Deste modo, penso que as primeiras experiências das professoras na alfabetização podem influenciar na maneira como ensinam seus alunos hoje.

As professoras que fizeram parte da pesquisa, com exceção de S3 que afirmou ter utilizado o material por um período, tiveram a experiência e o estudo que não consideram as cartilhas e hoje, as três professoras alfabetizam sem fazer uso delas.

Finalizando a primeira parte das entrevistas, perguntei às professoras sobre suas preferências quantos aos autores estudados na formação. Entendo que as preferências por determinados autores são indicativos das concepções que elas têm em relação ao modo como as crianças aprendem a ler e escrever. O Quadro 8 confirma o que já havia percebido nas falas anteriores. A predominância dos estudos da teoria construtivista no processo de formação dessas professoras.

Quadro 8 - Preferência das professoras pelos autores estudados na formação. Campo Grande - 2006.

Professoras	Autores preferidos
S1	Emilia Ferreiro; Vygotsky; Sonia Kramer
S2	Emilia Ferreiro; Piaget; Vygotsky
S3	Madalena Freire

Fonte: dados coletados na entrevista

Os dados que o Quadro 8 mostra estão confirmados nas falas das professoras:

Eu gosto muito, quer dizer eu acredito e vivencio o que a Emilia Ferreiro estudou e trouxe pra gente em relação à escrita... Vygotsky também...e Piaget... (S1)

Os autores construtivistas...é..Emilia Ferreiro... Vygotsky, Piaget, esses todos... (S2)

Madalena Freire, foi o primeiro livro assim...é..realmente dentro da área que eu li, é..da alfabetização... Madalena Freire. (S3)

Percebe-se aí que a formação inicial a que foram submetidas proporcionou um conhecimento acerca de uma proposta de ensino que mantém o foco no aluno como sujeito ativo no processo ensino/aprendizagem. Partindo do pressuposto que as professoras estudaram autores como Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, entre outros, entende-se que houve, na formação inicial, uma intenção de *transmitir*¹² aos alunos, futuros professores, alguns pressupostos teóricos que norteiam as práticas dentro de uma determinada proposta de ensino, a proposta construtivista.

Sem dúvida, a fala das professoras aponta um conhecimento do processo psicogenético da escrita, o que é hoje um saber fundamental para o professor alfabetizador.

É preciso lembrar, no entanto, que as falas refletem uma formação inicial de S1 e S2 realizada em uma época em que os autores citados estavam sendo amplamente discutidos nos cursos de formação. Conclui-se então que a adoção de tais autores para estudo reflete mais um modismo da época do que propriamente uma escolha consciente, fruto de reflexões resultantes de um aprofundamento teórico das idéias indicadas.

Outro fator relevante que precisa ser levado em conta é a formação continuada destas professoras. As três alegaram estar em formação constante na instituição com sessões de estudos semanais.

A especialização em Psicopedagogia de S1 e S2 deve ser considerada na análise das concepções de aluno, da forma como aprendem. No entanto, o que ficou evidente durante toda conversa em torno da formação inicial foi um modelo que se pauta na racionalidade técnica que trata as diferentes disciplinas de forma fragmentada, que não se atenta para a importância da parte prática na formação inicial e não tem preocupação com a formação dos saberes exigidos pela profissão.

¹² O verbo “transmitir” está sendo usado aqui por se entender que o modelo de formação inicial pela qual passaram as professoras pautou-se na racionalidade técnica que separa a teoria da prática.

Como afirmam Cró (1998), Nóvoa (2006) e Imbernón (2004), existem muitos entraves no processo de formação inicial. São eles: dicotomia teoria/ prática, fragmentação das disciplinas e os objetivos dos cursos de formação voltados para a racionalidade técnica. Estes entraves se configuram em obstáculos para uma formação adequada que desenvolva nos futuros professores os saberes necessários para o exercício de uma prática docente melhor e mais eficaz.

4.2.2 Informações obtidas nas entrevistas que se relacionam à prática docente

Algumas questões foram elaboradas, a fim de coletar dados que pudessem posteriormente ser útil para uma triangulação entre os relatos e a prática observada que nortearam a entrevista no que se refere à prática exercida pelas professoras na sala de aula (ver Anexo A).

Os quadros a seguir revelam o que é considerado relevante na fala das professoras quanto a sua atuação junto às crianças da Educação Infantil, no trabalho de ensinar a ler e a escrever.

O Quadro 9 mostra o discurso das professoras ao falarem das suas concepções sobre alfabetização.

Quadro 9 - Definição do conceito alfabetização apresentada pelas professoras. Campo grande - 2006.

Professoras	Definições apresentadas
S1	Ensinar a criança o funcionamento e a utilização da escrita.
S2	Processo de evolução no nível de leitura e escrita.
S3	Ato de decodificação.

Fonte: dados coletados na entrevista

Os discursos das professoras das respostas revelam a complexidade do conceito Alfabetização e a necessidade de compreensão deste para o trabalho com os alunos, conforme já mencionado no Capítulo 1 deste estudo.

Alfabetização é tudo...é você proporcionar esse ambiente pra criança...letrado... é a criança conviver na prática, com textos atuais. Com o que ela faz com aquilo no dia a dia.. acho que é isso, alfabetização é você mostrar pra criança como funciona e onde ela utiliza a escrita no dia a dia dela. Eu acho que eu posso tá resumindo alfabetização assim. (S1)

Alfabetização é um processo que começa antes de..quando a criança entra na escola já está no processo de alfabetização. Ela vai evoluindo no nível de leitura e escrita...vai se desenvolvendo...passa pelos níveis todos até chegar a escrita alfabética e a leitura. (S2)

Eu aprendi há pouco tempo a diferença de alfabetização e letramento. ...é que a alfabetização é o ato de decodificação e o letramento é ir além das palavras, quer dizer...é a criança ler pra que..pra que que serve a leitura? pra que que serve a escrita? é usar a leitura e a escrita no cotidiano. (S3)

As falas revelam a amplitude e a natureza da alfabetização que se aprendeu na formação. Percebe-se que as professoras compreendem o conceito, mas que existe uma dificuldade de explicá-lo devido também à sua proximidade com o conceito Letramento. Soares (2004), afirma que embora alfabetização e letramento sejam conceitos relacionados, cada um tem a sua especificidade e deve ser compreendido de acordo com o que representa no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. As professoras apresentaram poucos índices de diferenciação dos conceitos.

Entendo que os equívocos em relação ao conceito alfabetização podem dificultar as ações dos professores junto aos alunos. É preciso, deste modo, que o professor compreenda a alfabetização como um processo e que compreenda neste processo o que vem a ser a “aquisição da língua e o desenvolvimento da língua” (SOARES, 1985).

Já citado no primeiro capítulo, entendo a “aquisição da língua” como um processo no qual a linguagem oral se apresenta como um “fenômeno sonoro” que vai se desenrolando no tempo, um fenômeno auditivo que é diferente da aquisição da linguagem escrita, que está ligada ao “fenômeno visual”. Ainda na aquisição da língua, a criança adquire a habilidade de codificar linguagem oral em escrita e a escrita em oral. Deste modo, a aquisição da língua demanda um domínio da sua estrutura mecânica, o que parece não ser cuidado pelas professoras no trabalho com as crianças.

Nesse processo, entendo o ler e escrever como apreensão e compreensão de significados. O desenvolvimento da língua implica reconhecer a função social da leitura e escrita e saber fazer uso delas, implica saber para que foi criada a escrita.

A leitura e a escrita, na perspectiva do desenvolvimento da língua, são atividades conceituais que envolvem habilidades cognitivas e a compreensão destas questões por parte dos professores alfabetizadores pode ajudar no sentido de conseguir explicitar melhor o conceito alfabetização.

Ainda conforme expresso no capítulo 1 deste trabalho, alfabetização e letramento são processos simultâneos, mas que devem ter garantidas as suas especificidades. Estes dois processos “supõem competências específicas que exigem formas de aprendizagem e procedimentos diferenciados de ensino” o que não foram evidenciados nos discursos das professoras (SOARES, 2004a. p. 15).

A busca de informações que pudessem comprovar a relação existente entre as teorias estudadas na formação que elas apontam como base para o trabalho que realizam e as suas práticas em sala de aula me levou à questão analisada no Quadro 10.

Quadro 10 - Teorias apontadas pelas professoras, que sustentam o trabalho de ensino da leitura e escrita com as crianças. Campo Grande - 2006.

Professoras	Teoria que sustenta seu trabalho
S1	Teoria construtivista
S2	Teoria sócio-interacionista
S3	Teoria sócio-interacionista

Fonte: dados coletados na entrevista

Constatou-se então que, em se tratando de embasamento teórico, as professoras apresentam as mesmas tendências. Nos discursos apresentados tanto sobre a formação como sobre a prática, fica evidente que o trabalho que desenvolvem na instituição segue uma linha de orientação voltada para a criança como sujeito ativo no processo de aprendizado da leitura e escrita.

Ao se referirem à teoria sócio-interacionista como base do trabalho que realizam explicitam uma concepção de alfabetização como um processo no qual se faz presente o aluno como sujeito que constrói o conhecimento acerca da leitura e escrita mediado pelo professor, por seus pares, e pelo meio social.

Diante destas informações foi pertinente questioná-las acerca da forma como organizam a aula para ensinar a ler e escrever e as suas respostas deram origem ao quadro que se segue.

Quadro 11 - Estratégias utilizadas no ensino da leitura e escrita, apontadas pelas professoras durante a entrevista. Campo Grande - 2006.

Atividades desenvolvidas	S1	S2	S3
Tentativa de leitura com auxílio da professora.	S	S	S
Leitura feita pela professora para os alunos.	S	S	S
Escrita de palavras, frases e pequenos textos com intervenção da professora.	S	S	S
Tentativas de escrita sem intervenção.	S	S	S
Trabalho com nome próprio, listas e diferentes textos.	S	S	S
Identificação de letras iniciais e finais.	S	S	N
Jogos com letras e sílabas.	S	N	N
Identificação de sílabas e correspondência sonora.	N	S	S

Fonte: dados coletados na entrevista. S= citado pela professora N= não citado pela professora

No aspecto que se refere à maneira como as professoras organizam as atividades para o ensino da leitura e escrita, fica evidente a busca por uma prática não tradicional. Em todo o momento da entrevista, quando falavam do modo como ensinam, ficava evidente uma preocupação em demonstrar uma visão da criança como um sujeito ativo no processo de aprendizado da leitura e escrita.

Bom...a gente tenta privilegiar dentro destas quatro horas que a gente passa com a criança, momentos pra brincar, jogar, momentos pra ela escrever de acordo com o que ela pensa...são momentos pra ela tentar ler...buscar estratégias de leitura pra tentar ler algum tipo de texto..momentos pra que ela possa ouvir a professora ler diferentes tipos de textos...é o momento da leitura por prazer...a gente parte do

texto, então em cima do texto, de listas que a gente faz com as crianças, do nome da criança que é significativo pra ela, a gente faz uma análise daquele texto, por exemplo, uma lista, a gente trabalha a letra inicial e final das palavras daquele texto, a estrutura do texto, as letras que compõem por exemplo uma palavra, elabora uma atividade onde a criança tenha por exemplo que pensar pra escrever alguma coisa, ou que ela tenha que tentar ler...faço intervenções...outra hora não...ela escreve livremente. (S1)

Faço a partir do texto. Do todo para as partes...começo do nome que é o mais significativo pra criança. Seguindo os níveis de escrita propostos por Emilia Ferreiro. Trabalho com listas, escrita espontânea...temos uma diversidade de textos onde as crianças fazem leituras, tentativas de leituras..localizam as letras iniciais, finais, depois vão construindo as sílabas, relacionando o som com as letras..até chegarem ao nível alfabético, mas ainda sem preocupação com ortografia. Leio para as crianças...Elas escrevem de acordo com suas hipóteses de escrita, depois organizamos essa escrita...tudo sempre com a minha intervenção, sempre junto com o aluno, intervindo, questionando, mediando o processo. (S2)

Bom...primeiro que ler e escrever não é só uma aula de língua portuguesa. Nós lemos em todas as áreas, nós lemos na filosofia, nós discutimos na filosofia, mas nós lemos, nós registramos, nós escrevemos em todas as áreas. Mas nós temos aqui aqueles momentos específicos da base alfabética, por exemplo: uma lista...então hoje eu vou trabalhar a lista, um texto, escrevem sozinhos, do jeito deles, eu faço minhas intervenções questionando, desafiando para que pensem. Aqui as crianças já vêm com uma cultura, então tudo que você fala eles vão começando a trazer de casa, quer dizer, eles têm livros, eles têm acesso a livros, eles tem acesso a informação, eles tem pais que apóiam, então eles aprendem a ler mais rapidamente, então é contextualizar o que eles aprendem na escola com a vida. (S3)

De acordo com Ferreiro (1989), no trabalho de alfabetização os professores deveriam trabalhar constantemente com textos, palavras e letras, oportunizando as crianças o contato direto com a língua escrita. No ensino da leitura e escrita são importantes também às variações de textos, com predominância dos textos de comunicação, listas de palavras, histórias e narrativas.

Por meio do discurso constata-se que existe por trás das intenções das atividades propostas um referencial teórico que embasa o trabalho. A fala das professoras deixa transparecer uma organização das atividades pautada nos estudos de Ferreiro e Soares que abordam o ensino da leitura e escrita como um processo complexo no qual a criança vai construindo o seu conhecimento por meio de práticas e na atuação com o objeto de ensino.

Fica claro também que na prática do ensino da leitura e escrita realizada pelas professoras, alfabetização e letramento caminham juntos, o que configura uma compreensão por parte das delas, que os dois processos fazem parte da entrada da criança no mundo da escrita, embora tenham dificuldade em defini-los.

Como afirma Soares (2004a, p. 14) “a alfabetização se desenvolve no contexto e por meio das práticas sociais de leitura e escrita, e o letramento, por sua vez, se desenvolve em dependência da alfabetização”.

Além de ser citado com grande ênfase durante a entrevista, o aspecto da criança como sujeito ativo no processo de alfabetização foi verificado posteriormente de maneira recorrente durante as observações em sala de aula.

A fim de confirmar os dados coletados durante a entrevista, foi organizado um questionário com questões que se assemelhavam às propostas durante a entrevista (Anexo B). Isto possibilitou verificar a sustentação do discurso feito pelas professoras. O questionário constou de treze questões distribuídas em dois blocos de perguntas. O primeiro bloco referindo-se à formação inicial e contínua e o segundo a prática docente.

Como constam nas transcrições a seguir, verificou-se que, em relação à formação continuada, as três professoras apresentam caminhos de estudos permanentes.

Ao longo dos estudos desde o magistério, iam surgindo cursos, palestras, oficinas, oferecidos pelas instituições que eu trabalhava e que eram oportunidades de crescimento. Então eu sempre participava. Hoje ainda é assim, incluindo os estudos semanais que tenho aqui na escola. Estudo autores como Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro, Magda Soares, Kátia Smole, Zaballa, entre outros. (S1)

Minha formação continuada se deu com o curso de psicopedagogia e depois continuou com congressos, cursos, oferecidos pela instituição. Também com os estudos que fazemos regularmente. Estudamos Magda Soares, Ana Teberosky, Zaballa,... (S2)

A minha formação continuada começou quando me peguei repetindo as mesmas coisas ano após outro e vi que precisava ir além. Então fiz cursos, e estudo constantemente nas instituições que trabalho. Leio Magda Soares, Emilia Ferreiro, Teberosky, Zaballa e outros também. (S3)

As professoras relataram também, no questionário, como aprenderam a ensinar da forma como o fazem hoje. Os relatos apresentados a seguir apontam para um saber que se construiu também na experiência, nas trocas e vivências.

As teorias eu venho aprendendo desde o magistério, na faculdade e em cursos que participei, em estudos que faço. A prática eu aprendi fazendo, nas escolas que trabalhei. (S1)

Aprendi na universidade, nos cursos de especialização, mas principalmente na prática diária, nos grupos de estudos realizados na escola, nas discussões com os colegas. (S2)

Acredito que tenha sido um longo processo, pois ao longo da minha história profissional, já li bastante, já fiz muitos cursos e tive muitas trocas de experiências. Portanto, vou construindo o meu pensamento, o meu jeito de trabalhar, que acredito ser o melhor para a minha turma e para o momento. (S3)

Ainda por meio do questionário procurei saber sobre as relações que estabelecem entre o que aprenderam na formação inicial e a prática na sala de aula, a relação entre a teoria sobre o processo de alfabetização aprendida na formação e o modo como ensinam.

Hoje eu tenho claro, quando vejo meu trabalho, que faço tudo que vi na minha formação inicial sobre as teorias e processo de alfabetização. Mas é lógico que hoje faço tudo de uma forma mais madura, mais consciente, porque tenho mais experiência também. (S1)

O caminho traçado na minha graduação já apontava nessa direção. As teorias estudadas, o que vi sobre o processo de construção da leitura e escrita. Com certeza a formação continuada contribuiu para ampliar meus conhecimentos. Mas nada contribuiu mais que a prática em sala. É aqui que conseguimos cruzar as teorias com a prática. Não saberia ensinar como ensino se tivesse só a teoria. (S2)

Sempre busquei relacionar as teorias que estudei na formação com a prática, mas nem sempre eu consegui. Aprendi alfabetizar com o tempo, com a prática. Cada turma é diferente da outra. Então as estratégias de ensino variam conforme a necessidade dos alunos. (S3)

Com essas falas verifiquei que os estudos realizados na formação inicial em relação ao processo de desenvolvimento da leitura e escrita pelas crianças, isto é, o estudo da psicogênese da escrita, foi importante no sentido de fundamentar a prática que realizam hoje. Ao se reportarem às teorias estudadas na formação como alicerce do trabalho que realizam,

deixam implícita uma relação estabelecida entre a teoria e a prática, relação esta que é o foco dessa pesquisa.

Para Tardif, Lessard e Lahayel (1991, p. 220), citados no capítulo 2, “o professor constrói o seu saber aliando os conhecimentos científicos à experiência da prática”, e nesse sentido, entendo ser de fundamental importância que as escolas de formação inicial ofereçam ao professor uma formação sólida que deverá ser aprofundada por meio da formação continuada e por meio da experiência.

Percebe-se que as professoras construíram seus saberes relacionados à alfabetização, na prática, na experiência, a partir do que foi estudado na formação inicial e posteriormente na formação continuada.

A análise dos conteúdos das demais respostas indicou que a mensagem expressa na fala se repetia na escrita, o que me levou a optar por apresentar nos quadros que seguem, apenas duas questões do questionário relacionadas às dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita apresentadas por alguns alunos. Estas questões chamaram a minha atenção e foram categorizadas conforme apresentadas no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 - Motivos explicitados pelas professoras relacionados às dificuldades de aprendizagem de alguns alunos. Campo Grande - 2006.

Professoras	Motivos alegados para as dificuldades
S1	Questões neurológicas; falta de apoio em casa.
S2	Falta de concentração; atenção; nunca ter ido a escola.
S3	Falta de apoio em casa; nunca ter frequentado a escola

Fonte: dados coletados pelo questionário.

Os principais motivos para as dificuldades dos alunos alegados pelas professoras confirmam que, de fato, como foi citado na introdução deste trabalho, professores de modo geral tendem a colocar a causa da não aprendizagem toda centrada no aluno deixando de lado, muitas vezes, uma reflexão sobre a sua prática. Elas não aprenderam a fazer isto na formação inicial nem nas seguintes, pois o modelo de formação com o qual conviveram não foi este.

De acordo com Schön (1995) o professor que reflete sobre o agir e sobre suas ações está mais atento aos alunos, procura conhecer melhor suas dificuldades, o seu nível de

compreensão dos conteúdos estudados e, a partir destas reflexões, pode repensar e reorganizar sua prática favorecendo assim a aprendizagem.

Outra questão a considerar é a forma como as professoras agem diante das dificuldades apresentadas pelos alunos e está explicitada no Quadro 13.

Quadro 13 - Explicitação das principais ações das professoras ao lidarem com alunos com dificuldade de aprendizagem. Campo Grande - 2006.

Ações desenvolvidas	S1	S2	S3
Dá atendimento individualizado ficando mais próximas dos alunos	S	S	S
Faz mais intervenções, propondo desafios e questionamentos.	S	S	N
Diminui o grau de exigência	N	N	S
Explora mais atividades de relação letra/som	N	S	N
Conversa com os pais	S	N	S
Encaminha para oficina de aprendizagem	S	N	S
Encaminha para especialistas quando necessário	N	N	S

Fonte: dados coletados pelo questionário.

S= sim

N= não citou

Observa-se, pelos dados do quadro, que existe uma preocupação das professoras em dar um acompanhamento individualizado às crianças que apresentam dificuldades. Muito embora lancem mão de outros recursos, o atendimento individual e as intervenções são as ações que predominam nos seus discursos.

Importante destacar também, que as professoras têm como objetivo que as crianças concluam o Pré III sabendo ler e escrever pequenos textos de acordo com a idade, por isso a escola oferece um serviço denominado oficina de aprendizagem e os alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de alfabetização são convidados a frequentar algumas aulas para avançar no processo.

O saber da experiência tão enfatizado por Nóvoa (1995) e Tardif (1991), constitui-se como saber fundamental para que o professor, diante das dificuldades dos alunos, saiba como proceder para ajudá-los. Acredito que é no saber da experiência, na forma como foram

construindo suas práticas e na interação do grupo docente é que as professoras buscam melhorar a sua intervenção junto aos alunos com dificuldades.

4.3 AS OBSERVAÇÕES EM SALA: ASPECTOS RELEVANTES

A observação como instrumento de pesquisa foi utilizada com o intuito de verificar de que forma ocorria na prática o trabalho do ensino da leitura e escrita desenvolvido pelas professoras.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26):

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que representa uma série de vantagens.

Assim, estive nas salas fazendo essas observações durante vinte e quatro sessões que se iniciaram no final do mês de julho se estendendo até o final de outubro.

De acordo com o planejamento semanal das professoras organizei minha entrada em cada uma das três salas duas vezes por semana nos momentos de atividades relacionadas ao ensino da leitura e escrita. O tempo de observação variava de acordo com a atividade que estava sendo realizada. Imediatamente após o momento de observação, em uma sala separada, realizava o registro daquilo que parecia relevante: o tipo de atividade observada; o modo como a professora conduzia o trabalho e interagia com as crianças; suas falas; seus gestos; o comportamento das crianças diante das atividades propostas; suas dúvidas e questionamentos.

Foi organizado um roteiro de observação que serviu de base para a coleta de dados (Anexo C). No roteiro, procurei manter o foco da atenção voltada para as atividades de leitura e escrita propostas pelas professoras; na forma de encaminhamentos das atividades; no agir das professoras diante da dificuldade de aprendizagem de alguns alunos; no tipo de intervenção realizada; na relação entre a professora e os alunos e na relação dos alunos entre si.

Durante as observações foram analisados também: o caderno de planejamento das professoras; o material didático adotado e o caderno de atividades dos alunos sempre buscando estabelecer relações entre o discurso e a prática realizada.

4.3.1 O ambiente observado

É importante entender o ambiente observado; as relações que se estabelecem entre as professoras; entre as professoras e os alunos; a forma como organizam e planejam o trabalho; a distribuição que fazem do tempo e do espaço. Assim, o quadro a seguir apresenta a rotina de um dia de atividade das crianças das salas do Pré III (5 e 6 anos).

Quadro 14 - Representação da rotina das salas observadas- Pré III. Campo Grande - 2006.

1º momento	Recepção aos alunos	Mesas com jogos variados
2º momento	Roda (sentados no chão)	Chamada com fichas dos nomes; preencher o quadro do calendário; preencher o quadro da rotina do dia; conversas sobre assuntos gerais; apresentação da tarefa feita em casa; cantos; oração.
3º momento	Atividade 1* (mesma proposta de atividade para todas as crianças)	Atividade individual, em dupla ou coletiva relacionada às áreas de conhecimento (linguagem**, matemática, natureza e sociedade). É realizada em folha de atividade, no caderno, no livro didático ou por meio de um jogo.
4º momento	Atividade diversificada (a criança escolhe uma atividade que queira fazer)	Diferentes mesas de atividades: pintura, desenho, jogo, modelagem, recorte e colagem, leitura, outros.
5º momento	Higiene e lanche	Lanche na sala
6º momento	recreação	Utilização do parque e brinquedoteca
7º momento	Roda de leitura	Leitura de uma história: a professora lê ou conta uma história para os alunos
8º momento	Atividade 2***	Atividade individual, em dupla ou coletiva- Filosofia, Inglês, Educação Física, Música ou no laboratório de informática.
9º momento	Organização da sala, explicação da tarefa de casa, despedida.	A professora e as crianças organizam a sala e os materiais preparando-se para a saída.

Com exceção do 1º, 2º, 5º e 9º momentos que tem horários fixos, a ordem das atividades varia de acordo com cada sala e com o dia da semana.

* atividade sistematizada, planejada pelas professoras. Pode estar relacionada a um tema de estudo.

** na área de linguagem são propostas atividades para o desenvolvimento da linguagem oral, leitura e escrita (foco da pesquisa).

*** as aulas de filosofia, inglês, educação física acontecem uma vez por semana para cada turma e são ministradas por outras professoras habilitadas nas respectivas áreas. As aulas no laboratório de informática acontecem também uma vez por semana e são dadas pelas professoras S1, S2 e S3.

A sala de aula de S1 tem quatorze alunos. É um grupo que se destaca dos demais pelo fato de que as crianças falam o tempo todo em voz alta e circulam bastante pela sala durante a aula. Enquanto a professora apresenta a atividade a ser desenvolvida ou atende

algum aluno individualmente nota-se uma grande movimentação das crianças, ora brincando uns com os outros, ora andando pela sala; algumas vezes discutem por algum motivo qualquer, um chora, outro reage de modo mais ríspido gritando ou até mesmo dando empurrões para se desvencilhar do amigo que o está importunando.

Algumas atividades realizadas em duplas ou em grupo favorecem o clima mais movimentado na sala, pois demandam trocas entre as crianças, utilização de material diversificado e de espaços diferentes na sala que não a mesa de atividade. Algumas atividades requerem que estejam mesmo conversando, trocando idéias e informações, auxiliando-se mutuamente. Caso observado, por exemplo, nos momentos em que pesquisam palavras em revistas para recortar e colar no caderno de atividades, quando estão realizando uma atividade de escrita em duplas ou ainda realizando um jogo de bingo de letras ou palavras. No entanto, algumas vezes, a professora precisa ser mais enérgica, falando firmemente com elas para que falem mais baixo ou, quando se trata de um trabalho individual que demanda mais concentração, para ficarem mais atentas. Porém, sua postura não é de autoritarismo, sua fala é firme, mas é atenciosa e demonstra carinho pelos alunos explicando que é preciso, neste momento, ficar em silêncio e usar a “cabecinha para pensar e fazer a atividade do seu melhor jeito”, frase sempre utilizada por ela quando os alunos vão escrever sozinhos de acordo com suas hipóteses de escrita.

S1 costuma se sentar no chão com os alunos nas rodas de conversas, participa de suas brincadeiras e elogia as conquistas de cada um.

Normalmente os alunos se sentam em grupos de três ou quatro crianças. São participativos, falantes, fazem muitas perguntas, opinam e se ajudam mutuamente durante as atividades.

Observando as produções dos alunos percebi que alguns escrevem utilizando uma hipótese de escrita na qual existe uma correspondência entre os “pedaços sonoros”, as sílabas, e a quantidade de letras. Neste tipo de produção a criança utiliza uma letra para cada sílaba da palavra. Essa noção de que cada sílaba corresponde a uma letra pode acontecer com ou sem valor sonoro convencional.

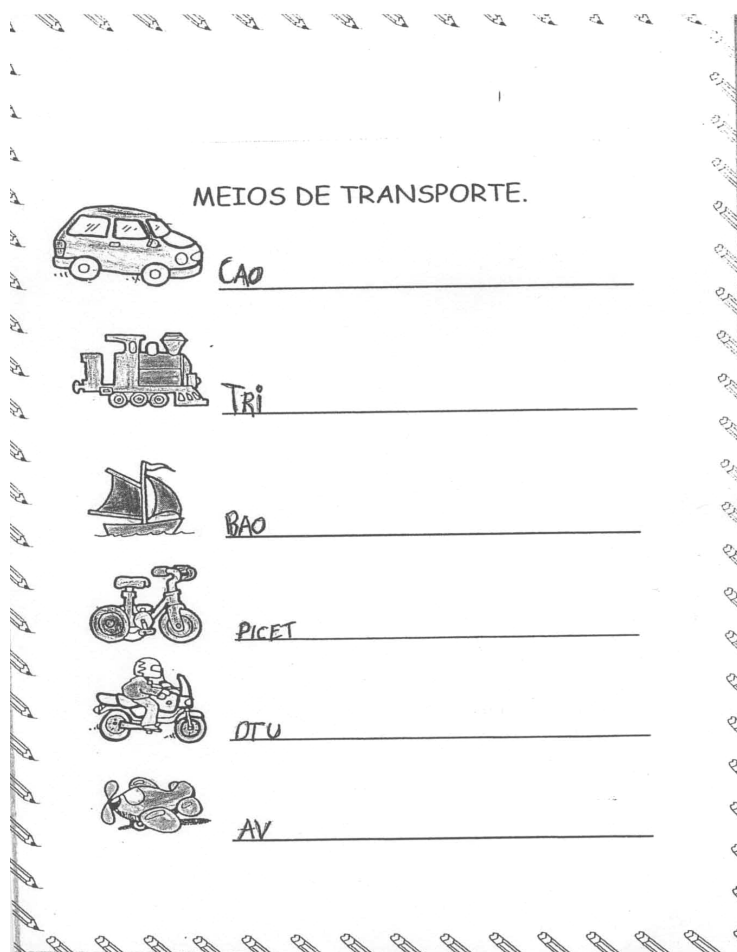


Figura 2 - Exemplo de escrita nº 1.

Nesta turma, no entanto, a maioria das crianças já utiliza uma hipótese mais avançada de escrita em suas produções acrescentando mais letras, formando as sílabas das palavras, e esse acréscimo já vem acompanhado pela fonetização, ou seja, do valor sonoro correspondente como pode ser observado na figura a seguir.

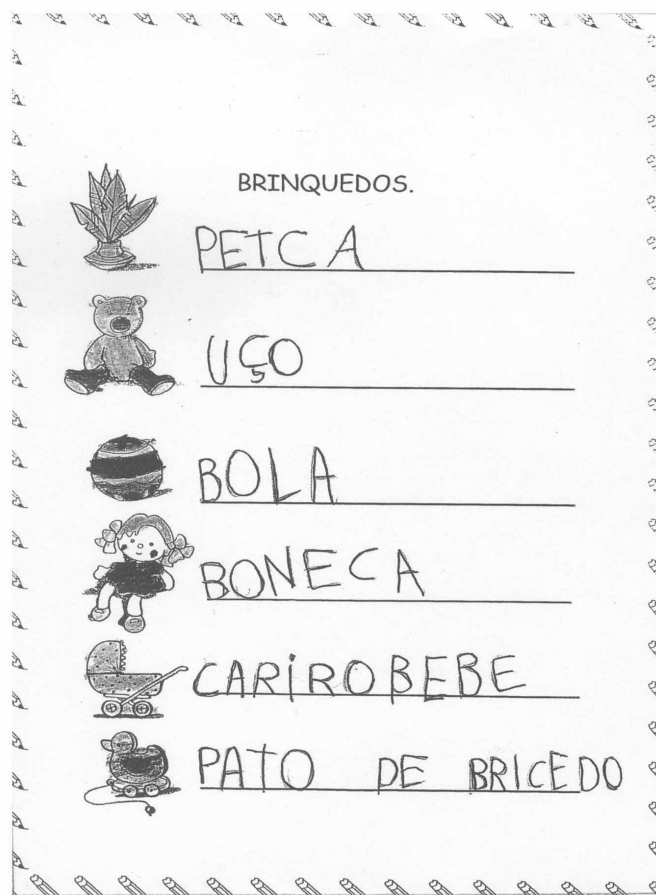


Figura 3 - Exemplo de escrita nº 2.

Em relação à leitura, observei que as crianças buscam aproximar-se da leitura convencional. Apoiadas nas ilustrações, na memorização de textos já conhecidos “brincam de ler”.

A sala da S2 tem dezenove alunos. Sua turma é do período matutino. Os alunos são participativos, fazem perguntas, dão opinião nos assuntos tratados, respondem sempre que a professora apresenta alguma questão. Uma característica que chama a atenção no grupo é o silêncio, aparentam estar sempre bem envolvidos com atividade. Embora as crianças falem bastante, participem das atividades e circulem pela sala, quase sempre falam baixo. Esta é também uma característica da professora (falar baixo), o que pode explicar o comportamento delas, além de ser também enérgica quando a sala está muito barulhenta ou bagunçada. Nestes momentos ela fala com voz mais alterada e diz: “ estou esperando o silêncio pra gente poder continuar...será que vamos ter que ficar fazendo a atividade na hora do parque?”.

Percebe-se nesse grupo de alunos que eles trabalham em colaboração uns com os outros, a relação entre eles na sala é de trocas e de ajuda mútua. Sentam-se em grupos de três

e quatro crianças. Em cada grupo sempre tem uma que está um pouco mais avançada no processo de aprendizagem e auxilia os amigos.

A professora demonstra atenção com os alunos, falando de modo sereno, com tom de voz sempre baixo e atendendo cada um que solicita sua ajuda com muita paciência. Senta-se ao lado da criança, conversa, explica, faz intervenções nos momentos em que ela escreve questionando sobre a forma de escrita realizada: “- vamos ler o que você escreveu... (KAON). A criança apontando com o dedinho leu: “ cachorro”. “- vamos falar a palavra cachorro e ouvir? (fala pausadamente), CA..CHOR..RO. A criança repetiu a sua leitura apontando cada letra enquanto lia: “- ca-chor-ro”. (ficou confusa quando viu que ao apontar cada letra e falar a palavra sobrava uma letra). S2 “- e essa letrinha que está sobrando?”. “- ela é daí mesmo...”.

Mais da metade do grupo já realiza uma escrita mais evoluída, conseguindo empregar em seus registros escritos, praticamente todas as letras das palavras, embora ainda faltem algumas letras e não escrevam ortograficamente correto.



Figura 4 - Exemplo de escrita nº 3.

Alguns alunos desta turma escrevem centrando a atenção nas correspondências quantitativas, ou seja, escrevem tantas letras quantas são as sílabas pronunciadas, fazendo uma correspondência sonora (fonetização).

Uma das crianças do grupo apresenta uma escrita menos evoluída. Ela se utiliza das letras para escrever, mas sua escrita não é estável. Para ela, a palavra escrita deve conter muitas letras diferentes e variadas.

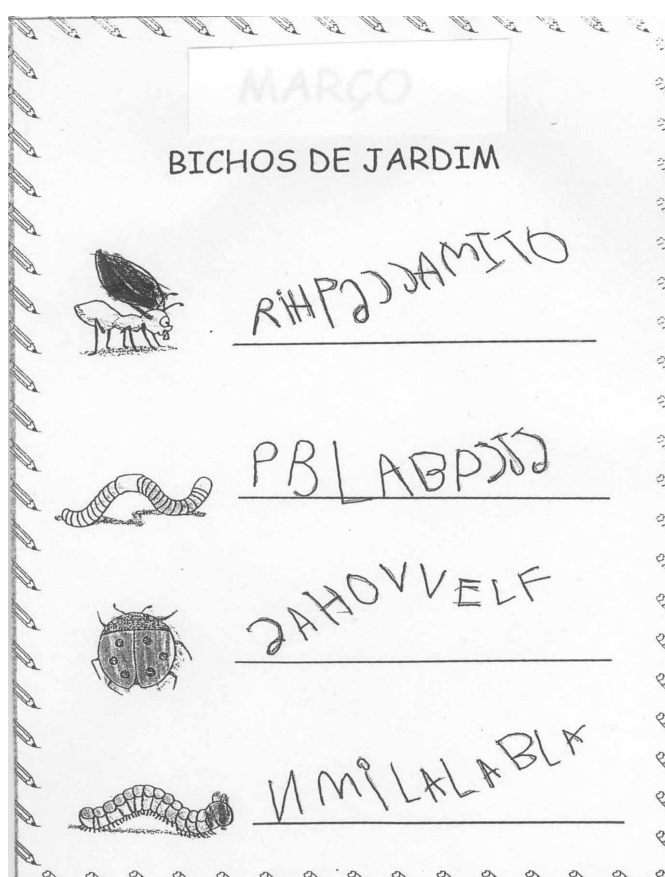


Figura 5 - Exemplo de escrita nº 4

A professora demonstra muita preocupação com as crianças que considera “mais lentas”. Está sempre junto delas nos momentos de atividades de escrita, incentivando-as, auxiliando-as, procurando mediar o processo de aprendizagem, no entanto, em relação à última criança citada (exemplo acima), mostra-se resignada e acredita que não conseguirá mesmo acompanhar o grupo por ser “imatura” e nunca ter ido à escola anteriormente. Assim, aceita suas atividades da forma como ela consegue realizar, sem fazer muitas intervenções.

A sala de S3 é composta por quatorze alunos, sendo que apenas um deles apresenta uma escrita ainda instável com uso das letras aleatórias pra cada palavra e

demonstrando maior preocupação com o aspecto quantitativo, ou seja, quanto mais letras na palavra melhor e mais bem escrita ela está. Os demais estão em um processo de transição, ora escrevem estabelecendo uma relação entre a quantidade de sílabas da palavra com quantidades de letras e fazendo uma correspondência sonora (fonetização), ora acrescentam mais letras escrevendo palavras quase completas, embora não ortograficamente corretas.

A relação entre as crianças no grupo é uma relação normal para a faixa etária: ora brincam uns com os outros, ora brigam por algum motivo qualquer. A professora demonstra muita tranquilidade no trato com cada uma. Brinca com o grupo, participa das conversas e intervém nos conflitos quando se faz necessário. Está sempre atenta aos alunos que apresentam alguma dificuldade procurando sentar perto e auxiliá-los.

Como nas demais salas, os alunos sentam-se em grupos de três ou quatro crianças e nota-se muita troca de informações entre eles.

4.3.2 Observação da prática em sala de aula

Os registros das observações me permitiram agrupar os dados coletados nos seguintes eixos: atividades de leitura; atividades de escrita; outras estratégias utilizadas para o ensino da leitura e escrita; relação professor-aluno; atitude das professoras frente aos alunos com dificuldades no processo de aprendizagem.

No Quadro 15 a seguir serão apresentadas algumas questões observadas na relação professora-aluno.

Quadro 15 - Características observadas na relação das professoras com os alunos em sala de aula. Campo Grande - 2006.

Postura da professora	S1	S2	S3
Carinhosa	S	S	S
Atenta aos alunos	S	S	S
Demonstra paciência com os alunos	S	NS	S
Elogia os avanços dos alunos	S	S	S
Elabora atividades diferenciadas para os alunos que apresentam dificuldades	S	N	N
Respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno	S	S	S

Fonte: Observação em sala de aula S= sim N= não NS= nem sempre

Observando as três salas percebi que existe uma relação afetuosa entre as professoras e seus alunos o que faz com que as crianças, sentindo-se acolhidas, fiquem à vontade para fazer questionamentos, opinar, trocar idéias e discutir entre si, tornando o ambiente propício para o aprendizado.

Notei que as professoras estão sempre atentas aos alunos observando seus avanços, suas dificuldades e fazendo registros sistemáticos da evolução de cada um em uma planilha de acompanhamento que contempla não somente o aspecto cognitivo como também os aspectos psicomotor, afetivo e social.

As professoras S1 e S3 demonstram ser muito pacientes, estando mais próximas das crianças, sempre sentadas ao seu lado, conversando, repetindo explicações, fazendo mais intervenções quando percebem uma com dificuldade de compreender um determinado conteúdo. S2, algumas vezes, apresenta uma postura mais impaciente em relação às crianças e seu aprendizado, queixando-se de alguma que não esteja correspondendo ao que ela espera e a deixa um pouco isolada, sem muita atenção, pois acredita que não irá mesmo avançar com o grupo.

As três professoras adotam uma postura de elogiar os avanços e conquistas dos alunos, o que eleva a auto-estima e é um ponto que favorece a aprendizagem.

O aprendizado não ocorre da mesma forma e ao mesmo tempo para todas as crianças. Cada uma apresenta características diferentes e ritmo próprio de aprendizagem.

Deste modo, entendo que, embora as professoras observadas tenham um domínio razoável da teoria e tentem respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, na prática, apresentam alguma dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade, pois apenas S1 elabora atividades diferenciadas de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, ou de acordo com as dificuldades que ela apresenta.

Para constatar a forma como as professoras trabalham com o processo de alfabetização, mais propriamente com o ensino da leitura e da escrita, centrei a observação nos momentos destinados a esta atividade.

O Quadro 16 apresenta as estratégias utilizadas pelas professoras.

Quadro 16 - Estratégias utilizadas no ensino da leitura / frequência do trabalho. Campo Grande - 2006.

Estratégias utilizadas	S1	S2	S3
Leitura coletiva de diferentes gêneros textuais (quadrinhas, parlendas, músicas, poesias, receitas, rótulos, cartazes, outros)	S	S	S
Leitura da professora para os alunos: diferentes gêneros textuais	S	S	S
Leitura individual do aluno (tentativa de leitura de diferentes gêneros textuais com auxílio da professora).	S	S	S
Leitura compartilhada (roda de histórias): a professora lê histórias para os alunos. Os alunos fazem inferências.	S	S	S

Fonte: Observação em sala.

Frequência: P= Pouco S= Sempre

Com a observação das salas de aula de S1, S2 e S3, percebi que a leitura é uma prática incorporada na rotina das salas. Desde o início da aula os alunos realizam tentativas de leituras. Na roda inicial lêem os nomes nas fichas de chamada, lêem as fichas da rotina (atividades do dia), os cartazes nas paredes da sala. Percebe-se que realizam a leitura apoiada na memória pelo fato de já estarem familiarizados com estes portadores de texto. Todos os alunos possuem um caderno onde são colados os diversos textos trabalhados ao longo da semana como: poesias, quadrinhas, parlendas, letras de músicas, receitas, textos informativos, entre outros. Este caderno fica com o aluno e é utilizado para leitura em casa, na escola, e também para consultas como suporte para a construção de palavras e frases.

Nas três salas o caderno de leitura é utilizado cotidianamente, ora com os alunos lendo em duplas, ora na roda de leitura compartilhada com a professora, ora os alunos lêem individualmente e depois lêem junto com a professora que vai mediando o processo.

As três salas possuem alunos que já começam a dominar a leitura de pequenos textos e outros que ainda realizam o que as professoras denominam de pseudoleitura, ou seja, o aluno diante de um texto que já foi trabalhado em sala pode memorizá-lo integral ou parcialmente e repeti-lo como se estivesse de fato realizando a leitura convencional. Os alunos que não lêem convencionalmente também realizam a chamada pseudoleitura no momento de atividades diversificadas, no qual alguns escolhem realizar leituras de livrinhos no “cantinho da leitura”.

As três professoras se apresentam como modelos de leitores para os alunos lendo em voz alta os diferentes gêneros textuais e apontando com o dedo o sentido da leitura, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Preocupam-se também com a entonação de voz dando ênfase na pontuação. Ao realizarem leituras individuais, os alunos imitam as professoras, apontando com o dedo onde estão lendo.

A professora S1 costumava convidar os alunos, um a um em sua mesa, para lerem algum texto colado em seu caderno. Alguns já conseguiam ler uns pequenos textos, outros escolhiam ler o que já estava memorizado. De uma forma ou outra, todos eram convidados a ler e ela fazia muitos elogios incentivando-os.

A professora S2 utilizava com muita freqüência a leitura coletiva com o caderno de textos. Sentados em uma roda no chão, os alunos e a professora realizavam a leitura de um texto escolhido pelo grupo, atividade esta que todos demonstravam prazer em participar.

Na sala de S3 percebi uma grande interação dos alunos com a professora nos momentos das rodas de histórias. Observei que, neste momento, a professora sempre procurava oportunizar aos alunos participar da leitura fazendo interlocuções com o texto.

Ao trabalhar com uma diversidade de textos como receitas culinárias, convites, notícias de jornal, poesias, entre outros, ficou constatado que, no trabalho desenvolvido pelas professoras, a leitura que buscam desenvolver nos alunos não se limita a um ato de decifração ou decodificação. A preocupação é fazer com que busquem a compreensão do sentido daquilo que estão lendo, ou seja, o trabalho de leitura proposto pelas professoras se aproxima do pensamento de Colomer (2001) quando ressalta que a leitura é um ‘ato interpretativo’ que demanda uma série de raciocínios.

Durante todo o trabalho de observação, notei esta preocupação em trabalhar a leitura como uma prática significativa na qual os alunos se envolvem buscando compreender, interpretar e dar significado ao conteúdo lido. Entendi deste modo, que o trabalho realizado pelas professoras não se prende à alfabetização pura e simplesmente, mas se estende ao encontro do letramento. No trabalho de leitura proposto existe uma preocupação em fazer com que as crianças tenham não somente o domínio da técnica, da mecânica da leitura, da decodificação, mas mais do que isso: fazer se apropriarem do sentido do texto e, por meio deles, ampliarem os conhecimentos que têm acerca do mundo.

Autores como Soares (2004a), Goulart (2006), Kleiman (1995 apud GOULART) e Freinet (1977), citados no capítulo 1 deste trabalho, acenam para a necessidade de se trabalhar conjuntamente a alfabetização e o letramento a fim de fazer com que as crianças, mais do que capazes de entender o código escrito, sejam usuários competentes da língua escrita.

Observei ainda, que as crianças das três salas são constantemente desafiadas com situações de leituras diversificadas e significativas que as fazem refletir sobre a construção da leitura experimentado, tentando, exercitando, ou seja, lendo. O exemplo a seguir, ilustra um desses momentos observados nas salas:

S2 convidou os alunos para uma brincadeira já conhecida do grupo, o Corre-Cutia¹³ (Anexo D). A brincadeira foi realizada em um espaço aberto e logo após todos retornaram para sala. A professora, referindo-se ao quadro da rotina, comentou que estava na hora da atividade de leitura e apresentou ao grupo um cartaz sem desenhos contendo apenas a letra da música cantada na brincadeira e questionou os alunos sobre o conteúdo desse cartaz:

- O que vocês acham que está escrito aqui? As respostas foram várias.
- Uma parlenda, uma poesia, uma receita, uma música.

A professora afirmou: - “Muito bem! É mesmo uma música, mas que música será”? As crianças começaram então a fazer tentativas para descobrir de qual música se tratava a letra. Percebi que imediatamente os alunos buscaram no título “Corre-Cutia”, pistas, como letra inicial e final para acertarem a resposta que não demorou a aparecer, pois os alunos com nível mais adiantado logo disseram: - é “Corre-Cutia”! Foi então realizada uma primeira leitura pela professora e depois todos juntos leram o cartaz que foi colocado na parede.

Por dois dias seguidos foi realizada a leitura conjunta do cartaz e por diversas vezes observei alguns alunos que se dirigiam espontaneamente ao cartaz e apontando com o dedinho iam fazendo a leitura.

Em um outro dia, o cartaz foi retirado da parede e os alunos receberam a letra da música recortada em tiras. Cada tira continha uma frase. A atividade proposta foi que eles deveriam montar a letra da música corretamente. As crianças buscavam em cada tira, pistas

¹³ Corre-cutia: brincadeira em grupo na qual as crianças ficam sentadas em roda. Uma criança com um lenço na mão circunda pela roda a fim de colocar o lenço atrás de uma das crianças que estão sentadas. Enquanto isso, todas falam a parlenda: corre-cutia (cf.; Anexo D).

como letras iniciais, letras finais, palavras que já conseguiam ler, ou reconhecer, a fim de montar o texto corretamente.

Durante todo o tempo a professora circulava entre as crianças, mediando o trabalho, questionando, desafiando-as a refletir sobre o que estavam lendo e a forma como estavam identificando cada parte da música. Depois as tiras foram coladas corretamente no caderno de texto e a música voltou a ser lida e utilizada como fonte para outras atividades envolvendo o reconhecimento de palavras, listas de palavras com letra C, segmentação de frase, leitura e brincadeira.

A leitura é um ato complexo que, de acordo com Colomer (2001), envolve uma série de raciocínios, conhecimentos e processos que a escola tem obrigação de desenvolver nos alunos. Neste sentido, é preciso que a professora alfabetizadora trabalhe com os alunos não somente o reconhecimento das palavras, mas também os processos de integração que entrelaçam as frases, os conectores, às inferências, às relações entre idéias, as previsões, as antecipações, a pontuação, enfim, toda a gama de elementos que envolvem o complexo processo da leitura.

Constatedei ainda com as observações, que as propostas de leitura aplicadas pelas professoras nas três salas estão em sintonia com os estudos apontados na formação inicial e com a proposta de alfabetização que afirmam praticar.

Outro eixo do trabalho desenvolvido que foi alvo da observação refere-se a situações de escrita utilizadas pelas professoras no ensino. O quadro que se segue apresenta as propostas dessas situações.

Quadro 17 - Situações de escrita, atividades desenvolvidas/ frequência do trabalho. Campo Grande - 2006.

Situações de escrita / atividades desenvolvidas	S1	S2	S3
Escrita coletiva: a professora escreve no quadro o texto ou palavra ditada pelos alunos. Depois da leitura os alunos copiam no caderno.	S	S	S
Escrita individual: os alunos escrevem livremente os textos de acordo com suas hipóteses de escrita.	S	S	S
Escrita em duplas: os alunos trabalham em duplas; um deles é o escriba.	P	P	P
Escrita individual de palavras, nomes, listas, frases e pequenos textos.	S	S	S
Escrita coletiva de receitas, bilhetes e textos em geral.	S	S	S
Atividades de reflexão sobre a língua registrando: letra inicial, letra final, completando palavras e frases.	S	S	S
Reestruturação de textos escritos pelos alunos	P	P	P

Fonte: Observação em sala

Frequência: P= Pouco S= Sempre

Sabendo que as crianças desde que nascem estão expostas aos mais diversos tipos de informações visuais e que à medida que vão se desenvolvendo vão tentando compreender o mundo a sua volta formulando hipóteses, reconstruindo a linguagem e buscando dar significado às informações que o meio lhe proporciona, uma das funções da escola é proporcionar a elas situações em que possam elaborar e testar suas hipóteses sobre a construção da escrita a fim de dar significado a essa linguagem.

Neste sentido, as três professoras se preocupam em proporcionar situações de escrita variadas, oferecendo aos alunos oportunidades de trabalhar com suas hipóteses, confrontando-as com as hipóteses das outras crianças e com a escrita convencional da professora.

Observei que a situação de escrita mais utilizada é a escrita individual, seguida depois pela escrita coletiva e, com menor frequência, a escrita realizada em duplas.

A professora S1 se mostrou sempre muito preocupada com as crianças que demoram mais para avançar no processo de desenvolvimento de escrita e elabora constantemente atividades diferenciadas para elas. Nos momentos da escrita individual,

observa atentamente cada uma, senta-se ao lado delas e procura fazer intervenções no sentido de que a criança reflita sobre a forma como escreveu.

Do mesmo modo, S2 e S3 também privilegiam, em seus planejamentos, situações nas quais as crianças possam trabalhar com a escrita explorando suas hipóteses, confrontando-as com as hipóteses dos colegas e com a escrita da professora. Ambas, assim como S1, têm o hábito de sentar-se junto aos alunos e provocar reflexões acerca do modo como estão escrevendo, no entanto, apenas S1 elabora atividades diferenciadas para os alunos de acordo com suas dificuldades.

Embora tenha demonstrado conhecer bem o processo de desenvolvimento da escrita apresentada pelas crianças, S2 demonstrava-se sempre muito preocupada que todos avançassem quase que da mesma forma no processo e isso pode caracterizar certa dificuldade em trabalhar com a heterogeneidade.

S3 explorava muito a escrita individual de palavras e frases. Em alguns momentos, observei que ela buscava estratégias de ensino nos métodos, o que pode ser vestígios das suas primeiras experiências como professora.

Uma situação observada na sala da professora S1 e relatada a seguir, mostra um trabalho de construção de escrita realizado por ela com os alunos.

O material didático adotado pela escola traz uma unidade cujo tema é “Trocando os dentes”. Na unidade são trabalhados os conteúdos das três grandes áreas do conhecimento: Matemática, Linguagem e Natureza e Sociedade.

A proposta de atividade feita pela professora numa determinada aula foi que, depois de terem explorado de diversas formas algumas embalagens de creme dental, os alunos, em grupo de quatro elaborassem um texto coletivo fazendo a propaganda do creme escolhido por eles. O primeiro passo da atividade foi feito na roda de conversa onde se discutiu a função da propaganda. Depois da discussão a professora propôs que cada grupo escolhesse um escriba para registrar o texto elaborado. As crianças então começaram a discutir o que deveriam escrever no texto da propaganda e, à medida que falavam e tentavam organizar o trabalho, a professora auxiliava opinando, questionando sobre a forma como estavam tentando escrever, desafiando-os a pensar. Um dos meninos pediu auxílio para escrever “Colgate” e a professora perguntou como ele achava que deveria ser. Ele repetiu a palavra “colgate” silabando: - “col, ga, te...começa com col, o C e o O, mas é col, como eu

faço o col”? Uma outra criança da mesa respondeu: - “faz o CO e depois o U”, e repetiu a palavra colgate enfatizando o som U. A professora então pediu que olhassem para ela e repetiu pausadamente a palavra de modo que as crianças pudessem perceber a diferença na articulação oral, distinguindo bem o som da letra L. O som foi percebido pelas crianças que responderam: - “é com L”.. O aluno que tinha pedido auxílio então escreveu: COLGAT omitindo a letra E no final por entender que a letra T já é suficiente para esta sílaba.

Neste momento, o papel da professora foi de mediadora e participante da atividade mesclando os grupos com alunos de diferentes níveis de desenvolvimento na escrita. Percebi que esta atividade de escrita coletiva proporciona aos alunos a transposição de uma fala interior para um discurso exteriorizado que necessita ser organizado para poder ser compreendido. Possibilita que a criança tome consciência da sua fala, do seu pensamento, da forma como se estrutura a língua, da função da escrita e do ato de escrever.

A atividade coletiva de escrita relatada proporcionou ao grupo um crescimento no sentido de que cada aluno pôde ter suas hipóteses de escritas confrontadas e questionadas pelos parceiros, o que permitiu a reflexão e superação de alguns limites individuais.

O trabalho de refletir sobre o que se escreveu e reestruturar a escrita é importante para que os alunos, diante da forma convencional da escrita, reformulem suas hipóteses avançando no processo de construção. No entanto, notei que este trabalho é pouco explorado pelas professoras.

Uma outra situação de escrita que me chamou a atenção nas três salas, está relacionada ao uso da pontuação, mais precisamente ao ponto final. Percebi que as professoras não têm uma preocupação em aprofundar um trabalho de ensino sistematizado da função e utilização correta da pontuação por se tratar de um trabalho de alfabetização realizado na educação infantil com crianças de 5 e 6 anos.

Deste modo, a apropriação destes elementos pelas crianças se dá de forma assistemática, na medida em que estes elementos são percebidos pelos alunos nos textos. Muitas crianças, após terem descoberto o ponto final nos textos, e as professoras terem explicado que este *signal* é utilizado para indicar o fim de uma frase, começaram então a fazer uso do ponto final em *todas* as palavras que escreviam, indiscriminadamente, até mesmo quando escreviam palavras soltas como numa lista, por exemplo. Quando indagados sobre o porquê de colocar o ponto final respondiam: - “Por que a palavra acabou!”

Um outro dado colhido refere-se às outras estratégias utilizadas pelas professoras no ensino da leitura e escrita. O Quadro 18 apresenta estes dados.

Quadro 18 - Outras estratégias utilizadas para o ensino da leitura e escrita. Campo Grande - 2006.

Outras estratégias utilizadas para o ensino da leitura e escrita	S1	S2	S3
Utilização de jogos de letras móveis para montagem de palavras.	S	S	S
Utilização de revistinhas de palavras cruzadas e caça-palavras.	S	S	P
Utilização de jogos pedagógicos contendo letras, sílabas e palavras.	S	S	S

Fonte: observação em sala

Frequência: S = Sempre P= Pouco

Ao observar as diferentes estratégias utilizadas no ensino da leitura e escrita, constatei que as professoras têm uma preocupação em envolver as crianças com um trabalho prazeroso de aprendizagem. Durante todo o tempo da observação pude perceber, quase que diariamente, um momento em que as crianças eram incentivadas a buscar um jogo ou escolher uma revistinha de palavras cruzadas e caça-palavras para resolver.

Nestes momentos, considerados uma atividade divertida, as professoras circulavam entre os alunos mediando, desafiando-os com perguntas como: - Com qual letra começa? Com qual letra termina? Ajudem-me a escrever... Que letra tenho que colocar aqui? Vamos ler o que você escreveu? Que letrinha está faltando? E assim vão auxiliando as crianças na descoberta da escrita.

Desde o nascimento as crianças estão em contato com diferentes tipos de informações auditivas e visuais. De acordo com Ferreiro (1989, p. 43) “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural”. Deste modo entendo que ao proporcionar diferentes tipos de atividades com diferentes materiais, ao proporem desafios e auxiliarem as crianças na busca de soluções, as professoras estão oportunizando aos alunos interagir com o mundo letrado de forma a construir conhecimentos acerca da leitura e escrita.

De acordo com os estudos sobre a psicogênese da escrita, é preciso oferecer às crianças, mesmo sem que elas saibam escrever de forma convencional, oportunidades de

interagir com a língua escrita elaborando hipóteses e confrontando-as com as das outras, refletindo sobre o que escreveu.

Para desenvolver este trabalho, acredito que é preciso que o professor alfabetizador domine as várias etapas da construção da escrita das crianças.

Ferreiro (1989) apresenta três períodos do desenvolvimento da escrita pelos quais as crianças passam:

a) distinção entre o período de representação icônico e não-icônico, que se caracteriza pela diferenciação entre o desenhar e o escrever. Este período é particularmente importante pois é nele que a criança inicia a distinção entre as marcas figurativas e não figurativas, ou seja, começa a compreender a escrita como objeto substituto de algo;

b) construção de formas de diferenciação, no qual a criança busca estabelecer propriedades a um texto para que este possa ser interpretável. Neste sentido, adota critérios quantitativos (quantidade mínima de letras) e qualitativos (variação interna das letras);

c) fonetização da escrita, no qual a criança descobre que as partes da escrita podem corresponder a outras partes da palavra, as sílabas. Este período, segundo Ferreiro, se inicia no que a autora denomina nível silábico e culmina no nível alfabético.

Um último aspecto que procurei observar foi o que diz respeito às atitudes das professoras frente aos alunos com dificuldades no processo de aprendizagem. O Quadro 19, a seguir apresenta o que foi observado em sala.

Quadro 19 - Atitudes das professoras frente aos alunos com dificuldades no processo de aprendizagem. Campo Grande - 2006.

Atitudes das professoras frente aos alunos com dificuldades no processo de aprendizagem	S1	S2	S3
Elabora atividades diferenciadas de acordo com a dificuldade do aluno	S	N	N
Recorre ao uso das famílias silábicas	P	P	P
Fica mais tempo ao lado do aluno auxiliando-o	S	S	S
Conversa com os pais colocando a dificuldade da criança	S	S	S
Pede auxílio e orientações da equipe pedagógica	S	S	S
Encaminha o aluno para oficina de aprendizagem	S	S	S

Fonte: observação em sala

S= Sim N= Não P= Pouco

A professora S1 difere das demais ao elaborar atividades diferenciadas para os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Embora trabalhe com atividades elaboradas igualmente para todos, prepara sempre alguma diferente para os alunos que têm mais dificuldades em compreender o processo de construção da escrita.

Percebi nas três salas uma preocupação das professoras em estar sempre ao lado dos alunos que consideram “mais lentos”, auxiliando-os, incentivando, propondo desafios e mediando o processo de aprendizagem.

Uma prática comum entre as professoras é conversar com os pais dos alunos orientando-os sobre a forma de auxiliar os filhos no aprendizado da leitura e escrita e trocar informações acerca do desenvolvimento deles com a equipe pedagógica, buscando orientações e solicitando auxílio para sanar as dificuldades percebidas nas crianças.

Como já foi citada anteriormente, a escola dispõe de um serviço de apoio que se destina a auxiliar a criança no processo de aprendizagem quando esta apresenta maiores dificuldades. É prática das professoras utilizarem este serviço com as crianças que não conseguem avançar mediante as atividades propostas nas aulas.

Embora não elaborem atividades de treino das famílias silábicas e nem tenham silabário nas paredes das salas, em alguns momentos presenciei as professoras recorrendo ao seu uso para mostrar aos alunos como registrar determinada sílaba. Tal postura pode evidenciar a busca de solução para os “problemas” do ensino da leitura e escrita na própria experiência escolar vivenciada anteriormente com seus próprios professores, na imagem que estes lhe deixaram e no modo como foram ensinadas (PIMENTA, 1999).

Faz-se importante registrar que existem muitas características comuns na prática das professoras por realizarem um planejamento semanal em conjunto. Quase a totalidade das atividades realizadas são comuns nas três salas, variando o momento do dia em que são propostas, as formas de encaminhamento de uma ou outra tarefa e o grau de exigência da professora de acordo com o nível do grupo.

Finalmente, os resultados obtidos com as observações das aulas, do planejamento e do material didático utilizado pelas professoras atuantes na educação infantil do colégio em questão revelam um movimento em busca de trazer para a prática diária os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Essa prática se refere ao processo de construção da leitura e escrita pelas crianças, acrescido dos saberes que essas professoras foram construindo por meio da formação continuada e da experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizado o trabalho de apresentação e discussão dos dados, empenhei-me num esforço de análise de todo material obtido na pesquisa, com o intuito de responder as questões inicialmente propostas, a saber: Quais as concepções de aprendizagem da leitura e escrita apresentadas pelo professor que alfabetiza na Educação Infantil? Como articula seus conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial com a prática?

Com os dados coletados e devidamente categorizados era preciso examinar cuidadosamente o material para que pudesse ter uma compreensão, a mais fiel possível, sobre a realidade e dessa forma, atingir o objetivo da pesquisa, ou seja, analisar as relações existentes entre a teoria estudada na formação inicial e a prática desenvolvida pelos professores nas salas de aula da Educação Infantil.

Novamente encontrei em Lüdke e André (1986, p. 49) uma afirmação que me orientou nesta tarefa.

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo á discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposições de novas explicações e interpretações.

Desta forma, passei a rever os dados analisados a fim de encontrar aqueles que pudessem compor o significado dos estudos.

A análise dos dados mostra que as professoras possuem uma trajetória de formação que faz com que obtenham bons resultados no trabalho de alfabetização que se propõem a fazer com as crianças na educação infantil nesta escola. Percebe-se nos discursos e na prática observada, a criança como sujeito ativo, participante no processo enquanto sujeito com voz.

Acredito que a educação infantil deva atender as crianças em todas as dimensões de sua personalidade sejam elas emocionais, afetivas, sociais, físicas ou intelectuais. Deste modo, quando se propõe um trabalho de alfabetização neste nível de ensino, é preciso trazer a criança, enquanto sujeito, para o espaço da sala de aula. É preciso considerar as especificidades da faixa etária (5 e 6 anos no caso da pesquisa) e proporcionar um ambiente estimulante, ricos em desafios, no qual a criança possa desenvolver habilidades de leitura, todas as suas potencialidades e ampliar seu universo cultural por meio do aprendizado da leitura e da escrita.

Para isso é preciso que o professor, imbuído da tarefa de alfabetizar crianças pequenas, conheça todo o processo de construção da leitura e escrita, conheça o modo como as crianças aprendem esses conteúdos e saiba como ensinar. Neste sentido, ele tem que ter o domínio de vários saberes.

Uma constatação que a pesquisa possibilitou diz respeito às concepções que as professoras possuem em relação à aprendizagem da leitura e escrita. Nas falas, a concepção das três coincide em muitos momentos. Isto se justifica pelo fato de que as professoras apresentam uma caminhada bastante homogênea em termos de tempo de estudos e trabalho na mesma instituição.

A prática em sala de aula evidencia uma concepção de aprendizagem de leitura e escrita como um *processo* que vai além da decodificação, passando pela compreensão e expressão de significados e pela utilização dessas habilidades (ler e escrever) nas práticas sociais vividas pela criança. As professoras mostram na prática, um cuidado com o letramento.

Apesar das evidências apontadas, a fala das professoras revela uma dificuldade em verbalizar os conceitos alfabetização e letramento distintamente,

mesmo sendo este último, um neologismo recente (a partir de 1970). Percebe-se que a amplitude e a natureza do processo de alfabetização e letramento faz com que os conceitos ainda sejam de difícil verbalização.

Verifica-se também pelas práticas que, embora as professoras afirmem terem sido realizados na formação inicial, estudos que se referem ao processo de alfabetização e a construção da leitura e escrita, estes estudos foram feitos de forma superficial. Percebe-se um reducionismo no trato desta teoria na formação inicial. Enfatizam aspectos como os níveis de escrita apontados por Ferreiro (1989), e ignoram, ou transmitem de modo muito superficial, conhecimentos importantes ao professor alfabetizador como o processo de aquisição e de desenvolvimento da língua. Isso levou as professoras a utilizarem os estudos da psicogênese da escrita mais como uma forma de classificar as crianças de acordo com níveis de escrita apontadas por Ferreiro (1989).

A pesquisa revela uma formação inicial pautada na racionalidade técnica, no paradigma do ensino tradicional, que destitui o professor do seu papel de sujeito que constrói conhecimentos por meio da reflexão aprofundada sobre as teorias estudadas e sobre a prática. Fica evidente, no depoimento das professoras, uma formação teórica empobrecida no que se refere à alfabetização e uma prática inexistente, que deveria ocorrer por meio do campo de estágio.

Numa sólida formação inicial para o exercício da docência, deve haver uma trama entre teoria e prática. Uma trama que proporcione aos professores a aquisição de saberes necessários ao trabalho de ensino.

Confrontando o discurso dos conhecimentos adquiridos sobre alfabetização na formação inicial com a prática observada, percebe-se que as professoras construíram seus saberes nas experiências a partir das teorias que foram estudadas e no aprofundamento destas teorias na formação continuada. O saber do professor é complexo, é amalgama de vários saberes principalmente o saber da experiência.

Dialogando com os autores apresentados na pesquisa que tratam dos estudos da formação de professores e estabelecendo uma relação com os dados obtidos

é possível uma reflexão acerca da importância de uma sólida formação inicial que se constitua num aporte teórico para o trabalho docente.

Ao analisar as relações que os professores estabelecem entre as teorias estudadas na formação inicial com as práticas no ensino da leitura e escrita, especificamente numa prática realizada com crianças da educação infantil na faixa de 5 e 6 anos, faz-se necessário considerar as condições em que se deu a formação. É preciso perceber em que medida esta formação permitiu-lhes apropriar-se da teoria a partir da prática, isto é, permitiu-lhes, hoje, refletir sobre a prática à luz da teoria.

As observações realizadas evidenciam uma relação que se estabelece entre o que as professoras aprenderam na formação inicial sobre o processo de alfabetização e a prática em sala de aula, no ensino da leitura e escrita com as crianças. Isto acontece na medida em que as professoras trazem para a prática os conhecimentos que obtiveram, ainda que de forma superficial, na formação que se relacionam com o processo de alfabetização. Estas evidências respondem às questões propostas para a pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho.

Percebe-se a preocupação em oportunizar as crianças momentos de produção escrita e de leitura espontânea como forma de construção do conhecimento. Evidencia-se, pelas práticas, o empenho em acompanhar as crianças e mostrar a diversidade, a riqueza e a complexidade da língua com a variedade na tipologia de textos.

No entanto, paradoxalmente, fica evidente que faltou na formação inicial um conhecimento mais aprofundado sobre as especificidades da educação infantil, um aprofundamento nos estudos da natureza da alfabetização e do letramento, um conhecimento da criança pequena enquanto sujeito histórico-cultural. Fica evidente também a fragmentação entre as dimensões teórica e prática na formação inicial do professor.

O que tenho visto nas salas de aula com muita frequência, é que professores advindos de uma formação concebida dentro da abordagem tradicional, da racionalidade técnica na qual prevaleceu o estudo teórico (que é fundamental) desvinculado da prática, de alguma forma, em sua caminhada, vem buscando encontrar outros caminhos para uma melhor efetivação do seu trabalho docente, ao menos no que compete à questão da alfabetização na educação infantil.

A criança que hoje frequenta as salas de aula de alfabetização na educação infantil, é um sujeito ativo, curioso, que interage com o mundo a sua volta e que exige cada vez mais do professor um conhecimento especializado. E este deverá ser capaz de trazer para sua prática em sala de aula, as teorias estudadas em sua formação e utilizar-se delas no desenvolvimento do seu trabalho. Isso implica em que ele seja capaz de estabelecer relações entre a teoria aprendida e a forma como ensina, sua pertinência e relevância no trabalho junto aos seus alunos.

Sendo assim, faz-se necessário considerar alguns pontos importantes a serem repensados no processo de formação de professores para atuar na educação infantil:

1. Na formação inicial é preciso pensar nas teorias não como algo a ser aplicado futuramente; a teoria deve ser entendida e vivenciada ali, no momento da formação;
2. Na formação inicial, é preciso promover momentos destinados à relação entre questões teóricas e práticas por meio de estágios nos quais os professores tenham a oportunidade de confrontar os conhecimentos adequados com a realidade da sala de aula;
3. Os estudos, na formação inicial do professor que irá atuar com a educação infantil, devem focar qual o lugar da infância, quem é a criança enquanto sujeito, seu desenvolvimento e suas necessidades;
4. Considerando a alfabetização como um processo que começa cedo, muitas vezes ainda nos espaços da educação infantil, é preciso que o professor atuante tenha aprendido, em sua formação inicial, a cuidar dos saberes que fundamentam a formação teórica no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento.

Essas e outras questões devem ser refletidas e devem constituir um desafio para aqueles que têm buscado compreender a formação dos professores, e em especial, dos que atuam na educação infantil.

Assim é preciso pensar num paradigma de formação para os professores em que a relação da teoria e da prática esteja presente desde o início de forma que eles possam, em sala de aula, reconstruir as teorias aprendidas, reformular e melhorar a sua prática. Uma formação

que instrua esses profissionais a refletir antes, durante e depois das ações realizadas e trazer para o contexto de sala de aula a criança pequena em todas as suas dimensões. É preciso que esses professores promovam um aprendizado que transforme a criança em um usuário competente da língua sem esquecer o caráter lúdico e prazeroso que deve conter as atividades desenvolvidas na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **Pesquisas em políticas públicas na educação infantil**. 25ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/aneteabramowiczp07.rtf>. Acesso em: 27 mar. 2007.

ARCE, A. **As Pesquisas na área da Educação Infantil e a História da Educação** - reconstruindo a história do atendimento às crianças pequenas do Brasil. 27ª Reunião Anual da Anped, 2004, Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em: 12 mar. 2007.

BRAGAGNOLO, A. **A linguagem escrita na educação infantil**: discussões presentes no cenário acadêmico atual. 28º Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt101289int.rtf>. Acesso em: 24 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. **Referencial para Formação de professores**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**. Brasília, 1998, vol. I-II-III.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização**: uma perspectiva didática. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Paris: La pensée Sauvage, 1991.

COLOMER, T. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: PÉREZ, F.C.; GARCÍA, J.R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COX, M.IP.; ASSIS-PETERSON, A.A. A. A palavra: uma história de discrepâncias entre professores e aprendizes da escrita. In: **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CRÓ, Maria de L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção**. Porto: Porto editora, 1998.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev., 1985.

FRANCO, M.L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Ed., 2003.

FREINET, C. **O método natural**. Lisboa: estampa, 1977.

GARCIA, C.M. **Formação de professores - para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R.L. **Revisitando a pré-escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GOULART, C.; KRAMER S. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da Anped e 100 anos de Drumond. **Revista brasileira de Educação**, n. 21, p. 127-146, set./dez., 2002.

GOULART, Cecília. Letramento e modo de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de educação**, vol. 11, n. 33, p. 450-460, set./dez., 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior**. **Educ. Soc.** [online]. dez. 1999, vol.20, n. 68. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 mar. 2006.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORGADO, J.C. **A (des) construção da autonomia curricular**. Porto: Asa, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Professor se forma na escola. Quer aperfeiçoar sua prática pedagógica? O especialista português garante que o melhor caminho é debater com os colegas. **Nova Escola On-line - Fala Mestre!** ed. 142, maio, 2001. Disponível em: < http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm >. Acesso em: 23 out. 2006.

OLIVEIRA, V.Q.S.F. **O sentido das competências no projeto político pedagógico**. Natal: EDUFRN; Editora da UFRN, 2002.

PACHECO, J.A.; FLORES, M.A. **Formação e avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PÉREZ, F.C; GARCIA, J.R. **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **Aprendizagem e desenvolvimento**. In: PANCELLA J. R e NESS J.S.V. *Studying Teaching*. Prentice Hall, 1971 (texto traduzido).

PIMENTA; S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência** In: _____.(Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. 1, p. 15-34.

ROCHA, E.a A.C. **Pré- escola e escola: unidade ou diversidade**. 1991. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html>. Acesso em: 30 março 2007a.

_____. **O GT Educação da criança de 0-6 anos: alguns depoimentos sobre a trajetória**. 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2002. Disponível em: <ww.anped.org.br/reunioes/25/encomendados/depoimentostrajetoriagt07.doc>. Acesso em: 8 abril 2007b.

SÁ-CHAVES, I; ALARCÃO, I. O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In: _____. **Formação, conhecimento e supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: P. Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L.S; GROSSMAN, L. P. WILSON, S.M. **Teachers of Substance: subject matter knowledge for teaching**. In: **Knowledge Base for the begining teacher**. N. York: Pergamon Press. 1989. (texto traduzido).

_____. WILSON, S.M.; RICHERT, A.E. **50 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching**. In Calderhead, J. (Ed.) Exploring Teachers's thinking. London: Cassell, 1987 (texto traduzido)

SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 52, p. 1- 135, fev. 1985.

_____. Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 19-22, fev / abr. 2004b.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan/ fev/mar/abr., 2004a.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYEL, L. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Porto alegre: teoria e educação, 1991, n. 4. (Dossiê: Interpretando o trabalho docente).

TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização**. São Paulo: Ática, 1995.

WEIZ, T. Apresentação. In: FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS DO PRÉ III -
SALAS DE ALFABETIZAÇÃO**

Questões norteadoras

Bloco 1- Formação inicial

- a) Fale um pouco da sua formação, como foi? Que lembranças você tem?
- b) Quais os pontos positivos e negativos da sua formação inicial em relação aos conteúdos e a metodologia?
- c) Que teorias você se recorda que foram abordadas quando estudou sobre alfabetização?
- d) Como foi seu estágio? Você chegou a alfabetizar alguém ou assistiu aulas de alfabetização?
- e) O que você estudou sobre métodos de alfabetização?
- f) Estudou cartilhas? Quais? Chegou a trabalhar com alguma delas?
- g) Lembra de algum autor, ou autores, que estudou? Tem preferência por algum deles?

Bloco 2 - Prática docente

- a) Para você, o que vem a ser alfabetização? O que é ler e escrever?
- b) Das teorias estudadas em sua formação, tem alguma que você coloca em prática hoje em suas aulas?
- c) Como você organiza sua aula em termos de alfabetização? De que forma você desenvolve esse trabalho com seus alunos? Ou seja, como ensina a ler e escrever?

ANEXO B

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Tempo de Magistério: _____

Tempo nesta escola: _____

Tempo com sala de Pré III (alfabetização): _____

Formação: () Magistério

() Pedagogia

Outros: _____

QUESTÕES:

Parte I - Formação

01) Você está com uma classe da Educação Infantil e trabalha com alfabetização. Com certeza percorreu um caminho de formação e estudos para chegar até aqui. Conte com suas palavras, como foi esta trajetória desde a sua formação inicial.

02) Das teorias que você estudou em sua formação, qual delas você acredita ser mais apropriada para alfabetização? Por quê?

03) Quais os métodos de alfabetização que você estudou ? qual você considera mais adequado e por que?

04) Como foi seu estágio? chegou a dar aulas ou realizou apenas observações? Que contribuição o estágio trouxe para sua formação?

05) Realizou estudos de cartilhas?

() sim () não

Quais: _____

06) Em relação à formação continuada: como se deu a sua formação? onde? em que momento? que autores estudou, ou estuda?

Parte II - Prática docente

01) Você tem uma teoria que embasa o seu trabalho hoje, na alfabetização?

() sim () não

Qual: _____

02) Que método você utiliza para ensinar seus alunos a ler e escrever? De que forma o faz?

03) De que forma você avalia o desenvolvimento da escrita dos seus alunos?

04) Você tem alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita?

() sim () não

que você atribui essas dificuldades? _____

05) Como trabalha com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita?

06) Pensando no seu trabalho como professora alfabetizadora, como e onde aprendeu a ensinar da forma como o faz hoje?

07) Que relações você estabelece entre o que aprendeu na sua formação inicial e continuada e a sua prática hoje em sala de aula?

ANEXO C

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALAS DE AULA DO PRÉ III

- 01) em relação à sala de aula:
 - ? aspectos físicos, organização, materiais utilizados.

- 02) em relação às turmas:
 - ? características dos alunos,
 - ? relação dos alunos entre si.

- 03) Em relação às atividades de leitura:
 - ? tipos de textos utilizados;
 - ? estratégias utilizadas nas atividades de leitura;
 - ? frequência das atividades.

- 04) Em relação às atividades de escrita:
 - ? atividades propostas;
 - ? estratégias de ensino utilizadas;
 - ? frequência das atividades.
 - ? tipos de atividades de registro escrito dos alunos

- 05) em relação à postura do professor:
 - ? relação com os alunos;
 - ? estratégias de ensino utilizadas
 - ? conduta diante de alunos com dificuldades no aprendizado;

ANEXO D

BRINCADEIRA DO CORRE CUTIA

Os participantes sentam no chão, formando uma roda, e sorteiam quem vai ficar com o lenço.

O escolhido deve correr em volta da roda, enquanto todos falam juntos a parlenda:

**Corre cutia,
Na casa da tia.
Corre cipó,
Na casa da avó.**

Lencinho na mão,

Caiu no chão.

Moça bonita do meu coração.

Posso correr?

Pode!

Quando a turma acabar, o corredor solta o lenço atrás de alguém da roda.

Quem estiver com o lenço nas costas tem de correr atrás de quem o jogou e entregar-lhe o lenço antes que ele sente em seu lugar.

Quem ficar com o lenço na mão é o próximo a andar pela roda para jogá-lo.