

ISNARY APARECIDA ARAUJO



1290000312



FE

TCC/UNICAMP Ar15f

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:  
REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

CAMPINAS SP

2003

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

ISNARY APARECIDA ARAUJO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

O Trabalho de conclusão de curso  
apresentado como exigência parcial  
para a conclusão do curso de  
Pedagogia, da Faculdade de Educação da  
UNICAMP, sob a Orientação do  
Prof. Guilherme do Val Toledo Prado

CAMPINAS, SP

2003

© by Isnary Aparecida Araújo, 2003.

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	TCC-UNICAMP
	AP 158
V:	
TOMBO:	312
PROC:	1241.2003
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	05.11.03
Nº DE BIBLIOTECA:	Bib. 3080-21

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Ar15f Araújo, Isnary Aparecida.  
A formação do professor alfabetizador / Isnary Aparecida Araújo. –  
Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Políticas públicas. 3. Alfabetização. 4.  
Letramento. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual  
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-0118-BFE

Dedico este trabalho a todas as crianças que passaram ou irão passar pela minha constante construção enquanto indivíduo e professora alfabetizadora, e que a todo momento me auxiliam no caminho da vida.

## AGRADECIMENTOS

Sinceros agradecimentos:

A Deus!

A meus pais Ildeu e Maria Olímpia, pessoas que ao longo da minha vida foram peças fundamentais na minha construção enquanto indivíduo, e professora!

A meu esposo e companheiro Fabio, que ao longo da construção deste trabalho muito me auxiliou ao compreender as minhas ausências!

A meus irmãos, Junior e Igeany aos quais muito admiro!

A meu orientador, professor Guilherme, que ao me criticar, me incentivava a fazer novas descobertas sobre o meu processo de constituição enquanto indivíduo e profissional da educação!

A meu segundo leitor, professor Ezequiel, pela brilhante leitura que fez sobre o meu trabalho

As minhas amigas Ana Claudia e Juliana Motta que constantemente me fizeram e me fazem aprender ,dar risadas, chorar viver em grupo...

A todos professores que passaram e ainda passarão pelo meu caminho

A todas professoras que participaram da construção do grupo de estudos e práticas na rede municipal de Campinas, pois me oportunizaram um objeto de estudo!

## SUMÁRIO.

Introdução.....	5
I – Situando a narrativa .....	6
II – Minhas memórias sobre o meu processo de alfabetização, escolarização e da minha formação enquanto professora .....	14
III – Formação de professores e uma possível relação com a narrativa.....	19
- Programas oficiais de formação para professores da educação básica .....	20
- Repensando a formação do profissional da educação .....	22
IV – Uma possível democratização do ensino e da alfabetização .....	24
V – Alfabetização e letramento .....	26
- Resgatando algumas concepções sobre alfabetização .....	27
- Função do professor alfabetizador .....	30
VI – Material da prática pedagógica: descrição e comentários sobre as diferentes épocas da minha prática .....	32
VII – Considerações finais .....	44
Bibliografia .....	45
Anexos.....	48

## INTRODUÇÃO

Este texto pretende expor a minha trajetória enquanto professora alfabetizadora e traçar possíveis relações com teorias sobre alfabetização e formação de professores.

Neste trabalho eu vou relatando a minha experiência como alfabetizadora e paralelamente, vou discorrendo e contextualizando a mesma perante o grupo de estudos de professores, que ocorreu na EMEF “Odila Maia Rocha Britto”, em Campinas, grupo este que tinha como base a reflexão e a proposição de ações pedagógicas no campo da alfabetização.

Concomitante ao meu processo de reflexão, já que eu estava inserida neste grupo, surgiu a necessidade de apresentar uma reflexão sistematizada a partir de um objeto de estudo, para que assim pudesse consolidar o meu Trabalho de Conclusão de Curso para a Faculdade de Educação da UNICAMP. Com isso, além de poder aprofundar os meus conhecimentos sobre alfabetização e formação de professores eu poderia dialogar com as teorias e pensamentos expostos nos dois ambientes.

Para que este estudo não fique no simples relato de experiência, foi necessário recuperar as diversas concepções sobre alfabetização, além de contextualizar o mesmo dentro de uma conjuntura específica, com uma política educacional determinada, inclusive no que diz respeito à formação de professores. Para tanto, julguei necessário abordar os seguintes temas relacionados a esta prática :

- Formação de professores
- Democratização da alfabetização
- Alfabetização e Letramento-
- Função do professor alfabetizador

## SITUANDO A NARRATIVA

A escola onde ocorreu o estudo da prática pedagógica fica na região sul da cidade de Campinas, em uma área periférica que atende a uma clientela diversificada culturalmente, mas que, em geral, possui uma renda financeira muito baixa.

O bairro chama-se Jardim São Domingos, e apesar de existir há muito tempo, suas condições de infra-estrutura são muito precárias. Além de atender esta comunidade, a escola também é “responsável” pelas crianças provenientes das invasões ocorridas na região nos últimos anos, além das que moram em fazendas da região.

Esta escola é municipal e funciona em três períodos, 7h às 11h, 11h às 15h e 15h às 19h, atendendo todas as séries do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries); das 19h às 22h, atende ainda alunos de suplência pela FUMEC.

Leciono nesta escola onde ocorreu a produção deste relato há cerca de dois anos, no chamado período intermediário (11h às 15h). Neste horário a escola possui turmas de 1ª, 2ª e 5ª séries.

Os materiais selecionados da minha prática são do ano de 2001, quando eu estava atuando em uma segunda série, e do ano de 2002, quando eu trabalhava com uma primeira série.

A minha experiência com o trabalho de alfabetização começou no ano de 2000, quando comecei a exercer a profissão de professora. Naquele ano, trabalhei com uma primeira série e refletindo sobre a importância de dar continuidade ao trabalho de alfabetização destas crianças, decidi acompanhá-las na segunda série; para tanto, aglutinei as crianças em uma mesma turma.

Meu plano era dar continuidade ao processo de alfabetização com as crianças que já trabalhavam com a escrita e a sua função social; já com as que ainda não tinham tal clareza, era propiciar

meios para que compreendessem e utilizassem este recurso criado pela nossa sociedade.

Foi na última reunião de professores, antes de acontecer esta continuidade no meu trabalho, que começaram a surgir dificuldades para tornar este um projeto viável, pois eu considerava que tinha que dar oportunidade às crianças para que elas pudessem continuar seu aprendizado, mas que deveria estabelecer alguns critérios mínimos para que não ocorresse somente uma promoção automática (que vem sendo muito discutida atualmente), evitando assim colaborar para que o funil da reprovação fosse apenas transferido para a série posterior, o que contribui para o fracasso escolar, a exclusão social e a não - democratização da escola.

Nessa reunião, a orientadora pedagógica da escola na época me informou que todos deveriam ser promovidos se eu decidisse que acompanharia a turma, pois a Secretaria de Educação tinha isto como norma. Inexperiente, “bati o pé”, conversei até mesmo com o supervisor, que me pediu que acatasse as ordens da pessoa responsável pela parte pedagógica da escola.

E foi isto que eu, acreditando que conseguiria realizar, fiz. Promovi estes alunos, até tendo explicado para uma mãe (que compareceu à reunião de pais) que seu filho estava sendo promovido sem as condições mínimas, mas que faria um trabalho paralelo para que ele pudesse avançar e acompanhar a turma.

Começaram as aulas. Desde o início comecei o trabalho paralelo, pois já conhecia uma parte da turma, já que a maioria havia sido meus alunos no ano anterior, portanto eu sabia quais eram as maiores dificuldades. Eram 50 minutos semanais destinados a solucionar os mais diversos problemas relacionados à alfabetização de 10 crianças, que não possuíam noção de como se processava a escrita através do uso de sinais gráficos, sons, etc, e as outras crianças, que além de possuir esta compreensão já começavam a se expressar através da mesma.

As atividades eram sempre as mesmas para todo o grupo, pois acabei refletindo que seria melhor privilegiar o grupo tido como mais avançado, pois, uma vez concluindo o trabalho com estes, eu poderia estar mais próxima daqueles que necessitavam desta relação mais próxima. Também não posso negar que, diante de toda esta situação, cheguei a pensar que “antes eu consiga ajudar alguns(os que têm mais condições) do que não conseguir trabalhar com nenhum grupo direito”.

Esta fase da minha prática sozinha, onde somente eu trabalhava com os alunos da minha turma com as chamadas dificuldades em alfabetização, sem nenhum diálogo com outros profissionais, foi muito difícil, pois eu me questionava o tempo todo sobre a minha ação pedagógica.

Mas me sentia presa às armadilhas impostas pela situação que colaborava para que existisse, me sentia conivente com o sistema

educacional que segrega, exclui, dificulta o acesso ao conhecimento acumulado, que permite o fracasso escolar da grande massa da população brasileira. Era eu exercendo o claro papel das políticas neoliberais, que tanto discutia na minha vida acadêmica.

A solidão, a frustração e o medo foram sentimentos que permeavam a minha prática. Sabia que para que as crianças atingissem uma plena alfabetização, dominassem os códigos escritos e seus usos, muito me faltava. Não tinha clareza suficiente para assumir uma postura que encarasse uma mudança real e que enfrentasse o bombardeio advindo de uma prática sem uma grande sistematização teórica.

Era nítido, para mim, que esta situação não seria resolvida sem uma política mais ampla que abarcasse todas as áreas do conhecimento. Eu sabia o que faltava, mas não enxergava como desatar o nó. Foi quando a gestão que havia assumido a prefeitura naquele ano propôs a toda a rede municipal de educação que quem tivesse propostas de trabalhos diversificados encaminhasse para a Secretaria de Educação junto com o projeto pedagógico, pois os mesmos seriam estudados para ver se haveria a possibilidade de torná-los viáveis na prática.

Esta possibilidade abriu um novo caminho, tanto para mim quanto para uma outra professora que se encontrava na mesma situação de conflito. Conversei com ela e chegamos ao consenso de

que deveríamos elaborar esta proposta e enviar para a secretaria de educação.

Foi neste momento que parei e refleti sobre as condições mínimas para alfabetizar uma criança. Elaborei um pequeno texto explicitando o que julgava necessário para se atingir este objetivo. Enviei e a resposta veio no final do mês de junho; estávamos “liberadas” para desenvolver este trabalho. Então, contatamos todas as professoras de 1ª e 2ª séries para fazerem parte deste projeto. Vários foram os argumentos para se negar à participação, mas no início do trabalho tínhamos 6 professoras participando (de um total de 8 do período), mas este número caiu para 4 ao se passar uma semana. Sem contar que a proposta foi estendida para o restante do corpo docente da escola, mas não houve uma mobilização dos mesmos, até por causa da dificuldade com os horários para os encontros.

Como já nos encontrávamos no final do período letivo do 1º semestre, optamos por dar início ao projeto na 1ª semana de agosto (período em que estávamos novamente com as crianças). A proposta encaminhada teve como título “Alfabetização com qualidade”, e foi pensada a partir da reflexão sobre duas questões:

- **como eu compreendia a alfabetização?**
- **Para que ela servia?**

Comecei a entender que havia colaborado para que as crianças (nem todas) compreendessem os sinais gráficos, mas que qualidade

garantia a este processo, se havia feito deles meros escritores, e se nem ao menos havia conseguido democratizar isto a todos?

E assim surgiu minha proposta de lançar estas duas questões às outras profissionais do grupo, que resistiram no início em responder, mas que em seguida foram revelando suas teses sobre alfabetização, que se resumiam ao fato de que saber escrever e ler e que era útil para se realizar as tarefas do dia-a-dia, como ler placas, jornais, rótulos etc.

E foi a partir destes conhecimentos que achei que se fazia necessário estudarmos sobre a contribuição que alguns autores poderiam dar para a construção de uma idéia mais ampla sobre o que vem a ser alfabetização. Como não houve manifestações das outras professoras em colaborar com leituras, resolvi trazer, para começar, o PCN de Língua Portuguesa para, após uma leitura, refletirmos e manifestarmos as impressões do grupo.

Pude notar que as impressões eram coerentes com as reflexões de autores que vinham discutindo sobre alfabetização e, com isso, me assombrava uma questão: Se estamos estudando, se nosso conhecimento vai ao encontro do que é produzido mais recentemente na academia, por que falhamos? Por que não consegui “dar conta” de alfabetizar alunos que se encontravam muito aquém no processo de alfabetização?

Percebi desistências no grupo, de professoras que acreditavam que ali não deveria ser um momento de reflexão e sim de prática, talvez

levadas pela angústia de não estar cumprindo um papel de real democratização da escola.

Precisávamos começar o trabalho com as crianças e, para tal, elaboramos um diagnóstico, um mapeamento para saber como poderíamos elaborar nossa prática. Conhecíamos a avaliação diagnóstica feita por Emília Ferreiro. Procuramos fontes bibliográficas para elaborar nossa avaliação. Analisamos e concluímos que era necessário partir de algo próximo à realidade infantil e foi então que elaboramos um auto-ditado de brincadeiras.

Aplicamos o auto-ditado, após termos divididos as crianças (cada professora ficou com um grupo). A partir daí, as reflexões teóricas que necessitávamos e que foram requisitadas na elaboração da proposta foram se distanciando do grupo e agora cada uma de nós com uma bagagem de conhecimentos, ia propondo atividades que abarcassem as necessidades de cada grupo.

Ao começar o trabalho com as crianças em pequenos grupos, as trocas, os diálogos entre as professoras não eram mais tão frequentes, isto porque cada uma se encontrava em um espaço físico da escola, trabalhando com o “seu” grupo.

Mesmo assim, conseguimos refletir sobre a importância dos pais terem conhecimentos sobre a nossa proposta de trabalho, de forma a poderem colaborar conosco. Para tanto, realizamos uma reunião com eles para lhes esclarecer sobre nossos objetivos com as crianças

participantes do grupo e para pedir que colaborassem não deixando as crianças faltarem às atividades do grupo.

Após dois meses, paramos para discutir os avanços e os pontos que deveríamos mudar; mais uma vez surge a angústia de estarmos na prática, pois nos foi pedido que as horas de estudo passassem a ser destinadas para confecção de materiais ou trabalho com as crianças. Percebemos também a necessidade de criar um elo entre as atividades de cada semana, pois não estávamos dando uma continuidade ao trabalho e as crianças sentiam isto.

Esse projeto teve uma duração muito curta, três meses. Isto porque nós que utilizávamos espaços improvisados (sala de informática e sala do dentista) para atender as trinta crianças do projeto, fomos lesadas após um incêndio ocorrido na sala de informática, o que acabou abalando a estrutura física desta sala e da sala do dentista que se situava abaixo da primeira. Sem espaço físico, ficou inviável dar continuidade ao grupo.

nimeografados, fazíamos “experiências” como a do nascimento do feijão.

A turma em que eu estudava era a 1ª série “B”. Lembro também que a minha mãe, dona de casa atenta aos filhos e muito exigente, esforçava-se ao máximo talvez por ter podido somente concluir o então primeiro grau, em nos fazer aprender a juntar as letras; para quem sabe assim nos garantir melhores condições de acesso ao mercado de trabalho de forma que pudéssemos quem sabe conseguir um trabalho melhor e assim ter uma ascensão econômica.

À tarde, após o almoço, nos sentávamos à mesa da copa para fazer as lições de casa e se eu não soubesse juntar as letras ou ficasse brincando, ela me dava o chamado “cascudo\*”.

Ah... Mas o ato mais marcante foi o dia em que um fotógrafo apareceu na escola para tirar fotos nossas para depois comprarmos. Foi neste dia, pegando em um lápis, com a bandeira do Brasil de fundo e com a minha cartilha em cima da mesa, fazendo pose, que inconscientemente descobri o poder que ostentava quem sabia escrever.

Na vida escolar, não tive professores preocupados com a **função social** da escrita, então, as atividades eram pautadas em exercícios repetitivos e irreais. A leitura era feita somente das obras tidas como clássicas, como se fossem elas que garantissem a nossa ascensão ao meio cultural, ou melhor, da cultura.

O meu interesse pela área educacional, mais precisamente pelo trabalho de alfabetização; começou quando cursei o antigo magistério ou como é chamado hoje curso normal.

Nos dois primeiros anos desta formação, ainda muito pouco conhecia sobre a função que atualmente desempenho: a de ser

---

\*Cascudo: expressão utilizada por minha mãe que “significa” “tapa” na cabeça

alfabetizadora, pois, grande parte das disciplinas eram integrantes do currículo do colegial regular (ensino médio).

O máximo que me ocorria eram divagações sobre o meu processo de alfabetização e escolarização: cartilha, alunos sentados em filas, castigos dados pela professora quando fazíamos algo considerado errado por ela, entre outros “flashes” do meu passado, não muito distante, já que tinha 16 anos e havia iniciado a minha educação formal aos seis anos (considerando a pré-escola). Todas as disciplinas do Curso Normal reforçavam este modelo educacional por mim aprendido.

No início do ano de 1996, já no terceiro ano de magistério, tive a oportunidade de repensar este modelo. Estudava na escola estadual Carlos Gomes, na cidade de Campinas, quando, no meio do 1º bimestre, minha mãe soube que a cidade de Paulínia havia se responsabilizado pelo curso de magistério, de lá que até então estava sob a responsabilidade do Estado.

Minha mãe, julgando (através de informações que teve) que o ensino lá estaria melhor, tanto para a formação profissional quanto para o exame vestibular, optou por me transferir de colégio, para assim tentar garantir que a minha formação fosse melhor.

Com isso minhas experiências e as minhas leituras foram se diversificando, os conhecimentos se transformando e se acumulando; graças a alguns professores de disciplinas específicas como a de Português e a de Conteúdos Metodológicos da Língua Portuguesa, que possuíam uma visão diferenciada, do ensino da língua materna, que não era tido como o ensino de uma língua estática, sem uma função, onde o aprendizado ocorre de maneira decorada, e sem que houvesse uma compreensão, além de ter tido a oportunidade de fazer estágio em escolas municipais, tanto em educação infantil quanto nas séries iniciais do ensino fundamental.

O estágio, em um primeiro momento, era somente de observação da prática do profissional. Em seguida, após estas

observações preliminares, em conjunto com a professora da turma, preparava e dava aulas, além de auxiliar crianças que necessitavam de uma atenção maior.

Também a professora, que não se incomodava, me deixava livre para trabalhar com as crianças. Todos os fatos ocorridos eram registrados em um “diário de campo”, além da ficha de estágio que era assinada pela professora da turma “confirmando” a minha presença (estes materiais não possuo, pois a professora de estágio os reteve).

Pude começar a entrar em contato com disciplinas que tinham por propósito trabalhar sobre e com os conteúdos das séries iniciais. Foi a partir desta experiência que a minha visão sobre a leitura e a escrita começou a ser desconstruída e reconstruída com outras bases.

A disciplina intitulada **Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa (CMLP)**, ministrada pela professora e alfabetizadora Ieda Cezaroni, que possuía uma visão diferenciada, que não reduzia a língua, e o ensino-aprendizado desta a uma simples decodificação, foi aos poucos me propondo uma melhor compreensão sobre o processo de alfabetização. Alfabetização esta que não era uma simples junção de letras, era o **poder, o algo mágico**, que havia inconscientemente descoberto na 1ª série, as letras ganhavam “**vida**”.

Isto se deu através de leituras, discussões, relatos de experiência, seminários com bases em estudiosos como: Jolibert, Cagliari, Geraldi, Vygotsky entre outros. Estes autores levantavam temas como a função social da escrita, a necessidade de se repensar as práticas alfabetizadora através deste novo enfoque.

Mas muito ainda me faltava para uma real compreensão sobre o ato da escrita e da leitura. Isto porque, apesar destes autores trazerem visões diferenciadas, o assunto continuava sendo algo distante, já que havia sido alfabetizada há tempos, não possuía uma prática como alfabetizadora, para poder compreender melhor estes autores. E

podendo assim enxergar e confrontar as idéias apontadas pelos mesmos.

Foi com o meu ingresso na universidade no ano de 1999, e como professora das séries iniciais do ensino fundamental, no ano de 2000, que comecei a compreender e aprofundar mais os meus conhecimentos sobre alfabetização e os caminhos construídos no magistério.

Agora, os autores trazidos do magistério começavam a ter sentido, e foi no 5º semestre do curso de pedagogia, mais precisamente no ano de 2001, freqüentando a disciplina “Fundamentos da alfabetização”, que pude aprofundar os conhecimentos sobre alguns dos autores vistos no curso de magistério e encontrar outros nomes que caminhavam junto com eles.

Para mim, a compreensão do ato da leitura e escrita que antes não passava de algo mecânico e repetitivo, aos poucos passava a ser social, ou melhor, passava a ser visto como tendo uma **função social**. Agora eu compreendia que o importante não era decifrar a escrita, mas sim fazer uso dela para se comunicar, transmitir algo.

É desta continuidade na minha história de formação, que pude conhecer nomes importantes que estudaram ou estão estudando esta área, tais como: Bakhtin, Leda Tfouni, Regina Garcia Leite, e assim esclarecer a minha prática pedagógica, e poder repensá-la constantemente.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E UMA POSSÍVEL RELAÇÃO COM A NARRAÇÃO**

As reformas educativas vêm ocorrendo nos países da América Latina desde o final da década de 70. No Brasil, mais especificamente, foi em 1996, com a aprovação da LDB 9394/96, que foram institucionalizadas estas políticas.

Penso que estas reformas podem ter vindo a influenciar a minha prática, por isso se faz necessário retomar as discussões sobre essas políticas, para assim estabelecermos relações entre as mesmas e a minha prática.

Com estas reformas um dos temas mais abordados na área educacional trata da formação de professores, que deve ser contextualizada dentro da conjuntura política chamada de neoliberal, uma vez que este modelo econômico adotado pelos países capitalistas (onde o Estado assume o menor número de funções possíveis), possui em seu bojo uma proposta específica para a educação.

Estas propostas têm por objetivo viabilizar uma adequação do sistema educacional para a determinação das funções do Estado e a reestruturação do modo de produção.

*“ As reformas educativas levadas a efeito em nosso país e em outros países da América Latina desde o final da década de 1979, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado” (Freitas, 1999,p.17 e 18).*

A educação pode ser um elemento facilitador para o acúmulo de capital. Para garantir que este processo de reformulação ocorra, faz-se necessário traçar metas quanto à formação do professor. “No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas constitui-se um elemento importante que facilita, os processos de acumulação capitalista e em decorrência a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica” (Idem,p.17 e 18).

*Com a centralidade na formação do professor, surgem “diferentes políticas para a formação, fundada em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas(...)” (Idem, p. 18).*

## **PROGRAMAS OFICIAIS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B.) 9394/96 está sendo a via de normatização para o projeto político, onde a educação serve ao Estado, auxiliando o mesmo no acúmulo de capital. Freitas (1999), a respeito da formação, levanta os seguintes pontos desta Lei :

- O direito de atuação na educação básica, a qualquer graduado ou bacharel que curse uma complementação pedagógica;
- Regulamentação do curso normal no ensino médio, sem que se pense como diferenciá-lo do profissional com o nível universitário;
- Possíveis aberturas de cursos de curta duração que “competem” com os tradicionais cursos de graduação;
- Elaboração das diretrizes curriculares que facilitarão uma possível organização curricular;

Para a autora, são os itens acima que garantirão a boa formação do profissional da educação, segundo a LDB. Torres nos aponta outras características desta política, que tem por base mostrar números, para assim conseguir investimentos para o país: *“A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância) ...” (apud Freitas, 1999: 20):*

Mas que qualidade se pode ter, quando a formação do profissional da educação não supera a simples transmissão de

conteúdos? Se não superarmos esta simples transmissão de conteúdos, estaremos somente reproduzindo e reafirmando a prática docente, que por vezes, é pautada na mera transmissão de conhecimentos como sendo a correta. Oliveira explicita o quanto a capacitação do profissional da educação atualmente está relacionada a esta mera transmissão “... *A prática de capacitação vem a ser você passar , para esse docente , esses conhecimentos , o que equivale a “encher” a cabeça desses conhecimentos , para que ele repasse ao aluno*” (apud Collares & Moysés & Geraldi, 1999:210).

A formação do professor passou a ser tratada somente no âmbito da capacitação. Ou seja, simplesmente como a instrumentação da prática. Com isso a formação fica voltada para somente um dos aspectos do trabalho docente e ainda contribui para dificultar o direito e a garantia de uma política de formação ampla, permanente, em troca de cursos rápidos e modulares.

Por não favorecer o acesso a níveis superiores de graduação, esta concepção de formação continuada não traz nenhum benefício para a valorização do magistério.

Quanto a formação inicial, o artigo 62 da Lei 9394/96 dá margem a interpretações diferentes:

*“ a formação de docentes para atuar na educação básica far-se- á em nível superior, em curso de licenciatura, 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 series do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”*

Isto ocorre porque o mesmo (artigo da lei) não garante nenhuma diferenciação e prioridade para as licenciaturas, que se distinguem de outros cursos de graduação pela especificidade na formação para a docência. Também é contraditória a formação em nível médio, já que se omite mais uma vez a exigência da licenciatura plena.

A identidade profissional do professor fica em jogo, pois não há mais necessidade de formação especializada. Agora pode ser professor aquele que possui diploma de curso superior e que “*queira se dedicar à educação básica*” (artigo 63, I da LDB).

Assim, podemos enxergar várias contradições nas políticas educacionais atuais. Talvez a mais marcante seja a apontada por Melo (1999): “(...) *no momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes, ocorre um certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e os objetivos da formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública.*” (pág.50).

Torna-se urgente o repensar, o refletir sobre estas atuais políticas de formação, para que não se transforme o professor em um mero transmissor de conteúdos acumulados ao longo da história, pois isso não garante a melhoria na qualidade da educação, tão falada nos dias atuais.

### **REPENSANDO A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO**

As imposições das leis não levam em conta as particularidades da escola. Ignoram a realidade do cotidiano dos professores e os saberes que lhes são característicos da prática pedagógica. Larrosa (1999) explica como se dão as experiências, e como estes conhecimentos devem ser utilizados para proposições de reflexões: “(...) *Se a vida flui no tempo é porque se constitui nas e das rupturas propiciadas pelos acontecimentos pelas experiências*” (apud Collares & Moysés & Freitas 1999 :209).

Isto significa dizer que a prática do professor é fonte de saber e que é através dela e com ela que o profissional pode reestruturar teorias e repensar sua ação docente.

É preciso entender a formação na perspectiva social, e vê-la e defendê-la como um direito do professor. É superar o estágio de

formação individual, e colocá-la como ponto fundamental das políticas públicas para a educação.

Com estas considerações, a formação ocorre paralelamente à carreira e à jornada de trabalho. A formação vinculada à remuneração tornam-se elementos indispensáveis para uma valorização profissional, que poderá colaborar para o resgate das competências profissionais dos educadores, e para a (re)construção da escola pública de qualidade (Melo, 1999).

Assim, uma política de formação que seja norteadada pelo princípio de **qualidade e plenitude**, poderá nascer dentro da escola e se voltar para a mesma, pois assim poderá se construir um trabalho coletivo e com definições das intencionalidades das ações pedagógicas.

## UMA POSSIVEL DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E DA ALFABETIZAÇÃO

As atuais políticas educacionais são realizadas a partir de números. Tudo é explicado ao Banco Mundial (para se conseguir investimentos) através de dados estatísticos. A qualidade de ensino é “medida” por anos de permanência na escola, por livros didáticos, por números de reprovações e pela “qualidade” na formação docente.

Na atual política neoliberal para a educação, a mesma fica reduzida ao linguajar do economês. A educação é vista como o caminho para que haja um maior investimento por parte das empresas internacionais (era da globalização), gerando assim um superávit na economia.

Então, para uma educação que serve a números, nada melhor do que medir sua qualidade através de números. Será que quanto mais um indivíduo freqüentar a escola, isso necessariamente significará que ele realmente se formou um cidadão crítico-reflexivo que age em sua sociedade a fim de prover transformações?

Isto não pode ser alcançado com uma política numérica, onde não é analisada a qualidade do material, onde se uniformiza as diferenças, as particularidades de cada região através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), não se pensa uma política que garanta uma formação plena e uma remuneração ao menos justa ao trabalho exercido pelo professor. *“...e como esperar tarefa de gigante de professoras cujo salário -que tão pouco parece uma esmola - freqüentemente não chega ao mínimo definido por lei? Há professoras alfabetizadoras ganhado quinze reais por mês (hoje 1995, exatamente quinze por cento do salário mínimo)...”* (GARCIA, Regina Leite, 1998:14)

Não se reprova alunos. Num primeiro momento, isso poderia ser considerado um avanço, mas quando não se garante nenhum trabalho paralelo diferenciado em salas super-lotadas, acabamos por “matar” dia-a-dia o indivíduo.

Mas com isso, nos assombra uma grande questão: Será que índices que falam do aumento de aprovação nas escolas brasileiras revelam fielmente a qualidade do ensino e a sua real democratização para todos? Ferreiro (2000) esclarece essa questão:

“...Como suscitar o direito a alfabetização ao lado de outros direitos primordiais? O direito a saúde significa entre outras coisas, o direito de todo indivíduo a uma atenção médica atualizada, de acordo com os avanços científicos e técnicos dessa área profissional. O direito à alfabetização não pode significar menos que isso (pág 58).

Mas na grande maioria das vezes a alfabetização não é para todo indivíduo, e assim nós educadores colaboramos para que os indivíduos se mantenham analfabetos, garantindo desta maneira a manutenção do atual modelo de política: **neoliberal**.

Só assim podemos entender o que fala Garcia (1998) sobre “...a manutenção do statu quo que o analfabetismo cumpre, na nossa sociedade e a importância política de garantirmos que todas as crianças se alfabetizem independentemente de classe social, raça ou gênero.

Quando formos capazes de garantir a todos os indivíduos o direito à alfabetização, estaremos colaborando para que haja a democracia, como afirma Elias (2000), construir uma teoria de alfabetização isto porque “A democratização da sociedade passa pela democratização do ensino e do saber, a qual se efetiva com a conquista da cidadania. As teorias resgatadas procuram priorizar a criança, a construção do seu conhecimento (...) as experiências que procuram acompanhar, a evolução da aquisição da escrita pela criança que contribuem para o aprofundamento e o entendimento das questões do ensinar e aprender e também para a construção de uma teoria da alfabetização”. (pág: 196 e 197). Para a construção desta teoria sobre a alfabetização, da qual fala Elias (2000), se faz necessário que abordemos os conceitos sobre alfabetização, letramento, leitura e escrita.

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:**

Um outro tópico importante para a constituição da minha prática, diz respeito às minhas considerações sobre a alfabetização e o letramento, já que esses conceitos permeiam a minha ação docente. Para tal, a seguir discorreremos brevemente sobre estes itens que julgo como sendo importantes.

O conceito de alfabetização vem passando por várias modificações. Isto se deve às mudanças ocorridas na sociedade e no modo de produção capitalista.

Alguns estudiosos entendem a alfabetização como um processo de aquisição individual de habilidades para a leitura e escrita que ocorrem com a escolarização. É como afirma Tfouni (2002) "... a alfabetização é algo que chega a um fim e pode, portanto ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais..." (pág. 15)

Como a alfabetização é descrita sob a forma de conteúdo é só na escola que se consuma o ato de se alfabetizar, mesmo que a criança já tenha passado alguns anos em contato com a linguagem na família ou em outros espaços sociais.

Outros estudiosos apresentam uma outra concepção acerca da alfabetização, vendo esta como sendo o processo de representação. Assim, dentro desta perspectiva, Emília Ferreiro afirma que a escrita não deve ser tomada como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, mas sim como um sistema de representação que evoluiu historicamente. (Idem, p.19)

Nesta perspectiva, o importante é enfatizar os aspectos construtivos das produções durante a alfabetização. Esta não é mais vista como um sistema gráfico que equivale a sons.

Tfouni (2002) afirma que alfabetização e letramento são processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza. Enquanto a alfabetização focaliza a aquisição de habilidades individuais para a leitura e a escrita, o letramento

focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Compreendendo as concepções de escrita, leitura, alfabetização e letramento subjacentes aos diversos estudiosos é que poderemos fazer nascer novas teorias e práticas, e assim fazendo o caminho inverso, poderemos como diz Elias (2000) conhecer o nosso fazer pedagógico através da recuperação de textos de estudiosos do tema.

### **RESGATANDO ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO**

Ao longo da história da **escrita e da leitura**, os homens vêm atribuindo diversos significados às mesmas. A escrita, a leitura, e a alfabetização são compreendidas de diferentes maneiras na sociedade, de acordo com os códigos culturais, e valores. Então, para a compreensão deste trabalho, se faz necessário que nós tenhamos conhecimentos destas construções feitas pela sociedade.

Vejamos então, algumas das principais compreensões que circundam a escrita, a leitura e a alfabetização:

#### **Escrita**

*“A escrita é o produto cultural por excelência” (Tfouni, 2002 p. 10)*

A escrita por vezes é compreendida como algo somente escolar. A mesma só é utilizada na escola ignorando que ela possui função social:

- De comunicação entre os seres humanos
- Transmissão da história ao longo do tempo entre outras.

Lemos (1988:4) completa esta reflexão, dizendo que “(...) a escrita somente faz sentido dentro de práticas discursivas orais”. E assim podemos entendê-la como uma crítica aos modelos de práticas pedagógicas de alfabetização que em seu discurso dentre outras coisas enfatiza a aquisição da escrita a partir de um aprendizado de “habilidades” (coordenação motora, orientação espacial etc ).

Como por vezes a escrita é compreendida como aquisição de habilidades, ela é ensinada através do método conhecido por

sintético que partem de segmentos menores da fala (fônea, sílaba, letra) para se chegar às palavras, frases, textos; assim o ensino fica pautado na discriminação correta dos sons e posterior associação do som ao sinal gráfico, através da repetição e do treino.

Para que o ensino da língua escrita não se resuma a esta aquisição, a escola deve caminhar de maneira a contribuir para que o aluno entre em contato com os diversos modos de produção da escrita, assim como os que ele encontra no mundo social. Isto é, diferentemente da simples decodificação, vista anteriormente; Duran (1986) nos aponta nesta direção:

*“Quanto mais atos de leitura e escrita tiver a oportunidade de assistir, quanto mais exposta à influência do mundo “letrado”, mais informações tiver, sobre o valor social da língua escrita, mais elementos terá para trabalhar cognitivamente com a palavra escrita” (Duran, 1986, p.6)*

### **Leitura**

Esta, como a escrita, ao longo da história sofreu e sofre alterações no modo de ser compreendida. A leitura, assim como a escrita, foi entendida e por vezes ainda é como algo mecânico e que não ultrapassa a decifração de códigos, sem estabelecer uma **real** compreensão da mensagem; esta concepção de mera decodificação é encontrada nos métodos chamados **sintéticos**.

As cartilhas são grandes exemplos deste método, como afirma Cagliari (1987), que diz que elas com o passar do tempo foram ficando cada vez piores. Hoje, elas são muito restritivas, trabalham com palavras chave e sílabas geradoras, deixando de lado o mundo da linguagem, que é imenso e diversificado.

E assim podemos ver uma compreensão diferente sobre a leitura; ela, assim como a escrita tem sua função social, cabendo ao ambiente escolar oportunizar o contato com a diversidade de produções escritas, especialmente ações sociais voltadas para a leitura e escrita; viabilizando assim, a compreensão da criança acerca do que estes atos representam, seus usos, funções e valores sociais.

## **Alfabetização**

Tfouni (1994,1995, 1996) em seus trabalhos caracteriza diferentemente a alfabetização, apontada por alguns autores como Emilia Ferreiro. Estes entendem a alfabetização como sendo:

- A assimilação do código escrito
- Como sinônimo de conhecimento
- Como processo linear de aquisição da linguagem escrita que se completa ao final das séries iniciais da escolarização. (Já Tfouni caracteriza a alfabetização justamente pela sua incompletude).

De acordo com a perspectiva da autora, a alfabetização é concebida como processo individual que não se completa nunca, que nunca chega a um fim, portanto. Dessa forma, não podemos reduzir a alfabetização ao processo de escolarização, e muito menos a uma visão técnica de leitura e escrita vistas como mera decodificação de sinais gráficos.

Também se faz necessário diferenciar o conceito de alfabetização do de letramento, já que por vezes eles são tomados por equivalentes, ou o letramento como o grau de escolaridade. E é com Tfouni (1994,1995) que podemos discutir e ampliar essas definições.

Em primeiro lugar, porque o letramento, tal como ela o concebe a partir da perspectiva sócio- histórica, é um processo muito mais amplo do que a alfabetização. Podemos afirmar que o letramento “extrapola” a alfabetização, pois engloba a aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade ou grupo de indivíduos; os estudos desta autora abarcam os aspectos sociais do letramento; não se centralizam, dessa forma, no meramente individual ou particular.

Tendo em vista o letramento enquanto processo no qual se encaixa a alfabetização, conforme Tfouni (op. cit.), podemos destacar o fato de que o indivíduo não-alfabetizado não pode ser considerado de forma alguma iletrado, pois embora o indivíduo possa ser não alfabetizado em uma sociedade letrada, ele não pode ser iletrado

nesta mesma sociedade, já que ele convive diariamente com situações de escrita (ao pegar ônibus, ver um outdoor)

Neste contexto, podemos assinalar que, de acordo com o ponto de vista sobre letramento, proposto por Tfouni (op. cit.), viver em uma sociedade letrada é condição fundamental para que o indivíduo seja considerado letrado, seja ele alfabetizado ou não. Por outro lado, ainda de acordo com a autora, não existe uma relação direta e automática entre alfabetização e escolarização, pois não é o fato do educando se inserir no processo formal de escolarização, que lhe confere necessariamente o aprendizado da leitura e da escrita.

### **FUNÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Hoje, a este profissional cabe auxiliar os indivíduos no processo de construção da língua escrita, para que a nossa sociedade possa vencer as barreiras impostas por estas políticas que, aos poucos, desmantelam a educação, trocando a qualidade do ensino por quantidade. Essa construção deve ir além da simples decodificação de sinais gráficos, ela deve propiciar ao indivíduo uma compreensão sobre seus usos e valores.

Para tal, se faz necessário garantir a ele uma formação plena, que pode ocorrer na formação inicial ou continuada, fazendo de nós pesquisadores de nossas próprias práticas, para que assim possamos contribuir para que cada indivíduo possa construir o sentido no uso da leitura e escrita e assim compreender a função social da escrita.

Com isso, o profissional da educação terá um novo enfoque sobre a sua atuação pedagógica. Ele não será mais o centro do processo e sim, como afirma Chauí, um mediador do conhecimento:

“Ao professor não cabe dizer: “faça como eu”, mas: “faça comigo”...O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor simples mediador”. (Chauí, *apud Rosa, 1997* :46).

Assim, o professor alfabetizador deverá ter clareza sobre a sua prática para que estruture a mesma, a fim de garantir neste processo

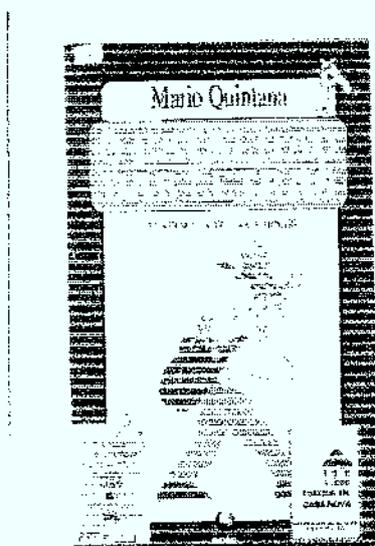
dialógico junto ao aluno a construção da emancipação dos conhecimentos (tanto com relação aos conhecimentos do aluno, quanto em relação aos conhecimentos do professor).

Para que isso aconteça, as políticas públicas de formação inicial ou mesmo continuada do professor alfabetizador deve ser garantida como um direito do mesmo, de uma perspectiva plena e integral, relacionando-a com a carreira, com a jornada de trabalho e com a remuneração do profissional.



para a série seguinte...”, pensamento este que de certa maneira gera uma postura anti-ética , pois deveria (como devo) auxiliar a todos, o que não consegui, pois ao me deparar com as dificuldades oriundas da prática fui forçada inconscientemente a fazer esta escolha.

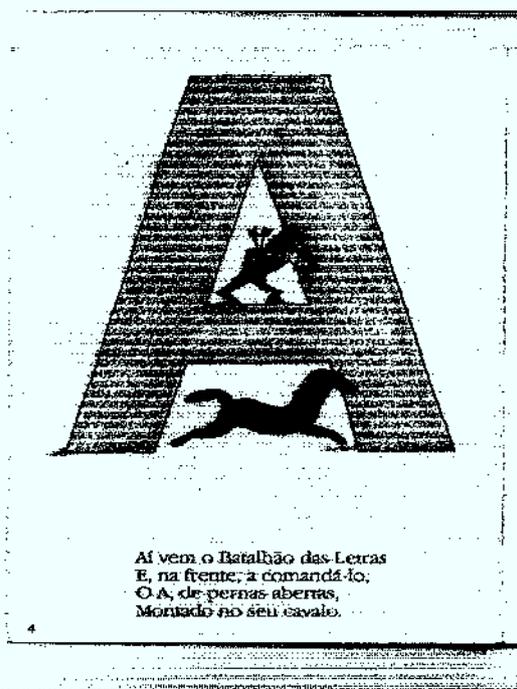
## **ATIVIDADE Nº2 DO REFORÇO COM O USO DO LIVRO “O BATALHÃO DAS LETRAS”**



Como sempre acredito que o profissional da educação nunca está contente quando abre mão de um aluno que seja, foi isto o que aconteceu comigo; então comecei a pensar que o meu trabalho não rendia e que era necessário repensar a minha prática. Neste mesmo momento, chegaram os livros não didáticos “dados” pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); entre eles havia um intitulado “ O batalhão das letras”, de Mario Quintana , que muito me interessou, pois assim poderia trabalhar com a função da escrita. Este livro trazia pequenas histórias, fazendo uso das letras.

Ele veio a contribuir com a minha prática, pois como tinha alunos em diferentes níveis de compreensão do código escrito, este poderia auxiliar-me, já que o mesmo trabalhava com os seguintes conceitos que eu julgava necessário que a criança compreendesse:

**Letra – palavra – texto – função social da escrita**



Logo comecei a utilizá-lo em minhas aulas de “reforço”, da seguinte maneira:

Lia o poema - circulava o livro entre as crianças - escrevíamos em conjunto palavras que iniciavam com a letra trabalhada - as crianças registravam no caderno - escolhíamos uma palavra, montávamos um pequeno texto coletivo, as crianças registravam o mesmo no caderno e por vezes nos computadores que havia na sala de informática.

Neste momento, fica claro a minha preocupação em transformar os atos de leitura e escrita em momentos prazerosos e com uma função. Mesmo que estes estivessem totalmente afastados do trabalho que era realizado em sala de aula com a turma toda, e mais fora ainda da vida cotidiana das crianças.

Mas, ao me preocupar com as partes para chegar ao todo, podemos perceber que eu e ainda trazia resquícios da minha história de formação e de vida, dos bancos escolares por onde passei por uma alfabetização através dos métodos tidos como sintéticos.

### ATIVIDADE Nº 3 DADA EM SALA DE AULA - PROJETO EU:

## PROJETO



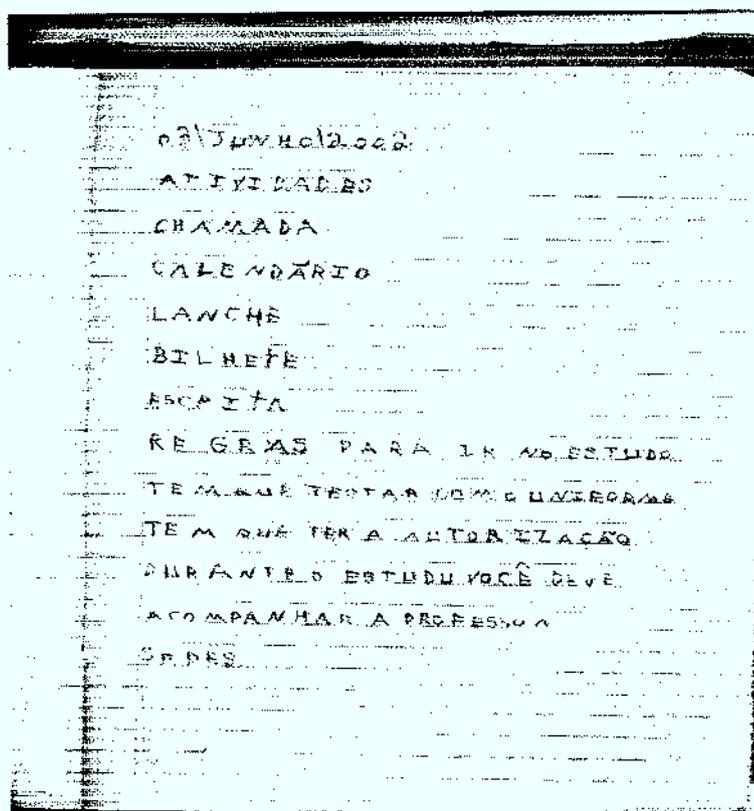
Esse foi o segundo projeto\* desenvolvido no ano de 2001, em sala, com todos os alunos, mesmo com aqueles considerados não alfabetizados. Por pensar que a escrita é algo tão marcante em nossa sociedade, e que a escola é um grande facilitador deste meio de comunicação, vejo que ela deve ser trabalhada de maneira significativa, com tal intuito este projeto foi elaborado por mim.

O tema identidade foi escolhido após uma observação de que as crianças por vezes não sabiam suas origens, a sua história de vida e de sua família.

\* projetos eram um conjunto de atividades propostas a partir de um tema que abarcava todas as áreas do conhecimento

Para começar, as crianças tiveram que localizar o seu nome, argumentar porque eles achavam que aquele era o seu nome, descobrir quantas letras ele tinha por que o do colega não tinha o mesmo número; por que os nomes estavam diferentes, em seguida foi feito um bingo em cima dos nomes das crianças, listas de palavras que começassem com a letra do nome de uma das criança através de um sorteio, quebra-cabeça do nome de cada uma delas.

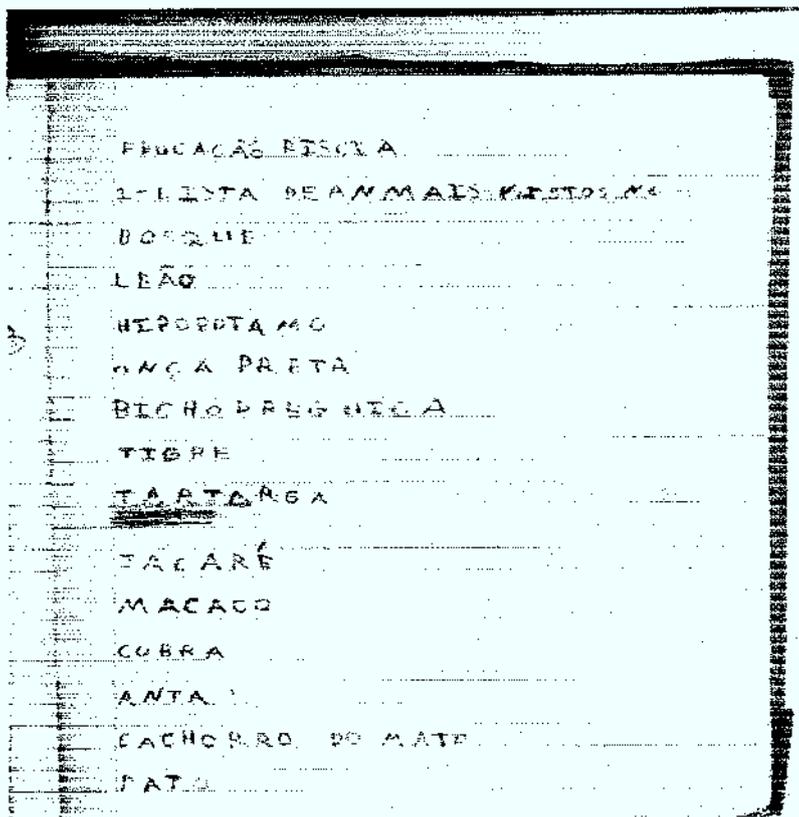
#### ATIVIDADE Nº5 DADA NO ANO DE 2002 PARA A 1ª SÉRIE B:



No ano de 2002, já trabalhando com uma primeira série, a Prefeitura Municipal através da Secretaria de Educação, nos forneceu um ônibus gratuitamente para nos levar a um local de nossa escolha. Como tinha crianças que ainda não conheciam o bosque, e como não teria custos adicionais, o que colaboraria para que todas as crianças fossem, optei por levá-los ao bosque dos Jequitibás, em Campinas.

Com esta aula-passeio realizamos um pequeno projeto, além dos outros que já vínhamos desenvolvendo, com diferentes tipos de atividades que trabalharam, através de um mesmo tema, as diferentes áreas do conhecimento. Foram diferentes tipos de registros escritos, lista de animais, produção de texto coletivo sobre a ida ao bosque, construção de regras para a ida, pesquisas sobre os diferentes tipos de

animais. Todas com o mesmo intuito; mostrar à criança para que serve a escrita.



Ao analisar a atividade nº 1 do projeto eu, o caderno de registro do grupo de professores e a produção de texto, podemos enxergar como se cruza passado-presente-futuro, dentro da minha formação e da minha prática.

Para compreendermos este processo de transformação da prática através da prática, usarei os dados de forma linear, como eles aconteceram. Começarei então da atividade nº1 dada no reforço das crianças que cursavam a 2ª série no ano de 2001 e que ainda não liam e nem escreviam. Esta atividade tem muito a nos dizer sobre mim e minha visão em relação a alfabetização. Em sala eu desenvolvia projetos que trabalhavam de maneira diferenciada a língua escrita, buscava trabalhar com a história de vida de cada criança, sua inserção em uma família, em uma comunidade com diferentes culturas, mas era no momento do chamado “reforço” que

eu me sentia incompetente por não conseguir trabalhar com os chamados alunos “analfabetos”.

Isto mostra o quanto eu estava angustiada, sem saber como auxiliar as crianças que ainda se encontravam construindo o registro escrito de maneira diferente da considerada pela escola “padrão” e como sendo somente esta a que garantisse o acesso da criança às séries posteriores.

Eu, professora, julgando que era incompetente e que o problema era a minha metodologia em sala, que esta não contribuía para o processo de construção da língua escrita, busquei através do diálogo com uma outra professora saber o que melhoraria e aceleraria o processo. Esta professora disse que as cruzadinhas, e caça-palavras viriam auxiliar as crianças na compreensão da quantidade de letras necessárias para se escrever uma palavra.

E assim o processo de ensino-aprendizagem destes alunos reduziu-se à aplicação de cruzadinhas e caça-palavras, totalmente descontextualizados do trabalho feito em sala de aula, da realidade infantil e das hipóteses de construção da língua escrita de cada indivíduo.

Mas ao me deparar com uma prática que não surtia os efeitos esperados, vendo que minha angústia não era sanada, parei e comecei a repensar minha prática; afinal ouvia a professora Norma da disciplina “**fundamentos da alfabetização**” da Faculdade de Educação da UNICAMP, dialogando com produções acadêmicas que se confrontavam com a minha prática. A partir daí, comecei a ver que o “erro” não estava nos alunos que não se alfabetizavam e sim em mim, que não compreendia profundamente este processo para assim poder auxiliá-los em suas construções.

Assim comecei a “repensar a prática... (instaurei) um movimento de desconstrução/ construção permanente da atividade cotidiana” (Garcia, 1998: 48).

Com este movimento de desconstrução/ construção, fui percebendo que nas portas das outras salas de aula havia professoras angustiadas como eu, e que elas também sentiam a necessidade de reconstruir uma nova prática em seu dia-a-dia e entender melhor o processo de aquisição de leitura / escrita.

Juntas nós seríamos pesquisadoras de nossas práticas, e não somente receptoras dos conhecimentos oriundos da academia; nós produziríamos nossa reflexão a partir de nossas necessidades, e assim iríamos tornando nos capazes de encontrar/ construir novas explicações para os problemas enfrentados no cotidiano, pois só compreendendo o que embasa nosso trabalho é que podemos melhorar a qualidade do mesmo.

Este movimento, esta inquietude não foi linear, o processo de compreensão da prática não se deu de maneira uniforme naquele grupo de professoras. Muitas ainda esperavam a solução das “dificuldades de aprendizagem” em um passe de mágica. Para elas o que faltava eram exercícios, atividades. Afinal, o ano letivo já se encontrava com a metade percorrida e logo recairiam sobre elas as cobranças em relação à quantidade de crianças retidas.

Com este pensamento, muitas desistiram do grupo, mas mesmo as que persistiram continuaram se defrontando com conflitos, encontros/ desencontros, contradições. Isto porque nós buscávamos fazer discussões teóricas, ler textos, porém sem nada relacionar com a nossa prática.

As professoras que continuaram perceberam e acabaram desistindo das leituras descontextualizadas para refletir a partir da prática, procurando criar estratégias de ação que favorecessem um ambiente alfabetizador, de modo que as várias linguagens aparecessem como possibilidade de expressão e comunicação e os atos de leitura e escrita fossem revestidos de sentido para as crianças.

No ano seguinte, caminhei sozinha novamente, pois do grupo que havia sido formado no anterior somente eu e uma outra professora (que optou por não dar continuidade no grupo), havia nos permanecido naquela escola. Naquele ano todo o meu trabalho foi feito a partir de projetos:

Projeto eu no mundo - que trabalhava com a história individual de cada criança

Projeto canções infantis – que trabalhava com a história popular oral/escrita

Projeto corpo – que trabalhava sobre o corpo humano

Projeto jornal – meios de comunicação

Todos eles visavam trabalhar com a leitura/ escrita de maneira significativa. Com isto eu estava conseguindo transformar minha prática, já que antes, trabalhando com crianças que também ainda não liam e não escreviam, me sentia angustiada, com medo e acabava aplicando cruzadinhas e caça-palavras sem nenhum sentido para as mesmas e não favorecendo em nada a compreensão da função da escrita como meio de comunicação.

Todo processo de ensino-aprendizado está articulado a uma maneira de compreender uma realidade, e como as pessoas não são estáticas, elas percorrem vários caminhos, tecem uma colcha, onde revelam o seu percurso.

E foi isto que ocorreu comigo; aos poucos em minha “teia” vamos percebendo detalhes preciosos de minha infância, criança que sentava nos bancos escolares para aprender o bê-a-bá.

A atividade nº1 escolhida para ser analisada revela a preocupação da agora professora com o uso das regras gramaticais, uso correto do português, assim como a minha professora da 1ª série exigia dos alunos.

A escrita foi vista tanto por mim quanto por minha professora da primeira série como sendo o emprego de regras “corretas”, “padrões”\*. Se assim considerarmos, o aluno verá na linguagem um

instrumento de poder, onde só os que falam e escrevem de determinada maneira é que pertencem a esta sociedade.

Ao introduzir o livro “O batalhão das letras” (atividade nº2), eu traço um novo caminho em minha “teia”. A linguagem não é mais expressão do pensamento, código pertencente à classe dominante, e sim um instrumento de comunicação. Como esta “teia” é repleta de caminhos, percebemos que, em sala, o meu trabalho já está refletindo uma outra concepção de linguagem quando eu desenvolvo os projetos por mim pensados junto à turma. A concepção de linguagem encontrada neste momento é a de linguagem como forma de interação. Isto porque os sujeitos são considerados falantes de uma língua, eles agem sobre a mesma; isto significa dizer que a língua não pertence somente a uma classe dominante e que serve somente a ela, e sim que todos interferem na mesma a partir do momento em que são falantes e estão em contato com ela durante o tempo todo\*\*.

Aos poucos todos os tecidos da colcha vão se juntando para fortalecer esta nova maneira de se pensar a minha prática em alfabetização, fazendo com que ela e o grupo de estudos e práticas “solidifiquem” este pensamento e tentem pensar novas metodologias e conteúdos para a alfabetização.

Percebemos que, ao longo das práticas por mim desenvolvidas após o grupo, a concepção que pauta o trabalho é a de (Vygotsky, 1991 – b), onde se parte do

---

\* de maneira mecânica, condicionada, o aluno é treinado a decodificar os códigos escritos. É graças à cópia, exercícios repetitivos (onde o aluno repete sem saber o que esta repetindo) que ele aprende.

princípio que os sujeitos se encontram numa rede de relações com o mundo que lhes possibilita adquirir uma forma peculiar de existência, constituindo assim o seu campo simbólico de significações

Esta capacidade simbólica do homem, que se expressa através da linguagem e se materializa no texto oral ou escrito, relaciona-se diretamente com a sua prática social global.

A linguagem é vista como um processo de constituição dos sujeitos, e que ambos se constituem na medida que interagem, numa constituição que se dá pela internalização dos signos que circulam nessas interações (Vygotsky, 1991).

A língua não é considerada como algo pronto e acabado, onde o sujeito primeiro se apropria dela para depois utilizá-la, e sim que nos processos interativos que os sujeitos vão construindo e reconstruindo a própria língua (Geraldi, 1991).

---

\*\* concepções analisadas a partir da ótica de João Wanderley Geraldi

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através destas análises, em que encontramos traços da minha história de formação, traços da minha prática e reflexões sobre as atuais políticas, podemos aglutinar os dados e fazer as seguintes considerações:

Hoje se faz necessário que constantemente repensemos o papel do profissional que trabalha com a alfabetização para que ele construa junto à criança um significado para a alfabetização. Ele deve ser um facilitador, um mediador para que a criança interaja, se aproprie, construa e reconstrua a todo momento a língua oral e escrita.

Ao rever o material selecionado, conseguimos me ver como uma professora que não pára no tempo, que constantemente busca melhorar a prática através de estudos de como tal prática se dá, como é o processo de alfabetização e os caminhos que tanto o professor quanto a criança percorrem para atingir a alfabetização.

Mas nenhum movimento de busca se faz, ou se constrói sozinho; ele pode até ter como ponto de partida o individual, mas tem que ser abraçado coletivamente. Entenda-se por coletivamente, o professor, junto ao grupo de professores, a escola, as universidades e os governos municipais, estaduais e federais.

Isto porque nenhuma formação se consolida, quando ela somente se encontra no espaço individual; ela deve ser vista como um direito do profissional e um dever do Estado, quando este realmente almeja um ensino de qualidade.

Não podemos nos esquecer de que a formação inicial, ou contínua não deve estar vinculada a interesses políticos, e nem a servir aos interesses do Estado. A formação deve ser sempre laica e ampla, dando ao profissional a oportunidade de refletir e propor ações em sua prática, pensando na melhoria constante da mesma.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli . *A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil- 1990-1998*”. In *Ensinar e aprender : Sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.83 a 114

BASSETTO, L. *O professor reflexivo como um processo de educação continuada*. Campinas: UNICAMP, 1997 (TCC).

BRAGGIO, Sílvia L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRZEZINSKI, Iria. *Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder ?*  
In *Educação e Sociedade*, número especial 68, 1999 p. 80 a 108.

CAGLIARI, L.C. *A cartilha e a leitura*. In *São Paulo(Estado) FDE.Leitura:Caminhos da aprendizagem*. Série Idéias nº 05.1988, p.21 a26

\_\_\_\_\_ *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione,1989

COLLARES, Cecília Azevedo Lima&MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso & GERALDI, João Wanderley.*Educação continuada: A política da descontinuidade*. In *Educação e Sociedade*, número especial 68, 1999, p.202 a 219”.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emílio a Emilia- A trajetória da alfabetização* São Paulo: Scipione, 2000

- FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2000
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização em processo*. Trad. de Maria A. C. C. Magalhães, Marisa do Nascimento Paro, Sara C. Lima. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção Educação Contemporânea)
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAS, Helena C. Lopes de. *As reformas do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores*. In Educação e Sociedade, número especial 68, 1999 p.18 a 44.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões de uma prática*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- JOLIBERT, J.(Org). *Formando Crianças Leitoras*. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- KRAMER, Sonia *.Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Atica, 1993
- LE MOS, C. T. G. Prefácio. In Kato (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. 1988 Campinas: S.P. : Editora da UNICAMP, p.9 a 14.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas* São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Maria T. L. *Programas oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica*, In Educação e Sociedade, numero especial 68,1999 p.45 a 60.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1999

PEDRISA, C.M. *A produção dos saberes docentes na dinâmica de currículo por projetos*. Campinas: UNICAMP, 2002 (TCC)

PREZOTTO, M. *A formação de professores* Campinas: UNICAMP, 1997 (TCC)

ROSA, Sanny S.da. *Construtivismo e mudança*. São Paulo : Cortez, 1997.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo Discursivo*. São Paulo: Cortez e Campinas: SDP; Editora da UNICAMP, 1993

SOARES, Magda Becker. *As muitas facetas da alfabetização*. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, fevereiro de 1985, N°52.

TFOUNI, L. V. *A escrita – remédio ou veneno?* In: M. A. AZEVEDO & M. L. MARQUES. (Org.). *Alfabetização hoje*, São Paulo: Cortez, 1994

\_\_\_\_\_ *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995

\_\_\_\_\_ *Letramento e alfabetização de adultos*. 1996 (mimeo).

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991-a

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991-b

## ANEXOS

Dados da pesquisa (ano 2001): materiais de sala de aula 2ª série	Aluno 1: Juliana	Aluno 2 : Genilson	Aluno 3: Thayná	Aluno 4:Pablo
Caderno de classe	X	X		
Projeto eu		X	X	X
Projeto bairro	X	X		X
Produção de texto	X	X	X	X
Avaliação bimestral(1º e 2º)	X		X	X
Projeto minhas férias				X

Dados da Pesquisa (ano 2001): Material do Reforço	Aluno 1
Atividade 1	X
Atividade 2	X
Atividade 3	X
Atividade 4	X
Atividade 5	X
Atividade 6	X
Atividade 7	X
Atividade 8	X
Atividade com o uso do livro "Batalhão das Letras"	

Dados da Pesquisa (ano 2001): Atividades a partir da proposta de trabalho enviada para SEC	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Material da professora participante da proposta de trabalho
Atividades com nomes	X			
Produção de texto 05/09 e 19/09			X	
Atividade com o uso de figuras	X			
Bingo de letras	X			
Lista de animais/comidas/brincadeiras (construção através de letras móveis)		X		
Caderno de registro do grupo de professores				X
Ementa da disciplina sobre alfabetização da UNICAMP				X

Dados da pesquisa (ano 2002): materiais de sala de aula e grupo de estudos (1ª série)	Aluno 5: André	Professora	Diferentes alunos
Caderno de classe	X		
Caderno de grupo	X		
Caderno de sala da professora		X	
Caderno de grupo da professora		X	
Avaliação feita no grupo de estudos	X		
Produção de texto realizada em sala no dia 05/12			X