

**UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO, HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE TERESINHA MARANGONI

**A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AO PROCESSO QUE
ENVOLVE A ALFABETIZAÇÃO**

Joaçaba

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SIMONE TERESINHA MARANGONI

A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AO PROCESSO QUE ENVOLVE A
ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Oeste de Santa Catarina, *Campus de Joaçaba*, como requisito à obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientação da Profa. Dra. Ortenila Sopelsa.

Joaçaba

2010

SIMONE TERESINHA MARANGONI

A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AO PROCESSO QUE ENVOLVE A
ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Oeste de Santa Catarina, *Campus de Joaçaba*, como requisito à obtenção de grau de Mestre em Educação.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ortenila Sopelsa – Orientadora
Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

Profa. Dra. Zenilde Durli
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – URI
Campus de Erechim (RS)

Dedico este trabalho àquelas pessoas que estiveram muito presentes nestes anos do Mestrado, me apoiando e incentivando nos momentos de alegria e desânimo, respeitando este período de dedicação exclusiva e ausência.

Dedico, também, a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para esta realização e a todas as professoras que se dedicam ao ato e a arte de alfabetizar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me iluminado no decorrer do caminho, com sabedoria e perseverança.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional nos momentos de incerteza e ausência, em especial, ao meu esposo Neilor, por acreditar junto comigo neste ideal e não medir esforços para que este se realizasse.

A Professora Doutora Ortenila Sopelsa, minha orientadora, pelo carinho, pela paciência, pelos inúmeros questionamentos que me conduziram a ampliar o meu conhecimento sobre a formação de educadores.

A professora, educadora, colega e acima de tudo amiga, Mestre Maria Salete Torres pelo apoio maravilhoso desde o primeiro instante que decidi pelo mestrado em Educação, pelo seu incentivo, sua dedicação em compartilhar saberes e experiências.

À Banca Examinadora, Professora Doutora Zenilde Durli, Professores Doutores Arnaldo Nogaro e Roque Strieder, que com suas sugestões, contribuições, acrescentaram e colaboraram para o desenvolvimento da dissertação.

Aos meus colegas da turma V do Mestrado em Educação, não somente pelos ricos momentos de construção de conhecimentos, mas também pelo apoio nos momentos difíceis, pelas companhias nos momentos de solidão, pelo carinho, amor e amizade que fizeram desses momentos, únicos e inesquecíveis.

Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão nos momentos de minha ausência.

A todos os educadores participantes desta pesquisa, pela valorosa colaboração e disposição, em especial às Professoras Tarcila, Silvia, Patrícia, Rosângela, Michele, Daiane, Ivani, Ana Paula, Josiane e Miriam.

À Unoesc, por contribuir com informações para a pesquisa.

A Faculdade Anglicana de Erechim e Instituto Anglicano Barão do Rio Branco, por disponibilizar seu espaço físico para acolher as educadoras envolvidas no decorrer dos encontros do Grupo de Estudos, por apoiar e proporcionar oportunidades para que eu concluísse o Mestrado.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar as concepções das professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao processo que envolve a alfabetização. No trabalho com as professoras alfabetizadoras foi utilizada a pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de uma investigação de abordagem participante. Trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Na pesquisa, foram envolvidas nove professoras alfabetizadoras, sendo três da Educação Infantil (Pré II), três do primeiro ano e três do segundo ano do Ensino Fundamental, integrantes da rede municipal, estadual e particular do município de Erechim (RS). A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada. Além das entrevistas, foram desenvolvidos grupos de estudos quinzenalmente, os quais trataram de temas relacionados às dificuldades, inseguranças e aos conflitos que envolvem o cotidiano escolar na concepção das professoras alfabetizadoras. As entrevistas com as professoras, o trabalho com os grupos de estudo, foram realizados com o intuito de valorizar os saberes que os docentes adquirem nas suas vivências, contexto social e formação inicial e continuada, bem como dar voz às professoras alfabetizadoras, observando suas concepções em relação ao tema em pauta. A ênfase neste trabalho foi registrar alguns dos pressupostos que vão dando forma e direção às discussões coletivas que buscam contribuir para que os professores, possam compreender um pouco melhor aqueles com quem trabalham, o lugar onde trabalham, e todos que, de alguma forma, estejam envolvidos no processo de alfabetização. A análise dos dados foi realizada com base nas entrevistas, nos grupos de estudos e nas observações diretas. O principal referencial teórico que sustentou as análises foram: Freire (1978, 1989, 1996, 2000, 2002), Wallon (1975, 1979), Vygotsky (1991, 1993, 2000), Nóvoa (1991, 1995), Tardif (2002), Soares (1986, 1998, 2003, 2004, 2005), Pimenta (1999, 2002), Sacristán (1995, 2000), Saviani (1980, 1996, 1997) e Imbernón (2009). A análise dos dados revelou alguns aspectos em relação a alfabetização, tendo como base, a concepção das professoras alfabetizadoras, destacando em especial, a necessária distinção entre alfabetização e letramento, como processos indissociáveis; a complexidade dos processos do ensino e da aprendizagem considerando a formação humana neles presentes e a importância de se compreender o momento de passagem da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental, compreendendo o desenvolvimento e o contexto onde a criança está inserida. Nos grupos de estudo, foi evidenciado também a importância de um planejamento e trabalho coletivo nas escolas, um envolvimento maior dos profissionais na proposta político-pedagógica, na gestão participativa da escola e na formação continuada do grupo de professores, considerando sempre a realidade das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Saberes docentes. Formação de professores. Processo do ensino e da aprendizagem. Professor alfabetizador.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the conceptions of the teachers of kindergarten and first years of primary education in relation to the process that involves literacy. At work with the teachers alphabetizers was used qualitative research, developed through a research participant approach. It is an approach to social research by which one seeks the full participation of the community in analyzing their own reality, with the objective of promoting social participation for the benefit of participants of research. In the survey, nine teachers were involved literacy teachers, three Early Childhood Education (Pre II), three of the first year and three the second year of elementary school, members of municipal, state and especially the city of Erechim (RS). Data collection was performed by semistructured interview. Besides the interviews were developed study groups fortnightly, which dealt with topics related to difficulties, insecurities and conflicts involving the daily school teachers in the design of literacy teachers. The interviews with teachers, working with study groups were conducted with the aim of enhancing the knowledge that teachers acquire in their experiences, social context, and initial and continuing training as well as give voice to teachers' literacy teachers, observing their conceptions in relation to the topic at hand. The emphasis in this study was to record some of the assumptions that will give shape and direction to the collective discussions that seek to help the teachers, they understand a little better those with whom they work, the place where they work, and all that, somehow, are involved in literacy. Data analysis was based on interviews in study groups and direct observations. The main theoretical framework that supported the analysis were: Freire (1978, 1989, 1996, 2000, 2002), Wallon (1975, 1979), Vygotsky (1991, 1993, 2000), new (1991, 1995), Tardif (2002) , Smith (1986, 1998, 2003, 2004, 2005), Pepper (1999, 2002), Sacristán (1995, 2000), Saviani (1980, 1996, 1997) and Imbernón (2009). Data analysis revealed some aspects in relation to literacy, based on the design of literacy teachers in particular highlighting the necessary distinction between literacy and literacy as inseparable processes, the complexity of the processes of teaching and learning in them considering the human and the importance of understanding the moment of transition from kindergarten to elementary school, including the development and the context where the child is inserted. In the study group was also evidenced the importance of planning and collective work in schools, greater involvement of professionals in the political-pedagogical

proposal in the participatory management of school and continuing education of the group of teachers, always considering the reality of children .

Keywords: Literacy. Teacher knowledge. Teacher training. Process teaching and learning. Literacy teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Perfil das Professoras Alfabetizadoras.....	22
Quadro 2 Os métodos de alfabetização e suas diferentes ênfases.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEB	Conselho de Educação Brasileira
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cepal	Comissão Econômica da América Latina
CES	Conselho do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
Forumdir	Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Publicas do País
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESs	Institutos de Ensino Superior
ISEs	Institutos Superiores de Ensino
Inaf	Indicador de Analfabetismo Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE0a6	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos da Universidade Federal de Santa Catarina
Orealc	Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RS	Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ALFABETIZAÇÃO.....	24
2.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL	25
2.2 OS SABERES DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR	37
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	42
2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	50
2.4.1. RESGATANDO O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO.....	51
2.4.2. O LETRAMENTO NA CONCEPÇÃO DE ALGUNS AUTORES.....	57
2.4.3 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.....	59
.....	59
2.4.4. MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	61
2.5 A PROFESSORA ALFABETIZADORA NOS PROCESSOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	63
2.5.1. UMA RELAÇÃO DE APRENDIZAGEM ENTRE O SUJEITO E O CONTEXTO SOCIAL NA CONCEPÇÃO DE WALLON E VYGOTSKY ..	66
2.5.2. O EDUCANDO E SUA LEITURA CRÍTICA DO MUNDO: O QUE NOZ DIZ PAULO FREIRE?.....	70
2.5.3. ENTRELACANDO O RACIONAL COM O EMOCIONAL – A SENSIBILIDADE DO EMOCIONAR COMO FUNDAMENTAL CONDIÇÃO DE APRENDIZAGEM – CONTRIBUIÇÕES DE MATURANA E OUTROS.	71
2.5.4. A COLABORAÇÃO DE OUTROS AUTORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS “RELAÇÕES” NOS PROCESSOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	75
3 UM DIÁLOGO ENTRE OS PROCESSOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO.....	77
3.1 OS RESSIGNIFICADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BASE NOS SABERES DOCENTES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	86
3.2 AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À ALFABETIZAÇÃO E AO PROCESSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	95
3.3 A CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS	125
.....	136
4. CONCLUSÃO.....	147
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES.....	169
ANEXO.....	174

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos de alfabetização enfatizam a necessidade de as professoras¹, em especial, das alfabetizadoras, reverem o processo que envolve a alfabetização e os pressupostos teórico-metodológicos, a fim de contribuir nas atividades do ensino e da aprendizagem, no cotidiano escolar. Atualmente, a educação requer novo tipo de profissional, cujos saberes sejam polivalentes e, sobretudo, amplos e sólidos, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica, em que as aprendizagens de professoras e dos alunos efetivam-se em diferentes espaços, tempos e significados.

Além da relevância social deste tema, identifique-o de suma importância em minha vida pessoal e profissional, pois meus primeiros contatos com o processo de ensino e de aprendizagem, além da minha própria alfabetização, iniciaram ainda quando criança (9 anos), em que, de modo improvisado, reunia crianças menores do que eu, nos porões que serviam de sala de aula, para ensiná-los a ler e escrever. Também, gostava de brincar de boneca, bancária, bicicleta, esconde-esconde, subir no pé de erva-mate, caçar bichinhos, dobrar papel para fazer barquinhos para colocá-los na enxurrada nos dias de chuva, enfim, brincadeiras, principalmente de rua, que raramente se veem nas crianças na época atual, em virtude da violência, da falta de espaço para tais brincadeiras e dos jogos eletrônicos que a cada dia “hipnotizam” mais as nossas crianças. Dizia que seria médica pediatra, entretanto, amadurecendo, passei a entender que gostaria de trabalhar com crianças, mas não com doentes. Não fiz a pré-escola, na época só fazia quem podia pagar escola particular. Ingressei direto na primeira série. Guardo na memória alguns acontecimentos dos primeiros quatro anos escolares, que dizem respeito mais às relações afetivas do que ao conteúdo. Em relação ao meu processo de alfabetização, apesar de lembrar somente de algumas passagens, tenho como relevante a imagem da minha professora, que no início nos causava muito medo. Suas exigências, sua voz firme, faziam com que nos sentíssemos muito distantes daquilo que vejo hoje como essencial no ato do alfabetizador, que é a relação afetiva, necessária nos processos do ensino e da aprendizagem.

Um fato importante que lembro é de que aprendi por meio da cartilha “Caminho Suave” e que, de forma muito tradicional, fazíamos várias atividades grafo-motoras em folhas

¹ No texto, aparecem citações se referindo ao termo “professor” para fazer referência ao profissional da educação no geral, mas justifico o uso do termo “professora(s)”, em primeiro lugar, porque a pesquisa foi feita somente com professoras, sendo esta a disponibilidade nas escolas em que realizei este trabalho e, em segundo lugar, porque é comprovado que contamos com maioria absoluta com professoras-alfabetizadoras na Educação Infantil e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

mimeografadas. Posso dizer que a relação com minha professora, no decorrer do processo educativo, fez com que ela se tornasse alguém muito importante na minha vida, de quem lembro até hoje. Das minhas experiências como professora na infância, lembro-me de passar horas, na porta do meu guarda-roupa, dando “aulinhas” para um amigo imaginário e, posteriormente, para meu irmão mais novo e crianças da vizinhança. Nessa brincadeira de faz-de-conta, procurava imitar exatamente aquilo que vivenciava em sala de aula.

Saliento que, durante minha atuação no “Pré C”, no início desta década, da lei anterior (LDB 9394/1996), na experiência do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos em 2007, e em vários momentos, questionava-me de que forma estava desenvolvendo minhas atividades educacionais, como eu devia trabalhar com essa criança, como ela estava sendo considerada, diante das mudanças que estavam acontecendo. Acredito que a minha paixão pelo ato de alfabetizar surgiu nesses momentos, em que percebi o quanto era importante e decisivo na vida de uma criança o que estava propondo por meio do meu trabalho e o quanto é gratificante acompanhar o desenvolvimento de uma criança nos processos do ensino e da aprendizagem.

Durante minha vivência como professora alfabetizadora, por diversos momentos, senti-me limitada diante de algumas situações, incertezas de qual seria o melhor procedimento para aquele momento, para aquela criança, diante daquele contexto. Muitas vezes, diante de várias hipóteses, buscava analisá-las e encontrar meios para melhor resolver as situações. Trabalhava com crianças de cinco e seis anos, umas, que iniciavam o processo já reconheciam letras, algumas palavras, escreviam seu próprio nome, faziam pequenas leituras, demonstrando toda uma aprendizagem inicial, supostamente vinda dos estímulos recebidos em casa e durante a Pré-escola, outras, mais lentas, que se identificavam com crianças da Educação Infantil, muito enraizada nas suas atitudes e comportamentos em sala de aula, e, ainda, aquelas que iniciavam no Ensino Fundamental sem ter frequentado a Pré-escola. Enfim, cada uma com suas individualidades, diferentes culturas, que precisavam ser respeitadas.

Ao ingressar no Mestrado, no contato com as ideias de diversos autores e discussões realizadas em sala de aula, tive a oportunidade de refletir sobre esse tema e, por isso, realizei esta pesquisa sobre a alfabetização, buscando, além de ampliar meus conhecimentos, trazer várias reflexões, juntamente com as demais alfabetizadoras do grupo no qual desenvolvi esta pesquisa. Ao optar pela pesquisa participante, busquei um trabalho de reflexão sobre a prática pedagógica do grupo de professoras alfabetizadoras, em que, por meio de uma ação coletiva, pesquisadora e pesquisadas aprendessem juntas no processo de investigação com a

possibilidade de empregar o conhecimento que produziram. E, assim sendo, poderíamos estar pensando em como a formação pode ser ressignificada quando as professoras passam a dispor de espaços onde possam coletivamente se fortalecer como pesquisadoras de suas práticas, produzindo, dessa maneira, seus próprios métodos, técnicas e saberes.

Outro grande propósito deste trabalho é o de desmistificar algumas crenças, que persistem nas falas de algumas professoras, que de maneira geral remetem à responsabilidade de alfabetizar única e exclusivamente para a professora de 1º ano.

A alfabetização não pode ser pensada em sentido isolado, com tempo demarcado para sua efetivação, muito menos como se devesse ocorrer de forma fragmentada; também, não cabe mais ser concebida apenas como a aquisição da leitura e escrita mecânica e treinável, mas, sim, como um processo significativo que ocorre de forma compreensiva, respeitando as experiências prévias da criança, que sinalizam para novos rumos a serem percorridos pelos sujeitos do processo de ensinar e aprender.

Para Soares (2005), é tempo de integração dos saberes dos professores, tanto na pesquisa quanto na formação docente. A grande divisa entre ser ou não ser alfabetizado é questionada. Modos de lidar com o conhecimento da cultura escrita, legitimados como únicos e com o poder de ignorar os diferentes, apresentam-se em configurações diversas, interpenetrados, embaralhados, tocando-se uns nos outros.

É importante que não haja rupturas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas que haja uma continuidade do processo de aprendizagem. Dessa forma, a escola estará potencializando a vivência da infância pelas crianças, essa etapa tão importante para a vida do sujeito. A concepção de que a criança obtém um domínio maior de compreensão e de interpretação do que lê e escreve, ao longo desse período, ocorre quando percebemos a manutenção do período da infância, a garantia do interesse, do entusiasmo e da curiosidade, na construção de conhecimentos e novas aprendizagens individuais e sociais.

Alfabetizar é um processo que pode iniciar na Educação Infantil mas que tem a sua efetivação no Ensino Fundamental e, por essa razão, é de suma importância uma investigação que envolvam professores que trabalham nesses dois níveis de ensino, observando suas concepções em relação à alfabetização.

De acordo com Wallon (1975), no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Na interação com pessoas diversas, a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, no qual a

afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade. Da mesma forma, é ainda pela afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. Assim, o conhecimento do mundo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

O autor (1975) ressalta que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Defende que a afetividade é a fonte do conhecimento.

Na concepção de Benjamin (2004), o olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. Conhecer, por sua vez, implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo.

Portanto, para que a professora alfabetizadora não contribua com o sistema de repressão, é necessário observar a concepção de Freire (1978), quando enfatiza que a alfabetização deve cuidar de libertar o homem de suas alienações a que a consciência dominadora o submete, não utilizar a ideia de educação para a domesticação, mas uma educação para a libertação.

Nesse sentido, evidencio a importância da formação de professores. Ela precisa dar ênfase à alfabetização. A formação é um momento importante para construir sua identidade, uma vez que proporciona ressignificar saberes e desenvolver a ação com mais segurança e autonomia, aprimorando suas potencialidades e aprendizagens. Tal formação relaciona-se com suas capacidades, sua afetividade, seu imaginário, suas descobertas, sua fundamentação teórica que permeiam seu aprender, seu experimentar, seu reinventar e, portanto, seus saberes. Com base nisso e diante da importância de uma formação continuada para professoras, há a ideia do “profissional reflexivo”, um desafio para professoras, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Em relação a essa ideia, Pimenta (1999, p. 28-29, grifo do autor), afirma que:

[...] pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas

experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Percebemos, por meio das palavras da autora, uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas incertezas e indefinições. Precisa centrar-se tanto no exercício profissional quanto nas condições sociais em que esta ocorre. Como prática social, só pode se realizar em coletivos, em comunidades, grupos de aprendizagem nos quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Tratando-se do processo do ensino e da aprendizagem nos anos iniciais da escolarização, precisamos saber o significado de cada criança nesse processo. Como pensar em um trabalho focado na criança, sem perder o compromisso com a sua interação sociocultural?

Conforme Vygotsky (1991b), o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que de outra forma não seriam possíveis de acontecer. Na percepção do autor, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural, e o papel social do outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros de sua espécie.

Wallon (1979) destaca que o meio social é uma circunstância necessária para a constituição do indivíduo. Assinala que existe estreita relação entre as interações humanas e a constituição da pessoa. Segundo o autor (1979, p. 165, grifo do autor), o meio – físico e social – é um par essencial do orgânico, isto é, “o *socius* ou o outro é um parceiro perpétuo na vida do eu”. Entende com isso que as funções psicológicas têm um caráter de construção contínua em um processo dinâmico e interativo. Nesse processo, o homem vai se apropriando do meio e este passa a fazer parte de sua constituição.

Os professores passam a exercer um papel ativo na condução do processo do ensino e da aprendizagem e no seu próprio processo formativo. Paulatinamente, foram introduzindo as contribuições de pensadores como Nóvoa (1995a, 1995b), Alarcão (2005) e Schön (1997) acerca do professor reflexivo, concepção de formação continuada que elege a pesquisa como princípio educativo, atribuindo-lhe finalidade didática ou como prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho docente.

Conforme Pimenta (2002), as implicações dessa concepção de formação continuada apontam como saldos positivos a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e da valorização da pesquisa como instrumento de formação.

Em perspectiva semelhante, Candau (2003) defende que as propostas de formação continuada precisam ter como ponto de partida os saberes construídos pelos professores ao longo da carreira. Dessa forma, entendemos que os professores constroem saberes, que nascem do embricamento, do diálogo entre o conhecimento que se constrói na prática e o conhecimento científico.

Enfatizo a ideia de que buscamos garantir nesta pesquisa, como recorrentes e necessários, os diferentes saberes, os quais são indispensáveis ao trabalho de reflexão sobre a prática. Refiro-me à legitimidade existente nos saberes produzidos pelas professoras e à oportunidade que temos de socializá-los, propiciando a elas a participação no processo investigativo.

Com base no exposto, a pesquisa foi norteada pela seguinte questão: Quais as concepções das professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em relação ao processo que envolve a alfabetização?

Sendo assim, a pesquisa teve como Objetivo Geral: Investigar as concepções das professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em relação ao processo que envolve a alfabetização. Os Objetivos Específicos foram: a) Identificar os pressupostos teórico-metodológicos utilizados pelas professoras alfabetizadoras; b) Reconhecer a origem dos saberes docentes utilizados pelas professoras no cotidiano escolar; c) Descrever a concepção das professoras em relação à efetivação da socialização das crianças em sala de aula; d) Evidenciar a concepção das professoras em relação aos processos do ensino e da aprendizagem referente à alfabetização; e) Proporcionar grupos de estudos com as professoras entrevistadas, abordando as necessidades vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

No primeiro objetivo específico procuramos identificar os pressupostos metodológicos que sustentam a prática das professoras alfabetizadoras. Ao narrarem suas práticas, foi possível conhecer sobre a sua metodologia em sala de aula, partindo das referências que estiveram presentes nas suas práticas no decorrer da vida profissional.

No segundo objetivo, como forma de entender a maneira como elas desenvolviam seu trabalho, buscamos reconhecer qual foi a origem dos saberes docentes utilizados no cotidiano escolar, uma vez que esses saberes são saberes embasados na formação acadêmica, na continuada, na prática e na interrelação com os colegas.

O terceiro objetivo foi pensado no sentido de, com base na ideia de que a criança passa por um processo de socialização, primeiramente na Educação Infantil e depois no Ensino Fundamental, identificar a compreensão das professoras em relação à socialização da criança, nos processos que envolvem a alfabetização.

No quarto objetivo, o propósito foi de evidenciar as concepções que as professoras alfabetizadoras adotam em relação aos processos de ensinar e de aprender no cotidiano escolar, tendo como base as diversas teorias e práticas que buscam a preparação e a busca de cada indivíduo nesse processo.

Como objetivo final, proporcionamos grupos de estudos com as professoras que fizeram parte da pesquisa, referenciando a importância da formação continuada, que envolva os próprios agentes da prática educativa, abordando as necessidades e experiências do cotidiano da sala de aula, por meio da troca de saberes experienciais.

Para atender os objetivos propostos, o texto foi organizado em cinco seções, sucintamente descritas a seguir:

Esta seção faz referência à apresentação do tema, às considerações iniciais, ao problema de pesquisa, aos questionamentos, aos objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

Na segunda seção, é apresentada a contextualização teórica do tema abordado tendo como título “A formação de professores e a alfabetização” e como subtítulos: a) A formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; b) Os saberes docentes no cotidiano escolar; c) A formação continuada dos professores alfabetizadores; d) Os sentidos da alfabetização e do letramento e a professora alfabetizadora nos processos do ensino e da aprendizagem.

Na terceira seção, “Um diálogo entre o ensino e a aprendizagem na alfabetização”, consta a análise dos dados, sendo subdividido em três subtítulos: a) A ressignificação da prática pedagógica com base nos saberes docentes das professoras alfabetizadoras; b) As concepções das professoras em relação à alfabetização e aos processos do ensino e da aprendizagem; c) A contribuição do grupo de estudo na formação continuada das professoras.

Na quarta seção, há as considerações finais.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa define-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de uma investigação de caráter participante. Nesta pesquisa, é importante o trabalho coletivo de investigação, envolvendo pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, entendida como a alternativa epistemológica na qual pesquisadores e pesquisados são sujeitos ativos da produção de conhecimentos.

Referindo-se à pesquisa participante, Gil (1994) afirma que a descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem. Assim, como pesquisadora, e acima de tudo alfabetizadora, dei voz às professoras alfabetizadoras, observando suas concepções em relação ao tema em pauta. Isso implica conviver, partilhar o seu cotidiano, sempre tomando o cuidado de não conduzir o trabalho para minha subjetividade, mas, sim, nossas subjetividades, envolvendo questões sociais, teóricas e metodológicas.

De acordo com Brandão (1999, p. 169),

A comunidade tem um acúmulo de experiências vividas e de conhecimentos; existe, portanto, um saber popular que deve servir de base para qualquer atividade de investigação em benefício dela. É a comunidade que deve ser o sujeito da investigação sobre sua própria realidade [...] A pesquisa participante é um processo permanente de investigação e ação. A ação cria necessidade de investigação. [...] A participação não pode ser efetivada sem um nível adequado de organização, ou seja, as ações devem ser organizadas.

A pesquisa participante necessita também de dados objetivos sobre o assunto, que podem ser agrupados em categorias. As autoras Szymanski, Almeida e Prandini (2002 apud SZYMANSKI, 2002), ao se referenciarem sobre categorias, afirmam que a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar esse momento de explicitação de significados. As categorias levantadas serão agrupadas em grandes temas.

Na pesquisa participante, pode haver os grupos de estudos, em que os dados provenientes desses estudos, posteriormente, passam a ser analisados pelos participantes da pesquisa, possibilitando discussões e a interação das atividades em grupo e mudança de ações. Conforme Gil (1994, p. 134-135):

Esta análise crítica objetiva promover nos grupos de estudo um conhecimento mais objetivo dos problemas. Procura ir além das representações cotidianas desses problemas. Para tanto, os orientadores da pesquisa propõem o questionamento

dessas representações. [...] Após esse questionamento, passa-se à reformulação mais objetiva do problema, que envolve: a) a descrição do problema; b) a identificação das causas do problema; e c) a formulação de hipóteses de ação.

A pesquisa participante, portanto, não se encerra com a elaboração de um relatório, mas com um plano de ação que poderá ensejar nova pesquisa. Esse é o caráter informal e dialético dessa modalidade de pesquisa. Os resultados não são conclusivos, tendem a gerar novos problemas que exigem novas ações.

Os sujeitos da pesquisa foram convidados e selecionados por ordem de aceite. Ao aceitar participar na pesquisa, assinaram o Termo Carta para obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisas que envolvam adultos e questionário (sem avaliação), conforme Apêndice A. Os sujeitos foram identificados pelos nomes de um personagem das histórias infantis. Escolhi essa opção dos personagens infantis, por se tratar de um tema no qual todo professor, ao se relacionar com a criança, vivencia, identificando-se muito com as situações dos personagens das histórias. Os personagens infantis, assim como as professoras, fazem parte e acompanham todo o desenvolvimento da criança, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. A identificação com as personagens foi da escolha das professoras de acordo com a definição de características que as identificavam com um personagem infantil, segundo aquilo que pudesse ter de semelhança com a sua personalidade, forma de agir, de trabalhar, de conviver, entre outros.

Saliento que a opção por professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental foi em virtude de que, como alfabetizadora, acredito que a alfabetização não acontece somente no primeiro ano, inicia-se na Pré-escola e tem sua continuidade nas séries posteriores. Sendo assim, o estudo foi realizado com nove professoras do município de Erechim (RS), sendo três professoras do Pré II, três do 1º ano e três do 2º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares, distribuídas conforme o Quadro 1.

Nível	Prof ^{ta} .	Formação	Tempo de trabalho no magistério	Tempo de trabalho na série em que atua	Carga horária

Pré II (Particular)	Cachinhos de Ouro	Pedagogia	6 anos	3 anos	40 h./sem.
1º ano (Particular)	Magali	Magistério/ Filosofia/	8 anos	3 anos	40 h./sem.
2º ano (Particular)	Alice no país das Maravilhas	Magistério/ Pedagogia/ Psicopedagogia	7 anos	3 anos	20 h./sem.
Pré II (Público)	Chapeuzinho Vermelho	Magistério/ Pedagogia/ Esp. Ed. Inf.	13 anos	7 anos	40 h./sem.
1º ano (Público)	A Bela (A Bela e a Fera)	Magistério/ Pedagogia	17 anos	3 anos	40 h. /sem.
2º ano (Público)	Doroty	Magistério/ C. Biológicas	6 anos	6 anos	20 h./ sem.
Pré II (Público)	Rapunzel	Magistério/ Pedagogia Psicopedagogia	10 anos	10 anos	40 h./sem.
1º ano (Publico)	Branca de Neve	Magistério/ Pedagogia Psicopedagogia	10 anos	6 anos	40 h./sem.
2º ano (Público)	A Gata Borralheira	Pedagogia	6 anos	6 anos	40 h./sem.

Quadro 1 : Perfil das professoras alfabetizadoras

Fonte: a autora.

A coleta de dados foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras envolvidas, de forma oral, sendo as respostas gravadas e transcritas, com o objetivo de obter dados mais subjetivos em relação ao objeto de estudo. Conforme Lakatos e Marconi (1993, p. 197), a entrevista tem sido considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a proporcionar ao entrevistador, verbalmente a informação necessária”. Segundo Szymanski (2002), a entrevista traz para a arena de conflitos e contradições, considerando os critérios de representatividade da fala e a questão da interação social que está em jogo na interação pesquisador-pesquisado.

A entrevista semiestruturada tem um roteiro básico, mas não rígido. Na concepção de Lüdke e André (1986, p. 33-34), “Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, conforme Anexo A, as entrevistas foram realizadas conforme local e hora definidos entre pesquisadora e sujeitos envolvidos. Em um primeiro momento da entrevista, foram desenvolvidas questões pessoais (nome, idade, graduação, tempo de serviço, escolas em que desenvolveu suas atividades); em um segundo momento, as concepções das professoras sobre o tema abordado. Assim, foi possível identificar as ideias presentes em suas abordagens, bem como os problemas que as

preocupam nos processos do ensino e da aprendizagem da alfabetização, a fim de que a pesquisa realmente esteja engajada com os interesses reais do contexto onde estão inseridas.

A entrevista foi norteada com base nas seguintes questões: a) O que você entende por alfabetização?; b) Como foram constituídos seus saberes docentes?; c) Na sua concepção, como acontece a socialização das crianças?; d) Qual é a sua compreensão em relação ao processos do ensino e da aprendizagem na alfabetização?

Além das entrevistas, foi desenvolvido grupo de estudo, quinzenalmente, relacionado às dificuldades, inseguranças e aos conflitos que envolvem o cotidiano das professoras.

A análise dos dados foi realizada com base nas entrevistas e nos grupos de estudos à luz do referencial teórico utilizado durante a pesquisa. Referências estas importantes para a proposta da pesquisa.

Segundo Brandão (1999), a análise na pesquisa participante trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Esses participantes são os oprimidos, os marginalizados, os explorados. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social.

De acordo com Szymanski (2002), a análise é um processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas da análise de dados, mas também da produção deles durante a entrevista.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ALFABETIZAÇÃO

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos” (Freire).

A formação é um elemento importante para construir a identidade do professor alfabetizador, uma vez que proporciona ressignificar saberes e desenvolver seu trabalho com mais segurança e autonomia. A transformação da escola passa necessariamente pela transformação daqueles que trabalham dentro dela e que constituem um dos segmentos mais importantes para a vida escolar – os professores. Refletir sobre a prática e o modelo que vivenciamos de educação e processos do ensino e da aprendizagem, pode tornar-se nosso mais importante aliado na direção de nosso trabalho.

A amplitude de saberes que forma o saber do professor é fundamental para atender à atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Na construção do projeto pedagógico, cada professor insere sua individualidade, o que faz com que a diversidade de olhares contribua para a ampliação de possibilidades e a construção de novos saberes.

Conforme Tardif (2002), os professores, nas situações concretas de ensino, protagonizam e produzem saberes específicos sobre suas ações, resultando em uma atitude crítico-reflexiva em seu exercício profissional, buscando um diálogo com as situações de ensino, com os outros e consigo mesmo. Esse processo consciente de interpretação e compreensão da realidade faz parte de um crescimento profissional e fruto do compartilhamento de saberes, de experiências e de um trabalho construído de forma crítica, sistemática e coletiva.

De acordo com Nóvoa (1995a, p. 24), “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Uma formação de professores comprometida com a mudança precisa possibilitar ao professor a capacidade de articular com competência as pesquisas produzidas com sua prática pedagógica na sua realidade cotidiana.

Nesta seção, considerando a importância de estarmos discutindo sobre a formação, em especial, a formação da professora alfabetizadora, abordo alguns aspectos fundamentais, que contribuíram no desenrolar e na compreensão desta pesquisa, podendo citar desde já, um resgate da formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo

como base as leis e alguns autores que as fundamentam; as referências que configuram os saberes que compõem a formação docente; ênfase, também, a formação continuada dos professores alfabetizadores e o quadro geral teórico que trata dos estudos e das concepções em relação à alfabetização e letramento, bem como, dos principais métodos de alfabetização; e ainda, alguns fundamentos teóricos necessários à professora alfabetizadora, com ênfase nos processos do ensino e da aprendizagem.

2.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre" (Freire).

A década de 90, marcada pela influência do neoliberalismo, globalização, novas tecnologias, pós-modernidade e pela ação massiva dos Organismos Financeiros Internacionais (Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)), provocaram uma mudança de rumo nos setores da produção e da sociedade.

Segundo Oliveira (2003), especialmente no campo educacional, a promulgação da Lei 9.394/96 (LDBEN), fruto da versão conservadora que foi aprovada no Senado, determinou um “pool” de reformas em todos os níveis e modalidades de ensino que, em síntese, objetivavam adequar a educação ao novo contexto sociopolítico e econômico. A Lei 9.394/96, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora reafirme os princípios constitucionais, principalmente quanto à universalização do ensino, está, de acordo com Pereira (1999), correndo o risco de resgatar, reviver, cenários marcados pela improvisação, aligeiramento e desregulamentação, no que refere, em especial, à formação docente. Esse documento normativo buscou reiterar as discussões sobre a formação dos professores, iniciadas desde o Movimento Escolanovista que foram resgatadas na década de 80.

A LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a), de 20 de dezembro de 1996, começou a ser debatida em 1987, contando com a participação de vários educadores como Dermeval Saviani, Luiz Antonio Cunha, Florestan Fernandes e outros. Até chegar à formulação final, os percalços foram muitos. O processo de elaboração foi marcado por uma intensa disputa político-ideológica entre grupos que sustentavam concepções de sociedade, de educação, de escola e de formação de professores muito diferentes e até mesmo antagônicas. Sobretudo nos primeiros anos de tramitação do projeto da LDB na Câmara dos Deputados, essa polarização

pôde ser parcial e momentaneamente superada por intermédio de negociações ou acordos, o que Florestan Fernandes denominou de "conciliação aberta".

Entrando no *locus* da formação de professores, a discussão vem crescendo desde a promulgação da LDB n° 9.394/96 e, ao que parece, está ressuscitando acontecimentos do século XIX, destacados nos estudos realizados por Tanuri (2000 apud MORAES 2003, p. 21-22):

[...] em São Paulo, em 1890, Caetano Campos, diretor da Escola Normal da Capital, defendeu a criação de um curso normal superior, modelo para a organização posterior do sistema de ensino, bem como de laboratórios para a formação de professores. Mas o lançamento da idéia ter-se-ia dado efetivamente, segundo a autora, com a Lei 88, de 1892, que previu um Curso Superior anexo à Escola Normal.

Na atualidade, tais discussões estão embasadas nos artigos 62, 63 e 64 da Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 1996a). No art. 62, há a informação de 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, 1996a). No artigo 63, criam-se os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o Curso Normal Superior, determinando como exigência a formação superior para atuar na educação básica, sendo esse um pré-requisito para admissão ao cargo de professor quando terminada a Década da Educação.²

Ainda sobre a criação dos Institutos de Educação Superior, voltados para a formação de profissionais da educação destinada ao ensino fundamental, Silva (1998) salienta que a universidade, por seu caráter de instituição pluridisciplinar, comprometida com a produção e a divulgação do saber, não pode deixar de lado o compromisso de continuar sendo a principal agência formadora de recursos humanos para a educação. Isso evidencia que é preciso ter muito cuidado para que os Institutos de Educação Superior não venham a suplantar a responsabilidade das universidades, ultrapassando suas reais finalidades e funções.

² Década da Educação compreendida de 1997 a 2007, amparada pelo artigo 87, parágrafo 4º, quando dispõe que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior, ainda com a possibilidade de aceitação de equivalência dos formados por treinamento em serviço em todos os níveis de educação (BRASIL, 1996a).

Conforme Saviani (1997), esses institutos não podem ser concebidos como um mecanismo paralelo à universidade e como uma alternativa para resolver problemas para cuja solução a universidade se tem mostrado incapaz. Para o autor, esses tais institutos precisarão ser criados no interior das próprias universidades, articulados a elas, beneficiando-se, assim, dos quadros qualificados que se encontram na estrutura universitária.

Embora exista polêmica quanto à criação dos referidos institutos, não há dúvidas de que a atual conjuntura social e educacional está a exigir maior e melhor formação dos professores em nível superior. Na concepção de Demo (1992), para a educação concretizar-se de fato, a universidade hoje, sobretudo as faculdades de educação, precisam mudar, tornando-se o lugar onde se discute, constrói-se e efetiva-se o futuro. Na percepção do autor (1992), o pior vício na educação, em todos os níveis, de modo especial no superior, está na preservação da postura dos docentes que apenas ensinam porque apenas aprenderam. Considera que esses docentes são preparados apenas para transmitir um conhecimento copiado, como se isso fosse algum preparo.

Conforme Linhares e Silva (2003), ocorreu um recuo por parte da LDB em seu texto de redação quanto ao nível de formação, admitindo o curso normal em nível médio como formação mínima, ainda que as condições materiais demonstrem a existência de um grande número de professores leigos, em todos os níveis de educação, principalmente na Educação Infantil, que só a partir de 1988 passou a compor a educação básica. Observamos inúmeras contradições nessa lei no que se refere à formação de professores. Com certa ambiguidade na interpretação e na leitura, criou-se uma pressão, pelo medo e ameaça de perder o emprego, sobre os professores em exercício sem curso superior. Essa pressão repercutiu em uma busca frenética de cursos superiores para obtenção de diplomas universitários, tanto por parte dos professores quanto das secretarias de educação, sem o necessário cuidado e tempo para avaliação dos valores investidos ou dos benefícios sociais e da qualidade acadêmica oferecida. Essa pressa abriu espaço para a oferta de cursos de qualidade duvidosa em instituições privadas. Ainda sobre o *locus* de formação de professores, indicado no artigo 63, Linhares e Silva (2003, p. 36-37) esclarecem que:

[...] ao tentar definir a capacidade formadora dos ISEs, a LDB n° 9.394/96 suscita outra grande interrogação, pois institui um novo curso de graduação para formar professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental: o Curso Normal Superior. Tal fato, associado ao silêncio da LDB quanto à base docente do curso de graduação em Pedagogia, provoca um grande abalo na concepção do curso de Pedagogia como *locus* de formação dos professores para a educação básica, posição cara aos movimentos organizados dos educadores.

O artigo 64 da LDB (BRASIL,1996a) também provoca inquietação quando dispõe que a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a atuação em educação básica deverá ocorrer em nível de graduação no Curso de Pedagogia ou de pós-graduação, ou seja, é a separação da habilitação e docência.

Conforme Durlin e Bazzo (2008), essa proposta promoveria o distanciamento do princípio da indissociabilidade entre teoria e prática como eixo da produção do conhecimento – a prática na licenciatura, o adensamento teórico no bacharelado ; implica uma divisão entre a pesquisa e a docência, entre a produção e a difusão do conhecimento. Fortaleceria a hierarquização do exercício profissional, criado pela divisão entre o trabalho do técnico e o trabalho do cientista, tal como o fez o Parecer 252, em 1969. Recuperaria o esquema 3+1 de forma invertida, em que o bacharelado passaria a ser um apêndice da licenciatura. Reduziria a atuação profissional do pedagogo ao magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo uma reconfiguração para o Curso de Pedagogia que tomaria por base o modelo de formação simplificado, orientador do Curso Normal Superior.

Nesse sentido, Kuenzer (1999, p. 182) enfatiza que:

[...] o governo nega a sua identidade (do professor) como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional, talvez como um marceneiro, encanador, ou electricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos”.

De acordo com Shiroma (2003), a decisão de retirar a formação dos professores da universidade, como no caso brasileiro, não visa apenas à redução de custos, mas também ao processo gradativo de desintelectualização do professor. Como resultado, destrói a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica os baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência.

Entre as mudanças nas reformas recentes, Oliveira (2003a) evidencia a necessidade de observarmos o consenso existente em torno da profissionalização docente, compreendendo tal profissionalização como resultante de processos de capacitação técnica. Assim, a identidade profissional não seria dada pela condição de trabalho, ou pelo saber adquirido na experiência,

mas pelo conhecimento transmitido e absorvido, ou certificado, em instâncias “consagradoras” a esse fim.

Para Shiroma (2003), os mecanismos de controle do trabalho docente propostos por essa reforma educacional permitem afirmar que, a despeito do conteúdo positivo inscrito no conceito de profissionalização, as decorrências tendem à proletarização e a desintelectualização do professor. Sobre a questão da proletarização, a autora (2003, p. 68) reafirma que:

[...] este conceito resulta de certas tendências da organização do trabalho no capitalismo, como a crescente divisão do trabalho, a separação entre as tarefas de concepção e execução, incluindo a tendência a rotinizar as tarefas mais qualificadas, além do crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho, do crescente volume de trabalho e da diminuição dos níveis de habilidade.

De acordo com Oliveira (2003a, p. 30-31):

[...] o que define se o professor é ou não profissional não é sua atuação em sala de aula, na escola, na relação com seus alunos e colegas, mas sim, seu histórico de participação em programas de formação e os certificados e diplomas que possui. [...] a formação docente passa a ter um caráter profissional e prescritivo realizada mediante de conhecimentos produzidos pelos especialistas, por meio de observações e da teorização sobre a prática escolar.

Conforme Oliveira (2003a), no caso do magistério, a formação passou a ser uma estratégia defensiva para os professores que, por não conseguirem responder de forma satisfatória aos desafios da sua prática cotidiana, podem estar atribuindo à sua pouca capacitação a razão de seu insucesso. Nesse sentido, o que valoriza um professor é exatamente o conhecimento que possui e que consegue transmitir. Isso, talvez, justifique o “mal-estar” manifestado pelos professores de que precisam saber cada vez mais, de que lhes faltam cursos e programas de qualificação e a busca dos sindicatos de trabalhadores docentes por maiores investimentos em formação continuada. Aliado a isso, está o fato de que os professores são visados pelos programas governamentais como principais responsáveis nas mudanças. Com isso, assumem e desempenham papéis para além da sua formação, contribuindo para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante.

Salientamos que, desde a criação do Curso de Pedagogia, foi difícil obter a identidade e especificidade que os movimentos e os professores sempre lutaram por adquiri-las. Nesse sentido, com a formação do professor fora da universidade, essa falta de identidade pode ser

perpetuada. Nessa mesma linha de raciocínio, destacamos, para fins de melhor entendimento, que os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e os Cursos Normais Superiores só seriam regulamentados após três anos da promulgação da LDB, com a Resolução CNE n° 1/99, de setembro de 1999 (BRASIL,1999b). Antes disso, a Resolução CNE n° 2/97 (BRASIL, 1997a) dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica para professores do ensino fundamental e médio. A criação dessa Resolução originou-se do artigo 61 da própria LDB, que estabelece que a formação de professores precisa associar teoria e prática e levar em conta a formação e a experiência anterior em instituições de ensino e outras atividades. Nessas expressões – relação "teoria e prática", "outras atividades", "experiências anteriores" – a Lei, favorece o aproveitamento de experiências de formação em áreas desvinculadas do campo da educação e a atividade laboral do professor leigo. Ainda, possibilita o aligeiramento na formação de professores, pois tais programas têm duração mínima de 540 horas, das quais, 300 horas de prática e 240 horas de formação (que se diz) teórica, a última podendo ser oferecida a distância.

Referente a isso, Linhares e Silva (2003, p. 45) denunciam que:

Passando por esses programas, diplomados de nível superior (médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, bibliotecários, etc.) poderão obter certificação para atuar no magistério da educação básica, de 5° a 8° série ou no ensino médio, em disciplina considerada afim pela instituição proponente. [...] Essa grosseira banalização da formação de professores fragilizou o já difícil processo de construção da identidade profissional do magistério, pois um dos principais fatores que definem a identidade de uma categoria profissional é a especificidade do curso de formação.

Esse quadro de interpretação da lei dá respaldo legal à oferta de cursos ministrados em tempo recorde com a carga horária mínima, suprindo o mercado de trabalho e atendendo ao preceito legal da LDB (BRASIL,1996a), no seu artigo 87, parágrafo 4°, que institui a propalada Década da Educação. Com essas medidas, o governo cria um atrativo mercado para o setor privado, o que já podia ser vislumbrado nesse período, pela corrida de empresários dispostos a lucrar com esse quinhão promissor. Retornando à Resolução CNE n° 1/99 (BRASIL, 1999b), que dispõe sobre o funcionamento dos ISEs e dos cursos normais superiores, destaca-se que essa Resolução, criada para definir o *locus* de formação de professores, também foi objeto de polêmica no Conselho Nacional de Educação –CNE quanto à titulação do corpo docente, que propunha a proporção de um terço de mestres e doutores. Como isso geraria grandes custos

para os ISEs, uma nova versão reduziu para um décimo o número de professores com grau de mestre e doutor para os ISEs. Mas, essa exigência só diz respeito aos ISEs e não aos cursos normais superiores, então, as IESs universitárias (universidades e centros universitários) que, por essa Resolução, podem abrir cursos normais superiores sem a necessidade de ser um ISE, não seriam subordinados a essa exigência.

Nessa questão, Freitas (1999, p. 21) demonstra que:

[...] característica discriminatória é a exigência de qualificação do corpo docente – 10% de mestres e doutores –, que contrasta com a exigência de qualificação das universidades – 30% de mestres e doutores –, caracterizando uma desqualificação dos formadores de professores, com sérias implicações no ensino e nos estudos desenvolvidos nessas instituições .

Além do rebaixamento do corpo docente dos institutos, segundo a autora (1999), essa Resolução possibilita a redução drástica da carga horária para a formação. Para ela, é um curso de caráter técnico-profissionalizante. A carga horária para integralização do curso – 3.200 horas – pode ser reduzida, dependendo da experiência e da formação anterior dos estudantes, podendo chegar até a 1.600 horas. Com isso, constatamos que, pela primeira vez, abre-se a possibilidade de aproveitamento em nível superior dos estudos realizados em nível anterior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores.

Dessa maneira, as instituições privadas se beneficiam dessas condições políticas para se proliferarem com cursos de baixa qualidade e curta duração. Essa perspectiva produz a certificação em massa de professores, exatamente o que esperam as políticas oficiais que vão ao encontro das exigências dos organismos internacionais multilaterais como FMI, BID, BIRD e outros. Com esse cenário descrito, ocorreu forte pressão organizada pelos movimentos dos educadores com contribuição de analistas que advertiam sobre a fragilidade da política oficial com essas medidas de carga horária mínima para formação de professores. Assim, a curta duração dos cursos foi eliminada pela Resolução CNE n° 2/02 (BRASIL,2002b), para o descontentamento de vários IESs da rede privada. Desde a LDB n° 9.394/96 (BRASIL,1996a), formar professores sem que seja necessária a universidade, em institutos superiores de educação, é muito rentável.

No mesmo sentido das políticas anteriores, com o mesmo autoritarismo, o Decreto Presidencial n. 3.276, de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999a), simplesmente proibiu os cursos de graduação em Pedagogia de formar professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Usou a palavra *exclusivamente* para determinar que a

formação dos professores fosse feita apenas no curso normal superior. Podemos afirmar que esse Decreto beneficiou mais uma vez o "comércio" na formação de professores.

Houve uma grande resistência por parte dos professores e dos movimentos que os representam, diante desse quadro. A pressão política foi forte, principalmente por parte da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir). Em seguida a toda essa movimentação, o governo voltou atrás e editou o Decreto n.º 3.554, em 07 agosto de 2000 (BRASIL, 2000), no qual alterou a palavra *exclusivamente* para *preferencialmente*, ou seja, a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental continua sendo prevista no curso normal superior, pois *preferencialmente* significa destinar verbas, *preferencialmente*, para os ISEs.

Após o Decreto n.º 3.554/00, o Parecer 133/01 – CNE (BRASIL, 2001a, p.15) apresenta o seguinte:

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental obedecerá aos seguintes critérios: quando se tratar de universidade e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares; as instituições não-universitárias terão que criar institutos superiores de educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em curso normal superior.

Com esse Parecer, o CNE parece flexibilizar suas intenções, já que as universidades poderiam continuar ofertando as licenciaturas da forma como vêm ofertando e, especificamente, o Curso de Pedagogia na modalidade docente e especialista. Entretanto, ainda não havia sido resolvida a questão da formação em nível médio na modalidade normal. Por um lado, o Artigo 62 da LDB n.º 9.394/96 (BRASIL,1996b) determina como formação mínima, para atuar no exercício do magistério da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a formação de nível médio na modalidade normal, por outro, nas disposições transitórias, o Artigo 87, parágrafo 4º, prevê que:

Art. 87 - É instituída a década da educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996b).

Com referência à formação de professores para atuarem nas diferentes modalidades e etapas da educação básica, a Resolução do CNE n.º 01/02 (BRASIL,2002a), define que os princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico considerem a competência como concepção nuclear na orientação do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, em que o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. Outra questão referenciada é em relação a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Conforme Linhares e Silva (2003, p. 58):

A Resolução CNE 01/02, por sua vez, apóia-se em textos já produzidos, anteriormente, como é o caso dos Pareceres do CNE n.º 09/01 e n.º 27/01, procurando relacioná-los com os dispositivos legais que lhe antecedem, de modo a articulá-los com as várias iniciativas legais e mesmo com aquelas decorrentes das políticas oficiais, como os PCNs e similares .

Em complemento, a Resolução CNE 02/02(BRASIL,2002b) ressuscita e institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. A presente Resolução determinou que os cursos de licenciatura observassem um mínimo de 2.800 horas de duração distribuídas em, no mínimo, três anos (LINHARES;SILVA, 2003, p. 55-56).

Um documento também importante é o *Referencial para Formação de Professores* (BRASIL,1999d). A Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação apresenta em sua proposta três elementos essenciais para o perfil de professor que deseja formar: a) base sólida de conhecimentos; b) habilidades e atitudes; c) consciência da realidade social e econômica. Pautando-se em vias nem sempre mencionadas, propõe como base o

conhecimento de si mesmo, a compreensão de como se processa a construção do conhecimento e a capacidade de intervir e transformar a realidade. É o conceito do professor "prático reflexivo".

Nessa questão, Mello (2004) traz a ideia de que os problemas da educação estão na má-formação de professores. Afirma que a educação básica só terá sustentação em médio e em longo prazo se existirem professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Para a autora, é necessário que os professores, em seu processo de aprendizagem, desenvolvam competências necessárias para atuar em novo cenário.

Na concepção da autora (2004), os professores e a escola precisam assumir novo perfil para atender às demandas do mundo contemporâneo e aos desafios da sociedade da informação, e os modelos tradicionais estão ultrapassados. Deixa claro que os moldes de formação de professores, citados por ela, são os que trarão resultados futuros. Portanto, os professores formados precisam ressaltar o caráter reflexivo que a atividade docente necessita assumir. Fica evidente, assim, seu apoio nas intervenções das agências internacionais como Unesco, FMI, BID, Bird e no investimento desses setores em projetos e reformas relacionados à formação de professores.

Shiroma, Moraes, Evangelista (2000, p. 188, grifo dos autores) destacam sobre os organismos multilaterais e a formação de professores, que:

No caso do Brasil, as recentes alterações legais estão permeadas pelas exigências dos organismos multilaterais, efetivando-se, ainda que com resistências, as indicações deles emanadas. A conceituação no campo da formação tem sido articulada com medidas do Banco Mundial, da Unesco e da Cepal, que vêem no professor, protagonista da modernização, um sujeito a ser profissionalizado, exigindo-se-lhe um "saber fazer" que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida. Para tanto, foi necessário o peculiar estratagema de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos seguidos do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, que vem desconectada das raízes de seu *métier*.

Conforme as autoras (2000), a ideia que está em curso é a de que o professor é o responsável pelas dificuldades do sistema de ensino. Observamos que as políticas educacionais, no tocante à formação de professores, e o surgimento dos ISEs são resultados das várias determinações históricas do contexto, bem como da correlação de forças existente no interior da sociedade.

Atualmente, percebemos que várias determinações posteriores à LDB 9394/96 abordando a formação continuada colocam esta temática em evidência nos discursos de qualidade da educação nacional. Cabe citar aqui a Portaria n. 1.403, lançada em 2003 pelo

MEC. Essa portaria prevê programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados, e à criação de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, que teriam por objetivo desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. Em outro documento do MEC com o título *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – Toda Criança Aprendendo* (BRASIL, 2003a), foram propostas ações com o objetivo de valorizar o magistério e melhor qualificar sua formação, enfatizando o exame nacional periódico de docentes com oferecimento de formação continuada. Ressalto que, ambas as determinações citadas não foram implementadas, mas transferidas em parte, como responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância (GATTI, 2008).

Destaca-se, também, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e dos Profissionais do Magistério (Fundef), lançado pelo governo federal em 1997, em que a utilização de seus recursos determina a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação e a capacitação por meio de programas de formação continuada. Este, que vigorou até 2006, é alterado em janeiro de 2007 e se estenderá até 2020, com um aumento significativo nos valores para investimento em educação. Passa a se chamar: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2009).

Em abril de 2009, o CNE aprovou o Parecer 09/2009, tratando da revisão da Resolução CNE/CEB n. 03/1997. O documento estabelece que os sistemas de ensino da União, estados e municípios elaborem suas respectivas leis do magistério até o dia 31 de dezembro de 2009. Essas diretrizes ampliam as discussões acerca da conceituação de magistério, das fontes de financiamento da sua remuneração, dos critérios de ingresso e progressão na carreira, das condições de trabalho e, também, dos critérios de avaliação profissional.

Ainda, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, o qual tem como foco a formação dos professores de Educação Infantil, que também indica diretrizes e metas para a melhoria da qualidade do ensino e faz referência à formação de professores. Apresenta particular atenção à formação inicial e continuada, a valorização e a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas, o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001b).

Consideramos, também, a Resolução n. 1/2007, editada pelo CNE em 8 de junho, estabelecendo normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível

de especialização, abrindo novo espaço para as políticas de educação continuada nessa modalidade, cujos efeitos dependem de sua incorporação pelas diferentes instituições.

Em 30 de janeiro de 2009, foi criada a Política Nacional de Formação de Professores, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e publicada pelo Decreto n. 6.755. Essa política tem por finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Conforme esse Decreto, os cursos de atualização e especialização de professores ficam a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e precisam ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. A modalidade principal de ensino é presencial, por reconhecimento da importância dos sistemas semipresencial e a distância.

Saliento que embora, citados, não cabe nesta pesquisa aprofundamentos das mudanças relacionadas às políticas públicas para a formação de professores. Mas o fato de saber de suas existências colabora no aprimoramento de algumas análises posteriores. Continua em evidência o fato de que a legislação e as políticas voltadas para a educação apresentam como proposta um conjunto de mudanças na escola sem levar em consideração o papel do professor como sujeito desse processo, necessário de formação integral, emancipatória e não meramente técnica.

Nas palavras de Pereira (1970), percebemos que formar professores no Brasil é uma tarefa complexa, e que não são medidas enxutas e simplificadas apresentadas como fórmulas mágicas para a formação de professores que irão resolver os problemas apontados. Porém, a não-valorização do profissional da educação, os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho e a falta de um plano de carreira para a profissão continuam sendo questões fulcrais e que afetam diretamente a formação de professores no Brasil.

Sem dúvida, a formação de professores representa grande desafio no contexto atual. Por essa razão, os estudos sobre formação docente têm avançado e apontam novas questões para investigação, principalmente no sentido de que os processos formativos necessitam incorporar o diálogo com as práticas docentes envolvidas nas escolas. Conforme Sobrinho e Carvalho (2006), o percurso de formação do professor, nesse sentido, precisa tomar como referência a prática concreta das escolas, evitando a defasagem entre os saberes privilegiados na instituição formadora e os saberes que emergem dessa prática.

De acordo com Pimenta (1999), considerar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação de professores são que a formação inicial só pode ocorrer a

partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela.

Portanto, para que ocorra essa formação, é preciso promover a autonomia dos professores e as condições necessárias para que essa autonomia se constitua por meio de mudanças, partindo das necessidades reais da estrutura escolar, contemplando a participação das pessoas envolvidas. Uma prática social como a educação precisa de processos de compartilhamento entre todos, ou seja, explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso, sendo esses saberes, elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.2 OS SABERES DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

"Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais(Freire)".

Para discutir e refletir sobre a formação de professores, é preciso recorrer a referenciais que configurem essa formação, isto é, conhecer a formação com base nos saberes que compõem a formação docente.

Entendo que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. O saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluindo, também, o saber da experiência.

Na atualidade, na área educacional, temos verificado um aumento significativo de estudos que procuram investigar as especificidades, a natureza e os processos de construção de conhecimentos e/ou de saberes de professores. Tais estudos estão relacionados ao debate atual em torno do ensino e da formação de professores (inicial e continuada), podendo ser considerados “[...] o espelho mais amplo das grandes tendências das reformas atuais no âmbito da formação de professores, em vários países e, particularmente, no Brasil” (BORGES, TARDIF, 2001, p.1).

Com o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a temática do conhecimento dos professores na busca de um repertório próprio, visando garantir a legitimidade da profissão, surgem pesquisas na área educacional em um apelo à construção de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino que pudesse subsidiar cursos de formação inicial e interferir em processos formativos dos professores em exercício.

Consolida-se, por tal perspectiva, um debate profícuo sobre a necessidade de novo modelo formativo para a docência, no qual a prática profissional seja considerada uma instância de “produção” de saberes e competências (BORGES; TARDIF, 2001, p. 5).

Na década de 90, segundo Nunes (2001), inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação em uma abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do docente. Essas pesquisas seguem uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, partindo da análise de trajetórias, histórias de vida, e outros.

Nesse contexto, passa-se a compreender o trabalho docente com base em diferentes aspectos, incluindo os saberes construídos pelos professores. Conforme o autor, trata-se de resgatar a importância de considerar o professor em sua própria formação, em um processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo com base em uma reflexão na e sobre a prática.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos saberes dos professores, referidos por ela como saberes da docência, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Por esse aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – refere-se à formação específica e os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam à ação do ensinar.

Segundo Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, formado de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. O autor caracteriza-os da seguinte forma: saberes da formação profissional – referem-se aos saberes transmitidos pelas instituições de formações de professores. As ciências humanas e as ciências da educação identificam o professor e o ensino como objetos desse saber, buscando a articulação com a prática, articulação essa que ocorre por meio da formação inicial ou continuada; saberes da disciplina – correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; saberes curriculares – apresentam-se na forma de programas escolares (objetivos, conteúdos,

métodos) que os professores necessitam aprender e aplicar; saberes da experiência – são aqueles desenvolvidos no exercício e na prática da profissão, que emergem da experiência e são avaliados por ela. Tais saberes constituem um conjunto de representações com base nas quais o professor interpreta, compreende e orienta a sua profissão em todas as dimensões. Incorporam-se na forma de *habitus* – conjunto de disposições adquiridas na e pela prática real que expressam um saber-ser e um saber-fazer pessoal e profissional validado pelo cotidiano.

Na concepção de Tardif (2002), o saber docente é essencialmente heterogêneo, tanto pelas relações de exterioridade (saberes curriculares, saberes das disciplinas e saberes da formação) quanto pela relação de interioridade com a própria prática.

De acordo com Shulman (1987 apud BORGES, 2004), outra contribuição importante sobre os saberes docentes foi o estudo sobre o tipo de políticas educacionais e o estabelecimento de uma base de conhecimentos para o ensino que conduziu à profissionalização docente. Distingue três tipos de conhecimento do professor: o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular. Destes, a categoria conhecimento pedagógico da matéria ensinada terá grande repercussão, tanto na pesquisa educacional como nas propostas de programas de formação, visto que, de certo modo, ela rompe com o paradigma disciplinar de apropriação do conhecimento e com a ideia de que basta o professor dominar certos conteúdos, ou conhecimentos proposicionais e disciplinares, para transmitir bem esses conhecimentos a seus alunos.

O autor, em suas investigações, põe em evidência a ideia de que é no exercício da docência, ou seja, ensinando a um grupo de alunos que apresentam diferentes níveis de conhecimento, que o professor vai incorporando um saber sobre a matéria ensinada. Nesse sentido, os alunos não só possuem diferentes níveis de conhecimento, mas se apropriam do conteúdo ensinado pelo professor de diferentes formas. O professor precisa preocupar-se, também, com a maneira como os alunos representam o conhecimento para si próprios e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de estratégias de ensino que deem conta dessas representações.

Com referência aos saberes que precisam ser construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuados, Saviani (1996, p. 147), ao se referir a esses saberes que configuram o trabalho do educador, afirma que:

[...] sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, o autor identifica cinco categorias de saberes: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o

saber pedagógico e o saber didático-curricular, entendendo que são esses os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

Saviani (1996, p. 145) alerta para o fato de que o educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, aprender, ser formado, ser educado para ser educador e precisa dominar os saberes implicados na ação de educar. Por essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

A afirmação do autor contribui para a premissa de que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados em uma determinada situação em sala de aula e fora dela.

Freire (1996) refere-se aos saberes, atribuindo-lhes características necessárias à prática educativo-crítica, definindo saberes fundamentais para a profissão docente. Tais saberes, referem-se ao saber-fazer e ao saber-ser, que, coerentes entre si, auxiliam na formação do educador crítico e transformador.

Ainda nesse contexto, Sobrinho e Carvalho (2006) salientam que, ao percebermos o professor como profissional, entendemos que seu processo de formação exige saberes específicos em razão da singularidade de ensinar. Esses saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, em uma relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo.

Conforme os autores, postula-se que a formação meramente técnica, estática, terá de ceder espaço para um processo dinâmico na formação de professor, no bojo da qual a busca pela autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica, seja praticamente permanente. Isso implica, de um lado, a definição nítida e objetiva do papel do professor no que se refere aos saberes a serem construídos e de outro, a organização de situações, mediadas pelo professor formador, que propiciem a identificação e efetivação de saberes e de competências necessários ao docente.

De acordo com Nóvoa (1995a), o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Todavia, a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de

valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Em relação à formação do professor, Sacristán (1995, p. 74) destaca que:

[...] a competência docente não é tanto uma técnica composta por série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é técnico nem um improvisador, mas, sim, um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes.

Contribuindo com essas ideias, Charlot (2000), enfatiza que a heterogeneidade de situações de aprendizagem bem como as peculiaridades nas interpretações dos alunos transferem ao professor o desafio de repensar sua intervenção pedagógica, buscando dinamizá-la e/ou reestruturá-la para que o aprendizado se efetive. Em decorrência das solicitações e desafios que impõe ao professor, a prática motiva a mobilização de diferentes saberes, ou seja, “a prática não é cega, ela tem ferramentas e organiza o seu mundo, ela supõe e produz o aprender”(CHARLOT,2000, p.63).

Tardif (2000) ressalta que o conhecimento profissional do professor constitui-se objeto epistemológico. Nessa percepção, a epistemologia na prática profissional caracteriza-se como o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas atividades. O saber da prática ou conhecimento profissional, diz respeito ao como fazer, e sua construção resulta da conjugação de saberes da formação com os lugares da experiência, bem como dos intercâmbios entre os diferentes atores da prática pedagógica. No desenvolvimento dessa prática, o professor toma decisões, organiza, reorganiza suas ações e age, orientando-se por pressupostos conceituais que definem o seu modo de ser e de agir na sala de aula.

Uma das inovações do trabalho e das pesquisas do autor é compreender o saber do professor como saberes que têm como objeto de trabalho seres humanos e advêm de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provêm dos pares, dos cursos da formação continuada; é plural, heterogêneo, é temporal pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado. Essa concepção da amplitude de saberes que forma o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a

diversidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada [...] (TARDIF, 2002, p. 35).

O autor salienta que os professores, nas situações concretas de ensino, protagonizam a produção de saberes específicos sobre as suas ações. Isso implica a percepção de ver que esse processo de construção de saberes resulta fundamentalmente em uma atitude crítico-reflexiva vivenciada em seu exercício profissional. O fundamental nesse processo é a busca do diálogo com as situações de ensino, com os outros e consigo, em um processo consciente de interpretação da realidade e de compreensão de que o crescimento profissional é fruto do partilhamento de saberes, de experiências, enfim, de um trabalho construído de forma crítica, sistemática e coletivamente.

Ressalto que os saberes da experiência são de extrema importância na profissão docente e se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São incorporados à vivência individual e coletiva e se traduzem em habilidades de saber fazer e saber ser. São conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados. É importante destacar que é por meio desses conhecimentos experienciados que os professores julgam a formação individual, atribuem valores aos planos e reformas implementados e definem determinados modelos de excelência profissional.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". "A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias" (Freire).

Ao abordarmos sobre formação continuada, poderíamos argumentar que a preocupação com formar professores, formação inicial, é muita mais antiga. Mas a inquietude por saber como, de que modo, com quais pressupostos, com que modelos, quais modalidades formativas podem gerar maior inovação e, sobretudo, a consciência de que o que pretendemos saber precisa ser revisto e atualizado trata-se de uma preocupação bem mais recente.

Esse conhecimento criado sobre ela nasce em razão de mudanças vertiginosas, numa época em que tudo o que nasce, o que se cria, o que projeta, já no momento em que surge, começa a se tornar obsoleto e caduco, fazendo com que se crie a necessidade de reconceitualização constante entre as práticas do educador e sua formação. Segundo Imbernón (2009), a profundidade dessa mudança ocorre quando a formação passa de um processo de atualização a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação para que o professorado aprenda.

Assim, a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação de conhecimentos e técnicas, mas como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua em que os professores sejam reconhecidos em seus processos de construção de autonomia profissional.

Os estudos sobre a formação continuada de alfabetizadores no Brasil acompanhou a evolução dos debates sobre a formação de professores alfabetizadores. Esses debates trazem forte influência dos discursos produzidos no campo da alfabetização, objeto de conhecimento privilegiado, ou seja, a aquisição da língua escrita. Os embates que se travam no campo da Alfabetização são apropriados/modificados para o campo da Formação Continuada de Alfabetizadores. Isso ocorre pelo fato de que um dos componentes que mais têm sido privilegiados na formação do alfabetizador é o conhecimento necessário que ele necessita ter sobre a aquisição da língua escrita.

De acordo com Nobre (1997, p. 7), outros componentes são fundamentais para essa formação:

A concepção sobre a aula, em seu aspecto didático, é tão importante quanto a concepção sobre a língua. Como transformar o objeto do conhecimento, cuja concepção construímos ao longo da prática pedagógica, em aprendizagem efetiva por parte dos alunos? Isto não está circunscrito apenas no domínio da apropriação da escrita, mas exige incursões do domínio da didática e da metodologia.[...] A concepção sobre formação, que envolve os dois aspectos anteriores, alfabetização e a aula, é também fundamental para a construção do campo da formação continuada [...].

Para Ferreira e Teberosky (1999), após a publicação das pesquisas psicogenéticas no final da década de 70, tornou-se urgente socializar os dados das pesquisas com os alfabetizadores, já que eles implicavam nova concepção de alfabetização e a consequente ruptura com o discurso tradicional dos métodos hegemônicos até então.

Considerando que uma educação de qualidade depende sobretudo da ação pedagógica desenvolvida em sala de aula e que essa ação está diretamente ligada à formação do professor, torna-se necessária uma reflexão sobre o contexto de formação do professor alfabetizador, tendo como base a Lei 9.394/96. Alguns estudos já comprovam que, apesar da polêmica e de suscitar críticas, a LDB trouxe avanços à formação docente, abrindo espaço principalmente para a formação em serviço, na qual – por meio do binômio reflexão/ação – o professor amplia o seu “saber fazer” e passa a melhor compreender o “para que fazer”.

Entretanto, apesar desses avanços, do reconhecimento e da importância, das muitas medidas que vêm sendo tomadas como garantia de que nossas crianças tenham direito à educação de qualidade, ainda existem elevados índices de evasão e de repetência escolar, o que nos mostra não só o sucesso/fracasso do aluno, mas também o da própria escola.

Embora exista forte tendência em se atribuir o fracasso escolar ao professor e à sua má-formação, não podemos negar que a ação pedagógica contribui, em grande parte, para que os processos do ensino e da aprendizagem realmente aconteçam ou deixam de acontecer. E no que se refere a essa ação, há um aspecto que não pode ser esquecido: a formação do professor não se concretiza apenas no curso específico, em nível de ensino médio e/ou superior. Ela ocorre também por meio do trabalho que o professor realiza no dia-a-dia da sala de aula. No contato com alunos concretos, é que a sua prática adquire sentido e se efetiva, uma vez que incorpora a realidade histórica e socialmente situada. Nesse trabalho pedagógico, ela é construída e reconstruída, avança e recua, dá saltos, tem contradições e, muitas vezes, traz conflitos.

Os parâmetros estabelecidos pela LDB, no Título VI, fundamenta-se em subsídios socialmente construídos, que trata dos profissionais da educação, sendo composto de sete artigos, alguns dos quais estão diretamente ligados à formação do professor alfabetizador, ou seja, daquele que atua nas séries iniciais do Ensino fundamental. Em síntese, esses artigos estabelecem.

[...] os fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis de formação docente exigidos para a atuação dos professores na educação básica; as competências dos Institutos Superiores de Educação; o tempo mínimo para a prática de ensino, na formação dos docentes da educação básica; as estratégias para valorização dos profissionais da educação (estatuto, planos e carreira, condições de trabalho) (BRASIL, 1996b).

Isso remete, pois, à necessidade de os cursos de formação subsidiarem o professor na relação teoria e prática, a fim de que eles possam vivenciar a real práxis educacional, que é de capital importância para que o processo educativo se consolide com segurança e eficácia.

No cotidiano escolar, alguns professores afirmam que, ao falarem sobre suas experiências pedagógicas, baseiam-se na intuição, demonstrando desconhecer as teorias sobre o assunto. Outros dizem não gostar de teorias, preferem atividades práticas, técnicas ou “receitas” que possam reproduzir no trabalho com seus alunos. Na verdade, eles não percebem que, ao realizarem sua ação pedagógica, sempre carregam o sentido dessa ação, tendo ou não consciência disso; que a toda prática fica subentendida uma teoria, expressa ou implicitamente manifestada. Acredita-se, então, que eles precisam de subsídios para desvelar as concepções que estão por trás de seu trabalho, para poder confirmar ou corrigir sua prática, se necessário.

Durante os cursos de formação de professores, precisam ser construídos referenciais teóricos que lhes deem condições não só de observar e analisar situações concretas de ensino e de aprendizagem, de construção e reconstrução de conhecimentos, como também de nelas intervir no momento propício e de forma adequada. Isso implica o conhecimento de teorias que buscam auxiliar na complexidade da prática pedagógica e de esclarecê-la, possibilitando, assim, ao professor refletir sobre as diversas situações do ensino e da aprendizagem que ocorrem no cotidiano da sala de aula e de buscar subsídios nas teorias para resolvê-las.

Esse confronto teórico-prático permite, inclusive, que se construam e/ou reconstruam metodologias pautadas na articulação entre teoria e prática, na resolução das diferentes situações-problema que comumente ocorrem no dia-a-dia e na decorrente reflexão do professor sobre sua atuação profissional.

Conforme Saviani (1980, p. 23), refletir significa produzir, de modo metódico, significados sobre o que fazemos e somos: “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significados. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado”.

Como afirma Bozzetto (1998), esse conhecimento também poderá referenciar e desvendar os processos de construção e transformação, pelos alunos, de significados culturais em situação social escolar e as categorias de pensamento associadas aos processos de apropriação do conhecimento formal.

Portanto, o fato de a lei dar importância ao binômio teoria/prática pode ser considerado um grande avanço pedagógico. Além disso, possibilita a qualificação dos professores e, em decorrência disso, melhor qualidade do ensino ofertado à população escolar.

Cabe lembrar que a formação continuada está, em geral, condicionada às políticas públicas, as quais, por sua vez, estão ligadas ao delineamento de prioridades relativas à educação, à destinação de recursos financeiros aos programas educativos, a espaço disponível para a realização de grupos de estudos na própria escola, à organização ou atualidades de bibliotecas, a salários e condições dignas de trabalho e, evidentemente, à destinação de horas específicas para o estudo do professor na carga horária correspondente ao seu padrão ou contrato.

Entendemos que é a partir da formação continuada que cada professor irá gradativamente conquistando a necessária autonomia para construir o seu caminho, ciente de que, no processo dessa conquista, precisará lidar com os problemas e as contradições que a prática lhe impõe.

Em relação à autonomia, Freire (1996, p. 120-121) ressalta que:

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.[...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A gente vai amadurecendo todo o dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Kuhn (2002), é necessário existir a possibilidade de estarmos repensando a formação dos professores a partir de novos tempos e espaços. Ele mostra em sua pesquisa que a organização dos espaços e tempos nos cursos de formação está voltada fundamentalmente para os conteúdos, para as disciplinas a serem cumpridas, para a transmissão de informações e para a técnica de como ensinar. Embora a formação técnica apresente conteúdos críticos e progressistas, ela não se articula com as diferentes áreas do saber e tampouco com a dimensão instrumental e didático-pedagógica trabalhada nesses cursos. Dessa forma, os professores aprendem metodologias em vez de refletirem sobre os princípios e objetivos que precisam estruturar a vida prática da sala de aula.

No Artigo 67 a Lei n° 9.394 (BRASIL, 1996a), reproduz-se o texto constitucional no que se refere à valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino, assegurando-lhes a admissão por concurso público (inciso I). O seu inciso II repete, com outra redação, o contido no Artigo 38 da Lei 5.692/1, que obriga os sistemas de ensino a aperfeiçoarem continuamente seus professores e especialistas (BRASIL, 1996a).

Portanto, o aperfeiçoamento, que corresponde à formação continuada, faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que, com base na lei, precisa ser assegurado a todos os professores. Tal processo objetiva, principalmente, propiciar aos professores o aprofundamento das temáticas educacionais, o que lhes servirá de apoio a uma reflexão sobre a prática educativa, promovendo, assim, a construção contínua de competências profissionais.

Nos “Referenciais para a Formação de Professores” está posto que um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999a).

Cabe ressaltar que, embora haja muitas críticas à Lei 9.394/96, ela traz importantes mudanças na educação brasileira, incluindo a formação docente do professor. O Título VII, que trata dos recursos financeiros, constitui um exemplo adequado dessas mudanças, mostrando um significativo avanço no que se refere a garantir as condições mínimas para a construção de uma educação de qualidade, ao estabelecer uma série de condições e de diretrizes para a arrecadação e a aplicação das verbas públicas. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério se junta à LDB para garantir um mínimo de recursos destinados ao ensino fundamental e à valorização do magistério, cujos recursos precisam ser distribuídos na proporção do número de alunos matriculados (BRASIL, 1996a).

Uma das questões mais problemática na formação das professoras alfabetizadoras é destas verem no seu trabalho apenas a reprodução das práticas que deram certo e que, por intermédio de pesquisas de outros, inclusive outros países, mostraram-se eficientes. Diante dessa ideia, não podemos deixar de refletir algumas questões como: As práticas bem-sucedidas e consideradas desejáveis são práticas eficientes para quem? Em que contextos políticos sociais foram bem-sucedidas e por quais razões? A que objetivos pedagógicos ou da educação essas práticas visaram nos contextos de sucesso de sua realização. Será que tais práticas podem ser reproduzidas em qualquer contexto?

Em relação ao fracasso escolar na alfabetização, Morais e Araújo (2007) salientam que, por muito tempo, atribui-se a ideia de que esse problema relacionava-se aos métodos utilizados pelos professores. A ação docente necessitaria pautar-se na busca pelo melhor método de melhor eficiência. Durante muito tempo, a polêmica, tanto no meio acadêmico

quanto nas escolas, reduziu-se a discutir se os métodos sintéticos³ seriam melhores do que os métodos analíticos⁴, sendo os primeiros aqueles que partem de unidades menores como letras ou sílabas, e os segundos que partem da palavra ou unidades maiores do que ela. Mais recentemente, a defesa pelo retorno do método fônico às salas de aula reacendeu a centralidade da discussão metodológica no processo de alfabetização. O problema em relação aos métodos é que não encontramos um sistema que seja uma correspondência perfeita entre som e grafema⁵, ou seja, que possua uma relação biunívoca entre o oral e o escrito. O desafio para os professores é de ver a leitura como algo mais do que apenas soletrar a escrita, e vermos na escrita algo mais do que a transcrição da fala. É preciso apropriar-se de um referencial teórico que ajude a ver de forma ampliada o processo de alfabetização.

Na concepção de Freire (2001b, p. 97), “[...] a visão ou a compreensão dos direitos humanos e da educação depende de como eu me vejo no mundo politicamente, depende de com quem eu estou, a serviço de quem e a serviço de que eu sou educador”. Essas são questões relevantes que precisam ser debatidas entre os docentes, porque constituem a base da proposta educativa que será assumida e defendida e implicam assumir atitudes de investigação, reflexão, reinvenção e não simples reprodução.

Um outro ponto que Freire (2002) salienta é o da necessidade dos educadores viver em prática o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar essa constatação evidente significa reconhecer nos outros não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários, se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso

³ Método sintético – O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, por meio do aprendizado por letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Os métodos sintéticos podem ser divididos em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico. No alfabético, o estudante aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto. No fônico, também conhecido como fonético, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. Já no silábico, ou silabação, o estudante aprende primeiro as sílabas para formar as palavras (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005).

⁴ Método analítico – O método analítico, também conhecido como “método olhar-e-dizer”, defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo desse princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas. Esse método pode ser dividido em palavração, setenciação ou global. Na palavração, como o próprio nome diz, parte-se da palavra. Primeiro, existe o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005). Na setenciação, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas. Já no global, também conhecido como conto e estória, o método é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança. Os críticos desse método dizem que a criança não aprende a ler, apenas decora (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005).

⁵ Grafema A menor unidade contrastiva num sistema de escrita (FERREIRA, 1999).

dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Esse não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora.

No caso da alfabetização, por exemplo, a questão não é substituir o “construtivismo” pelo “método fônico”, como muitos argumentam. Ainda que se reconheça a consciência fonológica como um aspecto importante, não se pode reduzir a alfabetização a treino, desconsiderando o pensamento da criança. Por outro lado, adotar os pressupostos da psicogênese da língua escrita não significa que há uma forma única de alfabetizar.

A ausência de discussões envolvendo as professoras alfabetizadoras para debater sobre as pesquisas, as diferentes abordagens teóricas, a gestão de aulas e tantos outros temas relevantes significa desconsiderá-las como sujeitos do processo vivo de ensinar e aprender, agravando os problemas do ensino e da aprendizagem, não só de alfabetização.

Tais ideias parecem justificar a importância de uma política de formação docente que considere o envolvimento das professoras em debates nas mais diversas instâncias, favorecendo uma postura participativa e a construção de autonomia intelectual.

Essa autonomia implica selecionar o que pode ser dito, por quem pode ser dito, onde, quando e a forma que pode ser dito. É a ação recíproca no campo dos sujeitos, na construção de uma prática coerente com o discurso sobre a prática. Existem muitas lacunas a serem preenchidas, pois saber sobre a alfabetização é diferente de saber fazer a alfabetização, o que implica avançar com o processo de produção discursiva do campo da formação continuada das alfabetizadoras.

No contexto do trabalho pedagógico da alfabetizadora, a professora dialoga com diferentes e inusitados desafios propiciados pela prática docente. Esses desafios, de natureza complexa e variada, conduzem a professora na construção de saberes e de ações para atender às necessidades oriundas desse fazer pedagógico. A rotina docente da alfabetizadora exige o domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, bem como requer saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua escrita. Assim, além de entender dessas questões mencionadas e de promover a sua articulação com o pedagógico, a professora alfabetizadora necessita de subsídios teórico-científicos sobre a linguagem, que constituíram o alicerce do seu trabalho na alfabetização.

De acordo com Soares (1986), as teorias ligadas ao uso social da linguagem têm uma grande contribuição a dar ao professor porque os conhecimentos que vêm produzindo sobre as relações entre a linguagem e classe social não podem deixar de orientar uma prática de ensino competente na educação das camadas populares.

Nesse mesmo contexto, os PCNs (BRASIL,1997b) assinalam que, para que a criança por meio da linguagem se desenvolva, de modo que se insira no mundo da escrita e ampliando sua participação social, o professor-alfabetizador necessita de uma formação que lhe dê subsídios adequados para o trabalho linguístico. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto outras propostas atualmente em vigência operam com a concepção de que a linguagem é, ao mesmo tempo, atividade cognitiva e forma de interação entre os indivíduos.

É essencial que a professora esteja sintonizada com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, que seja portadora ou esteja receptiva ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo. Nessa perspectiva, é essencial assegurar à professora programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação, uma formação sensível aos aspectos da vida diária do profissional, especialmente no tocante às capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica.

A professora alfabetizadora, como membro ativo no processo de alfabetização, viu o seu papel mudar nesse tempo de reflexão sobre a alfabetização. A sua função passa a ser a de criar condições para a criança construir conhecimentos, desafiando-a e acompanhando seu processo de descoberta. Seu processo de formação exige saberes específicos, em virtude da singularidade de ensinar a ler e escrever. Esses saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor, seja alfabetizador ou não, desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, em uma relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo.

2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

“A leitura da frase, da palavra, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo” (Freire).

Esta seção tem como objetivo apresentar o quadro geral teórico que trata dos estudos e das concepções em relação à alfabetização e ao letramento, por meio de alguns autores e

teóricos. Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, nessa fase, as crianças vão construindo o letramento e a alfabetização tanto por meio de atividades da escrita, do sistema alfabético e suas convenções, quanto das práticas de uso social da leitura e da escrita. Enfocamos, na sessão de 2.4.1, um resgate do conceito de alfabetização, na 2.4.2, abordamos uma definição de letramento, na 2.4.3, a questão de alfabetizar na perspectiva do letramento e, na 2.4.4, os métodos de alfabetização no Brasil.

2.4.1. Resgatando o conceito de alfabetização

Iniciamos a reflexão com algumas definições de alfabetização. Nos dicionários da língua portuguesa, o termo “alfabetizado” diz respeito ao indivíduo que somente aprendeu a ler e escrever, não menciona que é o que adquiriu o estado ou condição de quem se apossou da leitura e da escrita e que responde de maneira satisfatória às demandas das práticas sociais. Ainda ampliando a abrangência da alfabetização, podemos analisá-la à medida que esta reproduz a “formação social existente, ou como um conjunto de práticas culturais que promove a mudança emancipatória” (FREIRE; DONALDO, 1990, p. 10).

De acordo com Tfouni (1997, p. 9), a alfabetização é um processo de “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Alfabetizar é, portanto, tornar o sujeito um ser capaz de ler e escrever, ou seja, reconhecer o alfabeto e as possibilidades de organização das palavras, frases, textos. Nessa concepção, o sujeito é capaz de decodificar símbolos (letras) e reconhecê-los em uma organização estrutural, que é a língua escrita. Então, se o sujeito consegue ler e escrever, podemos afirmar que ele está alfabetizado.

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

Os estudos de Paulo Freire sobre alfabetização não estão relacionados a um método de alfabetização, mas a uma concepção de alfabetização que oportuniza a democratização da cultura, a reflexão sobre o mundo e a posição e o lugar do homem, bem como o homem sendo

o sujeito ativo do processo de aprendizagem. Em relação ao objetivo dessa nova concepção, o autor manifesta:

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1978, p. 112).

Conforme Freire (1989), não podemos reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizandos. Pelo contrário, como ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa que a ajuda do educador tenha de anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem.

Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.(FREIRE, 1989, p. 13)

Como afirma Freire (1978, p. 119), a alfabetização implica “[...] não uma memorização visual e uma mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação”.

Nesse sentido, concebe a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador, tendo como objeto central de estudo a linguagem. Por implicar uma atitude de criação e recriação, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas pelo próprio sujeito, com a colaboração do educador e dos demais colegas. Pensar a alfabetização com base nos conteúdos vivos que permeiam a sala de aula e não apenas no estudo da estrutura da língua, abre espaço para que novos caminhos possam ser construídos na prática alfabetizadora.

Como contribuição, incluo as ideias sobre a construção de leitura de Freire e Betto (2001, p. 15), os quais salientam que:

[...] Toda leitura da palavra pressupõe a leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler o mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler o mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever o mundo”. Reescrever com aspas, quer dizer transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo que deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo.

Evidenciamos, assim, que o processo de apropriação da língua escrita pela criança está relacionado a aprender a transitar pelas duas modalidades da linguagem verbal — oral e escrita —, ajustando-as às situações de uso socialmente relevantes. Isso vem afirmar e ampliar a experiência discursiva anterior da criança e todos os conhecimentos aí envolvidos, incluindo a experiência de tomar a própria linguagem, ou aspectos dela, como objeto.

A desigualdade surge porque, em nossa sociedade, o acesso à cultura letrada, à variedade de seus objetos impressos (livros, revistas, jornais), a textos eletrônicos, à linguagem musical, do cinema, do teatro é desigual. Portanto, “ser” ou “não ser alfabetizado”, nesta sociedade, exclui, estigmatiza, expõe. De acordo com Silva (2007, p. 10), “Ter ou não a noção de pertencimento a essa cultura letrada, de forma mais restrita ou generalizada, diferencia, classifica, diminui”.

Se retomarmos um pouco a história da alfabetização, veremos que o conceito de “alfabetizado” não se manteve o mesmo ao longo da história. No século XIX, as enquetes sobre alfabetização consideravam alfabetizadas as pessoas capazes de escrever o próprio nome; já em torno dos anos de 1940, passou-se a considerar alfabetizada quem se demonstrasse capaz de ler e escrever de forma objetiva. Essa definição já implicava que o mero conhecimento de letras, sem interpretação, não poderia ser demonstração de alfabetização.

Em 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), com a ideia de estabelecer um padrão internacional para a estatística em educação e políticas educacionais, propôs uma definição de pessoa alfabetizada e de pessoa analfabeta. Segundo a Unesco, alfabetizada seria a pessoa capaz de ler e de escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a vida cotidiana; analfabeto seria a pessoa que não consegue nem ler e nem escrever uma frase simples e curta sobre a vida cotidiana, aproximando-se, assim, do conceito de analfabetismo funcional. De acordo com Ribeiro (2001), as

formulações políticas relativas à alfabetização disseminaram o conceito de analfabetismo funcional que diz respeito à impossibilidade de participar eficazmente de atividades nas quais a alfabetização é requerida; remete, portanto, aos usos sociais da leitura e da escrita e a tipos e níveis variáveis de habilidades de acordo com as demandas impostas pelo contexto. Nesse enfoque, a problemática deixa de se concernir apenas às populações adultas que não tiveram acesso à escola — os chamados analfabetos absolutos —, aplicando-se também às populações escolarizadas.

Conforme o autor, na década de 80, a visão da alfabetização como potencial no desenvolvimento econômico e social passou a ser fortemente criticada nos meios acadêmicos. As críticas se voltaram à suposição de que a alfabetização fosse um aspecto definidor do perfil psicológico ou mesmo do caráter ou da moral dos indivíduos, suposição essa que remonta os períodos bem mais remotos da história das civilizações.

O autor chama a atenção para o fato de que a aprendizagem ou a disseminação da linguagem escrita, por si só, não promovem mudanças nas pessoas ou nas sociedades, que as implicações psicossociais da alfabetização e dos usos da leitura e da escrita dependem sempre dos contextos em que se realizam, dos objetivos práticos a que respondem, dos valores e significados ideológicos nela envolvidos.

Na década de 1990, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a divulgar dados sobre analfabetismo funcional no Brasil, tomando como critério de alfabetização pelo menos a quarta série completa. Na Síntese de Indicadores Sociais 2000, assim se justifica essa opção:

No início da década de 90, nos países avançados a alfabetização passou a ser definida de forma mais exigente. Na América Latina, a UNESCO/OREALC ressalta que o processo de alfabetização somente se consolida de fato entre as pessoas que completaram a 4ª série, em razão das elevadas taxas de regressão ao analfabetismo entre os não concluintes desse ciclo de ensino (IBGE, 2001, p. 79).

No Brasil, conforme Ribeiro (2001), os censos populacionais são ainda as fontes de informações mais importantes para o dimensionamento do fenômeno do analfabetismo, especialmente no que se refere ao chamado analfabetismo absoluto, cujo índice é calculado com base na autoavaliação dos respondentes sobre sua capacidade de ler e escrever.

De acordo com Silva (2007), nos dias atuais, o IBGE, por meio do censo populacional, estabelece o índice de analfabetismo, indagando em suas entrevistas se existe ou não alguém na casa que não saiba ler ou escrever. Assim, a própria população brasileira, em sua autoanálise, determina quem é ou não alfabetizado.

Na concepção do autor, a expansão da escolaridade e do analfabetismo não implicam, como se poderia pensar, democracia social ou redução das desigualdades. Essa demanda por educação resulta da necessidade do modelo de sociedade em que vivemos. Nosso sistema, vê a educação como necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que saiba seguir instruções e movimentar-se no espaço urbano-industrial, para que possa consumir produtos e respeitar ou assumir os valores hegemônicos. Para o trabalhador, como indivíduo, a escolarização se torna uma condição para participar no mercado de trabalho. A própria legislação brasileira, que obriga à aplicação de significativa porcentagem do orçamento público em educação, só se tornou possível à medida que encontrava respaldo na lógica do funcionamento do sistema.

O letramento, como ação social, está amarrado a esta lógica: alfabetizam-se as pessoas para elas ficarem mais produtivas e conformes à ideologia dominante. Em relação ao estágio de organização do capitalismo, Duarte (2004, p. 16) assinala:

[...] é necessário que essa grande parcela da população mundial saia do absoluto analfabetismo e torne-se capaz de assimilar informações imediatamente aplicáveis e necessárias sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos indivíduos.

Com base nessas ideias, podemos afirmar que alfabetizada, em princípio, seria a pessoa que aprendeu a operar com o sistema de escrita, isto é, a enunciar sequências escritas, mesmo que pequenas frases ou listas isoladas de palavras, é descrever, mesmo que sem respeitar os padrões ortográficos, palavras e frases, e a fazer cálculos. Na acepção atual de alfabetismo, ser alfabetizado é, portanto, mais que simplesmente ser capaz de ler e escrever o próprio nome e de reconhecer símbolos isolados como se fossem desenhos. Em outras palavras, interessa ao sistema identificar os conhecimentos e as práticas das pessoas e dos grupos em que se inserem, imaginando uma escala de alfabetismo (ou de letramento), em virtude do que sabem fazer com a leitura e a escrita.

Nessa perspectiva, segundo Silva (2007), em 2001, o Instituto Paulo Montenegro — Indicador de Analfabetismo Nacional (Inaf) e a Ação Educativa passaram a realizar uma pesquisa nacional sobre os níveis de alfabetismo em leitura e escrita e cálculo matemático. Tinham como objetivo levantar informações sobre habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática da população brasileira entre 15 e 64 anos, a fim de fomentar o debate e subsidiar a formulação de políticas públicas de educação e cultura. Assim, foram considerados alguns níveis de alfabetismo, sendo eles, respectivamente: Nível 1 – alfabetismo rudimentar; Nível 2 – alfabetismo básico; Nível 3 – alfabetismo pleno. O Nível 1 corresponde à capacidade de

localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado; o Nível 2 corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos e ainda em textos médios; e o Nível 3 corresponde à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação de acordo com condição estabelecida, relacionando parte de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses. Um dos destaques nessas análises é que apenas 26% dos brasileiros saberiam ler e escrever, indicador que não mostrou nenhuma variação expressiva no período pesquisado.

Outro dado importante mostrado pelo Inaf é que o alfabetismo está diretamente relacionado com a escolaridade. Conforme Silva (2007, p. 31), “pode-se dizer que o principal fator de alfabetismo, isto é, de aprender a ler e a escrever e de usar a escrita nas muitas práticas sociais, é a educação escolar [...]”. Nesse sentido, o autor enfatiza que existem muitas limitações nos indicadores que o Inaf apresenta. O primeiro aspecto a considerar é o que essa pesquisa está aferindo nessa condição um conhecimento em um momento determinado e que, por mais que se cuide para reproduzir situações cotidianas, estas são diferentes do uso social da leitura e da escrita, é uma situação de teste. Um segundo aspecto importante a considerar é que, nas práticas sociais, o conhecimento e o uso da escrita são, muito frequentemente, ações coletivas, realizadas por várias pessoas, enquanto os indicadores de que dispomos medem apenas aquilo que uma pessoa faz sozinha.

De acordo com Soares (1998), a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, no intuito de projetar um processo crítico de aprendizagem da leitura e da escrita que vá além do conhecimento da escrita e da leitura de frases e textos simples, é um dos fatores que vêm determinando a discussão sobre a noção de letramento.

Nesse sentido, a nova realidade social designa que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente. As pessoas aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não adquirem competência para usar e envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, não sabem preencher um formulário, encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio. A pessoa, ao conseguir fazer uso da leitura e da escrita para responder a estas exigências, muda seu lugar, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura e na relação com os outros.

2.4.2. O letramento na concepção de alguns autores

A expressão “Letramento” chega ao Brasil na segunda metade da década de 1980, no momento histórico no qual o conceito de alfabetização passava por uma profunda revisão de natureza teórica e metodológica, em que da mera aquisição do ler e do escrever passaríamos a sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Soares (2003b, p. 17, grifo da autora),

“etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo –*cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que adquire a tecnologia do ler e do escrever e, ao mesmo tempo, envolve-se nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Tfouni (1997), ao conceituar escrita, alfabetização e letramento, considera que a alfabetização se restringe à aquisição das habilidades de escrita e de leitura. Ao analisar o conceito de letramento, considera que:

[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da leitura. [...] procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 1997, p.10).

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

Assim, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade podem ser fatores que influenciam ao mesmo tempo como causa e consequência das transformações sociais, culturais, cognitivo e linguístico.

Para Vygotsky (1991a), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas.

Conforme Soares (2003b), uma das dificuldades em formular uma definição precisa desse termo é o fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Entre as definições de letramento, segundo a autora, estão as duas principais dimensões de letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal. Nesse sentido, envolve dois processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever. A autora salienta que, embora envolva os dois processos, há diferenças fundamentais entre as habilidades e os conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita.

Não levar em conta a coexistência, no conceito de letramento, desses dois constituintes heterogêneos – leitura e escrita – torna-se ainda mais sério, se se considera que cada um desses constituintes é um conjunto de habilidades bastante diferentes, e não uma habilidade única. [...] A leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos [...] as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 2003b, p. 68-69).

A dimensão social define que letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2003a, p. 72).

Em outras palavras, argumenta-se que não é única ou essencialmente um conjunto de habilidades individuais, mas é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Kleiman (1995) define letramento como o conjunto das práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos. Em outras palavras, concebe letramento como o conjunto de práticas, do indivíduo ou grupo social, relacionados com a escrita, determinadas e disponibilizadas pelas condições sociais.

Nesse sentido, Freire (2002) afirma que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua domesticação, dependendo do seu contexto ideológico.

Podemos entender, nessa perspectiva, que as práticas de letramento possibilitam ao indivíduo ou ao grupo social nova forma de inserção cultural, à medida que passa a usufruir outra condição social e cultural, possibilitada pelos usos funcionais da escrita: alteram-se as

relações do indivíduo com os outros, com os diversos contextos sociais, com os bens culturais, com a visão macrossocial e, porque não dizer, as relações consigo mesmo.

É impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político. Considerando a perspectiva de um letramento para a libertação, as pessoas ou grupos com ideologias diferentes e, conseqüentemente, diferentes objetivos políticos propõem diferentes práticas de letramento, determinadas por seus valores, afirmações e ideais. Assim, o conceito de letramento envolve um conjunto e fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências, valores ideológicos e metas políticas.

2.4.3 Alfabetização na perspectiva do letramento

Atualmente, os termos alfabetização e letramento têm aparecido no discurso dos educadores, mas sem a clareza conceitual necessária que se evidencie em uma prática coerente. Porém, muitos educadores acabam separando cada termo, como se estes acontecessem de forma independente um do outro.

Diante do exposto, podemos afirmar que alfabetizar no contexto do letramento pressupõe o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por meio da aprendizagem individual e das interações que se desabrocham no/pelo coletivo, ou seja, a partir das práticas sociais produzidas e desenvolvidas em um determinado contexto social. De acordo com essa perspectiva, o sujeito – criança ou adulto – está alfabetizado na perspectiva do letramento quando, além de ler e escrever, faz uso social dessa leitura e escrita e interage com as diferentes possibilidades que se apresentam. Isso ocorre a partir do envolvimento desses sujeitos com as práticas sociais e com o uso cotidiano de leitura e escrita.

Soares (2003a) considera adequado identificar as especificidades e inter-relações dos processos de alfabetização e letramento, assim como é preciso ressignificarmos a alfabetização, reconhecendo-a como necessária, como processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética. Esses dois processos estão estreitamente ligados, contudo temos de separá-los quanto ao seu abarcamento, em virtude das suas distinções já mencionadas. A concepção de alfabetização reflete no processo de letramento. Considerando a ideia sociointeracionista de que a alfabetização é algo que nunca será alcançado por completo, mas que existe a sua extensão e a amplitude no decorrer das práticas sociais do

indivíduo, então, poderíamos afirmar que o letramento é sua continuidade, ou seja, os dois processos andam de mãos dadas, pois:

[...] alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distinguí-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003a, p. 90).

Entendemos, então, que a inserção do indivíduo no mundo da escrita implica a apropriação do sistema convencional e ortográfico – objeto da alfabetização – e, simultaneamente, o desenvolvimento das habilidades relacionadas com os usos sociais de leitura e escrita – objeto do letramento.

Outra questão importante levantada por Freire (1989, p. 85-86) e que cabe salientar aqui é de que o ponto de partida para a construção de ambientes alfabetizadores favoráveis à aprendizagem precisa tomar como base a experiência vivida por essas crianças fora da escola, sintetizada na relação leitura do mundo/leitura da palavra. Assim,

[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, a sexualidade, a vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Conforme o autor, a educação, na verdade, necessita tanto de formação técnica, científica e profissional como de sonhos e utopia; relaciona essa afirmação com a necessidade de ensinar aquilo que as crianças e as pessoas adultas necessitam para conseguir a igualdade educacional, sem baixar o nível para aquelas pessoas com mais dificuldades de aprendizagem, ou que se encontrem diante de barreiras sociais. Tudo isso em um ambiente de diálogo no qual todas as pessoas possam compartilhar suas experiências e seus sonhos.

A grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado, é de que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é aquele que além de saber ler

e escrever, usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Concordamos que a alfabetização e o letramento precisam caminhar juntos, pois é muito pouco para o exercício da plena cidadania apenas saber ler e escrever, decodificar letras, em uma sociedade letrada. Ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje. É preciso saber usar a leitura e a escrita em práticas sociais que a requeiram com autonomia e criticidade.

O desafio que se apresenta as professoras alfabetizadoras está em considerar, simultaneamente, as contribuições desses estudos teóricos sobre a aquisição da leitura e da escrita numa perspectiva de letramento e a prática concreta, real das professoras. Nesse sentido, torna-se necessário buscar na teoria os conhecimentos capazes de favorecer a reflexão sobre as questões enfrentadas na prática, permitindo-lhes compreender quais são os determinantes da alfabetização.

2.4.4. Métodos de Alfabetização

Nesta seção, nossa abordagem não é no sentido de definir qual é o melhor método para alfabetizar, ou se é importante seguir determinado método, mas procuramos dar ênfase aos dois grandes grupos nos quais os métodos podem ser aglutinados: sintéticos e analíticos, e o que diferencia um método de alfabetização de outro.

Os métodos de alfabetização sempre trataram fundamentalmente das habilidades referentes a aprender a ler e tudo que conhecemos sobre alfabetizar são variações em torno de três métodos básicos: o alfabético, o fônico e o global.

Conforme Oliveira (2003b), o primeiro e mais antigo é o método alfabético, que foi inventado pelos gregos, junto com o alfabeto. Tem como ponto de partida a letra, em que o aluno aprende as letras do alfabeto e as junta para formar palavras. O segundo é o método fônico, introduzido por volta do século XVI, ao longo da Idade Média. O método fônico parte do som, sendo o primeiro a reconhecer dois fatores fundamentais da alfabetização: a correspondência entre letras e sons não é perfeita e a unidade básica não é a letra, mas o fonema, ou seja, os sons são representados pelas letras.

Esses dois primeiros processos, segundo Moll (1996, p. 54), estruturam-se em estratégias relacionadas à percepção auditiva, considerando que “é pela discriminação de sons e pela posterior associação do som com seu sinal gráfico (letra) que a criança aprende a ler e a

escrever”. Assim, a prática pedagógica apoia-se no treino e na repetição, na leitura mecânica precedendo a leitura compreensiva, sem nenhuma contextualização da mensagem.

O terceiro é o método global, introduzido por volta do século XVII. Esse método, em seu processo analítico, preconiza o ensino a partir de palavras, já que esta seria a unidade significativa. Surgem diversos métodos decorrentes do método global que ora partem de palavras, frases, parágrafos, ora textos inteiros. O processo posterior consiste em analisar (decompor) a palavra, frase ou texto em pedaços, chegando às sílabas, letras e aos fonemas.

Ferreiro e Teberosky (1999) assinalam, no método sintético, a ênfase em habilidades auditivas e, no método analítico, a ênfase em habilidades percepto-visuais, demonstrando que a prioridade dada aos métodos do ensino descuida dois aspectos fundamentais na aprendizagem da língua escrita: a competência linguística da criança e sua capacidade cognoscitiva.

Método	Ponto de partida	Ênfase
Alfabético	Análise da letra para a sílaba e palavra. Ex: d+a, da; d+o, do = dado.	Enfatiza a síntese para a leitura e a análise para a escrita (ditado).
Fônico	Análise e síntese de fonemas, seguidas de análise e síntese de palavras. Ex: Análise: casa = /k/a/z/a.	Síntese e análise (leitura). Análise (escrita).
Global	Síntese: /k/a/z/a = casa, ou /k/ + aza = casa Síntese: parte de palavras para sílabas, de frases para palavras ou de textos para frases e palavras.	Síntese (compreensão), ênfase menor na análise da palavra em sílabas, fonemas, etc.

Quadro 2 : Os métodos de alfabetização e suas diferentes ênfases.

Fonte: Oliveira (2003, p. 39).

Com base no Quadro referencial 2, percebemos que o processo de alfabetizar envolve basicamente os aspectos em torno de duas competências intelectuais: análise e síntese, juntar e decompor. Desse modo, uns partem da análise para a síntese e outros da síntese para a análise. Outra diferença entre os três métodos refere-se ao objeto da alfabetização e ao processo de alfabetizar. Segundo Oliveira (2003b, p.40):

[...] nos três o objetivo da alfabetização é levar a compreensão. Nos métodos alfabético e fônico a compreensão é o ponto de chegada e surge como decorrência de um conjunto de etapas. Nos métodos globais – sobretudo os baseados em textos – a compreensão é colocada como ponto de partida e de chegada, minimizando a importância da decodificação.

De acordo com o autor, algumas descobertas científicas apontam que a ênfase inicial na compreensão – característica de alguns métodos globais – é prejudicial para a

aprendizagem, pois a maioria dos alunos acaba recorrendo a estratégias de adivinhação ou ao contexto para identificar palavras desconhecidas, no qual sentem grande dificuldade para ler essas palavras, pois ignoram as regras do código. Por outro lado, a ênfase somente na decodificação (típica do método alfabético) pode levar a uma leitura mecânica, sem atenção ao conteúdo, sem compreensão.

Considerando essas evidências, ressaltamos que a alfabetização de crianças com base num dos três métodos possuem vantagens e limitações. Outra questão se refere ao fato de que nem todos os métodos funcionam igualmente, muito menos para todas as pessoas. Nesse sentido, além das diferenças presentes nos métodos, torna-se relevante considerar outros aspectos importantes na alfabetização.

Ao apresentar essas ideias, torna-se necessário, ao decidir sobre métodos e técnicas a serem utilizados, sempre levar em conta até que ponto eles favorecem a compreensão, por parte das crianças, de que a palavra escrita significa algo, que o texto escrito não é um conhecimento livresco, abstrato, mas, ao contrário, uma forma concreta de expressão e entendimento de objetos, sentimentos e pensamentos reais. Nesse sentido, a escolha de como ensinar precisa estar, então, relacionada à compreensão de como a criança aprende e também ao entendimento de que na prática da alfabetização há pessoas (professores e alunos, adultos e crianças) que são criadores de cultura e, acima de tudo, criados na cultura. Isso nos remete fundamentalmente ao papel da professora alfabetizadora nos processos do ensino e da aprendizagem, como veremos a seguir.

2.5 A PROFESSORA ALFABETIZADORA NOS PROCESSOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Nesta seção, abordamos alguns fundamentos teóricos necessários à professora alfabetizadora, com ênfase nos processos do ensino e da aprendizagem e quando a questão afetiva poderá influenciar diretamente em tais processos do desenvolvimento da criança. Apresentamos: no item 2.5.1, uma relação de aprendizagem entre o indivíduo e o meio, sob os olhares de Wallon e Vigotski, na qual destacamos que o desenvolvimento do ser humano ocorre a partir das constantes interações com o meio social em que vive; no item 2.5.2, o educando e sua leitura crítica do mundo em que evidenciamos o que nos diz Paulo Freire sobre a sua referência à concepção dialógica dos processos do ensino e da aprendizagem; no item 2.5.3, entrelaçando o racional com o emocional, mostramos a sensibilidade do emocionar como fundamental condição de aprendizagem; item 2.5.4, a colaboração de alguns autores

sobre a importância das “relações” nos processos do ensino e da aprendizagem e sua importância na ação educativa.

A complexidade dos processos do ensino e da aprendizagem e a busca por melhores formas de alfabetização que garantam o sucesso da criança nesse aspecto fazem com que existam estudos e pesquisas nessas duas áreas.

Dando ênfase a discussões teóricas, destacamos que a alfabetização é um tema que agrega em torno dele estudos e reflexões de vários campos de conhecimento, como: psicologia, sociologia, história da educação, linguística, psicolinguística, entre outros. Segundo Soares (1986), em relação às produções acadêmicas, são quantitativa e qualitativamente significativas que apontam caminhos, debatem equívocos teórico-metodológicos, levantam e colocam em discussão vários aspectos da questão.

Surgem novos conhecimentos, especialmente da psicologia e dos estudos da linguagem (VYGOTSKY, 1991a; WALLON, 1975; SOARES, 2004a, 2004b ; BAKHTIN, 1997; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; SMOLKA, 1986, entre outros), que orientam importantes discussões sobre quem ensina e quem aprende, como se ensina e como se aprende, como os sujeitos interagem com a escrita em seus usos, valores e finalidades.

Houve também avanços na universalização da escola, nas discussões da escola que queremos, no entanto, apesar de tantos esforços e iniciativas, tantas conquistas, permanecem ainda algumas complexidades ao nos depararmos com uma sociedade escriturística e desigual. Nesse sentido, Silva (2007, p. 9) assinala:

A escrita imprime-se nas relações pessoais, sociais, profissionais a exigir uma aprendizagem que não é a mesma em toda e qualquer situação. Escancara-se em diferentes espaços, numa multiplicidade de materiais que dão suporte aos textos; com procedimentos e regras em inúmeras combinações e estratégias; em práticas e usos que produzem modos diferentes de organizar e de repartir o conhecimento letrado em nossa sociedade de hoje.

Nos últimos anos, muito se tem debatido sobre os problemas educacionais que são muitos no Brasil e no mundo. Alguns problemas visíveis como a evasão e o fracasso escolar formam temas polêmicos de reflexões, temas polêmicos de agenda política, muitas vezes decididos tecnicamente. Os problemas de visibilidade mais complexa como a compreensão do processo do ensino e da aprendizagem até a temática da formação humana foram em paralelo também preocupações, porém em esferas e âmbitos de discussão diferentes. Na perspectiva psicopedagógica, Vygotsky (1991a, 1991b, 1993, 2000) e Wallon (1975) contribuem de forma significativa e eficaz para a compreensão do desenvolvimento humano

no processos do ensino e da aprendizagem. Estudos na área de desenvolvimento humano têm mostrado que tanto a questão afetiva quanto a cognitiva influenciam diretamente em tal processo do desenvolvimento da aprendizagem.

A questão da afetividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelas professoras, especialmente as alfabetizadoras, sempre fez parte das discussões, os estudos e pesquisas. De acordo com a pesquisa de Grotta(2000) apud SILVA (2007), os dados mostram que a relação dos sujeitos da pesquisa com a escrita pela leitura ocorre desde o ambiente familiar por meio de mediadores (como o pai, a mãe, os avós, os tios, as professoras, entre outros) pela presença marcadamente afetiva no cotidiano da vida das crianças. Os dados dessa pesquisa sugerem que a história da relação desses sujeitos com a leitura ocorreu-se num ambiente marcado por mediações essencialmente afetivas, além das dimensões cognitivas presentes no processo.

Conforme Silva (2007), se fizermos uma retrospectiva histórica dos motivos pelos quais a dimensão afetiva não tem sido considerada como central nos processos de constituição humana, é possível entender que somos frutos de uma concepção secular na qual o ser humano é um ser cindido entre razão e emoção a chamada concepção dualista do ser humano a separação entre corpo e alma. Durante séculos, o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, por diversos momentos históricos, considerada aquilo que o ser humano tem de pior. Até o século XX, predominou a interpretação de que a razão deve dominar e controlar a emoção. O controle da emoção seria possível pelos processos de instrumentalização realizados pelos mecanismos institucionais educacionais, com destaque fundamental à família e à escola.

Nesse sentido, as ideias e ações em relação ao domínio da razão sobre a emoção tiveram um papel crucial nas instituições escolares, em especial nos currículos e programas educacionais. Priorizavam-se atividades que consideravam, acima de tudo, as dimensões racionais cognitivas no trabalho pedagógico.

Para Silva (2007), discutir a importância das dimensões afetivas na constituição humana significa discutir as inter-relações entre sujeitos. Essas inter-relações são centrais no processo de produção de conhecimento bem como da constituição própria da individualidade tanto mais quanto maior a convivência com agentes culturais (família, escola, amigos, entre outros.). No entanto, a natureza desse processo de convivência não é somente cognitivo-intelectual, mas também profundamente marcado pela afetividade.

2.5.1. Uma relação de aprendizagem entre o sujeito e o contexto social na concepção de Wallon e Vygotsky

Na teoria de Wallon, o conceito de meio é fundamental. A pessoa constitui-se na integração de seu organismo com o meio, estando o social sobreposto ao natural. Nesse sentido, as atitudes das pessoas são consideradas complementares às do meio, tanto quanto determinadas pelas suas disposições individuais e pelo papel e lugar que ocupa no grupo social. Portanto, a pessoa necessita sentir-se integrada ao meio do qual é parte constitutiva e no qual, ao mesmo tempo, constitui-se. A escola precisa ser considerada indissolúvel na relação com a criança e com a sociedade para manter uma dinâmica relacional entre elas, favorecendo a autoestima do estudante, tendo a sala de aula como uma oficina de convivência.

A esse respeito, Wallon (1975, p. 20) enfatiza:

Sem dúvida que o papel e o lugar que aí ocupa a criança são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também.

O foco da teoria de Wallon é essa interação da criança com o meio, uma relação complementar entre os fatores orgânicos e sócio-culturais. Afirma o autor que essas revoluções de idade para idade não são improvisadas por indivíduo, são próprias da razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. As incitações do meio, são sem dúvida, indispensáveis para que elas se manifestem, e quanto mais se eleva o nível da função, mais ela sofre as determinações desse ambiente entorno: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são a imagem da linguagem que para cada um é a do meio.

Wallon (1975) ressalta que é com base na sua própria experiência, nas repetições, nas diferenças que se apresentam, que a criança se torna capaz de distinguir e reconhecer o que está de acordo ou não com as suas expectativas e necessidades, o que, conseqüentemente, podem levá-la ao aprendizado. E isso acontece por meio de uma dinâmica bem conduzida das atividades escolares e dos seus resultados. Por isso, a formação dos professores não pode se limitar aos livros, mas às experiências pedagógicas, que necessitam ser pensadas, refletidas e reorganizadas, levando a ações que evidenciem e realizem as novas construções do conhecimento. Essa ideia comporta, no seu bojo, a ideia de atividade, mas de uma atividade com conteúdos de aprendizagem bem definidos.

Para o autor, as emoções são a exteriorização da afetividade; são as manifestações orgânicas possíveis de serem percebidas pelo outro social, aliás, esta é a sua característica específica, ou seja, vir sempre acompanhada por alterações orgânicas, que adquirem valor expressivo, por intermédio da função tônico-postural. É a emoção que estabelece o vínculo entre a pessoa e o mundo, sendo o elo que une a vida orgânica à psíquica. Na teoria de Wallon, a emoção se integra de maneira indissociável à inteligência, e ambas se expressam a partir do movimento, que, por sua vez, afetará as emoções e a inteligência.

O vínculo instaurado entre a criança e o ambiente social, é o que lhe garante o acesso ao universo simbólico da cultura – por meio da linguagem – elaborada e acumulada pelos seres humanos no decorrer da história da humanidade. Portanto, é a afetividade que vai dar condições ao surgimento da atividade cognitiva; nessa perspectiva, podemos afirmar que a emoção é o fundamento da consciência e substrato funcional do intelecto.

É pela afetividade (operando, dialeticamente, com as funções cognitivas) que a criança mergulha no meio social, constrói a sua história, a sua identidade, os seus conhecimentos. Para Wallon (1995), cabe à escola, mas principalmente ao professor, um importante papel social, compreendendo o aluno no âmbito da sua dimensão humana, tanto afetiva quanto intelectual, já que ele depende, para se desenvolver, do amadurecimento biológico e da inserção no social.

Com base na concepção do autor, pressupõe-se que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos, sendo um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Em relação à teoria psicogenética de Wallon, ressaltamos os estudos realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEE0a6) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Cerisara (1997), salienta que os estudos sobre Wallon foram em decorrência dos impasses teóricos metodológicos que vinha enfrentando no seu trabalho como formadora de educadoras para educação infantil. Após alguns anos utilizando a teoria psicogenética da inteligência de Piaget como suporte psicológico para a prática de suas alunas em creches e pré-escolas, sentiu que esse referencial entrava em choque com os pressupostos epistemológicos que sustentavam sua postura como educadora, entendendo a construção do indivíduo e da realidade social como complementares de um processo dialético de apropriação e interiorização da realidade objetiva, no qual interagem fatores objetivos e fatores subjetivos. Assim,

[...] partindo do pressuposto de que a educação é uma prática social que se alimenta dos conhecimentos produzidos por diferentes áreas do conhecimento, percebia a necessidade de manter uma perspectiva interdisciplinar em que a psicologia comparece como uma entre tantas áreas do conhecimento, e que pode e deve iluminar a compreensão do processo educativo em suas múltiplas facetas. Portanto, ela interessa à medida que oferece um quadro explicativo a respeito da forma como a criança apreende o mundo a ser conhecido. Este referencial teórico é necessário e até fundamental para as educadoras, mas está longe de dar conta de toda a complexidade do processo educativo (CERISARA, 1997, p. 39).

Conforme a autora (1997), o contato com a abordagem histórico-cultural da escola de psicologia russa e com sua forma de conceber a criança, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, o papel do educador e da escola, o papel da atividade humana mediada pelos sistemas de signos e pelos instrumentos técnicos na construção de formas humanas de pensamento e de inserção no mundo foram legitimando e fundamentando teoricamente as dúvidas já sentidas no cotidiano escolar.

Cerisara (1997) percebeu a necessidade de uma teoria que contemplasse os pressupostos epistemológicos da escola de psicologia russa, podendo oferecer uma concepção a respeito do desenvolvimento infantil dentro de uma abordagem psicogenética e histórica que viesse a fundamentar o trabalho das educadoras. Wallon era uma possível saída para o impasse teórico colocado entre a teoria piagetiana e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

Vygotsky (1991b) assinala que o desenvolvimento do ser humano ocorre a partir das constantes interações com o meio social em que vive. Por intermédio das mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a mediação de outras pessoas.

De acordo com o autor, o professor é o mediador entre o sujeito e o objeto de estudo, interferindo no processo de aprendizagem, levando em conta aspectos da linguagem, cultura, processo de internalização, função mental e zona de desenvolvimento proximal. O aluno aprende junto a outro o que produz o grupo social, seja na linguagem, em valores, seja em conhecimentos.

A linguagem é constituinte do sujeito e, portanto, central no cotidiano escolar. Na concepção de Vygotsky (2000), a linguagem é um dos instrumentos básicos inventados pelo homem cujas funções fundamentais são: o intercâmbio social – é para se comunicar que o

homem cria e utiliza sistemas de linguagem. A linguagem, então, atua não só no nível intersíquico (entre pessoas), mas também no intrapsíquico (interior do sujeito).

Ainda para o autor, o elo central do processo de aprendizagem é a formação de conceitos. Ele compara e inter-relaciona duas categorias de conceitos: os conceitos espontâneos – construídos no cotidiano, pela ação direta das crianças sobre a realidade experimentada e observada por elas; e os conceitos científicos – construídos em situações formais de ensino-aprendizagem.

Estudando as complexas relações entre as duas categorias de conceitos, Vygotsky (2000) observou que, embora as crianças consigam operar de modo espontâneo com uma série de palavras, elas não têm consciência da sua definição, ou seja, não conseguem tomar consciência do seu próprio pensamento, isto é, quanto mais usam automaticamente alguma relação tanto menos têm consciência dela. Para o autor, tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras. Assim, o desenvolvimento consiste nessa progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento.

O autor afirma que a questão principal quanto ao processo de formação de conceitos é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada, já que:

[...] todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, este signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito, e posteriormente, torna-se o seu símbolo (VYGOTSKY, 1993, p. 48).

Ao abordar o desenvolvimento da criança e o aprendizado, Vygotsky (1999, p. 103-104) observa que:

Os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso.

Segundo o autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança, pois aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Os estudos de Vygotsky (2000) revelam que todo objeto de aprendizagem escolar se constrói em um terreno ainda não amadurecido e que a questão sobre as funções amadurecidas precisam continuar sendo observadas, porque cabe definir o limiar inferior da aprendizagem. Todavia, é preciso ter também a capacidade para definir o limiar superior da aprendizagem. Só na fronteira entre esses dois limiares, a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre eles se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria.

No trabalho pedagógico, compreender esses limites é um grande desafio, remetendo-nos a uma questão fundamental que é a de conhecer as crianças; desafiá-las e instigá-las a ir além do que já construíram.

Referindo-se ao contexto histórico-cultural de Vygotsky, Souza e Peixoto (2006, p.1) enfatizam que “quando a criança está inserida numa ampla cultura letrada, certamente há uma influência muito positiva na evolução de seu aprendizado em séries posteriores à alfabetização”. Uma base de ensinamentos solidificada por um processo de alfabetização rico em inclusões sociais e culturais, respeitando e aproveitando as vivências individuais de cada aluno, contribui para o desenvolvimento de um cidadão completo.

2.5.2. O Educando e sua leitura crítica do mundo: o que nos diz Paulo Freire?

Tendo como referência uma concepção dialógica do processo do ensino e da aprendizagem, Freire (1996) assinala que o desenvolvimento da aprendizagem do aluno ocorre por meio das interações sociais que surgem dentro do ambiente escolar e extraescolar. Desse modo, entendemos a relação educador-educando como sendo de fundamental importância nesse processo. Daí a importância do diálogo entre a professora alfabetizadora e as crianças e entre as próprias crianças, de forma que possam emergir e interagir na sala de aula modos de pensar, viver, agir e sentir que encontrem no processo de alfabetização um canal de expressão e um instrumento de intervenção no seu contexto. Essa interação pressupõe um querer-bem aos educandos e educandas sem medo de expressar sua afetividade. Para o autor, não há separação entre seriedade docente e afetividade, estes devem caminhar juntos, porém ele alerta para o fato de que a afetividade não pode interferir no cumprimento ético de seu dever de professor.

Para Freire (1996), quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza precisa achar-se de mãos dadas com a decência

e com a seriedade. A educação é simultaneamente um ato político, estético e ético. A política como ação do sujeito na coletividade se efetiva como uma forma e um conteúdo que, por sua vez, são indissociáveis.

Ao propor uma pedagogia que permita ao educando fazer uma leitura crítica do mundo, para conhecer e entender os significados, Freire (2001a) propõe a chave do diálogo, referência para ouvir e conversar, como uma das virtudes do educador democrático. No diálogo, ele oportuniza um ambiente e situações para que todos falem, e, a partir desse diálogo, da participação, seja possível construir uma sociedade mais justa e democrática.

2.5.3. Entrelaçando o racional com o emocional – a sensibilidade do emocionar como fundamental condição de aprendizagem – contribuições de Maturana e outros.

De acordo com Maturana (2001), o processo de aprendizagem ocorre sempre que a atuação de que qualquer organismo passa por variações perceptíveis por ele e ou pelos envolvidos no processo relacional. Trata-se de um relacionamento constituído a partir do entrelaçamento entre o racional e o emocional. É no entrelaçamento do emocional com o racional que, para Maturana, ocorrem as coerências operacionais de nossos sistemas de argumentação.

O autor desafia-nos a pensar sobre a possibilidade de que todas as nossas ações estão fundadas no emocionar. Essa proposição ainda que estranha no universo dos defensores do racionalismo radical sugere uma revisão profunda das posturas meramente racionalistas para reintroduzir a sensibilidade do emocionar como fundamental condição de aprendizagem. A contribuição escolar e educacional no desenvolvimento de processos de autoformação humana já não se sustentam de cunho racionalista. Eles clamam pela presença das subjetividades contaminadas e carregadas de emoções, como aposta na construção do conhecimento e de uma sociedade renovada. O que se depreende dessa perspectiva é a noção de que emoção e razão não se separaram, são complementares, nos processos educacionais de qualquer natureza.

De acordo com Morin (2000, p.1-20), em relação a afetividade:

[...] no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da

pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo.[...] Portanto, não há uma razão dominante de emoção, mas um eixo *intelecto – afeto* e, de certa maneira, a capacidade das emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais.

Se entendermos a importância do processo relacional na ação educativa, se a formação do outro como totalmente outro se constitui como objetivo da educação, então é preciso repensar as interações para que o educando possa comparecer com autonomia nas ações relacionais para construir sua autoconsciência a partir dessa convivência inter-relacional. Para Maturana, (2001, p. 28):

A autoconsciência não está no cérebro – ela pertence ao espaço relacional que se constitui na linguagem. A operação que dá origem à autoconsciência está relacionada com a reflexão na distinção do que distingue, que se faz possível no domínio das coordenações de ações no momento em que há linguagem. Então a autoconsciência surge quando o observador constitui a auto-observação como uma entidade ao distinguir a distinção da distinção no linguajar.

Dessa forma, passa a ter uma consciência de si na relação, já que na relação é que se estabelece a identificação e o reconhecimento do outro como legítimo outro. O conhecimento passa a ser compreendido como organização do vivo nas relações que vai vivenciando, como fenômenos subjetivos e singulares. O próprio ato de conhecer-viver se constitui em uma leitura da relação cognoscente-vivente. Por isso, nessa perspectiva, o conhecer-viver é elemento fundamental no processo de conscientização. Tal perspectiva ancora uma educação continuamente criada e criadora do conhecimento-vida. Para o autor, o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, transforma-se espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz de forma progressiva mais congruente com o do outro no espaço de convivência. Nesse contexto, não é mais a razão que fundamenta e embasa as ações e a comunicação, mas, sim, a emoção, que não pode ser abarcada pela linguagem como construção racional, mas pela linguagem construída nas coordenações de ações consensuais. O educar deixa de ser entendido como um ato da fala enquanto apresentação de quem domina certas informações pronunciadas como verdades e passa a constituir-se em comunicação de sistemas viventes nas ações comuns. Na visão de Maturana (2001), da educação como convívio, na direção da congruência como comunicação mais possível inteira do ser humano, é que vai construir os critérios de validade para uma maior qualidade do conviver. Não se trata de negar a autoridade de quem fala, mas, ao contrário, possibilitar-lhe pleno sentido, porque a fala passa a ser, no conviver, a ação do dizer desde a autoridade, portanto, uma autoria.

Conforme Strieder (2000), um processo educacional que reduz o aluno a mero executor tarefeiro de atividades escolares, também o molda para o exercício de tarefas pensadas por outros no mundo do emprego. A tão repetida pergunta dos alunos "É assim que devo fazer?" É o preparo-treinamento para repeti-la por toda vida; quando adultos, para o chefe ou para o patrão. É preparar para ter chefe, para executar tarefas, para obedecer de forma submissa. Cumprir a tarefa é o que importa, é a única dimensão relacional entre patrão e empregado.

O automatismo da obediência desnuda-se de justificativas diante do não mais emprego para todos. O problema é serio porque os formalismos, uma vez automatizados, são difíceis de serem desalojados. O que não é mais admissível, segundo o autor, é a conservação e continuidade de concepções pedagógicas com prevalências instrucionais, insistindo em colocar ordem na cabeça. Uma pedagogia, num contexto social econômico que clama por iniciativas sociais comunitárias, precisa ser capaz de redefinir o processo da aprendizagem, para que a dinâmica humanizadora não continue sendo reduzida à aquisição de habilidades para um mercado de trabalho que prioriza a relação da obediência do ter um chefe.

De acordo com Strieder (2002, p.13):

[...] refletir a condição humana e perspectivar uma educação para o entendimento é permitir-se o direito de admirar a fantástica aventura da vida e, em particular, a aventura vivencial dos seres humanos. É desejar ensonhar um ser humano bem mais diverso do que a racionalidade e o *economicus* pretendem. Humanizar requer manter acesa a chama da vivência criativa, regada pela afetividade, pela sensibilidade, pelo riso, pelas lágrimas, pelo fervor da participação, pelas luzes do respeito e pelo desejo de cultivar, no jardim da vida, a vivência da beleza.

Para Maturana e Varela (2002a), a tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o desenvolvimento das crianças como seres humano no respeito a si próprios e no respeito aos outros com consciência social e ecológica, para que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem.

Para Maturana (2001), outro aspecto importante a considerar é a permanência do processo educativo. Não existe intervalo no ato de educar como no ato de conviver. O ato pedagógico é assim entendido como toda ação que alguém realiza no conviver, tornando esses espaços artificiais de educação plenos de experiências. São espaços criados pelo grupo social para além do convívio do núcleo familiar ou tribal próprios do ser humano. Valorizar e possibilitar a plenificação do conviver nos espaços educativos é caminho para existencializar o conhecer-viver e assumir a cultura como uma das dimensões do convívio de tal modo que se

torne – ela, cultura – cada vez mais humanizante, já que, ao mesmo tempo, é comunicada aos sujeitos e transformada por eles na congruência.

O autor (2001) ressalta que, no processo educativo, ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.

No trabalho dos cientistas Maturana e Varela (2002a), encontramos larga exposição de ideias em relação à autonomia criativa dos seres vivos. Ela é sustentada na não existência da realidade *a priori*, e sim de que tudo é inventado por meio da interação nas várias redes que compõem o vivo. Significa que o compromisso de cada ser humano é inventar seu modo de vida, afinando a congruência do conviver com outros. Significa também admitir a profunda inseparabilidade entre ser e viver e conhecer. O caminho da inseparabilidade entre viver, ser e conhecer foi denominado por Maturana e Varela (2002a) de autopoiese.

Pensar o conhecimento a partir da autopoiese só é possível se entendemos cada vivente como sistema auto-organizado e auto-organizável. Para Maturana (2001), isso só é possível porque cada ser existe na e em relação. O que determina, em última análise, a organização do vivo é sua própria autopoiese. Mas o que desencadeia a organização do vivo é a relação que se estabelece entre vivo-meio-vivo. O organismo se autogere, mas só o faz na relação com outros organismos. Isso quer dizer que não é possível determinar quais as ações subsequentes num processo autopoietico. Mas é possível saber que o vivo age e reage diante das circunstâncias, já que vai organizando seu conhecer a partir do próprio ato de viver.

Por meio dos processos autopoieticos o aluno vai se reinventando, vai se recriando nas interações múltiplas produzidas, constituindo-se um ser produtivo de conhecimento e de si mesmo, diferente. Nessas vivências cotidianas, o amadurecimento, a transformação de alunos que vão aprendendo, a possibilidade de recriação e de participação como sujeitos do processo muda tudo, muda o teor dos conceitos, muda a teoria. Ela passa a fazer sentido nas práticas comunicacionais contemporâneas, pelo modo como são percebidas pelos alunos e pela professora, em interações parceiras.

A cumplicidade experienciada vai nos ensinando, também, que a produção do “conhecimento-vida”, conhecimento vibrante e mobilizador, é algo produzido nas interações afetivas, ternas. “O que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o

conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam.” (RESTREPO, 1998, p.18).

Conforme Assmann (1998), a aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vão se reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano. A essa dinâmica qualitativa Assmann (1998), dá o nome de morfogênese do conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem consiste numa cadeia de saltos qualitativos da auto-organização neuronal da corporeidade viva, cuja clausura operacional se auto-organiza enquanto se mantém em acoplagem estrutural com o seu meio.

De acordo com o autor, quando alguém aprende algo novo, não é apenas esse elemento novo – motórico, linguístico, conceitual, entre outros – que se acrescenta ao que supostamente já foi adquirido, mas ocorre uma reconfiguração do seu cérebro/mente enquanto sistema dinâmico. O que ele propõe, como teoria explicativa do sucesso ou insucesso da aprendizagem, é que qualquer processo pedagógico somente será significativo para os aprendentes à medida que produz essa reconfiguração do sistema complexo cérebro/mente (e corporeidade inteira).

2.5.4. A Colaboração de outros autores sobre a importância das “relações” nos processos do ensino e da aprendizagem

Outro fator considerado relevante no processo do ensino e da aprendizagem é sobre o ato de formação de significados no nível da consciência, o ato da cognição, processo pelo qual o mundo de significados tem origem. Nesse sentido, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982 apud MOREIRA; MASINI, 2001) propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais, utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

De acordo com o autor (2001), a aprendizagem é muito mais significativa à proporção que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.

Nesse contexto, a aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. Como outros teóricos do cognitivismo, ele se baseia na premissa de que existe uma estrutura (a estrutura cognitiva) dentro da qual essa organização e integração se

processam. A atenção de Ausubel está constantemente voltada para a aprendizagem. Para ele, o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Cabe ao professor identificar esse já conhecido para oportunizar avanços nesse aprendizado. Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas, à medida que os conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às novas ideias e conceitos.

A aprendizagem não necessita necessariamente da motivação. Ela ocorre por si só, espontaneamente. Para ele, quando se aprende algo, há uma satisfação inicial que estimula para a continuidade do desenvolvimento do ato pedagógico. A motivação para ele é crescente no momento em que o aluno conhece os objetivos do ensino, que necessitam ser claros e relacionados com o imediato. Para ele, motivação é a própria aprendizagem.

A escola potencializa a vivência da infância pelas crianças, proporcionando a participação ativa, em espaços e tempos adequados à singularidade dessa fase da vida, em que a experiência de aprender ganha significado social na perspectiva da constituição da autonomia e da humanização. Nessa interação das crianças, seus pares e professores, o desenvolvimento da linguagem ocorre dá por meio de variadas e dinâmicas atividades. Elas vivenciam os processos de aprender e ensinar, com empenho, responsabilidade e significação.

De acordo com Nogaro (2007), a escola, em sua totalidade, precisa abrir a possibilidade para que os alunos descubram a funcionalidade de suas aprendizagens, quer dizer, a capacidade que tem o conhecimento para transformar a realidade e para resolver problemas. O desafio do mestre é valorizar e acreditar na possibilidade de que cada aluno pode acessar informações, mesmo que, muitas vezes, sinta a insegurança, o medo ao trilhar, abrindo novos caminhos. Muitas são as vezes em que o professor se encontra perdido, cansado, por vezes na solidão e, com angústia, questiona-se sobre sua profissão. Mas, paralelamente a isso, encontra-se o educando à espera do encontro que possibilite o processo ensino e aprendizagem. E aí surge o diálogo.

Ao se referir ao ensino escolar, Kramer (2006) lembra que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis, o direito à brincadeira, à produção cultural, tanto na educação infantil como no ensino fundamental; ou seja, as crianças precisam ser atendidas em suas necessidades. Nas duas modalidades de ensino, precisamos pensar a escola como instância de formação cultural, o que implica ver a criança como sujeito da cultura e da história, como sujeitos sociais.

De acordo com Benjamim (2004), a apropriação do conhecimento pela criança é como um tapete tecido artesanalmente, que, por ser único, carrega nos desvios e imperfeições

do tecido a autenticidade que o distingue de qualquer outro. É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sócio-cultural e natural vai tecendo os seus conhecimentos.

Esse pressuposto traz um grande desafio para as professoras – tanto na educação infantil como no ensino fundamental – que é de observar o que e como cada criança está significando nesse processo de interação. Somos nós que mediamos as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura, ao disponibilizarmos materiais, ao promovermos situações que: abram caminhos, provoquem descobertas, incluam cuidados e afetos, favoreçam a expressão por meio de diferentes linguagens, articulem as diferentes áreas do conhecimento e se fundamentem nos princípios éticos, políticos e estéticos, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

3 UM DIÁLOGO ENTRE OS PROCESSOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria" (Freire).

Nesta seção, fazemos a apresentação dos dados referentes à pesquisa realizada. Ressaltamos que a presente pesquisa apresenta-se como uma investigação de caráter participante, na qual a coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com as professoras envolvidas. Além das entrevistas, foram desenvolvidos grupos de estudos quinzenalmente, relacionados às dificuldades, inseguranças e aos conflitos que envolvem o cotidiano das professoras.

O estudo foi realizado com nove professoras do município de Erechim (RS), sendo três professoras do Pré II, três do 1º ano e três do 2º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares. Os sujeitos da pesquisa são identificados pelos nomes de um personagem das histórias infantis. A identificação das personagens foi escolha das professoras de acordo com a definição de características que as identificavam com um personagem das histórias infantis, segundo aquilo que pudesse ter de semelhança com a sua personalidade, forma de agir, de trabalhar, de conviver, com o seu perfil, com a sua proposta pedagógica, com a relação professor-aluno, com o processo do ensino e da aprendizagem, considerando que, ao trabalhar um personagem, uma história, não só a criança, mas também o professor identifica com a sua experiência pessoal.

A professora Magali se identificou com a personagem Magali da Turma da Mônica, observando que sua escolha ocorreu em virtude da forma da personagem agir em determinadas situações. Segundo ela, isso se dá principalmente em relação à sua curiosidade, à vontade de conhecer, de buscar algo novo. Relacionou, também, o fato de a Magali ser “comilona”, com a sua vontade de querer mais, de não se contentar com o óbvio, mas buscar – tratando-se de conhecimento – sempre mais, para que possa desempenhar cada vez melhor o seu trabalho. Ao comentar sobre a personagem, deixou escapar que a sua forma “gulosa” por conhecimento, experiências e aprendizagens reflete no outro sentido da palavra, pois assim como a Magali personagem, a professora adora degustar e conhecer os mais variados cardápios da nossa culinária. No decorrer da entrevista, a professora demonstrou muito interesse em participar da pesquisa, frisando sempre o quanto esta seria importante para o seu trabalho, principalmente, por estar iniciando com turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, embora tenha grande experiência com pré-escola. Segundo a professora, deixa transparecer em suas falas que gosta muito do que faz, sua paixão em ensinar, principalmente crianças pequenas. Ao relatar que, por

não ter Pedagogia, buscou de outras formas o conhecimento, demonstra a vontade que tem de aprender, de buscar subsídios para superar as dificuldades que encontra no seu dia-a-dia.

A professora Alice se identificou com a personagem Alice no País das Maravilhas; uma das suas justificativas principais foi o fato de Alice buscar novas descobertas. Em seu relato, demonstra, um descontentamento em relação ao que o sistema considera padrão na educação, nos processos do ensino e da aprendizagem, na relação com seus alunos; ela é ousada e busca a sua satisfação pessoal e profissional, indo além desses limites normalmente impostos em nossa sociedade. Nesse sentido, a professora Alice afirmou que [...] *o nosso sistema de ensino é muito discriminador, é a nota que vale. É a escrita que vale na avaliação de um aluno, consideramos somente aquele momento, e esquecemos dos outros momentos que também fazem parte da aprendizagem dele [...]*.

Assim como a personagem, a professora Alice observou: [...] *eu sempre me questiono, preciso trabalhar tal coisa. Como vou fazer pra ensinar, como fazer pra que o aluno aprenda? Muitas vezes, eu tenho que aprender pra ensinar ele, e penso então que profissional posso procurar pra me ajudar. Ai vou pegar meu material de faculdade, mas vejo que não é isso. Quando sinto estas dificuldades, vou buscar com profissionais que dominam mais o assunto.* A referida professora, na sua formação docente, aprendeu a desaprender, a desaprender-se de hábitos adquiridos e a questionar o mundo que a vai rodeando, a cada instante, surpresa; aprendeu a lidar com o inesperado e o diferente.

Ressalto aqui que, além do seu empenho, dedicação, persistência em procurar o melhor para a sua prática, algo muito interessante foi revelado em suas respostas: a humildade em recorrer a outras pessoas para aprender o que não dominava em relação aos conteúdos a serem trabalhados e a forma que conduziu seu trabalho em uma turma totalmente heterogênea, em que a afetividade proporcionou uma relação significativa entre professora e alunos.

A professora Bela escolheu a “Bela”, personagem da história A Bela e a Fera. Ao justificar sua opção, salientou que sempre procura trabalhar no aluno o lado afetivo, e que na relação professor-aluno precisa haver uma “química”. Relacionando com a história, a Bela viu na Fera o lado bom, e é isso que a professora procura perceber nos seus alunos: *Eu sempre procuro ver um lado bom neles, um lado que não aparece. Todo ano eu tenho um [aluno] diferente.* Outra questão salientada é de que, no seu trabalho, ela procura fazer com que os alunos se libertem dessas diferenças, que conquistem o seu espaço, mesmo sendo diferente. Durante a entrevista, acrescentou: [...] *o sol nasce para todos da mesma forma. Precisamos lutar pela justiça.*

Da professora Bela, gostaria de ressaltar, em especial, sua experiência enquanto professora ao relatar que: [...] *crio um vínculo muito grande com eles, você tem um outro olhar para aquele aluno, um olhar de professora, um olhar de mãe, você começa a pensar tudo que eles aprenderam, diante da realidade em que vivem.*

De acordo com Fernández (1991, p. 47-52), no decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão ampliando-se, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar. “Para aprender, necessitam-se dois personagens – o ensinante e o aprendente – e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e o direito de ensinar”.

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, em um processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, entre outros não acontece somente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, de início, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Por intermédio da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico.

A proximidade entre a professora e os alunos proporciona inúmeras formas de interação. Possibilita diálogos intensos que auxiliam os alunos, caracterizando uma maneira de demonstração bastante eficiente de atenção. A proximidade da professora é extrema, valorizada pelos alunos e constitui-se um tipo de interação extremamente afetiva, que ameniza a ansiedade, transmite confiança e encoraja o aluno a acreditar nas suas capacidades, interferindo, de modo significativo, no processo do ensino e da aprendizagem. A troca de sentimentos só é possível com a proximidade entre professoras e alunos. Segundo Dantas (1993, p. 75), “é impossível alimentar afetivamente a distância”.

Destaco, nesse sentido, a maneira como a professora Bela incentiva os alunos a aprender, a reconhecer-se como sujeitos, a forma de mediação não só para seus estudos, mas também para suas vidas, a emoção transmitida ao vê-los aprendendo, a consciência sobre as limitações deles, sobre as diferenças entre eles, de ensiná-los a serem semelhantes aos outros, ocupando seus espaços, mesmo sendo diferentes.

Segundo a professora, outra questão fundamental é sobre a mediação que desenvolve entre os alunos. Ela destacou: *faço a mediação para que socializem aprendizagens entre eles, criem vínculo. O aluno tem que criar o espaço dele, tem que conquistar aquele espaço como os outros, todos são iguais e diferentes ao mesmo tempo.*

De acordo com Ferreira (2004, p. 59), as relações sociais da criança no grupo de pares, “implica, desde logo, reafirmar o pressuposto interacionista de que os objetos, pessoas, situações e acontecimentos não têm qualquer significado só por si senão quando este é partilhado socialmente na interação que os indivíduos estabelecem”. A referida autora proclama que os alunos, ao se relacionarem e interagirem com os outros sujeitos, vão, aos poucos, descobrindo que os seres humanos são distintos, que cada um tem um modo próprio de ser, de pensar, de sentir e de estar no mundo. É socializando-se com os outros que vão descobrindo as próprias especificidades, como também as especificidades dos que com eles convivem.

Para Maturana (2001, p. 29):

O educador se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência.

Assim, a construção da visão de mundo efetuada pelo aluno é feita com o auxílio dos elementos produzidos por sua contínua relação social com os pares e com os adultos, em contextos sociais que vão se interpondo. No entanto, o processo de socialização não consiste só em uma constante adaptação dos alunos ao universo social, mas também em que eles exercem um papel atuante na dinâmica da constituição desse universo.

Pelas experiências que tive na minha caminhada como professora alfabetizadora, percebi que, muitas vezes, diante de posicionamentos divergentes dos nossos, podemos nos impulsionar a atitudes diferenciadas, entre elas, o silêncio, as tentativas de convencimento do outro. Na tentativa de fugir do atrito, algumas professoras optam pelo isolamento, silenciamento e anonimato, pois sabem que se encontram em um espaço onde o outro possui concepções diferentes das suas.

De acordo com Maturana (2001, p. 80), “a conversa, na ação educativa, é elemento central na relação que produz o conhecimento, que significa ‘dar voltas’, de maneira que conversar, em sua origem, significa ‘dar voltas com’ o outro”. A conversa constitui-se, assim, um espaço relacional por excelência na ação educativa.

Desse modo, a conversa como proposta do grupo de estudo é de oportunizar às professoras participantes e, sem dúvida, a mim, na posição não só de quem está pesquisando, mas de professora alfabetizadora, a produção de um conhecimento que poderá ser utilizado ao longo do período escolar, como característica comum ao trabalho coletivo e à produção docente.

Conforme Tardif (2002), é por meio das relações com os pares e, portanto, do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas precisam ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Nesse sentido, percebemos que os saberes que servem de base para o ensino não se limitam somente a conteúdos ou conhecimentos especializados. Eles abrangem uma diversidade de questões e de problemas relacionados ao seu trabalho. Além dos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos na área da educação, prevalece na sua experiência de saber ensinar os fatores cognitivos do qual fazem parte a sua personalidade, seus talentos diversos, suas estratégias, seu entusiasmo, vivacidade e amor pela sua profissão.

A professora Chapeuzinho Vermelho justificou a sua escolha pela personagem porque acredita que, na história, a menina ingênua, curiosa e desobediente, ao sair de casa para visitar a avó, sai também com a ideia de buscar coisas novas para a sua vida e ajudar a vovozinha. E aí aparece o lobo, que, segundo ela, seriam os obstáculos que encontramos na profissão que exercemos na educação e que, mesmo passando por eles, conseguimos superá-los, conquistamos o que queremos. A professora afirmou: *Os alunos, quando estimulados, conseguem desenvolver todos os desafios. E isso gera autonomia para fazer as coisas, sem medo de errar, de ser rotulado, discriminado.* Justificou essa relação que faz com a personagem na forma como considera seus alunos, sendo eles como desafios individuais, cada um com suas limitações, com suas características, e, no final de um ano, a alegria em perceber que eles também venceram, superaram obstáculos, alcançaram objetivos.

A professora relatou: *cada dia que passa percebo o quanto é importante você olhar para o ser humano, olhar para o aluno, não é só dar conteúdo [...] Precisamos sempre ter o cuidado de ver até onde nosso aluno pode ir, o que ele pode fazer.*

Na fala da professora, percebe-se a preocupação existente em receber o aluno, considerando seu desenvolvimento, seus limites, seus valores, seus hábitos, suas necessidades, enfim, olhar para o aluno como um ser humano.

A professora Dorothy se identificou com a personagem da história “O mágico de Oz. Dorothy, a personagem, é ousada, sonhadora, determinada, jamais desiste daquilo que busca. A professora Dorothy relatou que conquistou no decorrer de seu percurso aquilo que buscava: a coragem, o amor e a razão. A referida professora se inspirou em Dorothy para reconhecer uma das suas principais características que é a persistência diante das possibilidades que teria de resolver seus conflitos e suas necessidades. Como essência dessa personagem, ela procura levar para seus alunos a coragem diante da vida e das situações adversas, mostrando que a única coisa constante no mundo é a mudança, seja na ficção, seja na vida real. Também, enfatiza que em suas práticas, procura passar em seus ensinamentos a questão da lealdade, a capacidade de aprender a escolher e arcar com suas escolhas.

A professora Branca de Neve, ao ressaltar sua personagem infantil, relatou que o que mais a identificou foram as características que a personagem apresenta: generosidade, bondade, lealdade, modéstia, beleza interna e externa, honestidade, justiça. Reforçou o fato de que uma professora alfabetizadora precisa, em primeiro lugar, não se limitar a dizer que gosta de crianças, mas que gosta de “todos” os tipos de crianças, conforme o contexto social onde atua.

A professora Rapunzel escolheu sua personagem infantil pensando na imagem da personagem ocupando seu espaço na sociedade, em buscar a realização dos seus desejos, o desejo da libertação. Relacionou essa liberdade com o seu trabalho, oportunidade de fazer um trabalho com uma proposta pedagógica que tenha esses princípios. Se identifica em especial com a personagem, quanto à fragilidade que ela apresenta para enfrentar algumas situações no seu dia-a-dia.

A professora Cachinhos de Ouro disse que sua opção pela personagem, *foi em razão de fazer relação desta com a curiosidade, com a vontade de conhecer, de ousar, buscar coisas novas. E isso registra como verídico na sua vida profissional.* Ressaltou que procura passar isso para seus alunos como forma de prepará-los para os desafios.

A professora Gata Borracheira, ao se referir à sua personagem, lembrou dos obstáculos que enfrentou para chegar onde está, para conseguir estudar e ser professora. Salientou: *os obstáculos fizeram com que eu superasse a insegurança, o medo, e que mesmo sozinha, consegui enfrentar-los na vida e sair vitoriosa.* Falou também sobre a sua mudança de postura, a partir do momento em que passou a acreditar nela mesma e que conseguiria alcançar os seus objetivos.

Em relação aos temas abordados, apresentamos as concepções das professoras entrevistadas sobre questões referentes aos seus saberes da formação e da experiência, suas

concepções de alfabetização e letramento, aos métodos de alfabetização e aos pressupostos teóricos metodológicos que, segundo essas professoras, dão sustentação às suas práticas pedagógicas e aos processos do ensino e da aprendizagem.

O objetivo principal da presente pesquisa foi dar voz às professoras alfabetizadoras. Essa análise sobre a alfabetização, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais, vem ao encontro da necessidade de repensarmos a prática pedagógica. Tal processo envolve ações e principalmente as interações de vivências do cotidiano. A marca deste trabalho é procurar registrar alguns dos pressupostos que vão dando forma e direção às discussões coletivas que buscam contribuir para que nós, professores, possamos compreender um pouco melhor aqueles com quem trabalhamos, onde trabalhamos e todos os que estejam envolvidos nesse processo.

Segundo Gadotti (1999, p. 2), “o educador, para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve, antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”.

Dessa forma, o aprender se torna mais interessante, o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo, em alguns casos, vista como obrigação. O professor precisa despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.

Ele não tem de preocupar-se somente com o conhecimento por meio de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Para isso, é necessária a compreensão do professor de que seu papel é de mediador da aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, em uma relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à autorrealização.

Segundo Freire (1996, p. 96, grifo do autor):

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

A relação entre professor e aluno depende, também, do clima estabelecido, da relação empática, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. É necessário que o professor busque educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível em uma abordagem

global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

Ao tratar do conceito de alfabetização, Freire (1978) afirma que este tem um significado mais abrangente uma vez que vai além do domínio do código escrito, pois, como prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”.

Nesse sentido, o processo de alfabetização é contínuo, ele não se restringe à aprendizagem da leitura e escrita, é muito mais amplo. Pode ser definido como um processo que não se resume apenas à aquisição das habilidades mecânicas do ato de ler, mas também da capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento.

Evidenciamos, desse modo, a importância do processo de alfabetização ser coerente, respeitando as diferenças dos alunos em suas dificuldades e diferenças, compreendendo, ainda, que estaremos sempre nos alfabetizando, sempre adquirindo novos conhecimentos, desvendando e descobrindo coisas, e assim, como a continuidade pertinente na formação dos professores, a alfabetização dos alunos precisará continuar por toda a vida.

A alfabetização, além da aprendizagem do alfabeto e do seu uso como código de comunicação, além das habilidades mecânicas do ato de ler, interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento, envolve, ainda, o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, promovendo a socialização dos sujeitos, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade em sua totalidade.

De acordo com Soares (2003a, p. 18):

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções da aprendizagem da língua escrita.

Percebemos, portanto, que o processo de descoberta pela criança letrada é mediado pelas significações que os diversos tipos de discursos têm para ela, ampliando seu campo de leitura na alfabetização. Assim, é papel do professor perceber que qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto

social e econômico em que é usado, sendo diferente em cada contexto e que, em decorrência desses contextos distintos, cada aluno tem seu tempo para aprender, para se alfabetizar, que precisa ser respeitado pelo professor.

Conforme Garcia (1996), por meio da reflexão sobre a prática, as professoras alfabetizadoras passam a atuar como pesquisadoras de sua própria prática; aprendendo a ver, a observar, a relacionar o que antes não lhes parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições por meio de experimentos, a ler teoricamente a sua própria didática, a acreditar em sua capacidade profissional à medida que elabora estratégias metacognitivas⁶ e metalinguísticas⁷.

Na próxima sessão, apresento a análise dos dados referentes aos ressignificados da prática pedagógica com base nos saberes docentes das professoras alfabetizadoras, considerando suas concepções em relação à alfabetização e ao letramento no processo do ensino e da aprendizagem. Do mesmo modo, são apresentadas as concepções em relação à efetivação da socialização das crianças e à contribuição do grupo de estudo na formação continuada das professoras alfabetizadoras.

3.1 OS RESSIGNIFICADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BASE NOS SABERES DOCENTES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda”(FREIRE).

Neste subtítulo, apresento os relatos das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras no que se refere aos saberes docentes, mais especificamente como se constituíram tais saberes. No decorrer dos relatos, emerge, também, como esses saberes subsidiam o trabalho pedagógico em relação aos processos do ensino e da aprendizagem na alfabetização.

Gostaria de enfatizar que meu interesse em pesquisar acerca dos saberes docentes na alfabetização decorre, de um lado, por entender que há necessidade de se repensar políticas competentes e sérias para a formação do profissional docente. Por outro lado, como professora alfabetizadora, percebo não só a relevância, mas também a necessidade de existirem estudos

⁶ Metacognitivas – Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece. O estudo e a leitura envolvem um tipo de atividades agora denominadas de metacognitivas (RIBEIRO, 2003).

⁷ Metalinguísticas - É a utilização do código para falar dele mesmo: uma pessoa falando do ato de falar, outra escrevendo sobre o ato de escrever, palavras que explicam o significado de outra palavra. Exemplo: Escrevo porque gosto de escrever. Ao passar as ideias para o papel, sinto-me realizada (FERREIRA, 1999).

sobre os saberes requisitados na prática escolar. Penso que esses estudos possibilitam envolver as professoras alfabetizadoras, coletivamente, dando-lhes vez e voz nas reflexões críticas acerca de seu trabalho e das condições em que ele se processa.

Ao trazer as falas das professoras para essa discussão, afasto-me do objetivo de classificar se estão equivocadas ou certas ou ainda se uma está certa e a outra errada; estão aqui citadas para nos lembrar que as representações docentes, longe de serem lineares e puras, são paradoxais, ambíguas e, muitas vezes, desconfortam a prática docente do professor alfabetizador.

De acordo com Sacristán (2000b), o saber docente se constrói na relação teoria e prática, resultado de um longo processo histórico de organização, elaboração e síntese, constituindo-se, desse modo, sua práxis pedagógica. O trabalho pedagógico, espaço de produção de saberes, possibilita o avanço no processo do ensino e da aprendizagem, tornando a professora alfabetizadora coautora de conhecimentos, o que só é possível com uma reflexão crítica sobre as próprias práticas e uma aprendizagem e formação continuada.

Dessa forma, enfatizo a importância de se considerar as professoras em sua própria formação, em processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais com a prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Ressalto, aqui, a importância de que esses saberes não permaneçam circunscritos às práticas individuais das professoras, mas que sejam socializados, a fim de estar contribuindo no processo de formação docente.

Tardif (2000) salienta que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional. Também, que os professores são sujeitos do conhecimento, detentores de um saber específico relativo ao seu fazer pedagógico e, nesse sentido, o seu espaço de trabalho precisa ser considerado um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor.

Nesse contexto, Nóvoa (1995a) analisa as relações do professor com o saber e entende que cada professor constrói maneiras próprias de ser e ensinar, intercruzando o pessoal e o profissional. Dessa maneira, o processo de formação de professores precisa se efetivar com base na articulação de diferentes saberes: pré-profissionais, da formação, da experiência, entre outros.

O conhecimento prático do professor decorre do seu desenvolvimento profissional docente, quando fundamenta e organiza suas maneiras de ser e estar na profissão. Reforço a ideia de que, no momento em que toma a ação como referência, o como fazer é fundamentado principalmente nas suas concepções em relação ao ser humano, ao mundo, ao ensino, à educação, expressando a racionalidade do fazer pedagógico.

De acordo com Pimenta (1999), os saberes docentes resultam das reflexões sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados com base nas produções teórico-científicas na área. Salienta que é necessário considerar que o saber docente diz respeito ao saber-fazer (entendendo que o fazer está permeado por diferentes variáveis: sociais, econômicas, afetivas, culturais, éticas) e que sua construção resulta da articulação entre diferentes saberes (da formação e os saberes mobilizados na prática pedagógica).

Um aspecto importante ressaltado pelas professoras foi o reconhecimento de que a formação inicial não é o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão, contudo essa formação representa um momento singular de um longo aprendizado profissional. De forma consensual, também deixaram transparecer em suas falas que aprenderam muito com a própria experiência.

A formação inicial representa um espaço no qual o professor vivencia questões preliminares do exercício profissional e, desse modo, há de ser reconhecida como básica e necessária na trajetória de aprendizados docentes.

Referindo-se à sua formação docente, a professora Bela salientou: *Na faculdade, eu aprendi as teorias; na época, tínhamos que estudar os autores que falavam de Piaget, Freinet, Pestalozzi, Montessori, ainda não se falava de Vygotsky. Montávamos projetos em cima de um desses teóricos e colocávamos em prática. Tinha pré-estágio, estágio e monitoria na mesma turma onde aplicava o projeto. Isso foi fundamental para a minha formação, para a minha experiência. Precisamos saber que todos os autores e teóricos são importantes, precisamos na verdade incluí-los no nosso trabalho de acordo com as situações que vivenciamos. Dependendo de cada momento, eles são válidos, eles estão presentes dentro da tua sala de aula. A troca de experiências é importante, mas a teoria também.*

Com base no relato da professora Bela, considero fundamental o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um professor, porém não basta somente ter esta fundamentação. Sabe-se ainda que não é suficiente estar em contato apenas com a prática para que seja garantida uma formação docente de qualidade. A prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos, e estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar.

Desse modo, é necessário um entendimento mais amplo e profundo sobre os conceitos da prática, suas relações com o saber e o poder, sua ação individual e social, pois, segundo Sacristán (1999, p. 33),

[...] a prática se entende como a atividade dirigida aos fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social, historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos saberes, o critério para estabelecer sua verdade; como a fonte de conhecimentos verdadeiros; o motivo dos processos de justificação do conhecimento.

Evidencio, assim, a importância dos conceitos do autor ao reforçar o objetivo desta pesquisa, que é essencialmente promover entre as professoras alfabetizadoras um espaço de oportunidades na troca de saberes, de necessidades e interesses sobre a experiência de cada professora, sempre tendo como pano de fundo a associação entre teoria e prática.

Ainda referenciando sobre a professora Bela, ela destacou que, durante sua caminhada de formação profissional, aprendeu muito com as teorias. Mas acredita que a maneira como nos é passado cada teórico é o que estimula a trabalhar, a conhecer o que diz um ou outro. Em seu relato, assinalou: *Tudo depende de como o professor passa essa teoria. E isso nós também adquirimos.[...] Estudando estes teóricos, eu comecei a entender algumas coisas do dia-a-dia, muita coisa inclusive que eu já fazia e outras que já havia esquecido.*

Pimenta (2005, p. 26) afirma que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

Segundo a autora, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais acontece sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Por isso, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Em vista disso, é fundamental investir na formação de professores que buscam vivenciar suas experiências de trabalho no coletivo, que tenham se formado na perspectiva de serem reflexivos em suas práticas e que, finalmente, orientem-se pelas demandas de suas escolas e de seus alunos e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados

da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

Nóvoa (1995b), ao defender o modelo da racionalidade prática, salienta que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Evidencio, nas explicações da professora Bela, o pensamento de que o fazer pedagógico revela que a formação docente idealizada perpassa a articulação entre os diferentes saberes da formação e os diferentes saberes das práticas. Assim, o referencial da prática, conforme Fiorentini (1998), além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais.

Em relação à sua formação no magistério, a professora Bela afirmou que: *O magistério é imprescindível para quem quer ser professor, em que você aprende toda a parte didática: montar um plano de aula, uma hora do conto bem dada, contato com os alunos e com a sala de aula. Eu trago tudo que aprendi lá para o meu trabalho até hoje.*

A professora Magali, cuja formação é Magistério e graduação em Filosofia, ao se referir à sua formação acadêmica, considera importante a Pedagogia e observou que, mesmo tendo o Magistério, faz-lhe falta a graduação de Pedagogia. Percebe isso em seu trabalho em sala de aula, principalmente quando observa suas colegas comentarem sobre alguns autores e teóricos: *Minhas colegas comentam, tal autor diz isso, tal teórico diz aquilo e, muitas vezes, preciso buscar esse conhecimento que não tive, através dos livros, internet. Na minha formação de Filosofia, a gente até tem alguns enfoques sobre Piaget, sobre Vygotsky, mas não voltado para a educação, para a sala de aula, como o pedagogo tem oportunidade no curso.*

Em relação à sua formação acadêmica, a professora Alice enfatizou: *Acho bem melhor seguir a prática do que seguir toda aquela teoria que tivemos, porque notei que muita coisa que tivemos na Pedagogia é errada, inclusive termos, conceitos que foram repassados e não são adequados para trabalhar com nossos alunos.*

Gostaria de ressaltar que a referida professora relatou de forma imprópria sobre os conceitos que obteve na graduação e que, provavelmente, não tenham sido aproveitados adequadamente as situações vivenciadas em sala de aula. Parafraseando Tardif (2002), a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos

professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos”. Isso significa proporcionar um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta e a pesquisa, entre os formandos e os formadores, buscando aproximações entre formação e atuação profissional.

Sobre essa mesma questão, a professora Chapeuzinho Vermelho ressaltou: *Eu vou muito pela prática, porque eu acho difícil se basear tanto na teoria, porque cada pouco ela muda.[...] Acredito que aprendi mais com a minha experiência do que com as teorias que tive durante a graduação e pós.*

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, precisamos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2002).

Se analisarmos algumas décadas, de maneira geral, ao concluir a graduação muitos profissionais acreditavam estar aptos para atuar na sua área por toda a sua vida. Mas, a realidade é diferente, em especial para o profissional docente. Este precisa estar consciente de que sua formação é permanente e integrada no seu dia-a-dia nas escolas. O professor não pode se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura tem de ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos.

A formação oportuniza o professor não só o saber em sala de aula. Ele precisa conhecer as questões da educação, as diversas práticas analisadas na perspectiva histórica e sociocultural. E, ainda, necessita conhecer o desenvolvimento do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade. Munido desses saberes elementares, os frutos serão colhidos no ambiente de sala de aula ou fora dele, ou seja, na vida de cada um.

Segundo Weisz (2000), toda a ação do professor baseia-se em teorias da aprendizagem, mesmo quando ele próprio não tem consciência delas. São essas as teorias que definirão suas ações didáticas.

Precisamos, por intermédio de nossas práticas, reafirmar e desenvolver dentro da escola esferas de formação profissional, em que os professores consigam um espaço de discussão coletiva sobre o trabalho docente, contribuindo com a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, evidenciamos a importância de um trabalho coletivo envolvendo as professoras alfabetizadoras. Um trabalho que, por diversas vezes, ao buscarmos a teoria, encontraremos as vozes das professoras e, ao encontrarmos, muitas vezes, teremos de buscar a teoria para

compreender estas vozes. E é essencial que isto faça parte da prática: tomarmos as teorias e vivenciarmos na prática.

Com isso, enfatizo a importância de não afirmar que a prática docente seja mais relevante do que a teoria produzida nas universidades. A prática é tão somente um espaço possível de produção de um conhecimento produzido por pessoas, neste caso, professor e aluno, que possuam uma relação muito próxima como sujeitos envolvidos nesse contexto, buscando juntos a compreensão do que se passa na aprendizagem, na escola.

A professora Alice afirmou que seus saberes foram construídos na prática, interagindo com a teoria: *Eu aprendi, até fazer errado e ver que daquele jeito não funcionava, não dava certo. Posso ter o melhor teórico que fala sobre o assunto, posso usá-lo numa situação, mas não vou conseguir usar ele em todos os momentos [...] às vezes, temos a teoria perfeita, mas que não funciona com todos, com todas as turmas. Muitas vezes, eu tenho que aprender pra ensinar eles depois. Observa, também, que sempre que tem dúvidas, recorre a uma professora da Pedagogia que lhe auxilia: Ela tem toda uma experiência com alfabetização, já me forneceu subsídios e material para trabalhar na prática, e com este material eu vou aperfeiçoando os conteúdos que tenho que trabalhar com eles.*

Faz-se necessário, aqui, fazer algumas análises em relação à fala da referida professora. Em primeiro lugar, gostaria de refletir sobre a confusão que a professora Alice faz sobre a questão de termos um teórico e não podermos utilizá-lo em todas as situações de sala de aula. O mesmo se identifica na sua afirmação de que não existe uma “teoria perfeita”. Mas o que seria uma teoria perfeita? Parafraseando Pimenta (2002) a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática, mas acreditamos que a competência que o professor necessita desenvolver ao longo da sua ação docente é exatamente saber mediar uma e outra, utilizá-las adequadamente conforme as diferentes situações de ensino.

Considerando que os professores têm capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar, acredito que as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, da aula e da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Outra questão que considero fundamental comentar se refere ao fato da referida professora buscar em outra professora da Pedagogia subsídios e materiais para trabalhar na prática. Percebe-se, aqui, algo muito comum entre os professores que é a busca pelas “receitas

prontas”, do como fazer. É necessário que os professores sejam envolvidos numa formação contínua, para abandonar as “receitas” prontas que muitos recebem como sendo uma fórmula “mágica” para o sucesso, promovendo a ação coletiva como forma de melhoria da qualidade da escola.

Conforme Nóvoa (1995a), a prática é a ocasião apropriada para aplicar procedimentos de pesquisa aprendidos na teoria e orientados pelas regras e fases do método científico: generalização; elaboração de hipótese; derivação lógica de proposições e definição operativa de variáveis; recolha de dados; verificação de hipótese; inferência. Esses procedimentos permitem relacionar a situação desconhecida e o conhecimento profissional adquirido anteriormente.

Sobre esse aspecto, o autor ressalta que é importante a coletividade na escola, as experiências educacionais serem compartilhadas, discutidas pelos pares, o planeamento ser integrado, as atividades divididas, com o objetivo do desenvolvimento dos alunos. É necessária a formação mútua, baseada na compreensão e no diálogo profissional, uma maneira de compartilhar experiências.

Nóvoa (1991) destaca a escola como um *locus* de formação continuada do educador. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua *práxis*. Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Para que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional, é importante que a prática pedagógica seja reflexiva a fim de identificar problemas e resolvê-los e, acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo o corpo docente de determinada escola. Assim, o conhecimento se constrói na cumplicidade coletiva. Isso tudo pode ser revisto com base nas políticas públicas, na proposta político-pedagógica elaborada coletivamente, identificando continuamente as lacunas e os conflitos evidenciados no cotidiano escolar.

A professora Bela também citou as trocas de experiências entre professoras e acredita ser a maior formação: [...] *aquilo que eu consigo transmitir e ouvir das minhas colegas. Eu percebo que elas me ouvem, seguem aquilo que eu tento contribuir e assim também aprendo muito com elas. [...] Isso faz com que nos sintamos valorizadas. Procuro ajudar e também aprender com o outro.*

Essa questão da professora Bela, em sentir-se valorizada diante do respaldo que recebe das demais colegas quando realizam essas trocas de conhecimento, fica evidente nas palavras de Nóvoa (1995a), ao afirmar que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos técnicos), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

No caso dessa professora, com certeza, o respaldo que sentiu por meio das manifestações das colegas fez com que acreditasse em seu trabalho, buscasse mudanças permanentes em suas ações, proporcionando ao grupo uma busca dinâmica de autoformação no coletivo. Assim, o saber desse grupo não é algo trazido de fora daquele contexto, mas construído com base nas necessidades de seus alunos, que emergem ao longo do seu trabalho, concedendo atenção especial à vida das professoras, suas conquistas, suas batalhas. Um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo às professoras apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Para Nóvoa (1995a), 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. O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Diante desses pensamentos salientados pelas professoras em relação à importância da troca de experiências e saberes docentes na formação continuada, reforço que não basta identificar os problemas na escola, é necessário proporcionar às professoras alfabetizadoras, momentos de estudos e troca de experiências.

A formação só será completa quando esses profissionais se autoproduzirem. Conforme o autor, os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão. O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Uma graduação adequada é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete à necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber no processo de atuação profissional.

De acordo com Imbernón (2009), a formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos

protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança. A prática teórica, mais do que teoria-prática usual nas modalidades padrão, se não é apenas teoria-teoria, destaca-se conjuntamente com a reflexão sobre o que ocorre em minha/nossa ação educativa, como elemento importante nessa forma de pensar a formação permanente do professorado.

É certo, enfim, que podemos pensar a formação docente como um desafio possível, no qual o professor é sujeito de um fazer, de um pensar e de um saber. Trata-se também de ver como eixo principal na formação do professor a articulação entre teoria e prática, reconhecendo que os professores aprimoram suas práticas por meio das experiências cotidianas.

3.2 AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À ALFABETIZAÇÃO E AO PROCESSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

"A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de AMAR"(FREIRE).

Ao iniciar o relato das concepções sobre a alfabetização e o processo do ensino e da aprendizagem das professoras alfabetizadoras, gostaria de salientar da minha opção sobre o referido tema. Além de pesquisadora, como professora alfabetizadora inserida em um processo educativo, procuro ampliar meus conhecimentos, trazer contribuições para o processo de alfabetização e, principalmente, refletir sobre minha própria prática profissional. A concepção de alfabetização que o professor alfabetizador expressa em sua prática pedagógica resulta, entre outras condições, de suas experiências pessoais, de sua formação acadêmica e de sua opção em ser um alfabetizador pesquisador. As concepções de alfabetização são permeadas por questões sociais, culturais e históricas.

De acordo com Vygotsky (1991a), todo o organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano. Considera que as funções psicológicas superiores são de origem social, estão presentes somente no homem e caracterizam-se pela intencionalidade das ações que são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que evoluíram no decorrer da história humana. Dessa forma, o

autor considera que as funções psíquicas são de origem sociocultural, pois resultaram da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social.

Diante disso, é importante reconhecer que a alfabetização não pode ser entendida apenas como a aprendizagem mecânica do ler e do escrever. Além de aprender a ler e a escrever, o aluno precisa ser orientado ao domínio das práticas sociais de leitura e de escrita. O aluno comunica-se não só por meio de palavras, mas também de sons, gestos e ações, por isso a alfabetização não se limita à leitura e à escrita – ela se estende a todos os níveis da vida social. Para que esse processo ocorra com eficácia, é preciso que, ao aprender, o aluno sinta prazer. Aprendemos mais e melhor com a troca de informações e experiências; não basta só memorizar, é fundamental exercitar a imaginação criativa. Assim, a alfabetização é concebida como um processo em que precisam ser respeitados o ritmo, as descobertas e as características individuais de cada aluno e, com base nisso, mediar novos conhecimentos e ações.

Penso que, para que a alfabetização seja significativa, seja um processo interativo, a escola precisa envolver o contexto do aluno, com intervenções dos próprios alunos e, dessa forma, fazer algum sentido para eles.

Para Ausubel (1982 apud MOREIRA; MASINI, 2001, p. 17), “a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. A essência do processo de aprendizagem significativa está em que as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira não-arbitrária e substantiva ao que o aprendiz já sabe, a algum aspecto relevante da sua estrutura de conhecimento.

As professoras alfabetizadoras foram questionadas sobre quais eram as concepções que tinham sobre alfabetização, considerando sempre a área em que estavam atuando, bem como os pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos nas suas práticas.

Em relação à alfabetização, a professora “Chapeuzinho Vermelho” afirmou: *A alfabetização é o aluno estar lendo e escrevendo, que, ao escrever, ele saiba o que está escrevendo. Conforme ele vai identificando letras, descobrindo, para mim, isto é alfabetização.*

A professora Magali considera que [...] *a alfabetização é um processo que depende de vários aspectos no decorrer do desenvolvimento do aluno. Deve acontecer, sempre respeitando os limites dos alunos, sempre partindo do concreto, porque acredita que o aluno aprende fazendo, discutindo; em contato com os outros, com o professor.*

Ao falar sobre a alfabetização partindo do concreto, a referida professora mencionou a ideia de que desenvolve seu trabalho de forma construtivista, em que a criança por meio de

materiais concretos aprende muito além do simples “codificar” e “decodificar”. Mas ao fazermos referência ao alfabetizar letrando, procuramos evidenciar que, dessa forma, a aprendizagem vai muito além do simples ler e escrever.

A leitura e a escrita, na concepção de alfabetizar letrando, têm um sujeito ativo e consciente, que interage socialmente, que pensa, constrói interpretações e age sobre o real, que dialoga na busca da construção do conhecimento e tem a linguagem como uma forma de ação individual, direcionada para o social.

Alfabetizar, nessa perspectiva, deixa de ser um ato mecânico como as professoras, de forma um pouco superficial e confusa, procuraram conceituar. Além de simplesmente ler e escrever, o processo de alfabetização precisa ser um processo ativo, em que aquele que aprende reflete e age sobre a leitura e a escrita.

Nesse sentido, Ferreiro (2001) enfatiza que o educando precisa reconstruir uma relação entre linguagem oral e escrita para se alfabetizar. Cabe lembrar, também, Azevedo (1995, p. 87), que salienta a necessidade de perceber "como se vai construindo progressivamente a correspondência silábica, até que esta chegue a ser uma correspondência escrita termo a termo". Alfabetizar-se, entre outros domínios envolvidos, é progredir no domínio fonético-fonológico, é caminhar para uma "correspondência termo a termo" entre as unidades/elementos da palavra falada e escrita. Mas é também fazer associações, estabelecer sentidos e correlacioná-los às especificidades da vida.

Para Vygotsky (1991a), o homem constitui-se na sua relação com os outros, o que implica entender que ele não possui nada pronto. Nesse sentido, o conhecimento ocorre pelas relações entre o indivíduo e o mundo exterior e desenvolve-se em um processo histórico, e a aprendizagem ocorre por uma mediação social, em que a linguagem assume papel predominante.

De acordo com Cagliari (1999), ser mediador é uma tarefa que exige do professor conhecimentos claros, precisos e seguros sobre o que pode e precisa acontecer durante o processo de alfabetização. Apropriando-se do saber científico sobre a leitura e a escrita e sobre o processo de aprendizagem, direcionado à aquisição da língua escrita, o professor estará em condição de ensiná-la. Isso permitirá que o professor faça questionamentos adequados, desafiando e proporcionando uma reflexão para o aluno; além disso, será capaz de compreender eventuais dificuldades dos alunos e de ajudar na superação dessas dificuldades. O aluno bem orientado/ensinado aprenderá a questionar o objeto de ensino e será capaz de fazer observações sobre ele. A experiência do aluno e do professor e o saber docente são

elementos preciosos na aprendizagem da língua escrita, um objeto de conhecimento que tem de ser ensinado para que possa ser aprendido.

Assim sendo, observamos a importância de o professor observar e respeitar o conhecimento do aluno e ter convicção de que esse aluno precisa e pode aprender. Compreender também que um contexto não só fornece informações específicas, mas também motiva, dá sentido e concretude ao que podemos aprender. É importante nos definirmos por determinadas metodologias ou por determinadas teorias, porém é importante, também, compreender como cada aluno aprende, para, então, atuar no seu processo de construção do conhecimento, em uma perspectiva, efetivamente, interativa. Enfatizo, também, que o ensinar a ler e escrever acontece de forma efetivamente contextualizada.

A Professora Magali salientou que nem todos os alunos estão preparados para enfrentar o primeiro ano e que a questão da “prontidão” tem grande influência no processo de alfabetização. Segundo ela: [...] *os alunos chegam com a ideia do brincar ou ainda com aquela questão de não estar entendendo, não estarem prontas para fazer aquilo [...] Eu tenho alunos que não estão prontos e, às vezes, a gente fica insistindo, a gente tenta, não dá de um jeito, tenta-se de outras formas, mas percebo que, muitas vezes, não se chega a um resultado satisfatório.*

Nesse sentido, surgem alguns breves questionamentos para serem feitos em relação à questão: O que significa o aluno “estar pronto ou não” para a professora? Será que o brincar não é uma forma desse aluno aprender? O que seria um resultado satisfatório nos processos do ensino e da aprendizagem na alfabetização? Primeiramente, falando em prontidão para se alfabetizar, acredito que, quando alguns professores e pais pensam em alfabetização precoce, tomam como padrão a idade em que eles próprios se alfabetizaram e ficam angustiados por achar que o aluno está se escolarizando cedo demais. Porém, sabemos que um aluno não depende apenas da idade cronológica, necessariamente, para iniciar esse processo, mas, sobretudo, das orientações e mediações do outro.

Atualmente, os alunos têm muito mais contato com o mundo letrado, não só na escola mas também em casa, na rua, no shopping, na banca de jornal, no computador. Tal posição afirma que o impacto de uma aprendizagem dependerá tanto do contexto e dos processos envolvidos no aprender quanto dos recursos de que o sujeito dispõe para dar conta dos desafios que a nova atividade apresenta para ele.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1991b) define a aprendizagem como uma fonte permanente de desenvolvimento, atribuindo uma importância central ao processo de relação do sujeito com seu contexto.

Na visão de Wallon (1975), na análise do desenvolvimento humano, precisamos considerar o sujeito como um ser geneticamente social. O aluno precisa ser estudado em consideração ao contexto do qual faz parte. Desse modo, é importante considerarmos as relações que o sujeito estabelece com o meio. O referido autor revela que o desenvolvimento do aluno aparece descontínuo, marcado por contradições e conflitos, como resultado da maturação e das condições ambientais, que provocam alterações qualitativas nesse processo.

Nas contribuições dos autores citados, ambos consideram que o ser humano é constituído por diferentes dimensões – cognitivas, motoras e afetivas – associadas entre si e ativas durante toda a vida do indivíduo. Consideram também que o processo de formação do indivíduo, como ser social, ocorre por meio da interação com o outro, em situações de mediação, que coloquem o sujeito em contato com os objetos culturais.

Em relação ao brincar, penso que a brincadeira evolui à medida que a criança cresce. Seu desenvolvimento ficará mais complexo, envolvendo, assim, símbolos e regras. Isso fica bem nítido quando observamos crianças de diferentes idades brincando juntas. Brincar é essencial para qualquer idade, em cada etapa de seu desenvolvimento, a criança explora e interage de forma diferente. Essas mudanças em seu desenvolvimento não ocorrem de forma brusca, mas em períodos contínuos. É fundamental que a criança explore e acumule conhecimento do mundo que a cerca, desenvolva suas capacidades motoras, da linguagem, da inteligência e da sua socialização. Desse modo:

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 1991b, p. 131)

Percebemos em nossa sociedade o conceito de que brincar é passar o tempo, ou melhor, é perda de tempo, não acreditando nas capacidades que se desenvolvem na criança. No início de meu trabalho como alfabetizadora, percebia que a participação das crianças era pequena e muitas se mostravam inseguras, no entanto, com o passar do tempo, elas foram se tornando mais seguras e confiantes no que estavam fazendo, participando ativamente no processo do ensino e da aprendizagem. Por isso, é importante o professor dar condições e promover situações de acordo com as necessidades dos alunos, oportunizando estimulação para seu desenvolvimento integral, sempre respeitando o desenvolvimento da criança.

Segundo a professora Chapeuzinho Vermelho, *a alfabetização pode e deve ser trabalhada na Educação Infantil, desde que isto aconteça de forma lúdica, respeitando o*

processo e o tempo do aluno aprender [...] tem aluno de cinco anos que consegue se alfabetizar, devido a uma série de aspectos, entre eles, o estímulo que recebe em casa, nas atividades de sala de aula com professoras e colegas, no mundo que ele percebe e se inclui como sujeito desta realidade.

Nesse sentido, pelas falas das professoras alfabetizadoras e pelas vivências que tive nas escolas, esse seria um dos principais motivos considerados quando nos referimos a dificuldades de aprendizagem. A alfabetização pode acontecer mais cedo, desde que não seja posta como uma expectativa de sucesso ou fracasso no desempenho escolar. E aí está justamente a preocupação da professora Magali, nas narrativas anteriores, diante das cobranças existentes na comunidade escolar no sentido de haver um “resultado satisfatório”. Assim, retomando uma das justificativas desta pesquisa, o processo começa no início da Educação Infantil e pode se estender nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, considero relevante a fala da professora Chapeuzinho Vermelho, pois o processo de alfabetização não pode estar atrelado somente a idade cronológica da criança, mas precisa se levar em conta o contexto sócio-histórico da criança e da escola.

Referente a isso, observa Ferreiro (2001), que, a partir da pré-escola, a integração social da criança ocorre com maior intensidade, pois ela passa a ter contato com outros mundos que não os que estava habituada, ela sai do ambiente familiar, restrito por ter poucas pessoas, passando a interagir com maior número de pessoas. São outros adultos, outras pessoas, passando a interagir. Sendo assim, a exploração desse universo começa a ocorrer à medida que é aguçada a curiosidade da criança.

A professora Alice definiu a alfabetização como um processo de construção em todos os aspectos; para ela, uns alunos têm mais e outros menos dificuldades. A fase da alfabetização, segundo a professora, *direciona, acompanha o aluno no seu processo de aprendizagem. Adoro quando chegar o início do ano e poder interagir com eles. No decorrer do meu trabalho, fui seguindo aquilo que me diziam: “se alfabetiza com cada letrinha”, não deu certo, aí tentei com as sílabas, também não cheguei a um resultado legal, e assim fui testando, tanto que hoje minha maneira de trabalhar é bem diferente, vou muito pelo que eles já sabem. Atualmente, qualquer coisa que eu proponho para eles, tenho um grande retorno, eles querem ler, trazer suas colaborações, participar, contar sobre o que eles já sabem, mostrar o que sabem fazer.*

Evidencio, aqui, o crescimento da referida professora, a busca pelo conhecimento, pelo empenho em buscar uma melhor forma de interagir com seus alunos, entendê-los e acompanhá-los nos processos do ensino e da aprendizagem. Fica muito presente nas suas

falas, também, a forma como valoriza o saber que seus alunos trazem para a sala de aula e que, certamente, contribuem na aprendizagem de forma significativa.

Quanto a isso, Ausubel (1982 apud MOREIRA; MASINI, 2001) contribui com sua teoria, quando aborda que o aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva. O principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa, isso é, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isso acontece quando a nova informação ancora-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Durante a alfabetização, é preciso haver interação entre oralidade e escrita, somando-se a elas atividades reais e significativas. Nesse sentido, a professora Alice busca no seu trabalho não só a escolha de um método, um modelo de aprendizagem, mas também procura realizar suas atividades sempre considerando os saberes, as experiências que os alunos possuem, suas dificuldades e seus limites.

Nessa questão, a professora Bela enfatizou: *Se eu fosse alfabetizar, partiria sempre daquilo que eles sabem, o que eles podem estar contribuindo. A alfabetização é conhecer as letras, o som, a forma da escrita, um trabalho mais de memorização. O letramento é todo aquele trabalho de reconhecer letras de forma mais lúdica, e a alfabetização é o saber ler e escrever, interpretar.*

Aproveitando essa fala da professora, gostaria de enfatizar algo sobre alfabetização e letramento, pois, assim, justifico um dos objetivos da pesquisa que seria em relação às concepções das professoras sobre alfabetização e letramento nos processos do ensino e da aprendizagem .

É imprescindível que o professor alfabetizador tenha clareza sobre o processo de alfabetização em uma perspectiva de letramento que envolve não somente o ato mecânico de ler e escrever, mas também que, junto com essas habilidades, pode relacionar o contexto social, no qual o aluno está inserido.

O processo de letramento, ultrapassando os limites da alfabetização, leva em conta o entorno sociocultural do aluno, o cotidiano, sua oralidade, visando desenvolver a autonomia, a capacidade de construir e gerenciar o seu próprio conhecimento e articulações de linguagens, ao mundo, à sociedade, à cultura e às identidades sociais e singulares.

Soares (2002) apresenta letramento como o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem, de forma efetiva, as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.

A autora identifica duas dimensões de letramento: a individual e a social. A dimensão individual de letramento, que envolve especificamente a competência de ler e escrever e compreender e interpretar o que está lendo e escrevendo, requer um conjunto de habilidades, quais sejam: motoras, cognitivas e metacognitivas. Ressalta ainda que ler e escrever são processos diversos, embora complementares, que requerem habilidades diferenciadas.

A dimensão social do letramento apresenta-se como uma prática social, ou seja, de que forma, em um determinado contexto, as pessoas demonstram familiaridade com algumas práticas de leitura e de escrita.

Outro conceito que considero não ter ficado claro para a referida professora seria quando relaciona o lúdico como uma característica do letramento. Gostaria de frisar que a atividade lúdica cabe nesse contexto, como uma ferramenta que poderia estar sendo utilizada nos processos do ensino e da aprendizagem, mas não pode ser considerado como sinônimo de letramento.

Em relação ao termo “memorização”, usado pela professora Bela, prevalece nessa concepção, o pressuposto de que o aluno, ao iniciar o processo de alfabetização, não tem conhecimento e experiência anterior sobre a língua, mas aprende recebendo e memorizando informações prontas sobre letras, sílabas e palavras ensinadas pela professora. Nesse sentido, a alfabetização é apenas ler e escrever e, para isso, os alunos têm de memorizar todas as “famílias” para que a aprendizagem aconteça.

De acordo com Weisz (2000), o conhecimento já existe dentro do sujeito, o trabalho na educação é torná-lo consciente, é fazer com que ele venha à tona. Cabe ao professor desenvolver uma postura profissional capaz de mudar sua prática, tendo em vista o processo de aquisição de leitura e escrita por parte do aluno.

Os conteúdos escolares não são aprendidos somente por memorização, pois, para fazer com que o aluno reflita sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e sequência de letras e sílabas. Ao ser alfabetizado, o aluno precisa refletir sobre a escrita, fazer suposições a respeito do que pode ser escrito, utilizar simultaneamente as estratégias de leitura, escolher quantas e quais letras vai usar para escrever. O aluno precisa organizar o seu conhecimento, criando sempre melhores condições para a sua comunicação oral e escrita, propondo uma aprendizagem de forma globalizada, adquirindo um significado coerente para ela, servindo de instrumento para a compreensão da realidade e sua atuação nessa comunicação.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais salientam que:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar (isso não significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo), e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1999c, V. 2, p. 21).

Portanto, saber ler e escrever não é só codificar e decodificar, é preciso compreender a escrita da sociedade em que se está inserido. É fundamental refletir sobre o “letramento”. Ressalto aqui, que este tema, por ser um dos nossos questionamentos na pesquisa e diante da falta de clareza nas falas das professoras alfabetizadoras, foi um dos assuntos relevantes abordados no grupo de estudos.

A professora Bela, ao fazer referência ao desenho, destacou: *Eu uso muito a questão do desenho. Eles têm que estar bem no desenho para depois partir para a letra, para a escrita. Eles precisam estar maduros no desenho, que é a escrita pictográfica que nós aprendemos em Vygotsky, para depois partirem para as letras.*

Gostaria de salientar dois aspectos em relação às afirmações da professora. O primeiro é em relação ao desenho. O conceito de desenho e a evolução da escrita se apresenta vago e mais relacionado ao senso comum, porque, apesar de se ter tentado situar o desenho como uma representação inicial da escrita, ao considerá-lo como uma aquisição mecânica, além de transformá-lo em simples treino motor, retira do seu conceito toda a significação (leitura de imagem, leitura de mundo, expressão de emoções, subjetividade, entre outras), além de reduzir a continuidade da experimentação gráfica. Isso nos leva a refletir sobre o papel da escola na transmissão e promoção de cultura, uma vez que tal entendimento do que seja a relação entre a escrita e o desenho poderá aprisionar e retardar a capacidade do aluno de compreender o mundo, perceber-se nele e de reinventá-lo com autonomia. Porém, o aluno que sofre mediações culturais fora do contexto escolar transgredir essas limitações da escola, mas, em contrapartida, o que não as tem fica limitado aos modelos de desenho pré-estabelecidos por ela.

Em relação ao desenho, Vygotsky (1991b) observa que é uma linguagem gráfica que surge tendo como base uma linguagem verbal. Os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho dos alunos como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Quando a professora salienta sobre a questão de que os alunos precisam estar maduros no desenho para depois partir para as letras, refere-se à compreensão que o aluno deverá ter em relação ao simbolismo. Para isso, o aluno precisa fazer uma descoberta básica: a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Do ponto de vista pedagógico, essa transição precisa ser propiciada pelo deslocamento da atividade do aluno em desenhar coisas para desenhar a fala. O termo “maduro”, nesse sentido, tem a ver com o fato de a criança saber relacionar a linguagem com a imagem, e não com a questão cronológica. Se o contexto não proporcionou isso para a criança, cabe a professora fazer. Outro aspecto que gostaria de comentar é de que a referida professora, ao dizer que primeiro a criança precisa aprender a desenhar, para depois aprender as letras, revela a concepção equivocada, de que é necessário conter a aprendizagem da criança pelo fato desta não saber desenhar dentro dos “padrões considerados corretos”. Falta a professora perceber que, do desenho feito de forma espontânea, está lhe proporcionando o desenho das letras. É válido ressaltar, nesse caso, que o desenho está vinculado à aprendizagem, mas não é determinante.

Segundo Vygotsky (1991, p. 131):

[...] uma coisa é certa — o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá [...] pelo deslocamento de desenho de coisas para o desenho de palavras. De uma maneira ou de outra, vários dos métodos do ensino da escrita existentes realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural.

Portanto, uma vez envolvida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita e resta, então, aperfeiçoar esse método. É necessário também que o professor conheça os princípios teóricos que fundamentam sua análise do desenho.

O desenho é interpretado por Vygotsky (1993) como um estágio preliminar do desenvolvimento da escrita, tendo ambas as mesmas origens de construção: a linguagem falada. Enquanto a escrita não oferece segurança para refletir o pensamento desejado, o aluno emprega o desenho como meio mais eficiente para exprimir seu pensamento. Desse modo, em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação atuará de uma maneira tal que respeite a escala de seu desenvolvimento. Para o autor, o aluno desenha o que conhece. Nessa perspectiva, a interação social adquire um papel de primeira grandeza. Como mediador, o professor necessita possibilitar o contato com o meio, com a cultura, com os signos e símbolos.

No decorrer das entrevistas, percebi que as professoras, mediante o relato de suas propostas de trabalho, exemplificaram várias informações importantes que envolvem o processo do ensino e da aprendizagem.

A professora Chapeuzinho Vermelho ressaltou como um de seus pressupostos a questão da psicomotricidade. Em seu trabalho, a psicomotricidade é importante por desenvolver nos alunos a organização, vista como fundamental na alfabetização: *Antes de trabalhar a alfabetização, eu trabalho o equilíbrio, a organização, o espaço, a socialização, para depois partir para o caderno, para letra, para o número. Ela precisa se organizar, se reconhecer, conhecer seu próprio corpo [...] precisamos trabalhar o “EU” primeiro. O “EU” no mundo em que estou.*

Cabe ressaltar a importância dos termos que a referida professora usou em relação a importância da psicomotricidade para desenvolver a organização dos alunos, vista como fundamental numa proposta alfabetizadora, sendo esta necessária ser trabalhada ainda na Educação Infantil.

Percebe-se a importância de que todo o trabalho necessita estar baseado no respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade e à autonomia, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano, a inclusão de todos e o respeito às características físicas de cada criança, promovendo o aprimoramento de habilidades motoras (ampla e fina).

As atividades psicomotoras com as crianças de seis anos têm como objetivo o conhecimento e o domínio do seu próprio corpo. Durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade precisam ser utilizados com frequência. O desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, entre outros, são fundamentais na aprendizagem.

De acordo com Negrine (1986, p. 32):

[...] as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelas crianças de seis a sete anos, quando estas chegam à escola formal para a alfabetização, são resultantes de toda uma vivência com seu próprio corpo e não apenas de problemas exclusivos de aprendizagem da leitura e escrita.

O autor afirma que o desenvolvimento do domínio corporal é um fator essencial para as aprendizagens cognitivas. Enfatiza que as dificuldades de aprendizagem podem começar a se manifestar entre os três e os cinco anos de idade, e, após os cinco anos, a frequência dessas dificuldades em crianças em idade escolar aumenta consideravelmente.

A professora Chapeuzinho Vermelho, referente ao seu trabalho com Pré II, salientou que, por meio do lúdico⁸, consegue desenvolver todos esses aspectos de forma prazerosa, adotando o brincar como recurso necessário e diário em seu planejamento. Segundo a professora, *o aluno que anda sobre uma linha no chão, pula pneus, corda, amarelinha, rasteja, corre, engatinha, encontra objetos escondidos, que percebe diferenças entre o cenário anterior e o atual, que participa de atividades de musicalização, canta, dança, brinca de roda, de cabra cega, de passar anel, de baliza, de pique-pega, de pique-esconde, de macaco disse, de Maria viola, entre outros, dificilmente apresentará dificuldades no processo de alfabetização.*

Percebe-se, nos argumentos da referida professora, a necessidade de haver uma integração entre o corpo e a mente da criança com o processo de alfabetização, como componentes de um único organismo, ou seja, no momento da aprendizagem, não ocorre a divisão entre atividades motoras e atividades cognitivas. Segundo Soares (1992), o movimento humano é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço; constitui-se uma linguagem que permite às crianças agir sobre o meio físico e sobre o ambiente humano, comunicando-se pelo seu teor expressivo. Pode-se afirmar então, que, por meio das atividades motrizes, as crianças são paralelamente produtoras e usuárias da cultura.

Considerando o que as professoras relataram e como professora que fui de Pré-alfabetização, observo que o aluno que tem o privilégio de fazer parte de uma Educação Infantil que enfatize as brincadeiras em seus planejamentos e em suas práticas, possivelmente estará mais preparado para o processo de alfabetização, pois aprendeu de forma concreta e significativa aquilo que no tempo certo irá representar no papel.

Observamos que as explicações da professora Magali complementam as ideias da professora Chapeuzinho Vermelho, pois as duas levam em consideração a importância da função psicomotora e o desenvolvimento das habilidades motoras exercidas em cada atividade realizada pelos alunos. A professora Magali ressaltou a importância desse aspecto ser trabalhado no primeiro ano e que, muitas vezes, é deixado de lado para cumprir o conteúdo. Segundo a professora: *Encontramos alunos de terceiro ano que não sabem respeitar espaço, se localizar no caderno, e nos questionamos se esse aluno participou ou não da Pré-escola, ou se ele não foi bem trabalhado, quando precisava, em relação à psicomotricidade. Ele parece perdido, não conhece o seu próprio corpo. Como então vai se localizar no caderno? Como vai escrever certo numa linha?*

⁸ A expressão “lúdico” faz referência às atividades lúdicas diversas que podem ser realizadas nas aulas de psicomotricidade com crianças pequenas (FERREIRA, 1999).

De acordo com Fonseca (1995), preocupação excessiva com a alfabetização vem limitando o corpo das crianças, fazendo esquecer que a base para a aprendizagem da criança situa-se no próprio corpo. Sobre esse aspecto, o autor afirma que:

[...] antes de aprender a matemática, o português, os ensinamentos formais, o corpo tem que estar organizado, com todos os elementos psicomotores estruturados. Uma criança que não consegue organizar seu corpo no tempo e no espaço, não conseguirá sentar-se adequadamente numa cadeira, concentrar-se, segurar num lápis com firmeza e reproduzir num papel o que elaborou em pensamento (FONSECA, 1995, p. 257).

Nesse caso, para tentar ajudar esse aluno, penso ser necessário que os professores analisem o porquê do seu aluno não aprender e quais os fatores que levam a ter dificuldades no processo de aprendizagem. Tendemos a procurar um culpado para isso tudo, e o maior crucificado é o meio familiar em que o aluno vive, por sua postura e comportamento. Para a grande maioria das professoras, há uma desculpa para os fatores que levam o aluno a ter dificuldades. Preguiça, lentidão ou apenas falta de atenção ou de interesse são algumas delas, que geralmente são usadas pelos professores como forma de se isentar da responsabilidade, no entanto essas desculpas tendem a contribuir para o agravamento dessas dificuldades, deixando o aluno cada vez mais desmotivado a aprender.

A professora Rapunzel relatou que vivenciou uma situação semelhante em sala, quando uma aluna que permanecia apática, parada, enquanto os colegas, muitas vezes “ferviam”. Ao se aproximar da aluna, conversar e incentivá-la, percebia que, de início, fazia somente uns rabiscos, garatujas, mas que à medida que era acompanhada, os resultados mudaram. Disse a professora: *se eu deixar a tarefa escrita no quadro, simplesmente, ela não faz. Mas se eu mostrar e ajudar, ela vai e faz*. Percebe-se no relato da professora que a aluna precisa de ajuda durante as atividades escolares, pois sozinha nada faz. Sabe-se também que aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje ela será capaz de fazer sozinha posteriormente. Essa aluna precisa de orientação, precisa de alguém na mediação enquanto faz as atividades.

Vygotsky (1991b) afirma que o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois aquilo que a criança faz hoje com o auxílio de um adulto ou de outra criança maior, amanhã estará realizando sozinha. Dessa forma, o autor enfatiza o valor da interação e das relações sociais no processo de aprendizagem.

De acordo com Souza (1996), as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos. Nesse aspecto, sendo a aprendizagem significativa para o aluno, este se tornará menos rígido, mais flexível, menos bloqueado, isto é, perceberá mais seus sentimentos, interesses, limitações e necessidades.

O educador como mediador dos processos do ensino e da aprendizagem, bem como protagonista na resolução e no estudo dos processos de aprendizagem, precisa considerar o ensino e obter orientações específicas para desenvolver um trabalho consciente que promova o sucesso de todos os envolvidos no processo. A participação eficaz do professor nos processos do ensino e da aprendizagem ocorre quando ele possibilita ao aluno ações e interações em diferentes contextos culturais e sociais e quando permitir que o ensino e a aprendizagem sejam processos significativos, no qual o conhecimento a ser aprendido e apreendido faça algum sentido para o aluno, principalmente para sua vida cotidiana. A mediação provoca mudanças na estrutura interna das operações intelectuais e, portanto, influencia no uso de signos por parte dos alunos. A qualidade da mediação depende também da metodologia que o professor utiliza.

Para Vygotsky (2000), há uma relação entre as concepções do professor sobre o aluno e sua forma de aprender que influenciam as formas de mediação. Ao adotar uma postura dialógica nos processos do ensino e da aprendizagem, o professor encoraja os alunos a descobrirem e lerem o mundo por meio do engajamento nas discussões, nas atividades, proporcionando a construção de uma mudança social na sala de aula, na escola e no contexto onde vivem.

Outra questão salientada pela professora Bela refere-se à organização dos alunos, à importância de se ter disciplina em sala de aula para trabalhar a alfabetização: *Minha turma não sabia nem sentar. Então precisei trabalhar esta questão com eles, antes de iniciar o trabalho da escrita. [...] Eu criei neles a responsabilidade, organização, comprometimento. Tem que ter uma organização, uma disciplina. Hora de brincar é hora de brincar, hora de trabalhar é hora de trabalhar.*

A organização dos alunos passa, necessariamente, pelo compromisso que se estabelece com o conhecimento, refletindo a forma daquele grupo específico se relacionar com ele. Quando a ação educativa é pautada no princípio de que as ações e interações do sujeito que conhece são fundamentais, no seu processo de aprendizagem, o espaço para a realização das atividades precisa favorecer as interações e ações, ou seja, em que possa construir, escolher, decidir, criar, espalhar, experimentar, agrupar, separar, imitar e trabalhar com os colegas, sozinho e em pequenos grupos.

Conforme Vigotski (2003, p. 77):

[...] o professor é o organizador e o diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio.[...] A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente.

Cabe salientar que os procedimentos metodológicos utilizados pelo professor são peças-chave na motivação dos alunos. A metodologia precisa constar de técnicas específicas que estimulem o aluno em todas as esferas de seu comportamento humano (motora, cognitiva, afetiva e social), possibilitando à criança inúmeras vivências.

A professora Bela afirmou que não se pensou na questão da infância, havendo uma preocupação excessiva com os conteúdos a serem vencidos e não com a sua socialização: *Com o ensino de nove anos, foi tirado um período bem importante da infância. Minha filha hoje no segundo ano diz: “Aí mãe, eu tenho uma saudade de parque”! E a gente vai ver as consequências dessa lei daqui uns oito ou nove anos. Por mais que você tente fazer um trabalho considerando a criança, a forma de cobrança de um resultado vai ser de outro jeito.*

Pelas minhas vivências como acadêmica e professora alfabetizadora, compreendo que, ao relatar a situação da filha que está cursando o segundo ano, colocou-se no lugar de mãe e não de professora, prevalecendo o lado emocional ao fazer suas observações. Nesse sentido, essa questão parece estar sendo expressa de forma equivocada pela mãe. O fato de não estar indo ao parque da mesma forma que acontecia no período da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental não quer dizer que ela não poderá brincar em outras oportunidades, em outros momentos do período escolar e fora da escola. Ressalto, também, que a entrada de alunos com seis anos no ensino fundamental se faz em um contexto favorável. No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar quem é o aluno que estará presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil. Algo que venho aprendendo e que vale fazer uma crítica é de que o aumento de um ano não está diretamente ligado com a qualidade de ensino. A ampliação de nove anos no Ensino Fundamental não é apenas uma questão de ampliação do ensino obrigatório, mas precisa considerar a formação do professor, sua formação continuada conforme especificidades do cotidiano escolar, a permanência do aluno na escola, entre outros. E tudo isso, precisava ser visto antes da implementação da atual lei. Parece então que

nosso comprometimento como professor alfabetizador vai muito mais além do Ensino Fundamental de nove anos.

Conforme Kramer (2006), a questão que parece escapar aos educadores é a da continuidade da infância. A criança não muda pelo fato de estar nesta ou naquela etapa de escolaridade, por essa razão, é preciso que o planejamento escolar para as questões de conteúdo, de estratégias metodológicas, de material pedagógico, de organização do espaço, de organização do tempo, dentre outras, considere o aspecto da necessária continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento que precisa existir entre tais etapas.

Percebe-se que a crítica mais recorrente a essa nova lei é de que isso representaria um acabar com a infância, como se a leitura e a escrita ou a alfabetização entrassem por uma porta e as atividades com outras linguagens saíssem por outra. Segundo Corrêa (2007, p. 43), “ninguém precisa deixar de ser criança por se envolver e ter intimidade com a escrita, desde que tenha oportunidade de vivenciar esses processos como criança”.

Essas incertezas na ampliação do Ensino Fundamental podem ser fruto do despreparo e da forma como foi determinada a mudança no Ensino Fundamental com base nas Políticas Públicas. Não houve um tempo hábil para dar conta de um planejamento adequado envolvendo professores, gestores e pais em uma proposta coletiva, pensada a fim de enfrentar as possíveis mudanças na educação. Por isso, também, faz-se necessária a formação continuada dos professores como elemento importante na construção da sua identidade, uma vez que proporciona ressignificar saberes e desenvolver suas ações com mais segurança e autonomia, aprimorando suas potencialidades e aprendizagens.

O direito efetivo à educação das crianças de seis anos não acontecerá somente com a promulgação da Lei nº 11.274, mas também dependerá, principalmente, da formação dos professores, das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa etária na instituição (BRASIL, 2006c). Assim, não é pelo fato de a criança vai ser alfabetizada aos seis anos que vai perder parte da sua infância. A alfabetização não impede que a infância continue fluindo no decorrer do desenvolvimento da criança.

Atualmente, outra polêmica que escutamos nos corredores das escolas e instituições são comentários sobre a questão da reprovação. Nas falas de algumas professoras surge a concepção de que o fato de não poderem reprovar alunos nos anos iniciais, significa que estes vão estar supostamente protelando uma reprovação posterior e, ao mesmo tempo, colaborando na continuidade das dificuldades de aprendizagem.

Com relação a isso, o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Conforme destacado no documento, os três anos precisam voltar-se à alfabetização e ao letramento, por isso se impõe como necessária uma ação pedagógica que assegure, nesse período, “o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”, bem como, a importância desse processo acontecer de acordo com o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2008a, p. 2) Em vista disso, resalto a importância de proporcionar um trabalho coletivo entre as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

A professora Magali, ao falar sobre o ensino de nove anos, questionou: *O que está na lei foi pensado a partir do aluno? Respeitou em algum momento o desenvolvimento dele? Será que não estamos testando nossos alunos? A referida professora revelou que umas das formas que encontra para assegurar essa questão é por meio das atividades lúdicas: Eu acho que a alfabetização é um momento que precisa ser muito lúdico [...] Porém, percebo que, quando chega na série seguinte, o enfoque dado não é o mesmo [...] Acho que é um choque muito grande quando a criança chega nos anos seguintes e encontra uma rigidez por parte do professor, muito preocupado com o conteúdo, com a apostila que ele tem que dar conta e que os alunos têm de sair lendo e escrevendo.*

Com base nessa fala, cabe retomar um dos objetivos que trata justamente sobre a importância de se dar continuidade na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ao processo de aprendizagem, ou seja, a entrada no Ensino Fundamental não pode representar uma ruptura com o processo anterior vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas, sim, uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita.

Nas discussões do grupo de estudos, a professora Chapeuzinho Vermelho relatou: *estou cansada de ver meus alunos serem rotulados, classificados e remanejados ao ingressarem no Ensino Fundamental. Eles me encontram alguns dias depois e dizem: Profe, lá eu não sei nada!!!* Ela se refere à situação vivenciada entre professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental quando diferem nas concepções sobre o aprendizado das crianças. Mesmo considerando a alfabetização um processo, e que esta poderá ser iniciada na Educação Infantil, por meio de atividades lúdicas, leituras, contação de histórias, jogos, brincadeiras, assim que ingressam no primeiro ano, todas essas atividades são deixadas de

lado e substituídas por atividades nas quais irão aprender de forma efetiva, em que serão avaliados e receberão uma nota que comprovará o que sabem ou não sabem.

Acompanhando a trajetória dos alunos que frequentam as séries iniciais nos últimos anos, observo que a necessidade de brincar e movimentar-se constitui uma característica marcante neles. Por considerar que brincar é fundamental para aprender, vejo como necessário, em algumas atividades, reorganizar o espaço físico da sala de aula e as propostas de atividades para os alunos das séries iniciais, dando continuidade ao ambiente da Educação Infantil e, com isso, não apresentando rupturas bruscas nos processos do ensino e da aprendizagem.

Para Kramer (2006), pensar a instituição de políticas e práticas que superem a perspectiva da descontinuidade da infância, do currículo e a formação do professor emerge como um dos grandes desafios do processo de ampliação da escolarização obrigatória. Afirma que, embora Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. A autora enfatiza que:

[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos (KRAMER, 2006, p. 811).

De acordo com Vygotsky (1991a, p. 135), a brincadeira proporciona o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do aluno:

[...] a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brincar, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente neste sentido o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Evidenciamos, portanto, que o brincar contribui no desenvolvimento do aluno nos processos do ensino e da aprendizagem, pois desenvolve a capacidade de imaginação e criatividade e exterioriza sentimentos e vontades com base na vida real. Vygotsky (1991a) atribui ao brincar um papel importante, aquele de preencher uma atividade básica do aluno, ou seja, ele é um motivo para a ação.

Ressalto que um trabalho que resulte na alfabetização não pode ocorrer apenas no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso ao trabalho com a linguagem

escrita é um direito do aluno a partir do momento em que tem acesso ao ambiente chamado escola, no entanto manter o objeto de estudo permanente por parte dos sistemas e de todos os profissionais envolvidos com esse tema é como possibilitar que a criança seja de fato alfabetizada sem que lhe seja negado o acesso aos conhecimentos das demais áreas e sem a obrigação de ser alfabetizada em 200 dias letivos. Por isso, a importância de enfatizar que alfabetizar não é um processo que envolve somente o primeiro ano, mas que é fundamental considerar a Educação Infantil e os anos posteriores do Ensino Fundamental.

Outra questão referenciada pela professora Alice sobre os processos do ensino e da aprendizagem é sobre envolver ou não o uso da apostila. Segundo ela, a apostila utilizada para o segundo ano não segue as determinações da Lei 11.274/06⁹. Não existe uma sequência da proposta diferenciada que foi pensada para a apostila do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em relação ao uso da apostila, esta necessita propiciar um trabalho que assegure uma efetiva alfabetização não somente no primeiro ano de trabalho pedagógico, mas também, pela complexidade da matéria, precisa ser um trabalho a ser desenvolvido com seriedade e continuidade pelo menos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, sabemos que os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos foram ampliados de quatro anos para cinco anos, não para o aumento dos conteúdos, mas, principalmente, visando à qualificação da aprendizagem, dando ao aluno um período mais longo para solidificar suas aprendizagens, inclusive da alfabetização.

O uso da apostila pode limitar o processo de aprendizagem do aluno, direcionando-o para um fim específico, como se todos os alunos aprendessem da mesma forma, no mesmo tempo, as mesmas coisas.

A professora Magali observou que: *a apostila não é pensada para os alunos que vão encontrar dificuldades, pois é diferente você trabalhar com alunos que já se organizam sozinhos, já sabem ler, escrever, e com alunos que você ainda tem que explorar isso devagar, junto com os demais colegas [...] Quando se trabalha com um aluno na apostila, não está se fazendo um trabalho individual, que iria colaborar na socialização desse aluno, ela é padrão pra todo mundo, ali não existe a questão de respeitar as diferenças. O que eu sinto neste material é que ele se torna cansativo, repetitivo, não é nada produtivo, devido à quantidade de exercícios e descontextualização do espaço onde o aluno está.*

⁹ Ensino Fundamental de Nove Anos. Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006b), de 6 de fevereiro de 2006 — amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Segundo Cagliari (1998), as cartilhas dirigem demais a vida do aluno na escola, ele tem de seguir apenas um caminho, por onde passam todos; só pensar conforme o método manda e fazer apenas o que está previsto no programa. Para alguns alunos, esse “caminho” até é suave no começo, mas depois, quando acaba a cartilha, veem-se na situação de terem de lidar não apenas com elementos já dominados, como na cartilha, mas com o novo e o desconhecido, então, pode ocorrer a insegurança de progredir e aprender.

É necessário repensar a prática educativa em alfabetização por intermédio das cartilhas, sendo esta um subsídio, um material de apoio no desenvolvimento do processo do ensino e da aprendizagem, buscando saídas para trabalhar com nossos alunos, de modo que lhes ofereçam situações de aprendizagem de leitura e escrita que de fato favoreçam a construção e apropriação da língua.

A professora Alice relatou: *Em relação à forma de ensinar os alunos, percebo o quanto as diferenças existentes entre eles, entre uma turma ou outra, interferem no processo do ensino e da aprendizagem. Não tem como dizer que aquilo que fez num ano vai dar certo com a turma do ano que vem. E que o que foi feito com a turma do ano passado pode dar certo neste ano. Cada aluno aprende de uma forma diferente.*

De acordo com Cagliari (1998), ensinar é um ato coletivo, aprender é um ato individual, pois cada um aprende segundo seu metabolismo intelectual, a ordem à aprendizagem é criada pelo indivíduo, de acordo com sua história de vida e, raramente, acompanha passo a passo a ordem do ensino. Para o autor, o professor precisa perceber seus alunos e conhecê-los para organizar o que precisa ensinar. O ensino não constrói nada: nenhum professor pode aprender por seus alunos, mas cada aluno deverá aprender por si, seguindo seu próprio caminho e chegando aonde sua individualidade o levar.

Embora não seja o objetivo desta pesquisa analisar cada professora alfabetizadora em relação ao seu processo que envolva o ensino e a aprendizagem, considero de grande importância ressaltar alguns aspectos da intervenção dessas professoras.

Conforme Weisz (2000), o processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, ou seja, não existe um processo único de ensino e aprendizagem, mas dois processos distintos: o de aprendizagem desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam, mas não se confundem. Assim, o sujeito do processo do ensino é o professor, enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno.

Nesse sentido, evidenciamos a ideia equivocada que muitos têm de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e,

em virtude disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído, isto é, não é o processo de aprendizagem que precisa se adaptar ao de ensino, mas o processo do ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem.

A professora Chapeuzinho Vermelho, quando questionada sobre os processos do ensino e da aprendizagem na alfabetização, relatou: *Quando se trabalha a letra, já se trabalha o som da letra, e quem tem facilidade vai juntando. No meu trabalho, primeiro eu vejo com eles todo o alfabeto, depois trabalho as vogais, aí relaciono com eles, por exemplo, letrinha “a” vai formar a palavrinha, dentro do contexto que eles estão.*

De modo geral, a professora trabalha com seus alunos por meio do método sintético¹⁰, numa abordagem de forma global, ou seja, sempre dentro de um contexto. Esse método considera a língua escrita objeto de conhecimento externo ao aprendiz, com base nisso, realiza uma análise puramente racional de seus elementos. A instrução procede do simples para o complexo, racionalmente estabelecidos: num processo cumulativo, o aluno aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e, finalmente, o texto completo. Estabelece-se como regra geral que a instrução não pode avançar no processo sem que todas as dificuldades da fase precedente estejam dominadas, isto é, o aprendiz deveria dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independentemente do seu valor fonético e de sua grafia.

Conforme Mortatti (2004), o método sintético propõe o ensino inicial da leitura da parte (elemento da palavra) para o todo. Há, ainda, uma subdivisão do método sintético, de acordo com os processos utilizados para sua condução: método alfabético ou método da soletração, método fônico e método da silabação. O primeiro consiste em iniciar o ensino com a identificação das letras do alfabeto pelos seus nomes, formando-se depois sílabas e, com elas, palavras, até se chegar à leitura de sentenças ou histórias; o segundo, em enfatizar as relações entre sons (isolados ou em sílabas) e símbolos gráficos, complementando-se com a sequência anteriormente descrita; e o terceiro consiste em iniciar o ensino da leitura com a apresentação das famílias silábicas.

Com base nas minhas experiências como alfabetizadora, observo que o problema da questão não está no método utilizado para alfabetizarmos, pois na alfabetização todos têm sua importância, seus valores, e fazem parte da constituição histórica e cultural dessa prática social. O ensino da leitura e da escrita tem de ser organizado de forma que se torne necessário e oportuno para o aluno. Tem de ter sentido, o que implica, mais especificamente, uma forma

¹⁰Método Sintético – o ensino da leitura é iniciado da “parte para o todo”, ou seja, da letra para a sílaba (Mortatti, 2004)

de interação com o outro e com o mundo. Precisa fazer parte, ser vivenciada pelo aluno. Ao escrever, o aluno precisa saber para quem ele escreve, o que ele escreve e por quê escreve. É nesse espaço de trocas, interações, aprendizagens significativas que o aluno incorpora, articula, contesta e produz sentidos e significados. Assim, compreende o processo de apropriação das diversas linguagens e, conseqüentemente, compreende a dinâmica do processo de alfabetização.

Ainda sobre a alfabetização, observo a importância de respeitar as diferenças de cada aluno nos processos do ensino e da aprendizagem. O professor alfabetizador, de forma consciente, precisa perceber qual é a melhor forma de estar contribuindo nesse processo; isso significa possibilitar-lhes a apropriação da leitura e da escrita e a sua conseqüente utilização plena nas mais diferentes práticas sociais.

A aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer. Portanto, o conhecimento da leitura e da escrita para a criança ocorre a partir do contato entre esta e os objetos escritos. Dessa forma, no 1º ano, poderão estar presentes tanto atividades de introdução da escrita, do sistema alfabético e suas convenções (alfabetização) quanto às práticas de uso social da leitura e da escrita (letramento).

De acordo com Vygotsky (1991b, p. 131), a linguagem escrita é o conteúdo básico da alfabetização. Defende que “a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade”. Os sujeitos se apropriam desse sistema a partir das relações sócio-culturais que estabelecem ao longo do processo de escolarização, pela mediação do outro e do bom ensino.

Nessa questão, surge novamente a ideia do letramento. Para Soares (2003b), letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apresenta duas dimensões do letramento: individual e social.

Percebo a questão de iniciar a alfabetização na Educação Infantil ainda muito polêmica em razão de diferentes pressupostos de alfabetizadores com receio de antecipar essa prática pedagógica antes dos seis anos e, como consequência, a perda do espaço lúdico. Entendo que a presença da cultura escrita na Educação Infantil é muito importante porque, para o processo de alfabetização, o aluno tem de ter familiaridade com o mundo da escrita. A partir de vivências pedagógicas, observo que grande parte dos alunos da escola depende desse espaço para ter acesso a esse patrimônio cultural. Pelas minhas experiências na alfabetização, posso salientar que não existe idade própria para aprenderem, depende muito do contexto vivenciado e da aprendizagem proporcionada às crianças.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Ao democratizar o acesso à cultura escrita, ela contribui para minimizar diferenças socioculturais. Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização. Dessa forma, se a Educação Infantil cumprir seu papel, envolvendo os pequenos em atividades que os façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa, eles estarão naturalmente alfabetizados.

A alfabetização na Educação Infantil é um assunto que vem sendo estudado e debatido durante muitos anos. No entanto, a discussão apresenta duas ideias: a dos que defendem a alfabetização na Educação Infantil e a dos que acreditam ser necessário um certo grau de maturidade a qual o aluno na faixa etária entre quatro a cinco não desenvolveu.

Muitos pesquisadores acreditam que a função da educação infantil não é alfabetizar, porém, para Cagliari (1998), aos cinco anos, um aluno está mais do que pronto para ser alfabetizado. Nessa idade, ele já conheceu e aprendeu muita coisa da vida, do mundo e até da história, vivenciou sua participação na sociedade, seu relacionamento com pessoas diferentes, embora isso não signifique que ele queira ser alfabetizado. O autor afirma ainda que essas considerações mostram que mais importante do que a idade é a vontade do aluno de se alfabetizar e o contexto social no qual interage.

Outro apontamento relevante que surgiu de forma significativa pela professora Bela, ao se referir aos processos do ensino e da aprendizagem, foi sobre a aprendizagem da leitura. A professora demonstra aos seus alunos que, mesmo eles achando que não sabem ler as letras para montar palavras e textos, sabem ler aquilo que está ao redor deles: *Quando pergunto se sabem ler, eles sempre dizem que não. Aí respondo: Claro que já sabem ler! Se olharem para um objeto e eu perguntar o que é, vocês saberão me dizer, então vocês estão lendo! Isto é ler também, o que vocês não sabem ainda é ler as palavrinhas juntas.* E continua sua explicação, com um exemplo: *num livro de história, eles não sabem juntar as letrinhas ainda, mas desde*

pequenos, antes mesmo de chegar na escola, eles já sabem contar a história, o que o livro conta, através do visual daquilo que eles vão vendo, imaginando. É a leitura que eles estão fazendo das imagens.

No relato da professora, aparece significativamente aquilo que Freire (1989, p. 9) ressalta sobre a leitura do mundo, quando esclarece que:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado e até gostosamente a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Gostaria de enfatizar, aqui, a importância crítica da leitura na alfabetização, observando o papel do educador na educação, no qual seu fazer necessita ser vivenciado, dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, inserindo o alfabetizando em um processo criador, de que ele é também um sujeito, ou seja, considerando seu contexto social.

Assim, a leitura do mundo, de acordo com Freire(1989), nada mais é do que uma leitura de nós mesmos e das circunstâncias que nos rodeiam. Mediante essa leitura, reconhecemos que aquilo que parecia estar somente fora de nós, está também dentro de nós.

Durante muito tempo, acreditava-se que a criança era iniciada no mundo da leitura somente ao ser alfabetizada, sem levar em conta toda a experiência com leitura que ela tem, antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos. Assim, por exemplo, quando alguém lê uma história para a criança e vai mostrando-lhe o livro, ela vai tomando conhecimento do código escrito, mesmo sem saber decodificá-lo.

Nesse contexto, a professora Alice, relatou que muitos alunos chegam alfabetizados no segundo ano, mas outros não. *Aqueles que sabem, respondem às perguntas, participam, trazem coisas para mostrar que conseguiram fazer. Tudo o que ela propõe para os que sabem, fazem numa boa. E eles vão no ritmo do professor. Mas aí, com os que não sabem, acontece exatamente o oposto. Eles não interagem, não conseguem acompanhar, se desinteressam, não participam. Porém o mais engraçado é que cada um deles descobre o método próprio para se alfabetizar. Por mais que o professor tenha um método, cada um descobre o seu jeito de aprender a ler e escrever. [...] o aluno até aprende do nosso jeito, mas*

ele cria o seu próprio processo de aprendizagem, o seu jeito de entender. E completa: Só que cada um se alfabetiza de um jeito diferente, porque eles são diferentes.

Entendo que a referida professora busca embasamento na proposta sócio-histórica de alfabetização, construída pouco a pouco, respeitando a compreensão dos meios que o aluno utiliza para representar a construção do seu conhecimento sobre a língua escrita. Deixa o aluno livre para criar suas próprias hipóteses, valorizando-o como construtor do seu conhecimento e sujeito de sua aprendizagem.

Segundo Vigotski (2003, p.75):

[...] o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. A rigor, do ponto de vista científico, não se pode educar a outrem.

Portanto, não é possível exercer influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas por meio da própria experiência. A escola atual precisa estar voltada para a aprendizagem do aluno, respeitando seus desejos, interesses, sua história de vida, suas possibilidades, como também contribuir para sua criatividade, espírito crítico, atitudes reflexivas e transformadoras.

Dentro dessa concepção de educação, não há mais espaço para a concepção tradicional de ensino, na qual todos os alunos recebem os mesmos conteúdos de forma homogênea. De acordo com essa nova concepção, é necessário reconhecer a heterogeneidade existente em cada sala de aula, em que “existe a variedade de razões que impulsionam a cada um de nós a agir e as diferenças entre os seres humanos. Apelar aos sujeitos envolve encontrar uma quase infinita variedade em qualquer de suas dimensões” (SACRISTÁN, 1999, p. 34).

Dessa maneira, percebemos a importância da escola, em sua totalidade, fazer com que sejam consideradas as diferentes individualidades, as quais possuem formas e ritmos diversos de aprendizagens, efetivando, assim, todo o processo por meio do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, considero de suma importância repensar o espaço da sala de aula como um ambiente de aprendizado mútuo, onde todos aprendem coletivamente.

A diferença não é uma característica natural, ela está em constante produção, até mesmo referente à linguagem, pois cada criança possui uma linguagem e uma escrita diferente, dependendo do espaço que ela ocupa no seu contexto social. “A diferença, tal como a identidade, só existem numa relação de mútua dependência. O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa” (SILVA, 2004, p. 101).

A professora Alice ressaltou sobre o quanto a maturidade pode influenciar nos processos do ensino e da aprendizagem: *O aluno que faz sete anos no início do ano rapidamente se desenvolve, acompanha; mas aqueles que demoram mais para fazer sete anos são os que mais demoram.* Nessa mesma questão, a professora Magali reforça o que a colega anterior relatou. Afirmou ela: *percebo nos alunos que não conseguem ler e escrever a falta de maturidade para isso.* Observo aqui a contradição da professora Alice em relação aos seus depoimentos quando se referiu à questão das diferenças existentes e do respeito do professor para cada uma delas.

Analisando as falas das professoras sobre a questão da maturidade, considero essencial fazer algumas observações em relação ao tema, principalmente fundamentada nos estudos realizados até o momento, pois existe um equívoco muito grande no que se refere à interferência da “maturidade” nos processos do ensino e da aprendizagem. Inicialmente, saliento a concepção das professoras sobre o aspecto maturidade, em que percebemos que elas a consideram unicamente em um sentido cronológico, sem considerar outros aspectos relevantes no desenvolvimento do aluno.

Essas concepções tradicionais pressupõem que não podemos permitir ao aluno que entre em contato com um objeto antes de ter as condições necessárias de "maturidade". A maturidade em questão não pode ser exclusivamente biológica porque, nesse caso, não haveria povos ágrafos¹¹ nem adultos analfabetos (FERREIRO,1993).

A maturidade estaria sendo ajudada, preparada, por:

uma mão que pegue o lápis e faça traçados controlados, o olho para que distinga entre formas fechadas e abertas, curvas e retas, orientação acima/abaixo e direita/esquerda; o ouvido para que distinga as diferenças sonoras desligadas do significado, e o aparelho fonador para que pronuncie isoladamente sons que nunca são produzidos isoladamente na fala. (FERREIRO, 1993, p. 40).

Notamos que é a concepção inatista-maturacionista¹² que sustenta a fala das professoras, quando se referem ao desenvolvimento (ou a falta de amadurecimento) como um pré-requisito para o processo de aprendizagem. Nessa concepção, o processo de maturação biológica determina a evolução psicológica e cognitiva do aluno.

Referindo-se à maturação para o desenvolvimento da aprendizagem, Downing e Thackray (1974 apud MORAIS,1997) lembram da necessidade de compreendermos o que

¹¹ Ágrafos eram povos pré-históricos que não tinham escrita, não grafavam com letras. No máximo, desenhavam em paredes de cavernas, terra, areia ou em outro suporte (FERREIRA, 1999).

¹² A perspectiva inatista-maturacionista parte do princípio de que fatores hereditários ou de maturação são mais importantes para o desenvolvimento da criança e para a determinação de suas capacidades do que fatores relacionados à aprendizagem e à experiência (SOARES, 2003a).

vem a ser maturação. Em seu entendimento, a maturação para a leitura e escrita refere-se ao momento ideal do desenvolvimento, em que os alunos, de modo individual, podem aprender a ler e a escrever com facilidade e proveito.

Os autores destacam que o período de desenvolvimento ideal para iniciarmos a alfabetização de alunos depende de alguns fatores, dentre os quais: a) Fisiológicos – maturação física e crescimento; predomínio cerebral e lateralidade; maturação neurológica, visual, auditiva e funcionamento dos órgãos da fala; b) Ambientais – experiências sociais acumuladas na interação com o meio ambiente; c) Emocionais – motivação para aprender e adaptação e interação com o meio ambiente; d) Intelectuais – atividade mental em geral; atividades perceptivas de discriminação visual e auditiva, raciocínio, pensamento.

Conforme Morais (2004), ao mesmo tempo que afirmamos a necessidade de maturação para a aprendizagem, não podemos esperar que os alunos somente amadureçam ao chegarem a certa idade cronológica.

Colaborando com a questão sobre a maturidade, penso que, na realidade de hoje, o desenvolvimento da criança sofreu uma mudança, na qual o desejo de aprender a ler e a escrever está presente desde muito cedo. A fase da infância proporciona vários momentos em que a curiosidade e o desejo de aprender são marcas importantes na sua vida. Elas, por presenciarem, desde que nascem, atos de leitura de seus pais e familiares e de viverem em um mundo povoado de escritos, no qual as interações ocorrem frequentemente por meio desses atos, têm, muito cedo, o desejo de aprender. Assim, o que define o grau de dificuldade no processo de alfabetização não é a idade e sim a forma como esse trabalho é desenvolvido. A escola pode desafiar cada vez mais as crianças nesse seu desejo inicial, como pode também inibir esse processo, tornando as coisas mais difíceis.

Quanto ao fator idade, Gallahue e Ozmun (2003) consideram a idade cronológica (data de nascimento) como uma mera estimativa aproximada do nível de desenvolvimento do indivíduo. A maturidade pode ser determinada por outros meios mais precisos.

Diante disso, podemos perceber que a idade cronológica pouco indica sobre a maturidade da criança, todavia, ela é o fator estipulado como ponto divisor entre alunos que podem ingressar no Ensino Fundamental e os que ainda não podem ser inseridos nele.

Conforme Barbosa (2003, p. 96), do ponto de vista teórico, não há uma posição hegemônica sobre se devemos ou não matricular os alunos de seis anos de idade na escola fundamental. Considera que a idade para começar o Ensino Fundamental “é basicamente uma prática social que se institui em um determinado contexto, e não uma verdade cientificamente estabelecida”. Além disso, a referida autora se posiciona favoravelmente quanto ao processo

de alfabetização iniciar aos seis anos, pois não considera isso uma novidade nem mesmo uma iniciativa prejudicial aos alunos. Argumenta que o processo de letramento inicia-se muito antes dos seis anos, sobretudo por meio das vivências dos alunos em seus meios urbanos, com suas famílias e nas ações cotidianas de leitura e escrita.

Outra questão importante foi o que a professora Alice relatou sobre como o aluno aprende e a importância do professor intervir nessa hora: *Mesmo eles criando um próprio método para aprender, a minha intervenção é importante, por mais que eles já sabem fazer, o professor dá a direção na aprendizagem.* Nesse sentido, a professora Magali afirma que *a criança está passando por um processo normal, e a professora precisa intervir para que esta aprendizagem aconteça e o aluno aprenda.[...] Não acho certo forçar o aluno a ler e escrever e que isso tem que ser ainda no primeiro ano. Na verdade, não existe reprovação, mas se coloca um limite para que o aluno aprenda, que é a passagem para o segundo ano. Como fica a cabeça do aluno no ano seguinte, vendo os outros lendo e escrevendo? Como ele vai se sentir neste segundo ano?*

Em relação à professora Magali, ao se referir à importância da professora intervir nesse processo, sua convicção é de que ela precisa fazer com que a aprendizagem aconteça e, ao mesmo tempo, de que existe toda uma mudança a partir do segundo ano quando o aluno reprova, caso não consiga atingir um nível considerável de aprendizagem como os demais colegas. Sobre essa questão, durante o grupo de estudos, um fato reforçado pelas professoras foi de que se a alfabetização envolve os três primeiros anos do ensino fundamental, como entender o que está ocorrendo nas escolas quando as crianças no segundo ano passam a ser avaliadas da mesma forma como eram anteriormente, antes da Lei passar a vigorar? Foi ressaltado pelo grupo a ideia de que uma criança, em sala de alfabetização, não deve nem pode ser reprovada, pois, diante do que diz a Lei, a alfabetização não tem caráter avaliativo, com o fim de promover o aluno de um nível de ensino para outro.

Percebemos, aqui, nitidamente, a preocupação existente não somente com a aprendizagem dos alunos de primeiro ano, como também com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, mais precisamente, de que forma eles serão considerados, no desenvolvimento de suas aprendizagens, que atenção está sendo dada ao aspecto referente a se dar continuidade no processo educativo. Surge, assim, a necessidade de estarmos pensando na construção de uma proposta pedagógica envolvendo todo o Ensino Fundamental e os professores que atuam nessa etapa da escolaridade. Diante do que nos apresenta a Lei¹³ e partindo das propostas de ensino discutidas em relação a essa questão, acredito realmente que

¹³ Lei n. 11.274/2006 - Lei que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos (BRASL,2006b).

esse fato precisa ser um aspecto repensado no que se refere ao Ensino Fundamental de nove anos. Essa ideia reafirma a importância da pesquisa em desenvolver um trabalho com professoras dos três anos que envolvem a alfabetização, não somente do Ensino Fundamental, mas também da Educação Infantil. Essa reflexão vem ao encontro dos objetivos da pesquisa, que é referenciar a continuidade da alfabetização nos anos posteriores ao primeiro ano, e que a preocupação com a alfabetização plena dos alunos seja uma prática contínua dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa a linguagem, desenvolver habilidades motoras e, assim, a aquisição do código da letra vai acontecendo paralelamente ao desenvolvimento do letramento, que é a vivência de situações sociais que utilizam a leitura e a escrita, no decorrer da sua vida escolar.

A aprendizagem ocorre pela atividade individual, pela experiência do aluno no mundo em que está inserido. A educação, entretanto, ultrapassa a simples aprendizagem e, para acontecer, requer a vida social, o trabalho coletivo. Na sala de aula, a educação resulta da convivência social dos alunos entre si e com o professor. Para que haja educação, portanto, surge a necessidade de que o professor trabalhe em conjunto com os alunos, visando a uma educação para a liberdade com responsabilidade. Como mediador, o professor pode auxiliar o aluno a aprender, usando estratégias que permitam conhecer a cultura existente, recriando-a em razão do seu conhecimento.

Vygotsky (1991b, p. 97), ao considerar sobre aprendizado e desenvolvimento, salienta que:

[...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento.

A zona proximal corresponde às funções que estão em maturação no indivíduo. O desenvolvimento real, no qual o aluno faz suas coisas com independência, retrata o amadurecimento consolidado, ao passo que aquelas tarefas realizadas com a ajuda dos outros apontam para o desenvolvimento mental que pode ser adquirido. A zona proximal revelaria a dinâmica do processo de desenvolvimento, prevendo o resultado a ser obtido quando o

conhecimento foi assimilado. Ela revela o desenvolvimento real futuro, aquilo que uma criança será capaz de fazer sozinha, depois de internalizar o aprendizado.

Ressalto que o mais importante nos processos do ensino e da aprendizagem é o comprometimento do professor alfabetizador com a educação, precisando estar aberto a novos conhecimentos e a novas metodologias e sempre procurando estabelecer uma relação de prazer e troca com seus alunos. As propostas pedagógicas precisam levar em conta as características em que se encontra o aluno. Todas as atividades realizadas tem de ocorrer de forma lúdica e adequada. Inicialmente, é necessário conhecer a criança: quem ela é, quais são seus interesses, suas necessidades, momento em que ela está vivendo; como é seu grupo familiar, social, como é sua vida dentro e fora da escola e possibilitar a construção de sua autonomia e da identidade.

Portanto, não se trata apenas de uma simples adequação ou simplificação dos conteúdos, nem somente a inclusão mais frequente de jogos com letras, nem a compra de carteiras menores, nem de colorir e alegrar mais a sala de aula. É preciso ousar e desvendar novos caminhos. Por mais que a alfabetização seja naturalmente uma meta a atingir, não deve ser a única preocupação do professor.

Ao finalizar a temática sobre os ressignificados da prática pedagógica com base nos saberes docentes das professoras alfabetizadoras, na qual foram destacadas as concepções sobre alfabetização e os processos do ensino e da aprendizagem, gostaria de reforçar algumas concepções das professoras que emergiram nas entrevistas, foram tratadas no grupo de estudos e precisam ser estudadas, discutidas e socializadas pelas professoras nas escolas. Entre elas, cabe citar, de maneira geral, a falta de compreensão das professoras alfabetizadoras sobre a conceitualização de alfabetização e letramento, que emerge nos espaços escolares, de forma pouco esclarecida; a falta de opção por somente um método de alfabetização, considerando a ideia de que todos são relevantes e adaptados as diversas situações nas quais os professores se deparam; a compreensão necessária que os profissionais envolvidos nesse processo deve ter em relação a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; a importância de se dar continuidade da alfabetização nas séries posteriores ao primeiro ano, de forma bem relevante e a necessidade de incorporar no currículo oficialmente prescrito as culturas vividas pelos alunos, respeitando e considerando suas experiências e valores, promovendo outros saberes e outros valores.

Sendo assim, na próxima seção, serão abordadas nossas experiências, vivências e ações no grupo de estudo com as professoras que fizeram parte da pesquisa.

3.3 A CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS

"Aprender as artes de lidar com pessoas, de acompanhar seus processos complexos de formação, de produção e apreensão de saberes, exige artes muito especiais. Exige inventar e reinventar práticas, atividades, intervenções. Esse é o seu ofício, seu saber e suas destrezas. É sobre elas que deveriam saber mais, muito mais" (MIGUEL ARROYO).

Na presente seção, são mostradas as contribuições do grupo de estudo formado pelas professoras alfabetizadoras que fizeram parte desta pesquisa, tendo como base assuntos que surgiram por meio das entrevistas realizadas, seus depoimentos, seus conceitos e suas observações que mereceram um melhor aprofundamento. Este trabalho, inicialmente, teve como princípio enfatizar a troca de experiências, inseguranças, reflexão e valorização sobre a prática que já vinha sendo desenvolvida e, principalmente, qual a percepção delas sobre os textos em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças durante o período de efetivação do grupo de estudo.

De acordo com Brandão (1999, p. 52):

a pesquisa participante procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e buscar soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores.

Nesta seção, socializo a concretização do último objetivo desta pesquisa que foi a formação do grupo de estudos, tendo como foco fortalecer a importância da formação continuada dessas professoras alfabetizadoras, conhecendo quais eram as disponibilidades e propostas oferecidas para esse grupo, até o momento, em relação à sua formação e, ainda, conhecer os pressupostos teóricos-metodológicos e seus conceitos em relação aos processos do ensino e da aprendizagem nas suas maneiras de alfabetizar. Resolvi, portanto, organizar um grupo no qual pudessemos nos reunir regularmente e tentássemos garantir a cada participante a oportunidade de se expressar, em que tivéssemos como princípio o saber ouvir, o respeito pela palavra da outra, como também oportunizar a socialização de saberes.

O processo de formação docente não se reduz ao treinamento e capacitação (NÓVOA, 1995a; SHÖN, 1997), nem sequer na transmissão de conhecimentos, mas, é, acima de tudo, uma reconstrução de valores éticos, uma valorização da práxis refletida. Assim, o professor precisa ser capaz de refletir a ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Nesse

sentido, acredito que a reflexão sobre as contradições no processo de formação de professoras ganha uma outra dimensão, centrada na investigação do próprio trabalho em sala de aula e na escola.

Inicialmente, gostaria de salientar as dificuldades encontradas para realizar o grupo de estudo. A proposta era de que, no decorrer e após as entrevistas, conseguíssemos reunir todas as professoras que participaram da pesquisa. Eis que aí surge o primeiro impasse. Várias delas se interessaram, mas, por motivos diversos, não puderam comparecer. Nem todas as professoras disponibilizavam desse tempo para participar, pois a maioria exercem suas atividades em tempo integral de quarenta horas, muitas vezes em mais de uma instituição escolar, outras, em virtude de questões e necessidades financeiras trabalham em três turnos e, ainda, é importante considerar que no pouco tempo disponível que resta, elas possuem suas obrigações como mães, afazeres domésticos, preparação de aulas, obrigações rotineiras e envolvimento esporádicos nas próprias instituições onde trabalham. Assim, das nove professoras envolvidas na pesquisa, conseguimos reunir um grupo nunca superior a cinco professoras. Esse grupo passou a se encontrar, a cada quinze dias, numa instituição que cedeu suas dependências para a realização dos encontros.

Mesmo com essas limitações, acreditamos que esse momento era fundamental para a conclusão da pesquisa e importantíssimo para as pessoas envolvidas. Tínhamos a convicção, desde o início deste projeto, que somente uma pesquisa participante poderia dar um retorno significativo para o grupo. Tanto para as professoras, quanto para mim, como pesquisadora, o grupo de estudos era relevante, pois buscávamos nesse trabalho alguns ideais mantidos com base em nossa visão em relação à verdadeira formação continuada e às necessidades de uma professora alfabetizadora.

No primeiro encontro, foram informadas de como seriam realizadas as atividades. Ao apresentar a proposta de trabalho, fizemos alguns combinados em relação aos encontros, local, datas, como seria a participação, de que forma realizaríamos as leituras, as discussões, os depoimentos e retornos das professoras após as discussões e, também, quais seriam os assuntos abordados. Já de início, observamos a aceitação e o envolvimento do pequeno grupo, por verem neste trabalho, uma necessidade e uma oportunidade de estarem conquistando um espaço adequado de socialização de suas práticas e buscando, por meio das discussões e da abordagem teórica, referenciais importantes no desenvolvimento e aprimoramento pessoal e do grupo. Após uma explanação sobre o projeto, direcionamos as primeiras leituras que estaríamos fazendo para o próximo encontro. Planejamos a apresentação de um texto por encontro, para que tivéssemos maior aproveitamento do tempo para discussões e relatos de

experiências. Queríamos saber, dentre outras questões já citadas, por que era importante refletir sobre a prática, por que era importante a troca de experiências entre as professoras, e isso somente seria possível se pudéssemos conciliar o tempo destinado para compreender os textos com as discussões sobre as experiências e relatos das professoras participantes.

Em determinado momento, as professoras participantes questionaram sobre esse trabalho, como seria desenvolvido. Segundo o grupo, esta proposta era considerada uma inovação, pois, referindo-se às formações nas instituições onde trabalhavam, normalmente, ou não existiam, ou eram direcionados por uma especialista ou, ainda, pela coordenação, que conduzia todo o processo, orientando, corrigindo e direcionando as professoras. Nesse espaço onde elas deveriam, por meio do diálogo, socializarem seus saberes, discutirem suas dúvidas e ampliarem seus olhares, simplesmente não tinham oportunidade. Somente a especialista teria direito à voz e a ela competia solucionar problemas, planejar ações. Quando havia alguma produção por parte delas, seus textos eram submetidos à avaliação da especialista, suas oralidades submetidas a sanções diversas e a discussão coletiva na qual poderiam produzir novos saberes no coletivo era negada. Segundo a professora A Gata Borracheira, *as marcas deixadas em mim pelos diversos cursos de formação dos quais eu participei enquanto professora da rede pública, não me ofereceram nenhuma contribuição, não acrescentaram nada na minha prática, pela forma como foi feito, pois não tínhamos o direito de falar. Era um silêncio só, mas isso não quer dizer que concordávamos com aquela ideias.*

Percebe-se a necessidade do professor vivenciar e perceber-se como sujeito e, ao mesmo tempo, de medir sua força em relação ao grupo social a que pertence, fazendo dessa fase um período crítico no processo de socialização. Segundo Wallon (1975), há tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos.

E, ainda, para o autor, a cultura geral aproxima os homens, à medida que permite a identificação de uns com outros, enquanto a cultura específica e o conhecimento técnico afastam-nos, ao individualizá-los e diferenciá-los. O silêncio relatado pela professora A gata borralheira, ao participar dos cursos de formação, não significava que estavam aceitando o que lhes era repassado, pois ao mesmo tempo que ouviam, avaliavam essas falas com base no que vivenciavam, suas condições de trabalho e experiências cotidianas.

Além disso, destaco o fato de que as professoras sentiram-se, muitas vezes, incomodadas com a forma negativa como se veem descritas nas pesquisas acadêmicas, pois a linguagem utilizada na pesquisa acadêmica torna-se um obstáculo para o diálogo entre

pesquisadores e pesquisados, justamente por não considerarem as narrativas, expressões, casos e histórias que fazem parte do cotidiano do professor. Isso foi presenciado tanto nos diálogos durante os nosso grupo de estudo quanto na valorização das professoras nesta pesquisa.

Ressaltando o objetivo da pesquisa participante, reforcei a ideia de que nosso trabalho seria desenvolvido sempre por meio da ação coletiva em que eu pesquisadora e elas, pesquisadas aprenderíamos juntas num processo de investigação, com a possibilidade de retornarmos para nossas práticas o conhecimento produzido, fortalecendo, assim, a criticidade e algumas competências necessárias à ação pedagógica.

Segundo Zeichner (1998), em geral os pesquisadores caracterizam a experiência do professor como forma de desenvolvimento profissional, não o reconhecendo como conhecimento. Diferentemente disso, tentamos utilizar as diferenças existentes entre a pesquisa desenvolvida na academia e o trabalho investigativo das professoras como meio de propiciar o envolvimento necessário ao diálogo.

Percebemos, dessa forma, que entre pesquisadora e pesquisadas não há uma igualdade absoluta, uma vez que trazem diferentes conhecimentos para colaborar, mas há afinidade no relacionamento, no qual cada um reconhece e respeita a contribuição do outro. Os diferentes saberes que surgem nas discussões são indispensáveis ao trabalho de reflexão sobre a prática.

A opção metodológica do grupo de estudos garante alguns princípios que consideramos significativos para o desenvolvimento da pesquisa. A legitimidade que atribuí-se aos saberes produzidos pelas professoras e a oportunidade de socializá-los propicia a elas a participação no processo investigativo e, ainda, a relação de cumplicidade que se cria entre as participantes facilita enormemente a relação dialógica necessária em qualquer trabalho coletivo. É importante frisar que o papel da pesquisadora foi o de coordenar o grupo, procurando sempre ouvir seus comentários, suas angústias, suas incertezas, por meio do diálogo, sem que houvesse qualquer forma de indução.

Como atividade inicial, as professoras teriam de escrever e, posteriormente, relatar para as colegas o que lembravam sobre o seu primeiro dia de aula como professora, sua primeira experiência atuando em sala de aula (angústias, decepções, descobertas, anseios, postura, confrontos), fazendo relação com a sua atuação no momento atual, o que havia mudado da primeira vez para o momento presente.

Evidenciamos, nesses relatos, que a primeira experiência realmente é difícil para todos, independentemente do tipo de profissional. O mais relevante dos relatos das professoras foi a relação existente entre professora, alunos e comunidade escolar como um

todo. Em seu relato, a professora Bela observou: *“você precisa conquistar o teu espaço, as pessoas precisam acreditar no teu trabalho [...] você precisa conquistar o teu aluno, os pais dos teus alunos, os teus colegas de trabalho, e a direção da escola precisa depositar em você toda a confiança necessária para que você tenha um bom começo [...]”*. No caso dessa professora, a preocupação é ainda maior. Como trabalha com Educação Infantil, sente essa preocupação a cada nova turma, pois sabe-se que é característico para quem trabalha com crianças em fase inicial de escolarização o momento de socialização da criança, no qual o professor também necessita se adaptar, começar algo novo. E completa dizendo que *“este processo se dá no decorrer de todo o ano, porque a criança em fase de adaptação precisa ser motivada no decorrer de todo o ano escolar. E isso é incumbência do professor”*. Essa questão, para ela, foi bem difícil no início do seu trabalho, por uma série de imprevistos, mas, principalmente, porque precisava fazer do seu trabalho uma conquista diária para seus alunos permanecerem em sala de aula, gostarem de vir pra escola. Ressalta que uma maneira que encontrou para superar essa insegurança foi por meio da relação que procurou manter com a família desde o primeiro dia de aula, em que conversa com todos os pais a respeito do seu trabalho e como deverá ser, salientando a importância da participação deles nesse processo.

Ainda sobre a relação da professora, dos alunos e da comunidade escolar, a professora Doroty disse: *“[...] procuro envolvê-los no meu trabalho, dizendo o que gosto, o que não gosto, como vou trabalhar e que eles não desanimem, não demonstrem insegurança para seus filhos, incentive-os a virem para a escola, gostarem da escola. Isto me ajudou a superar bastante as dificuldades que eu tinha no início da minha carreira profissional”*.

Sobre a sua experiência inicial, a professora Rapunzel salientou que *“uma das situações mais difíceis como professora de primeira série é a questão da reprovação. Surge um sentimento de culpa na situação da criança aprender ou não a ler e escrever, por ser este um dos requisitos analisados para sua aprovação”*. Na concepção da professora, *“o medo que se tem no segundo ano hoje e que aconteceu comigo quando iniciei na primeira série, como minha primeira experiência em sala de aula, foi em relação a aprovar ou não aquela criança que não aprendeu a ler e escrever”*.

Para a professora Cachinhos Dourados, a experiência é semelhante às demais. Ela falou: *“a preocupação de que não estamos fazendo um bom trabalho, quando o aluno ainda não está lendo e reprova por isso, você fica se culpando, onde é que eu errei, o que eu poderia ter feito, como eu não consegui chegar até ele, por mais que tentamos fazer tudo pra ajudar esta criança”*.

Segundo Imbernón (2009, p. 106), “a reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros [...] ter o ponto de vista do outro oferece ao docente uma perspectiva diferente de como ele atua com seus alunos”.

No momento em que o professor percebe uma valorização do seu trabalho por meio de observações dos demais colegas e da comunidade escolar, e que tenha a humildade de aceitar que pode estar aprendendo com essas observações, perceberá que uma mudança é possível e que, por meio de sucessivas observações e trocas entre seus pares, poderá favorecer suas estratégias de atuação e proporcionar mudanças significativas na aprendizagem dos alunos.

A professora Chapeuzinho Vermelho, ao relatar sobre a sua primeira experiência, também salientou como relevante a questão da segurança em iniciar um trabalho com crianças. Relatou ela: *O meu primeiro dia de aula foi muito estranho. Estava insegura, nervosa e ansiosa, pois acredita ser um momento especial na vida profissional. Hoje me vejo diferente, mais madura, mais preparada; mas, cada nova turma, confesso que sinto um friozinho na barriga no começo.*

No caso da professora Branca de Neve, esta salientou que sua primeira experiência foi “horrrível”. Complementou a ideia dizendo que, muitas vezes, saímos de uma faculdade, ou ainda do magistério, achando que estamos prontas para enfrentar qualquer situação e nos deparamos com situações diferentes daquilo que esperávamos. Nesse sentido, considera de suma importância a acolhida dos colegas de trabalho que, por conhecerem melhor o contexto escolar, podem ajudar nessa fase de adaptação: [...] *minha primeira experiência foi difícil, mas posso dizer que a forma como minhas colegas, coordenação e direção da escola me receberam foi fundamental na continuidade do meu trabalho. Recebi muito apoio. Sem eles, teria desistido.*

A professora Magali comentou que sua experiência inicial foi difícil no sentido de que a professora que inicia numa instituição, normalmente, sente-se rotulada, discriminada e motivo de ironias perante as demais colegas. Segundo ela: *ao iniciar minha primeira experiência na escola, deixaram bem claro que eu estava iniciando e, devido a isso, não tinha direito de opinar e escolher. Inclusive com relação à série que eu iria iniciar. Quem chegava por último não tinha direito à palavra.*

É necessário reforçar, diante das observações da professora Magali, um dos grandes malefícios da docência, em especial aos professores em início de carreira profissional. Ressalto aqui que o mal estar que se observa no contexto escolar ocorre na maioria dos casos, com professores que estão há mais tempo nas escolas. Comportamentos gerados pelas

dificuldades encontradas na profissão, desgaste de sua autonomia, demissões e aposentadorias precoces, crises de recrutamento, péssimas condições de trabalho, entre outros. Percebemos que os membros da comunidade educativa se comprometem pouco, criando situações de falta de solidariedade para com os colegas iniciantes, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes egoístas e competitivos, gerando a incomunicação, o isolamento, guardando para si o que sabe sobre a experiência educativa. Considerando então, que o mal estar está presente na maioria dos professores, seja ele iniciante ou não, na comunidade escolar de forma acentuada, considero de grande importância, dar vez e voz a esses profissionais. Pois é a melhor maneira de tomar conhecimento de seus conflitos, suas necessidades, seus saberes, seus desejos e suas realizações.

Com base nas minhas experiências e do que vivenciei nas escolas, compreendo ser difícil para quem inicia como professora. Acredito que somente no momento em que vamos para a prática, é que temos real visão de como poderemos desenvolver nosso trabalho. Assim como nos relatos das professoras, minha experiência inicial ocorreu de forma constrangedora. A falta de experiência nos proporciona isso. A partir do momento em que nos sentimos seguras no desenvolvimento das nossas atividades, é que conseguimos nos enxergar como um bom profissional. Ressalto que a superação de todas essas situações não dependem somente de nós, como profissionais, mas de toda a comunidade escolar, em especial, do grupo específico na qual estamos inseridos, principalmente nossas colegas de trabalho.

Em relação a isso, Nóvoa (1995, p. 30) reforça que:

[...] a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas ao contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Ora, o que está atualmente em causa não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora.

Aproveito para reforçar a fala da professora Branca de Neve em relação à recepção que teve das colegas, coordenação e direção da escola, na qual salientou quanto é importante, no momento da socialização do professor em determinada instituição, o apoio e a compreensão daqueles que já convivem naquele ambiente, de oferecerem um trabalho coletivo, no qual todos sintam-se responsáveis pelo sucesso escolar.

Evidencio as ideias de Imbernón (2009, p. 64), quando afirma que “uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre os colegas. Explicar o que

acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso [...] partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender”.

O que podemos observar por meio das falas das professoras e também do autor é que, hoje em dia, o ensino precisa se transformar num trabalho coletivo para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições e a aprendizagem dos alunos. A colaboração entre professores que nos referimos tem dimensões no sentido de romper com o individualismo, a partir da formação continuada do professorado, desenvolvendo de forma coletiva o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia. Essa formação implica uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, uma indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve.

Para Imbernón (2009, p. 60-61):

[...] o trabalho colaborativo entre professores e professoras não é fácil, já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços, em que se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de intercâmbio e diálogo a partir da análise e discussão conjunta no momento de explorar novos conceitos para conhecer, compartilhar e ampliar metas do ensino e as informações de cada um sobre determinado assunto.

Isso pressupõe uma formação que provoque a reflexão baseada na participação (contribuições pessoais, não-rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação) e uma metodologia baseada no intercâmbio, no debate, na leitura, trabalhos em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, exigindo uma proposição crítica e não doméstica da formação, uma análise constante da prática profissional com base na perspectiva dos pressupostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base, sempre considerando todos os colegas, independentemente do seu tempo de experiência, mas, sim, da sua vontade de aprender, compartilhar e se reconhecer como sujeito desse processo, desenvolvendo sua identidade profissional.

Conforme Imbernón (2009, p. 75):

[...] o (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal.

De acordo com Vygotsky (1991a), as interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.

Uma nova proposta de formação precisa ser pensada. É possível uma formação continuada que valorize o profissional docente, não limitado somente ao domínio de disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que proponha modalidades, nas quais o papel da formação permanente crie espaços para que os professores tenham voz, desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colaborativos, atitudinais, emocionais, que vão além de aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e objetivos.

Segundo Imbernón (2009, p. 106-107), “é o abandono do conceito obsoleto que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professorado pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la”.

É necessário ressaltar a mudança significativa que acontece com a reflexão docente meramente acadêmica, em que normalmente o professor se preocupa em refletir sobre as disciplinas e conteúdos, ensino eficaz por meio de técnicas didáticas para uma reflexão mais de desenvolvimento do professor como docente e como pessoa, de fomentar as relações verdadeiramente democráticas na aula, submetendo-se a uma revisão crítica sobre o sentido da educação e o valor ético das atuações. Um espaço onde o professor assuma o protagonismo dentro desse contexto e seja ele quem planeja, executa e avalia sua própria formação.

Num processo de formação docente, Tardif (2002) argumenta que é preciso levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos.

No decorrer dos encontros, mediante as necessidades apresentadas pelas professoras, elegemos alguns autores para a realização das leituras. Fazíamos uma leitura prévia individual e, conforme a percepção e necessidade de cada uma, a socialização acontecia no grupo de estudo. Com Vigotski¹⁴ (1993), enfatizamos a importância de perceber a história de cada aluno nos processos do ensino e da aprendizagem. Para o autor, toda construção do

¹⁴ O autor aparece na maior parte das citações referenciado com a escrita correta de seu nome “Vygotsky”. Salientamos que nesta obra traduzida do ano de 1993, é citado com a escrita “Vigotski”, justificando assim, o uso das duas formas de escrita, por respeitarmos o que nos mostram as traduções.

conhecimento nos processos do ensino e da aprendizagem são mediadas pelos fatores externos sociais; isto é, o professor e a instituição necessitam modelar ou explicar o conhecimento. Dessa forma, a criança constrói o seu próprio conhecimento interno com base no que é oferecido. A criança não inventa, mas rememora, copia o que está socialmente exposto e à disposição.

A professora Bela comentou: *percebi na leitura deste texto de Vigotski que a aprendizagem não começa na escola, que toda situação de aprendizagem escolar se depara sempre com uma história de aprendizagem prévia. Os alunos nos apresentam sempre uma série de aprendizagens, conhecimentos que eles trazem para a sala de aula. E cometemos um grande erro quando desprezamos o que nossos alunos sabem. Não sabemos tudo. Nem nossos alunos sabem nada. Precisamos acompanhá-los, direcioná-los nos processos de aprender e ensinar.*

Ainda sobre Vygotski, a professora Rapunzel destacou uma passagem do texto no qual comentou: *depois de ler este texto, certo dia, fiquei observando alguns alunos e simplesmente lembrei de algumas discussões que tivemos sobre a questão da educação ter um caráter social. Alunos que, no início, dependiam de mim para atividades simples, naquele momento, já estavam fazendo sozinhos. Percebi o quanto eles aprenderam. E isto, certamente, não são méritos meus ou da escola. O que fez com que eles aprendessem foram as experiências que tiveram no decorrer deste tempo. Suas interações, o convívio com o meio social, fizeram com que se educassem a si mesmos.*

Destaco do relato da referida professora, a afirmação de que é mérito dos alunos o fato de aprenderem. Certamente, ela identificou-se nesse momento com as ideias de Vigotski (1993) quando ressalta que, no processo de aprendizagem, o professor apenas conduz a aprendizagem à criança, mas, nesse caso, é a criança que se apropria do conhecimento. Todavia, é imprescindível o papel do professor nesse momento.

Conforme Vigotski (2003, p. 75):

A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo [...] Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento.

Considero como relevante citar que, no cotidiano das crianças, elas observam o que os outros dizem, por que dizem, o que falam, por que falam, internalizando tudo o que é observado, e se apropriando do que viram e ouviram. Recriam e conservam o que se passa ao redor. Em virtude dessa constatação, podemos afirmar que a aprendizagem da criança ocorre também pelas interações com outras crianças de seu ambiente, que determina o que por ela é internalizado. Tudo que a criança vai adquirindo é mediado pelo grupo no qual ela está inserida.

Em um dos encontros do grupo de estudo, refletimos sobre o texto de Menezes¹⁵ (2004), referente ao tema: “Alfabetização e Letramento: a pequena diferença que faz muita diferença”. Esse texto trouxe como ideia principal a questão de que o aprendizado da língua escrita e a participação no mundo letrado continua sendo um desafio para a pedagogia e um problema para os educadores. Assim, o foco principal da discussão e análise do texto foi o processo de alfabetização associado ao letramento. No decorrer das discussões, as professoras trouxeram algumas contribuições para o grupo. A professora Chapeuzinho Vermelho chamou a atenção de que os índices do SAEB e do INEP ainda mostram resultados insatisfatórios em relação à aprendizagem da língua escrita nas escolas públicas, e isso percebemos nos nossos alunos que apresentam baixa autoestima, demonstram falta de vontade e estímulo para ir para escola.

Segundo Menezes (2004), o insucesso nesse tipo de aprendizagem resulta, frequentemente, na desistência de muitos alunos de permanecer na instituição escolar e, conseqüentemente, na interrupção do processo de educação sistematizada.

Fazendo relação com a fala da professora e com a autora, observamos que, embora se fale de alfabetização numa perspectiva de letramento por parte das professoras, não existe uma clareza conceitual necessária para que seja evidenciada numa prática coerente. O que acaba acontecendo é uma confusão por parte de alguns educadores no sentido de separar os termos. Para esclarecer, melhor esse contexto, cito Soares (2004a, p.15) quando afirma que:

[...] o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.

¹⁵ O título é “Estudo das relações afetivas e suas implicações, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita”, o qual trata de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública municipal de Maringá (PR), pela Universidade Estadual de Maringá e que fez parte no Seminário de Pesquisa do PPE-2004.

Neste momento, reforçamos o conceito de alfabetização e letramento, com as professoras alfabetizadoras reconhecendo a alfabetização como a aquisição do código escrito e o letramento como o uso desse código em práticas sociais, algo que nossos professores na ação docente, muitas vezes, ignoram, desconsiderando as múltiplas práticas sociais existentes.

A professora Bela também se manifestou em relação ao texto de Menezes. Segundo ela, muitas vezes, os dois termos possuem o mesmo significado. Relatou que: *com a mudança do Pré III incorporado ao ensino fundamental de nove anos, o nível de alfabetização simplesmente foi mudado para letramento, sem chegarem a um entendimento*. Na verdade, algo que precisa ficar bem claro é de que independentemente da escola, o letramento acontece. Confirmando essa ideia, e por meio de discussões realizadas durante a leitura do texto, frisamos que a escola, de maneira geral, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido como uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes e significativas.

Quanto a isso, o grupo de estudos percebeu que a escola preocupa-se mais em ensinar os códigos escritos (alfabetizar), do que cumprir também com a função de entender e fazer uso desse código na prática social, bem como compreender a diversidade textual que circula, fazendo suas interpretações além daquilo que está nos interesses do capitalismo. Nas discussões realizadas, evidenciamos a concepção de que o letramento é um desafio que necessitamos ter no cotidiano do ambiente alfabetizador, quando esse processo está para além do saber ler e escrever, mas saber apropriar-se dessa aprendizagem compreendendo o uso social da escrita e da leitura. Embora, como vimos, sejam conceitos diferentes, são inseparáveis, isto é, precisam acontecer simultaneamente. Fica evidente, a importância de proporcionar sentido à aprendizagem, ressignificando nossas práticas cotidianas de alfabetizar.

Durante os encontros, emergiu, com frequência, a questão da afetividade nos processos do ensino e da aprendizagem. Diante disso, elegemos um texto de Velanga (2008), o qual nos trouxe algumas discussões político-pedagógicas sobre a Educação Infantil. O texto, especificamente, destaca que, diante da polivalência exigida atualmente do educador, como habilidades suficientes para enfrentar o cotidiano e resolver conflitos, torna-se necessário aliar

o ensino e a pesquisa, e essa relação dialética tem de ser posta em prática desde os primeiros anos da Educação Infantil. Assim, cabe ao educador reconhecer, no espaço da sala de aula, o espaço para a convivência humana com intenção educativa por excelência.

Dentre as ideias destacadas nas discussões, a professora Chapeuzinho Vermelho trouxe a questão de que: *no trabalho que desenvolvemos hoje na escola, as crianças cada vez chegam mais carentes de afeto, de carinho, de um olhar, de um escutar. Os pais não têm mais tempo para seus filhos e precisam que a escola faça isso por eles. Depois de um tempo, percebemos que isto não estava ajudando somente aos pais, mas também ao meu desenvolvimento e satisfação profissional.*

É pertinente fazer comentário sobre a responsabilidade da escola atualmente em relação aos seus alunos. É na escola que ainda depositamos a esperança de mudança, onde o professor e o aluno são agentes de transformação num processo dialógico e humanizador que vê no diálogo a base da construção do conhecimento. Identificamos na pessoa dos professores a grande responsabilidade de conviver o dia todo com as crianças e os pais, em razão da carga de trabalho, convivem poucas horas diárias com os filhos. Por isso, as escolas precisam dar orientações e formação continuada para os professores, e os professores, por sua vez, precisam buscar alternativas para compreender e atender cada criança.

Conforme Wallon (1975), a pessoa constitui-se na integração de seu organismo com o meio, estando o social sobreposto ao natural. As atitudes das pessoas são consideradas complementares às do meio, tanto quanto determinadas pelas suas disposições individuais e pelo papel e lugar que ocupa no espaço social.

Segundo Velanga (2008, p. 160), “ [...] Trabalhar com emoções e sentimentos como energias é um aprendizado para o educador e o educando, e também para os pais, essenciais parceiros na caminhada da construção desse sujeito”.

Destaco na fala da professora Chapeuzinho Vermelho, e como complemento ao que a autora ressalta, algo bem importante que presenciei na minha atuação como professora de Educação Infantil e também no primeiro ano do Ensino Fundamental. A partir do momento em que conseguia criar um vínculo afetivo com meus alunos, percebia o crescimento do processo, as melhorias se tornavam visíveis e era muito mais fácil lidar com as dificuldades. Recordo dos diversos momentos que precisei parar minha aula para pegar uma criança no colo simplesmente para ouvi-la. Era o que ela precisava no momento. E, com isso, minha interação com a família também mudava. Existia um comprometimento maior com a criança a partir do momento em que eu conhecia sua história de vida.

Outra abordagem importante da autora e citado nas discussões se refere à questão de respeitar o desenvolvimento da criança, o processo de aprendizagem que vai sendo construído a cada fase do seu desenvolvimento. Conforme a professora Rapunzel, *precisamos estar cientes de que cada criança é única, tem sua própria identidade e um ritmo particular de desenvolvimento.*

Fica evidente que a criança precisa ser respeitada nesse processo de autonomia, que só acontece quando consideramos uma série de aspectos emocionais, cognitivos, sociais e culturais que fazem parte da sua vida e que estão presentes durante a aprendizagem da criança, podendo interferir no seu desenvolvimento.

Nesse encontro com as professoras, percebi um crescimento muito grande, não só nas discussões como também na participação delas, principalmente quanto ao trazer para o momento fatos de suas práticas acontecidas no decorrer das semanas que estávamos realizando o grupo de estudo. Chamou a atenção um relato da professora Bela quando fez relação com nosso encontro anterior sobre os conceitos de “alfabetização e letramento”: *uma criança me falou que já sabia ler a placa de todas as lojas que ela passava de micro, quando ia e voltava da escola. E começou a fazer relação com as letras que trabalhamos em sala de aula. Neste dia, lembrei daquele texto que nos dizia que a criança tem noção de letramento, antes mesmo de ser alfabetizada[...] só que nós professores, muitas vezes, não consideramos isso.*

O texto reforça que:

[...] a comunicação da criança se dá não apenas pela linguagem falada, mas por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que servem como apoio à linguagem oral. Esta surge a partir do estabelecimento do sentido que a criança dá ao mundo que a cerca, visando especialmente, a interação com esse mundo. Sendo a linguagem um veículo de socialização, cabe ao educador perceber e trabalhar com os seus traços culturais, valorizando e respeitando o falar da criança, reconhecendo o regionalismo, a linguagem popular, a gíria, sem, contudo, retirar dessa criança o direito ao acesso à língua padrão (VELANGA, 2008, p. 164-165).

Referente a esse mesmo texto, ao darmos continuidade às discussões, a professora Branca de Neve cita as ideias da autora quando referencia sobre a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa da criança. Relatou: *muitas vezes, preciso deixar eles falarem um pouco [...] fico encantada com o conhecimento que eles trazem para a sala de aula. Penso que o professor não pode desconsiderar isso no momento da aprendizagem. É muito mais fácil aprender quando conseguem fazer relações.*

É interessante destacar um dos momentos no qual estávamos falando sobre alfabetização e letramento, em que uma das professoras, muito animada, trouxe para o grupo uma poesia do livro de Magda Soares (2003b, p. 41) no qual uma norte-americana, de origem asiática, Kate M. Chong, define letramento de uma forma bem significativa.

“O que é letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é sobre tudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser”.

Após fazermos a leitura do poema, conseguimos entender que todas as atividades propostas no poema são significativos à criança, pois faz parte de seu cotidiano. A criança pode usar em qualquer momento, em qualquer situação, todos os símbolos que ela vê e as relações feitas no seu cotidiano de vida. Dessa forma, entenderá melhor sua responsabilidade na sociedade da qual faz parte e a importância de exercer sua cidadania de forma correta.

Velanga (2008) aborda que a aprendizagem significativa ocorre por meio de materiais concretos, visando à assimilação de um conteúdo. Em sua forma final, o conteúdo não terá de ser “descoberto”, mas o educando terá de agir sobre o novo material e relacioná-lo àquilo que já sabe de relevante sobre o assunto.

Para isso, a criança não pode apenas decodificar símbolos, precisa se envolver de forma significativa com seu aprendizado. E o letramento possibilita para que esse aprendizado seja significativo, criando condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos.

Ao falar sobre as contribuições do texto para a sua prática em sala de aula, a professora Chapeuzinho Vermelho, relatou: *o que se nota é que esse princípio não é muito respeitado entre os professores. Uma vez que a prática mais comum entre os colegas, ao prepararem um material didático, quando desenvolvem um curso, uma aula, é separar o conteúdo por tópicos, em unidades distintas; sem levar em consideração os diferentes níveis de abstração e generalidade.* Assim, em muitos casos, é exigido do estudante que aprenda detalhes, aspectos particulares de uma nova disciplina antes que tenha adquirido um “corpo” de conhecimento em nível apropriado de exclusividade. Consequentemente, o aluno tratará o material potencialmente significativo de uma forma mecânica, e a aprendizagem também será mecânica.

Segundo Moreira e Masini (2001), quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação.

A professora Rapunzel, complementa a fala da colega: *Isso me preocupa, pois não gostaria de me incluir entre esses professores. Hoje, com este grupo de estudos, podemos refletir melhor sobre a nossa prática cotidiana, compreendo que era exatamente dessa forma que preparávamos os conteúdos programados, totalmente descontextualizados do processo e necessidades sociais.*

Dentre as lembranças que tenho não só da minha alfabetização, mas também de algumas passagens da minha experiência profissional, lembro, em especial, de que muitas vezes eu tinha a resposta, sabia o significado de vários questionamentos em sala de aula, mas fui me fechando de tal modo, que preferia não falar, com medo de errar e servir de comentários irônicos, perante colegas e professoras.

O texto de Velanga (2008) também aborda as relações da Psicologia e educação relacionando com as concepções de Wallon (1995) referentes à afetividade. A professora Cachinhos de Ouro, ao se referir ao texto, comentou que: *jamais um educador pode ignorar que a criança é um sujeito, que tem sonhos, que ama, que necessita de carinho, afeto, atenção e, muitas vezes, busca este apoio justamente na escola. Tem alunos que já sei pelo seu comportamento em sala quando as coisas não andam bem em casa.*

Wallon (1995), em sua teoria, contribui para a compreensão da afetividade com o entendimento reflexivo sobre o desenvolvimento humano, especialmente no que concerne ao educando na escola e fora dela, como pessoa integral, completa. Ao estudar os fenômenos pedagógicos e psicológicos que ocorrem na família e na sala de aula, o autor se distingue como marco referencial ao agregar os dois pólos entre os quais oscila a escola: a formação do ser humano e sua inserção na sociedade.

Ao discutirmos essa questão no grupo de estudo, percebemos que, diante dessa teoria, o educador precisa saber que a presença do outro é que vai garantir não somente a sobrevivência física do indivíduo, mas até mesmo a sua sobrevivência cultural por meio de transmissão de valores, crenças, ideias, técnicas e afetos que são predominantes em cada cultura. Dessa forma, a criança vai organizando informações que surgem do seu meio e de seu organismo e vão se transformando em conceitos que se referem ao mundo externo e a si mesmo.

Outra questão percebida pelo grupo é a ênfase dada ao papel do professor, especialmente no que se refere ao respeito pelo aluno. O apoio do professor no decorrer do desenvolvimento da criança é relevante quando este considerar as condições de aprendizagem e adaptação de seu meio, respeitando o ritmo individual de cada um, o que significa aceitá-lo como ele é, não impondo limites ou indução para o seu desenvolvimento, compreendendo que a ação educativa é uma evolução constante, sempre com o objetivo de desenvolver a autonomia no aluno.

Uma temática que consideramos relevante no grupo de estudos foi as concepções de infância. O texto abordado para esse tema foi “Lançando mão de Paulo Freire para pensar a

infância”¹⁶. Por meio de elementos histórico-culturais, o texto busca entender o aumento da demanda da primeira etapa da educação, destacando a necessidade do avanço das políticas públicas para esse segmento, como também o avanço da pesquisa científica aliada à prática profissional e alicerçá-la a experiências pedagógicas, a fim de dar sustentação a um projeto político, construído no coletivo, que vise melhorar o atendimento nessa fase da vida. Como pano de fundo para essa discussão, a autora traz a ideia de inacabamento humano de Paulo Freire, no intuito de obter um entendimento mais aprofundado, com o objetivo de resgatar a necessidade de conscientização para uma prática mais humana e o direito de sermos sujeitos de nossa história.

Uma das ideias relevantes e polêmicas trazidas pela professora Doroty em relação ao texto foi a de *que, na Idade Média, mal se via a criança como sujeito histórico: a criança, mal adquiria um pouco de estrutura física para caminhar, correr, falar, era logo misturada aos adultos e partilhava seus trabalhos e jogos. Então, de criança pequena, ela já virava pessoa adulta.*

Nesse sentido, segundo Áries (1981, p. 11):

[...] a transmissão de valores e conhecimentos e, de modo mais geral, a socialização da criança, não estavam asseguradas nem controladas pela família, uma vez que a criança logo se afastava de seus pais. Durante séculos, a educação foi garantida graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. Elas aprendiam as coisas que deveriam saber ajudando os adultos a fazê-las. A família não tinha função afetiva.

Considerando essa primeira concepção da professora Doroty e que se apresenta no texto da autora, percebemos que a questão de infância foi historicamente inserida e carrega os sinais culturais da sociedade. Esse processo ocorreu principalmente com o surgimento das indústrias, em que a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, ou seja, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo.

Para a sociedade capitalista, não interessa que os seres humanos sejam autores, transformem o mundo, afirmem a vida, criem e sejam abertos à experiência. O que importa, sim, é sufocar a experiência e desprezar a consciência do inacabado, sem que tenhamos o direito de ser sujeitos da história.

¹⁶ Faz parte também da coletânea do livro: Reflexões e sugestões práticas para a atuação na Educação Infantil – de Andréia da Silva Quintanilha Sousa (1998).

Ao fazer referência ao tema, a professora Alice salientou a ideia de *que existe uma mudança muito grande do que se pensava da infância de uns tempos atrás e de agora. Hoje a criança não sabe o que é mais aproveitar a infância. Tempos atrás, as crianças ocupavam o máximo do seu tempo para se divertir com amigos, colegas de escola, com brincadeiras sadias, independente da idade. Hoje percebemos que as crianças não brincam mais, não correm, não pulam, não se reúnem mais no pátio ou na rua [...] estão cada vez mais insatisfeitas, trancadas dentro de casa, na frente de um computador, sozinhas. Se ofendem, caso a chamamos de criança.*

Para Postman (1999), a ideia de infância passou por várias etapas, desde não ter uma palavra para defini-la até a descrição detalhada de suas características. Aponta uma crise no conceito de infância. Ele ainda ressalta que a "cultura" infantil ganhou nova conotação na sociedade contemporânea, alterando, inclusive, características próprias como a vestimenta, a alimentação, a linguagem e as brincadeiras.

Partindo para um enfoque na nossa atualidade, Silveira (2000) relata que, por intermédio dos meios de comunicação e de sua narrativa, as crianças e os adultos "aprendem" o que é ser criança e o que precisam consumir para isso. Dessa forma, temos a influência de um artefato social na construção da significação da infância.

A professora Alice revelou, aquilo que presenciamos gradativamente em nossas crianças, quando disse que *nossas crianças não brincam mais, percebe-se que há interesse nesta adultização por parte do sistema no qual vivemos. A sociedade exige de nós competência, entendida na perspectiva de tudo saber, de ter todas as respostas, de saber lidar com todas as situações, mas não se percebe a importância de ser competente reconhecendo-se como inacabado e, por isso mesmo, sempre aberto a novas aprendizagens, a novas experiências. Considera-se válido, restabelecer o diálogo entre adulto e criança para recuperarmos a infância.*

Segundo Freire (1996), a infância é uma das manifestações do inacabamento do homem e, portanto, uma de suas expressões de esperança. Assim, a infância, assumida como condição da existência humana, precisa ser resgatada do exílio que terminou por completar-lhe o sistema capitalista e, dentro dele, a ideologia neoliberal.

Além das discussões dos textos realizadas no período de encontro com as professoras, cabe ressaltar a riqueza presenciada em cada encontro quando as professoras retornavam com seus registros, sempre relacionados com as temáticas discutidas no grupo de estudo. Embora não tenha havido a assiduidade do grupo em todos os encontros, acredito que vivenciamos momentos de grande formação coletiva, tendo como base o vínculo afetivo estabelecido entre

as professoras, o saber trabalhar com as próprias emoções e conhecer as emoções dos outros, desenvolver o saber ouvir e sentir o que sente o outro, mas, sobretudo, promover a autoestima docente.

Num dos encontros em que abordávamos a questão da alfabetização, quanto aos métodos ao alfabetizar e de como acontece o processo de alfabetização, a professora Rapunzel nos trouxe um relato do que ela estava vivenciando em sala de aula: *uma das minhas alunas não estava avançando no seu processo de aquisição da leitura e escrita e apresentava dois níveis de conceitualização diferenciados: pré-silábico ao escrever por si só e alfabético quando informava oralmente as letras que devem ser utilizadas. Eu peço pra ela escrever “bola”, ela escreve “BLA”. Se eu pedir pra ela me falar quais são as letras, ela diz: B-O-L-A!*

Surgem algumas opiniões nesse momento, mas as demais participantes, em consenso, acham que isso não é um problema, considerando que as crianças não necessariamente seguem uma sequência ou aprendem de um mesmo jeito. E enfatizam que o que Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam sobre os níveis ou etapas de conceitualização da escrita não podem ser compreendidos como pré-requisitos no processo de alfabetização.

Outra intervenção foi feita nesse momento pela professora Doroty, que disse: *se eu não ouvisse você falando, mas olhasse um trabalho da tua aluna, eu diria que ela avançou, sim.* Dizendo isso, salientou que: *como professoras, avaliamos a aprendizagem de nossos alunos somente pela observação de algo que produziram, como se somente isto poderia dizer o que eles sabem.*

As declarações das professoras fizeram-me lembrar do meu trabalho como alfabetizadora, pensando sobre o quanto me fiz valer das escritas isoladas de meus alunos para avaliar em que “fase” se encontravam. Se tornava muito mais fácil aplicar uma teoria, conseguindo, dessa forma, um resultado que estaria ocultando toda a complexidade do processo num simples registro único das aprendizagens. Por isso, o grupo de estudo foi para mim, como pesquisadora e alfabetizadora, uma grande aprendizagem.

Foi durante essas discussões que surgiu outra questão fundamental a ser considerada, em relação ao caso da aluna citada pela professora Bela, por ter sido professora desta aluna, durante a Pré-Escola. Bela afirmou que: *a mãe é uma parte importante desta história. Ela é analfabeta e não quer que a filha passe o que ela passou. Ainda na Educação Infantil, questionava muito: quando a minha filha vai aprender a ler e escrever?*

Com esse novo dado, as professoras enfatizaram que, embora não se considere negativa a atitude da mãe de querer garantir à filha o que não teve em idade escolar, essa

insistência da mãe está tensionando um processo de aprendizagem que deveria acontecer naturalmente. Percebemos aqui que apesar da mãe desejar para a filha o que ela não teve, sua atitude estaria intervindo de forma negativa no processo natural de aprendizagem da criança. Finalizando essa discussão, a professora Chapeuzinho Vermelho contribui observando que: *o nosso sonho é termos uma sala homogênea, onde todos aprendem. Ai surge uma aluna assim e ficamos sem saber o que fazer. Muitas vezes, não conseguimos solucionar um problema e logo se transforma numa bola de neve. Para este tipo de problema não existe receita pronta.*

A professora Chapeuzinho Vermelho, mesmo sem nos dizer, revelou a insatisfação de grande parte das professoras, em virtude desses casos não serem resolvidos no âmbito escolar ou, muitas vezes, solucionado apenas pela supervisão ou orientação escolar, sem considerar o papel fundamental que a professora responsável por essa criança assume nesse processo. Cabe questionarmos: como é possível que, em um trabalho de reflexão sobre a prática, as professoras que necessariamente precisariam ser reconhecidas pelo seu trabalho, não são ouvidas?

Acredito ser necessário comentar algo que percebi durante nossas discussões. As professoras presentes estavam acostumadas dentro das suas instituições a receber, de certa forma, soluções ou respostas prontas para os seus problemas. E não vi isso como má fé ou intenção escusa da instituição, mas como algo que estava determinado a elas, condicionadas ao limite de espaço reservado a elas historicamente, bem como, algo decorrente da organização, filosofia da instituição, sem uma intenção deliberada de impedir a manifestação das professoras. Com certeza, no início, a professora Rapunzel esperava de mim conselhos, orientações, explicações. Ao contrário, oportunizei a elas a socialização do problema por meio de uma relação na qual as envolvidas pudessem opinar, refletir, mesmo que não chegassem a uma solução para a situação compartilhada.

Considero como relevante, também, o que foi trazido e discutido durante nossos encontros sobre o processo de aquisição da escrita. Até pouco tempo, tínhamos aprendido que a aprendizagem se processa dentro de uma trajetória evolutiva, na qual a etapa inicial é um pré-requisito para a seguinte e assim sucessivamente. Nossa formação acadêmica garantia que deveria ser assim. Mas, nas nossas vivências como alfabetizadoras, percebemos que, muitas vezes, precisamos mudar essas “verdades”. E isso nada mais é do que a nossa própria aprendizagem.

Saliento que essas intervenções e mudanças ocorridas no decorrer das discussões colaboraram na busca coletiva das professoras pela atitude reflexiva, não cumprindo linearmente com a proposta inicial de discussão, algo que de início me deixou um tanto

quanto confusa. Com o passar do tempo, percebi que esse e outros casos contados pelas professoras, entre uma teoria e outra, foram uma forma de se comunicarem, dialogarem, buscando uma forma de contribuírem entre si. Perguntando no lugar de responder, silenciando para oportunizar as demais colegas, o grupo de professoras se direcionava na construção de uma identidade própria.

Como pesquisadora e, acima de tudo, professora alfabetizadora, participante e integrada nesse grupo, considero importante salientar que desenvolvi esta pesquisa sempre buscando recorrer a uma relação dialógica na tentativa de viabilizar a compreensão. Nesse sentido, senti-me no dever de respeitar as opiniões das professoras. Não poderia exigir além daquilo que elas poderiam oferecer no momento. Precisava considerar suas limitações como ser humano, mas também aprender muito com suas experiências cotidianas.

Em relação a esta pesquisa, considero de grande relevância o comprometimento existente no grupo de estudo, em que, baseadas nas suas próprias realidades, foram motivadas a participar de um processo de investigação valioso. A participação se situa no processo de converter o saber popular espontâneo em um saber popular orgânico (conhecimento científico). Durante o grupo de estudo, procurei ter presente a necessidade de deixar o espaço para o grupo participar, renunciar os silêncios, superar as angústias e perceber que a participação das professoras era algo indispensável naquele momento. É imprescindível ressaltar o quanto foi importante para esta pesquisa a participação das professoras no grupo de estudo.

Vejo como necessário pensarmos nos professores. Quantos dos profissionais da educação tem acesso e clareza sobre o que dizem as leis, sobre o que se pensa em relação a sua formação inicial e continuada? Até que ponto os professores são envolvidos nas discussões que envolvem a proposta político-pedagógica da escola? O que será que está faltando? Por que será que reunir um grupo de professores para pensar hoje, se torna algo tão difícil? Porque isso é difícil de acontecer na escola? Será falta de compromisso? Incentivo? Envolvimento? Existe realmente um espaço de reflexão teórica sobre as práticas, onde os envolvidos, ao longo dos estudos possam apontar suas necessidades e possibilidades? Será isso possível?

E, para encerrar esta seção, que considero uma das mais significativas desta pesquisa, destaco a ideia de Freire (1996), considerada por mim, quando afirma que, ao nos aproximarmos das professoras participantes da pesquisa e da teoria, procuramos sempre ter a consciência de nosso inacabamento, com respeito e comprometimento com os demais participantes. E, principalmente, com esperança, porque é ela quem nos ajuda a acreditar que

é possível uma escola para todos, onde, além do acesso, nela encontraremos as condições necessárias para nos educarmos. Em sala de aula, como professora, por diversas vezes, não dei espaço e oportunidade para os alunos argumentarem sobre o que sabiam. Lembro daquela sábia frase que nos diz que a escola faz com que a criança, muitas vezes desaprenda. Mas para este grupo de professoras, certamente, será diferente.

4. CONCLUSÃO

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.”(Freire)

Este trabalho teve o objetivo de pesquisar a concepção das professoras da Educação Infantil, primeiro e segundo ano, em relação ao processo que envolve a alfabetização. Para sua realização, identificamos os pressupostos teórico-metodológicos utilizados pelas professoras alfabetizadoras, a origem dos saberes docentes utilizados pelas professoras no cotidiano escolar, a concepção das professoras em relação à efetivação da socialização das crianças em sala de aula e os processos do ensino e da aprendizagem referentes à alfabetização.

Nesta pesquisa, foi relevante o trabalho coletivo de investigação, envolvendo e motivando as professoras, buscando a transformação dos cenários sociais de suas próprias vidas, entendida como a alternativa epistemológica na qual pesquisadores e pesquisados são sujeitos ativos da produção de conhecimentos. Após as entrevistas e, posteriormente, a sistematização e análise dos dados, proporcionei o grupo de estudo com as professoras entrevistadas, abordando as necessidades vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

Na primeira temática, “Os ressignificados da prática pedagógica com base nos saberes docentes das professoras alfabetizadoras”, percebemos nas falas das professoras a importância das aprendizagens cotidianas na formação do professor, embora tenham atribuído enorme valor à formação acadêmica. Evidenciamos o fato de que a prática docente não é mera repetição de fazeres previstos e planejados fora da sala de aula. No cotidiano do exercício da docência, bem como na formação de professores, não podemos ignorar o conhecimento que emerge nos contextos cotidianos, em que cada educador está inserido. Nesse sentido, a vida cotidiana se revela como um local privilegiado de contradições que poderão ou não estar redefinindo a realidade, as possibilidades de sua interpretação e as alternativas para uma intervenção. Ao trazermos a vida escolar para as nossas discussões, colocamos os focos sobre as professoras e seus alunos, que dão visibilidade à sala de aula.

Na concepção das professoras, podemos afirmar que a formação de professores precisa, sim, ser compreendida segundo seus múltiplos contextos: o da formação acadêmica, o das práticas pedagógicas cotidianas, o das culturas vividas e o das pesquisas existentes em educação, como é o caso da proposta do grupo de estudo. Todos esses espaços de formação são importantes, contudo o fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de formação. Especificamente no que diz respeito aos processos do ensino e da aprendizagem; as formas criativas e particulares pelas quais cada professora busca o aprendizado de seus

alunos, vai muito além daquilo que poderíamos captar ou aprender pela via dos textos acadêmicos. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado de uma forma, cada experiência particular só podem ser entendidos se estiverem envolvidos com as circunstâncias que os torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação, a realidade, as experiências e saberes, dentre outros elementos da vida cotidiana.

Na formação permanente dos professores, conforme observa diz Freire (1996, p. 43-44), “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Portanto, buscamos a reflexão teórica sobre a prática em que os envolvidos possam apontar, ao longo dos estudos, as necessidades e possibilidades de construir um fazer pedagógico diferente, marcado substancialmente pela ação, reflexão e ação dos sujeitos envolvidos.

Pensando nisso, ainda seria possível a universalização de um modelo único destinado à formação de professores? Poderíamos, nesse caso, pensar em como a formação pode ser ressignificada quando as professoras passam a dispor de espaços onde possam coletivamente se fortalecer como pesquisadoras de suas práticas, produzindo, assim, seus próprios métodos, técnicas e saberes?

Essa mudança traz consigo algumas complicações. Uma delas, presenciada durante os nossos encontros, foi a dificuldade encontrada no momento de dizer para alguém que sempre foi tratada como executadora que, a partir daquele momento, seria também produtora. Que a partir daquele momento, podemos pensar e, além disso, podemos falar o que pensamos. E mais: o que dissermos será colocado em discussão e irá, de alguma forma, interferir em seu processo de formação e no das outras professoras que você formam uma equipe.

Outro fato relevante que gostaria de deixar presente é a questão da legislação educacional. Mesmo com todas as mudanças que houve, estas não foram o suficiente para alterar de forma significativa a prática escolar e o quadro no qual a educação brasileira se encontra. Nos relatos das professoras, persistiu o fato de que as propostas pedagógicas e curriculares estabelecidas nas instituições de ensino continuam sendo organizadas sem a participação dos professores. Muitas vezes, são saberes oriundos de profissionais técnicos, que concebem essa proposta, não fazendo nenhuma ligação da teoria com a prática, ou seja, os professores simplesmente participam executando o que foi definido de acordo com as diretrizes minuciosamente definidas pelos primeiros.

A professora alfabetizadora, no momento em que encontra um espaço para refletir e agir sobre a sua prática, passa a ter nova concepção de alfabetização, não podendo esta desvincular-se de questões tais como: Por quê? Para quê? Com quem? Em que condições? Em

que contexto social? De acordo com essa concepção, alfabetizar não se limita a ensinar técnicas de decifração e cópia, implica criar condições de apropriação da linguagem escrita, percebendo-a também como uma forma de compreensão e intervenção na realidade.

Em relação à temática que aborda a necessidade de um diálogo entre o ensino e a aprendizagem na alfabetização, é necessário incorporar no currículo oficialmente prescrito as culturas vividas pelos nossos alunos, respeitando e considerando as suas experiências e valores, assim como promover a crítica e os diálogos destes com outros saberes e outras experiências. E ninguém melhor do que o professor para aproveitar todos esses aspectos que fazem parte do seu dia-a-dia com o aluno para ressignificar a sua prática, bem como os processos do ensino e da aprendizagem. Os “macetes” utilizados pelos professores para realizar seu trabalho, visam, na maioria das vezes, a dar conta das dificuldades de seu cotidiano e, muitas vezes, são desvalorizados, inviabilizados ou, ainda, manipulados pelas políticas públicas que procuram evitar as trocas entre as experiências das professoras, impedindo a possibilidade de se criar espaços coletivos de debates e autonomia desses profissionais criarem suas estratégias para lidar com as situações vividas. Isso tudo também nos trouxe um debate significativo nos nossos grupos de estudo.

No decorrer das discussões, percebemos que, em muitas situações, não podemos sozinhas, modificar a estrutura escolar, extinguir o caráter mensurável da avaliação, proibir os preconceitos e a exclusão social existentes em sala de aula. Essas questões sustentam a escola. Mesmo dispondo de uma mínima autonomia para direcionar o trabalho pedagógico, durante as discussões nos grupos de estudo, os professores observaram que não é suficiente fechar a porta de nossas salas e executar o que planejamos. As intervenções das famílias, as opiniões de suas colegas e inúmeros outros fatores entram pelas frestas e se alojam em vários espaços, fazendo com que vontades pessoais, institucionais e políticas nos impeçam de tomar outras direções.

Ficou evidente nas falas das professoras a preocupação em compreender o momento de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o quanto é importante entender o contexto onde essas crianças estão inseridas. Em meio aos diversos casos de crianças que vimos sendo remanejadas de uma sala para outra quando ingressaram no primeiro ano, por não saberem o que “deveriam” saber, muitos se basearam na crença de que essas crianças tiveram uma pré-escola que as preparou para a escola. Concluimos que nem sempre a história é assim. Nesse sentido, a questão está nas práticas que serão desenvolvidas e de que forma serão desenvolvidas. A constatação é de que transformamos as crianças em alunos, sem considerarmos seu desenvolvimento, sua história, sua cultura. Tudo isso é possível rever e

planejar na organização didática da escola, no planejamento coletivo do projeto político pedagógico e nas atividades de ensino na sala de aula.

Fica claro, a necessidade de ampliarmos a compreensão sobre o que representa cada etapa- Educação Infantil e Ensino Fundamental. Percebe-se em alguns casos, equívocos em relação a alfabetização e letramento, a relação entre educação infantil e escrita, de que forma e quando as crianças devem ser alfabetizadas. Mesmo que exista todo um discurso em torno de alfabetizar letrando, sabemos que tem-se a idéia de que o domínio da escrita se faça somente pelo conhecimento da técnica de codificar e decodificar. E como nós, professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental entendemos estes dois conceitos? Certamente, se entendessemos o conceito de letramento como o processo de inserção do sujeito no mundo da cultura escrita, ou seja, o letramento não como sinônimo de aprendizagem de letras, sílabas ou palavras, mas como compreensão da função social da escrita, possibilitando sua utilização como um instrumento da cultura, sem dúvida, defenderiam o letramento para crianças de Educação Infantil e a alfabetização com letramento no Ensino Fundamental.

Analisando as falas de algumas professoras, entendo que seria mais produtivo se todos os profissionais que desenvolvem atividades nas escolas olhassem com maior cuidado para esse momento da trajetória escolar das crianças, em que as rupturas são imensas e as concepções sobre educação pouco dialogam. E que, olhando com cuidado, buscassem coletivamente formas de minimizar as mudanças tão drásticas que ocorrem quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental. Embora saibamos que existe uma proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos com ênfase nas dimensões do desenvolvimento humano, dependendo da forma que é praticado na escola, poderá ser promovido com ênfase na exclusão e não como um meio de inclusão das crianças nesta fase considerada tão importante.

Entre as diferentes concepções sobre educação que permeiam os processos do ensino e da aprendizagem, as professoras afirmaram que têm consciência que a alfabetização é um processo que pode iniciar ainda na Educação Infantil, mas, ao olharem para as práticas pedagógicas da Educação Infantil, não as consideram como um trabalho sério de sistematização do conhecimento que darão continuidade no Ensino Fundamental.

Considero que essas reflexões contribuíram positivamente na atuação das professoras em sala de aula. Além da pesquisa indicar alguns subsídios para o referido grupo dar continuidade a estudos posteriores, ou a diferentes esferas que tratam de formação de professores, poderá ainda contribuir como referência e incentivo na organização e estruturação de novos grupos de estudos. Aproveito para salientar a importância e, ao mesmo tempo, a necessidade de se trabalhar com as professoras dos dois níveis de ensino e três séries

diferentes, acreditando que a alfabetização realmente precisa ser considerada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Fica, aqui, a certeza de que a alfabetização pode e precisa ser trabalhada ainda na Educação Infantil, sempre respeitando o desenvolvimento da criança e sem rupturas bruscas na passagem de um nível para o outro.

Na concepção das professoras o grupo melhorou no sentido de que passaram a ser vistas como produtoras de conhecimentos, considerado um avanço em relação ao que estavam limitadas. Nesse sentido, a experiência do grupo de estudo contribuiu de forma significativa para a legitimação dos saberes docentes. O trabalho de investigação da/na prática contribuiu para que ampliassem seus olhares, oferecendo a possibilidade de verem além das suas salas de aula.

É com essa referência que desenvolverei esta parte do texto, que poderia ser tomada como “considerações finais”, embora deixo claro que as afirmações realizadas no decorrer desta pesquisa não são respostas definitivas, mas um convite às possibilidades, à continuidade dessas ações que nos fizeram chegar a aspectos tão significativos em relação à formação necessária para o professor alfabetizador.

Gostaria de salientar o quanto foi interessante estudar e aprender mais sobre o que os teóricos têm a ensinar, a importância deles no decorrer da nossa pesquisa. Juntamente com os teóricos, haviam as palavras das professoras relatando seus conflitos, desafios, mas também suas experiências de vida na sala de aula. Tudo isso fez com que o grupo crescesse mutuamente. A todas elas, fico muito grata por tudo aquilo que me ensinaram, pois, suas experiências e falas, muitas vezes, retrocederam na minha prática pedagógica, em rever meus conceitos e minhas crenças em relação à alfabetização. Conseguiram ir além de ensinar-me algo, transformando e ampliando continuamente meu olhar sobre a escola, sobre o processo que envolve a alfabetização, e que, por isso e muito, mais estarão presentes em minhas reflexões. Das professoras, levo comigo muitos ensinamentos que minhas limitações ainda não me permitiram compreender sozinha.

Gostaria de mencionar que, pelo envolvimento que tiveram no grupo de estudo, algumas professoras, inclusive, fizeram planos de dar continuidade a proposta no ano de 2010, agradecendo a oportunidade que tiveram de grande aprendizagem pessoal e profissional. Me deixa feliz, o fato de podermos retomar o grupo de estudo com as professoras que participaram da pesquisa, dando continuidade às nossas discussões e aprendizagens.

Durante esse tempo, as professoras não mediram esforços para que esta pesquisa fosse concluída, embora entendo perfeitamente que chegaram no limite das suas

disponibilidades. Cabe salientar aqui o fato de que, a limitação das mesmas se deu pelas situações atípicas enfrentadas no final de um ano letivo, agravado pela ocorrência da gripe H1N1, quando as aulas estiveram paralisadas por um período de trinta dias. Ao retornarem, próximas ao final do ano, precisaram priorizar aquilo que é essencial no profissional da educação: a preocupação com a aprendizagem das crianças. Nada no momento era mais importante, do que recuperar este tempo no qual ficaram paradas. E com isso, se lançaram num trabalho árduo e cansativo na recuperação destas aulas. Por isso, entendi o momento no qual precisamos parar. Professoras, a vocês, meu eterno respeito e gratidão.

Encerro, mais uma vez retomando as sábias palavras de Freire, no seu conceito de inacabamento. O fato de me considerar inacabada, descarta a possibilidade de achar que essas idéias levantadas encerram esta pesquisa por aqui, que o ponto de conhecimento atual é meu limite, que nada mais posso esperar, aprender, procurar. Quero, sim, continuar buscando, por meio de experiências, discussões, aprendizagens.

E faço minhas, as palavras de Cortella (2008, p. 12-13), ao afirmar que:

É fundamental não nascermos sabendo e nem prontos; o ser que nasce sabendo não terá novidades, só reiteraões. Nascer sabendo é uma limitação porque obriga a apenas repetir e, nunca, a criar, inovar, refazer, modificar. Quanto mais se nasce pronto, mais refém do que já se sabe e, portanto, do passado; aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações, que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar.

Entre tantos ensinamentos e aprendizagens que obtive nesta pesquisa, fica a certeza de que com aquilo que vivenciamos na nossa profissão e como seres humanos, não nascemos prontos e acabados. Saber disso é muito importante, pois no momento que me considerar satisfeita comigo mesma, estaria considerando terminadas, limitadas as possibilidades que ainda tenho como condição humana. Quanto mais nascemos prontos, mais aprisionados estaremos do que já se sabe, daquilo que já foi construído. Como professora, quero continuar aprendendo, criando, inovando e modificando.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. Cortez, 2005.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Informática e Formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 2000.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis:Vozes, 1998.

AZEVEDO, M. A; MARQUES, M. L. (Org.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1995.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, M. C. S. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos seis anos? **Pátio Educação Infantil**, Ano 1, n. 1, p. 36-37, abr./jul.03.

BENJAMIM, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Obras Escolhidas, n. 2).

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, Cedes, 2001.

BOZZETTO, I. M. **A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental**.1998. Dissertação (Mestrado em Educação)Universidade de Ijuí. Porto Alegre, 1998.

BRANDÃO, C. R.(Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 4/2008**, de 20 de fevereiro de 2008. Brasília, DF:MEC, 2008a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 28 abr. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Decreto n.º 3.276**, de 06 de dezembro de 1999, Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1999a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Decreto n.º 3.554**, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n. 020/1998**. Consulta relativa ao ensino fundamental de nove anos. Disponível em: < www.senado.gov.br>. Acesso em: set. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES n.º 133/2001**, de 30 de janeiro de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 9**, de 2 de abril de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, no artigo 8º, §1º e 67 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. 2009.

Disponível em: <<http://www.cesarcallegari.com.br/files/arquivos/1243620864.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEP n.º 2/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: MEC, 1997a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP n. 1**, de 30 setembro de 1999. Brasília, DF: MEC, 1999b.

_____. **Emenda Constitucional n.º 53**. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, Brasília, DF: MEC:SEB, 2006a.

_____. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 jul. 2009.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23 dez. 1996a.

_____. Lei n°. 9.394/96. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**. 1996b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2007.

_____. Lei n°. 9.424, 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 dez. 1996c.

_____. Lei n°. 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. 2001b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08 set. 2008.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de maio 2005a. Disponível em: < www.senado.gov.br> Acesso em: 7 out. 2008.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32, 87 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006b. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em 8 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CBE n°. 06/2005**. Reexamina o Parecer CNE/CBE 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005b. Disponível em: < www.mec.gov.br> Acesso em: 5 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CBE n°. 24/2004**, de 15 de setembro de 2004, com o objetivo de obter estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2004a. Disponível em <www.mec.gov.br> . Acesso em: 5 dez: 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CBE n. 18/2005**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6, 32 e 87 da Lei n.º. 9.394/1996. Brasília, DF: MEC, 2005c. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 5 dez. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE n.º 01/02**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07 out. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, 2002b. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 7 out. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 3/2005**. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para 9 anos de duração. Brasília, DF: MEC, 2005d. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 4 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Brasília, DF: MEC, 2001c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria a Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2004b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão a criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de professores – Toda Criança Aprendendo**. 2003a. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/114/116>>. Acesso em: 8 ago. 2009.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1997b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. v. 2, Brasília, DF: MEC, 1999c.

_____. **Portaria Ministerial n. 1.403**, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. 2003b.

Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo>>. Acesso em: 5 jul. 2009.

_____. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1999d.

_____. **Resolução FNDE/CD n. 12**, de 25 de abril de 2008. Estabelece os critérios de implementação e execução do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE (Formação pela Escola). 2008b.

Disponível em: <http://www.sindicatoapase.org.br/userfiles/file/09_2008/legislacao.doc>. Acesso em: 8 jul. 2009

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o Ba-Bé-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, M. de M.; MIZUKAMI, M. das G. N. (org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EdUSFCar, 2003.

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 35-50. jul./dez. 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORRÊA, E. S. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita aos seis anos. **Pátio - Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 5, n. 14, p. 41-43, jul./out. 2007.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos: Provocações Filosóficas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, A.; LAMPRECHT, R. **Consciência Fonológica em Crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n. 3, p. 73-76, 1993.

DEMO, P. Formação de formadores básicos. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 12, n. 54, 1992.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DURLI, Z.; BAZZO, V. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa. **Atos de Pesquisa em Educação**, América do Norte, v. 3, n. 2, p. 201-226, out. 2008.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, M. M. M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIORETINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leituras do Brasil (ALB), 1998.

FONSECA, V. Introdução as Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

_____. **Psicomotricidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. **A educação como prática de liberdade**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001b.

FREIRE, P; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 2001.

FREIRE, P.; DONALDO, M. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Unicamp, 1997.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

GARCIA, R. L. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora*. São Paulo: Cortez, 1996.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

IBGE. **Departamento de População e Indicadores Sociais**. Síntese de indicadores sociais 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Nuevas tendencias em La formación permanente Del professorado. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

ISER, W. "O Jogo do Texto". In: COSTA LIMA, Luiz (Coord. e Trad.). **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados de letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006. p. 19-21.

KUENZER, A. Z. Formação de profissionais da educação no Brasil: as políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

KUHN, M. Repensando a organização na formação de professores. In: JORNADA DA PESQUISA DA UNIJUI, 7., 2002, Ijuí: **Livro de Resumos...** Ijuí: Unijuí, 2002, v.1, p. 332.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LINHARES, C.; SILVA, W. C. **Formação de professores**: travessia crítica de um labirinto legal. Brasília: Plano, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. C. S. Bakhtin: apontamentos temáticos. **Revista Primeira Versão**, Porto Velho, Edufro, Universidade Federal de Rondônia (UFRO), ano 1, n. 161, 2002. Disponível em: < www.primeiraversao.unir.br/artigo161.html > Acesso em: 1 out. 2008.

MATURANA, H. **Da biologia e psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H., VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2002a.

_____. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese – a organização do Vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002b.

MELLO, G. N. de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, M. C. B. **Alfabetização e letramento**: a pequena diferença que faz muita diferença. Seminário de Pesquisa do PPE. 2004. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em http://futuroeducação.org.br/biblio/alfabetização_e_letramento.pdf Acesso em 17 mai 2009.

MOLINARI, Â. M. da P.; SENS, S. M. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. **Revista PEC**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 85-93, jul. 2002-jul. 2003.

MOLL, J. **Alfabetização Possível**: reinventando o ensinar e o aprender. 7. ed. Porto Alegre, Mediação, 2006.

MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação de docentes. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- MORAES, R. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M. E. (Org.). **Paradigmas e metodologia de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 101-119.
- MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte:Autêntica, 2005.
- MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da Aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica, 11. ed. São Paulo: Edicon, 1997.
- MORAIS, F. C. **Literatura vitoriana e educação moralizante**. São Paulo: Alínea, 2004.
- MORAIS, J. ; ARAÚJO, M. da S. Alfabetização: desafios da prática alfabetizadora. **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, set. 2007. Disponível em <http://www.mocambras.org> e ou <http://www.acoalfaplp.org>. Acesso em: 24 jan. 2009
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORTATTI, M. R. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- NEGRINE, A. **Educação psicomotora**: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Palloti, 1986.
- NOBRE, D. **A construção do campo da formação contínua de alfabetizadores/as**: O papel da RLAI - Rede Latinoamericana de Alfabetização Integral.1997. Dissertação (Mestrado em Educação)Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1997.
- NOGARO, A. (Org.) Ser professor na sociedade aprendente. Erechim, 07 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://nogaroaprendizagem.blogspot.com/2007/11/ser-professor-na-sociedade-aprendente.html>>. Acesso: 12 de jan. 2009.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA. A. (Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 22, n. 74, 2001.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, J.B.A e. **ABC do Alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003b.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PEREIRA, J. Formação de profissionais da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, 2. ed., 1999.

PEREIRA, L. **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. São Paulo: Pioneira, 1970.

PIMENTA, S. G. (Org.). **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, S. G.; e GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUEIROZ, G. R. P. C. Processo de formação de professores artistas reflexivos de física. **Educação e sociedade**, Campinas: Cedes, v. 22, n.74, 2001.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem Psicologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Portugal: Universidade Católica Portuguesa, v.16, n.1, 2003.

RIBEIRO, V. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: Faculdade de Educação da universidade de São Paulo, v. 23, p. 283, 2001.

SACRISTÁN, J.G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÖN, Francisco. **A educação no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 61-92.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed, Porto Alegre: Artmed, 2000b.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação – LDB**: trajetórias, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.) **O iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, E. B. de. **A educação básica pós LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, E. T. da. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, J. C. da. **Infância na Mídia**: sujeito, discurso, poderes. Porto Alegre: FATED:UFRGS, 2000.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez: Unicamp, 1986.

SOARES, C.L. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre: n. 29, fev./abr. 2004a.

_____.(Org.) As muitas facetas da alfabetização. In: _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contextos, 2003a.

_____. Entrevista com Magda Soares. **Letra A: O jornal do Alfabetizador**, Belo Horizonte, ano 1, n.1, abr./maio 2005.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, jan./abr./ 2004b.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. In: **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, Campinas: Cedes, v. 23, n. 81, dez. 2002 (Dossiê Letramento)

SOBRINHO, M.; CARVALHO, J. A. de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem** – Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: Edusc, 1996.

SOUZA, M. P; PEIXOTO, R. C. A contribuição da educação física para a alfabetização. **Revista Digital**. Dez., ano 11, nº 103. 2006. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd103/alfabetizacao-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 30 jul. de 2007.

STRIEDER, R. **Educação e Humanização**: por uma vivência criativa. Florianópolis: Habitus, 2002.

_____. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**: por uma nova mentalidade pedagógica. 1999. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba:1999. Orientador: Hugo Assmann.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília. DF: Ed. Plano , 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, abr. 2000.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.

VELANGA, C. T. (Org.). **Reflexões e Sugestões Práticas para a Atuação na Educação Infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

VIGOTSKI, L. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991b.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 5. reimpr. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A Carta para obtenção do consentimento livre e esclarecido para pesquisas que envolvam: adultos e questionário (sem avaliação)

Caro(a) Senhor(a)

Eu, Simone Teresinha Marangoni, pedagoga, portador do CPF 685317450-04, RG8055096575, estabelecida na Rua Dirceu José Lopes, nº 230, CEP 99700000, na cidade de

Erechim, cujo telefone de contato é (54) 3522 3821, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “A concepção dos professores da Educação Infantil (Pré II), Primeiro e Segundo Ano (Anos Iniciais), em relação ao processo que envolve a alfabetização”. O objetivo deste estudo é de conhecer as concepções dos professores sobre o processo de alfabetização e necessito que o Sr.(a) forneça informações a respeito de sua prática pedagógica, cujas perguntas estão em anexo, devendo ocupá-la por alguns minutos para completar as respostas.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e constará apenas de algumas perguntas que deverão ser respondidas sem minha interferência ou questionamento e que não determinará qualquer risco ou desconforto.

Sua participação não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará melhor conhecimento à respeito dos saberes docentes e a alfabetização.

Informo que a Sra. tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.

Você poderá, caso sinta necessidade, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina, no seguinte endereço: Rua Getúlio Vargas, 2125 – Bairro Flor da Serra – Joaçaba – SC, ou pelo telefone 49-35512012.

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na instituição.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas, não sendo divulgado a identificação de nenhum dos participantes.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Este termo está sendo elaborado em duas vias, uma via ficará com a Sr.(a) e outra arquivada com a pesquisadora responsável.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficiente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim em relação ao estudo: A concepção dos professores da Educação Infantil (Pré II), Primeiro e Segundo Ano (Anos Iniciais), em relação ao processo que envolve a alfabetização. Eu tratei com o Sra. Simone Teresinha Marangoni sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem

realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

Nome:
Endereço:
RG.
Fone: (0xx) _____
Data ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a)
Data ____/____/____

Obs.: Este Termo está sendo elaborado em duas vias, ficando uma via em posse do sujeito da pesquisa e a outra com a pesquisadora responsável.

APÊNDICE B – Questionário para entrevista com as professoras

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TURMA V

Professora, conto com sua valorosa contribuição para darmos mais um passo na tentativa de juntas buscarmos melhorias para o cenário educacional. A entrevista que segue faz parte de uma pesquisa participativa, na área de alfabetização, como exigência para conclusão do Curso de Mestrado em Educação da Unoesc/ Joaçaba (SC).

Vale lembrar que as informações aqui coletadas serão utilizadas somente com fim científico.

Mestranda: Simone Teresinha Marangoni

Erechim (RS), outubro de 2008.

Entrevista

1) Formação profissional

a) 2º grau: _____

b) Nível superior: _____

c) Especialização: _____

d) Outros: _____

2) Experiência profissional

a) Tempo de atuação na atividade docente: _____

b) Experiências anteriores com classe de alfabetização: () Sim () Não

3) O que você entende por alfabetização?

4) Quais são os seus pressupostos teóricos-metodológicos para trabalhar com alfabetização?

- 5) Como foram constituídos seus saberes docentes?
- 6) Na sua concepção, como acontece a socialização das crianças?
- 7) Qual é a sua compreensão em relação ao processo do ensino e da aprendizagem de seus alunos?



Universidade do Oeste de Santa Catarina

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UNOESC/HUST

PARECER CONSUBSTANCIADO

De acordo com a Resolução CNS 196/96-VII.13.b

Data do Recebimento: 07/11/2008	Processo/Parecer nº: 131/2008
Solicitante: Simone Teresinha Marangoni	CPF: 685.317.450-04
Instituição de Origem: Unoesc de Joaçaba - Mestrado em Educação	
Título do Projeto: A concepção dos professores da educação infantil (pré ii), primeiro e segundo ano (anos iniciais), em relação ao processo que envolve a alfabetização.	

X	<i>Primeira apresentação do projeto para avaliação do CEP</i>
	<i>Reapresentação de um projeto já avaliado pelo CEP</i>
	<i>Extensão de um projeto já avaliado e aprovado pelo CEP</i>
	<i>Emenda de um projeto já avaliado e aprovado pelo CEP</i>

	Aprovado
X	Aprovado com recomendações: o CEP considera o protocolo aceitável, porém sugere algumas modificações a fim de adequá-lo satisfatoriamente.
	Com pendências: o CEP considera o protocolo como aceitável, porém identifica determinados problemas no protocolo, no formulário do consentimento livre e esclarecido ou em ambos, e recomenda uma revisão específica ou solicita uma modificação ou informação relevante que deverá ser atendida em sessenta dias.
	Retirado: transcorrido o prazo determinado pelo CEP para as correções ou adaptações necessárias, o protocolo permanece pendente.
	Não aprovado
	Aprovado e encaminhado à CONEP

Data da Emissão do Parecer:	03/12/2008
-----------------------------	------------

Processo/Parecer nº: 131/2008.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)