



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores

Nathália Farias Monteiro

As relações entre a teoria na formação do professor alfabetizador e a prática da alfabetização

São Gonçalo

2009

Nathália Farias Monteiro

As relações entre a teoria na formação do professor alfabetizador e a prática da alfabetização

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga, ao Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof^o. Dr. Domingos Barros Nobre

São Gonçalo
2009

Nathália Farias Monteiro

As relações entre a teoria na formação do professor alfabetizador e a prática da alfabetização

Aprovado em: _____

Prof^o. Dr. Domingos Barros Nobre (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof^a. Dr. Inês Ferreira de Souza Bragança (Parecerista)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

São Gonçalo
2009

DEDICATÓRIA

Aos professores alfabetizadores que lutam por uma educação mais justa e de qualidade dentro de suas salas de aula todos os dias. Que vencem as dificuldades e encontram ânimo e amor para tornarem o trabalho de educar mais prazeroso, tanto para o educando como para si próprio.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo ânimo e capacidade que me deu de construir este trabalho, inclusive colocando pessoas ao meu redor que o tempo todo estavam me apoiando, incentivando e ajudando nessa árdua tarefa;

À minha família, pelo apoio incondicional durante a produção deste trabalho e por todo esforço que fizeram para que eu conseguisse concluir mais esta etapa da minha vida;

Aos meus amigos, que o tempo todo me animaram e acreditaram em mim. Àqueles que mesmo estando envolvidos com os seus problemas e desafios do dia-a-dia, ajudaram-me e colaboraram para a realização deste trabalho de alguma forma, em especial a Clóris e a Fernanda, que foram muito mais do que amigas nesse período de mudanças e conclusão; a Dayane pela ajuda no abstract.

Ao meu namorado Vinícius pelo carinho, apoio, compreensão e cobrança constante para que eu escrevesse, mas que na hora dos meus desesperos sempre aparecia disposto a me socorrer;

Ao meu orientador Domingos, pela enorme paciência que teve comigo e pela dedicação e prontidão em me ajudar;

Aos professores e a toda equipe pedagógica, que colaboraram na construção desse trabalho. Àqueles que abriram as suas salas, escolas e vidas para que eu pudesse estar realizando a pesquisa;

E por último, mas não menos importante, à Faculdade de Formação de Professores da UERJ e todos os professores que colaboraram com a minha bagagem teórica, que foi de extrema importância no processo de produção deste trabalho.

[...] professor não é, certamente, apenas aquele que ensina determina[da] “área específica”, professor é também aquele que atua na instituição social, política e cultural que é a escola, participando (conscientemente ou inconscientemente, competentemente ou incompetentemente) das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar – lutas e experiências que ensinam tanto quanto (ou mais quê?) as “áreas específicas” ensinam.

Magda Soares

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de discutir a relação da teoria e prática na formação do professor alfabetizador, observando as formas como se dá essa relação de aproximação ou distanciamento desses conceitos.

Para isso, realiza um breve histórico da alfabetização enquanto conceito e também as repercussões das mudanças, que ele sofreu ao longo do tempo, dentro das classes de alfabetização, não se limita a uma pesquisa bibliográfica, mas vai a campo para compreender essa relação teoria/prática na prática alfabetizadora, utilizando para isso uma escola municipal de Niterói.

Além disso, utiliza a teoria construtivista como base para a discussão teórica predominante na formação do professor alfabetizador, por isso faz um histórico destacando os conceitos básicos dos autores que fundamentam o construtivismo, relacionando-os e comparando-os.

Também analisa a formação do alfabetizador não só de forma histórica, mas também através dos olhares, das percepções e concepções que alguns professores alfabetizadores, de três escolas diferentes, que estão em exercício hoje, têm da própria formação e prática que exercem. Foca não apenas na formação inicial do professor, mas também na formação continuada que ele tem ou não.

Contudo, não apresenta respostas às questões como sendo verdade absoluta, ao contrário, levanta outras questões ainda pertinentes ao assunto, além de algumas hipóteses para o possível distanciamento entre teoria e prática na formação do professor alfabetizador.

Palavras chaves: 1) Teoria e prática; 2) Formação de professores; 3) Alfabetização e 4) Construtivismo.

ABSTRACT

This work has the objective to discuss the relation of the theory and practice in the formation of the literacy teacher. The ways as this relation of approach or distance of these concepts occurs.

For this, it carries through a historical briefing of the literacy while concept and also the repercussions of the changes, that it suffered throughout the time, inside of the literacy classrooms, it doesn't limit to a bibliographical research, but goes the field to understand this relation theory/ practice in the literacy practice, using for this a municipal school of Niterói.

Moreover, it uses the constructivist theory as base for the predominant theoretical discussion in the formation of the literacy teacher, therefore it makes a description of this theory detaching the basic concepts of the authors who based the constructivism, relating them and comparing them.

It also analyzes the formation of the literacy teacher not only of a historical form, but also through the looks, the perceptions and conceptions that some literacy teacher, of three different schools, that are in exercise today, have of the proper formation and practice that they practice. It focus not only in the initial formation of the teacher, but also in the continued formation that he has or not.

However, it does not present answers to the questions as being absolute truth, in contrast, it still raises other pertinent questions to the subject, beyond some hypotheses for the possible distance between theory and practice in the formation of the literacy teacher.

key words: 1) Theory and Practice; 2) Formation of teachers; 3) Literacy and 4) Constructivism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ALFABETIZAÇÃO E SEUS CAMINHOS	14
1.1. O conceito de letramento e alfabetização	21
2. O CONSTRUTIVISMO E OS SEUS PERCURSOS	25
3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	37
3.1. O trabalho de Campo	44
3.2. Reuniões pedagógicas: um espaço mais estreito para a teoria e prática se relacionarem na formação continuada	47
4. CONCLUSÃO	50
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICE I - Entrevista com a professora Carolina	57
APÊNDICE II - Entrevista com a professora Joana	60
APÊNDICE III - Entrevista com a professora Mariana.....	63
APÊNDICE IV - Entrevista com o professor João	71
APÊNDICE V - Entrevista com a professora Sandra	74
APÊNDICE VI - Entrevista com a professora Valéria	77
APÊNDICE VII - Entrevista com o professor Cláudio	79

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal discutir as teorias que permeiam a alfabetização, tanto na formação do professor alfabetizador, como na prática das classes alfabetizadoras, tentando apontar e analisar possíveis motivos para a distância que existe entre a teoria e a prática.

Reconheço que esse problema não é novo, porém ele ainda se faz necessário, se pensarmos que a formação do professor continua sem dar suporte suficiente para que quando formado esse alfabetizador se sinta seguro teoricamente para abrir mão da “mesmice”, que ainda predomina em algumas práticas alfabetizadoras.

Na formação acadêmica ou continuada o professor alfabetizador tem contato com inúmeras pesquisas na área da educação e do próprio desenvolvimento da criança, de como ela se apropria e desenvolve a escrita e leitura, por exemplo. Mas esse contato ainda é superficial demais para que ele consiga romper com a prática que vem sendo empregada há séculos na alfabetização. Por isso, na hora da prática o professor alfabetizador, muitas vezes, abandona as teorias que aprendeu e reproduz tudo o que o seu colega de trabalho faz, pois assim “se sente” mais seguro com relação ao resultado do seu trabalho.

Compreendermos que teorias são essas, como surgiram, como e quando chegam aos alfabetizadores é fundamental para podermos traçar uma relação de distanciamento ou apropriação delas pelos educadores.

Muitos são os estudos que estão sendo realizados na área da alfabetização e da formação do professor alfabetizador, principalmente nas últimas três décadas e todos, ou grande parte desses estudos, focam a importância do processo cognitivo nessa fase, que acaba substituindo o foco anterior que estava no processo executivo - percepção da leitura e motor da escrita – (NUNES, 1990).

Mas o que é presenciado ainda hoje nas salas de alfabetização vai contra tudo o que está sendo discutido no campo teórico, pois esse processo continua, na maioria das vezes, sendo marcado pelos exercícios de treinamento motor, pelo trabalho com palavras ou sílabas isoladas, ou textos sem nenhuma significação, a não ser o da sonoridade da sílaba ou letra trabalhada.

É fato que a história da alfabetização no Brasil vem sendo marcada preponderantemente pelos métodos de ensino e diante disso é necessário frisarmos que há duas grandes correntes que discutem essa questão.

A primeira seria o construtivismo, que não surge como método, mas como uma teoria norteadora sobre a origem do conhecimento, que dá ênfase aos processos cognitivos e não mais aos executivos, além disso, propõe que a fonte das estruturas do conhecimento está na interação entre sujeito e objeto, ou seja, o conhecimento é produto da relação sócio-histórico-cultural que o sujeito estabelece com o mundo ao seu redor. O construtivismo tem influenciado fortemente a prática da alfabetização, ou pelo menos, o modo de se pensar a alfabetização como um processo de construção de conhecimentos. A segunda seria a teoria tradicional, baseada no uso de cartilhas, no conceito de prontidão e maturidade, portanto na existência de um período preparatório para a alfabetização de fato.

Percebemos então, que a teoria construtivista vem mudar o foco dos estudos que eram feitos sobre a alfabetização. Se com os métodos tradicionais o foco era o ensino, agora a aprendizagem, a apropriação da escrita e da leitura passa a direcionar as pesquisas. A psicolinguística e a sociolinguística trazem contribuições relevantes para compreendermos esse processo de aquisição e esse olhar diferenciado que o construtivismo propõe.

O que explicaria tamanha contradição entre a teoria que está há alguns anos sendo hegemônica entre pesquisadores e até mesmo na própria formação do professor alfabetizador e a prática que é vivenciada nas classes alfabetizadoras? É importante ser levado em consideração que esses pesquisadores são autores fundamentais nos cursos de formação de professores das séries iniciais.

Vejo-me mais do que afetada por esse problema, pois ainda durante a minha formação pude assumir turmas e esbarrar com a grande diferença/separação da teoria que aprendi e da prática que assumi. A forma de trabalhar sempre impregnada com a metodologia tradicional, sempre voltada para o sucesso imediato do ensino, sem grande preocupação com a aprendizagem e o processo de aquisição da leitura e escrita que o próprio indivíduo tem.

Sendo assim, para que essas inquietações fossem contempladas recorri a vários livros e textos de diferentes autores que pudessem auxiliar essa pesquisa, mas não satisfeita, busquei campos práticos de pesquisa: uma escola “X” da rede municipal de Niterói, que atende a crianças na fase da alfabetização e conta com professores que estão em um processo constante de formação para conseguirem dar conta dessa tarefa. Uma escola “Y” da rede estadual, no município de Cachoeiras de Macacu, que possui apenas matrículas de crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental, por conta da municipalização deste segmento. E uma terceira escola “Z”, da rede privada no município de Niterói, que atende a crianças da classe média, do maternal ao 5º ano do ensino fundamental. Nas quais realizei entrevistas com alguns professores e assisti a algumas aulas e reuniões pedagógicas, para que esse campo de teorias aplicadas estivesse de alguma forma, dialogando com as pesquisas bibliográficas através das percepções dos professores alfabetizadores com relação à formação e a prática docente que tiveram e têm.

No **Capítulo I: Alfabetização e seus caminhos** - discuto a trajetória histórica do conceito alfabetização e as variações que sofreu ao longo dos anos, especificamente no Brasil. Aponto algumas das contribuições da sociolinguística e

psicolinguística defendidas por Poersch (1983). Além disso, ainda existem as contribuições e a análise da psicogênese da língua escrita, estudo que vem transformando aos poucos a prática da alfabetização. Essa teoria é formulada por Emília Ferreiro, e estudada por Weisz (1990).

No ponto 1.1) *Alfabetização e letramento* – mostro a inserção desse conceito e seus efeitos na alfabetização brasileira, com base nos estudos de Soares (1998). No decorrer deste capítulo trago algumas falas e experiências da sala de aula e da professora Carolina da escola “X”, para que elas possam estar sendo analisadas e dialoguem de alguma forma, com a teoria que conceitua e fundamenta a alfabetização.

No **Capítulo II: O construtivismo e seus percursos** – conceituo e tento mostrar como é fundamentada esta teoria, que aparece de forma hegemônica na formação do professor alfabetizador, a partir dos estudos de seus autores iniciais: **Jean Piaget (1896 - 1980)** através de La Taille (1992), **Lev Vygotsky (1896 - 1934)** por Oliveira (1992, 1995, 1997) e pelo próprio Vygotsky (1998) e **Emília Ferreiro (1939-)**, sendo esta, apenas rerepresentada como elo entre a teoria construtivista e a alfabetização. Para que a partir disto, possa existir uma base para a discussão de uma possível hipótese da relação e distanciamento teoriaXprática na formação do professor alfabetizador.

No **Capítulo III: A formação do professor alfabetizador** – analiso o currículo de formação de professores alfabetizadores e problematizo a própria formação continuada que é destinada a eles. Existe uma teoria direcionada, já na formação do professor? Qual é a base que a formação oferece para a prática desse professor? Quais são os objetivos da formação continuada?

Irei fundamentar-me principalmente na discussão do conceito **formação** feita por Nobre (1997) e nas disposições pedagógicas trazidas por Nóvoa (2001) e Nóvoa apud Capelli (2004). Quais os saberes que devem nortear o currículo do professor alfabetizador? Através também dos próprios documentos oficiais como a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Base) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNCP) analisar e explorar a disposição reflexiva propostos por Nóvoa e também pela DCNCP e as experiências narradas pelos professores entrevistados.

Além disso, uso as entrevistas feitas com professores alfabetizadores para perceber e analisar as contribuições ou faltas que a formação inicial ou continuada

oferece para a prática deles em sala de aula. Como são as percepções que eles têm sobre a relação teoria e prática no cotidiano escolar?

No ponto 3.1) *O trabalho de campo* – relato com mais detalhes a metodologia e os espaços escolhidos para a pesquisa com a finalidade de contextualizar a pesquisa e os sujeitos participantes, lembrando que as escolas estão representadas por letras e os professores por pseudônimos, pois alguns professores preferiram o anonimato.

No ponto 3.2) *Reuniões pedagógicas: um espaço mais estreito para a teoria e prática se relacionarem na formação continuada* – mostro a partir daquilo que observei e ouvi dos professores, como acontece e quais são as reais e possíveis contribuições deste espaço para a prática e formação dos professores alfabetizadores.

Na **Conclusão** – tento expor os pontos significativos e as considerações a que consegui chegar a partir das pesquisas e estudos, levantando assim, hipóteses que venham mostrar e explicar o porquê do distanciamento entre a teoria pura da formação do professor alfabetizador e a prática. Procurando sempre estar a par das questões que ficaram ou que foram levantadas depois deste trabalho.

CAPÍTULO I

A ALFABETIZAÇÃO E SEUS CAMINHOS

Este capítulo tem por objetivo conceituar de forma histórica a construção da alfabetização brasileira. É fato que esse processo não pode ser contemplado distante da história social do Brasil, pois a educação influenciou e foi influenciada por diversos momentos políticos pelos quais esse país passou, porém ela também foi marcada fortemente por pesquisas que se desenvolveram em outros países. Um grande exemplo dessa influência, atualmente, é a pesquisa de Emília Ferreiro.

Mas antes de conhecermos um pouco mais sobre os estudos dessa autora que influenciou e modificou de forma marcante a alfabetização, vejamos o que nos

diz o conceito **alfabetização**. Segundo Poersch (1983): “A alfabetização é uma atividade pedagógica, inserida no processo ensino/aprendizagem de línguas, que tem como escopo munir o cidadão com mais um instrumento de comunicação verbal, a escrita.” (p. 31). Sendo assim, compreendemos que a leitura e a escrita devem servir como um meio de comunicação, portanto deve ser compreendido tanto pelo locutor como pelo interlocutor, ou seja, que não tem como uma pessoa ser alfabetizada e não conseguir compreender o que lê, ou não conseguir se expressar através da escrita.

Porém este não é o único conceito de alfabetização que existe, nem mesmo o mais completo, vejamos então alguns outros conceitos que podem vir a complementar ou ainda discordar deste. Até porque, a alfabetização não se dedica apenas ao ensino da escrita.

De acordo com Tfouni (1995) a alfabetização também tem o papel de munir o cidadão com a escrita, “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (p. 20). Porém, Ferreiro (2003) discorda destas duas conceituações.

E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (p. 30)

Mas como ela conceitua a alfabetização? Ferreiro (1999) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo, cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (p.47). Porém, não podemos desconsiderar o papel da escola nesse processo, que apesar de muitas vezes complicar ou até mesmo negligenciar a sua participação na alfabetização, tem o papel fundamental de mediar, estimular e facilitar o acesso, a compreensão e a aquisição/apropriação/produção da escrita e leitura, assim como de outras formas de conhecimentos construídas pelo Homem.

Percebe-se que o conceito de alfabetização trazido por Ferreiro em várias de suas obras nos remete a uma concepção diferente de leitura e escrita, das que trazem os conceitos de Tfouni (1995) e Poersch (1983), é a concepção que norteia todo o trabalho de Ferreiro de que a leitura e escrita não são vistas como uma

técnica de transcrição, mas como um objeto que foi socialmente construído e do qual nos apropriamos através de alguns processos.

Outra concepção que vem somar e concordar com a de Ferreiro é a de Teberosky & Tolchinsky (2002), quando elas mostram que além da leitura e escrita da palavra existem os signos usados em nossa sociedade e que torna a leitura e escrita atividades mais complexas, como, por exemplo, os gráfico e ícones que deveriam fazer parte do material destinado a alfabetização, já que fazem parte do contexto social de leitura:

[...] atribuímos ao suposto resultado da alfabetização algo muito mais abrangente que saber ler e escrever. Pensamos que a escola deve considerar esses diversos componentes da noção de alfabetismo no que diz respeito aos níveis de conhecimentos tanto quanto à amplitude de meios notacionais na organização de atividades e na escolha dos materiais de leitura, desde os primeiros passos na educação formal. (p. 8)

Chegamos então, a um ponto conceitual no mínimo satisfatório, pois além de amplo nos parece muito atual. Mas será que um conceito tão completo, atual e supostamente ideal consegue ser percebido como base para o ensino que encontramos nas salas de aulas de hoje da alfabetização? Infelizmente, creio que ele ainda esteja um pouco distante da maioria das salas de aula que conhecemos, embora facilmente seja identificado na fala dos professores. Por que então essa barreira entre o discurso e a prática? Por que não nos darmos por satisfeitos com os primeiros conceitos?

É necessário deixar claro que todos esses conceitos que estão sendo e ainda serão explorados neste trabalho aparecem, mesmo que implicitamente, nas falas dos professores alfabetizadores e são eles que classificam a teoria de Ferreiro como ideal, porém pondero como sendo supostamente assim. “Eu li muito Emília Ferreiro, mas não fui muito a fundo, apesar de achar que essa linha era mais eficaz [...]” (prof^o Cláudio) ou então: “[...] não tem como fundamentá-la em uma teoria certinha, fechada, ideal como aprendemos na faculdade, mas acho que ela poderia estar mais próxima da teoria.” (prof^a Carolina).

Dito isto, vejamos alguns percursos pelo qual passou a alfabetização brasileira. Até a década de 60, a alfabetização se preocupava em treinar os elementos perceptuais da leitura e os motores da escrita, focada apenas no resultado da alfabetização, sem uma preocupação adequada com o processo que existe na aquisição da leitura e escrita (NUNES,1990). Porém, na década de 70

chegam ao Brasil os estudos de Piaget, como a “solução” para os problemas educacionais. Vale ressaltar, que as pesquisas de Piaget começaram a ser publicadas nas décadas de 20 e 30, mas só em 70 chegam ao Brasil e mesmo assim nos níveis de pesquisas, pois para o professor alfabetizador, que está em sala, esses estudos chegam depois e de forma discursiva o que é diferente da teoria internalizada, que já existia na prática há alguns anos. Com isso, o discurso piagetiano começa a menosprezar a prática vigente dos professores, mesmo sem dizer isso diretamente. É como afirma Kramer (1995):

[...] quando eu chego e digo para o outro – “veja, eu tenho a solução para seus problemas, deixa de fazer cópia, pára de cobrir pontilhado, não trabalha desse jeito, eu tenho uma boa saída”, quando eu digo não faça isso, faça esta outra coisa, eu não estou apenas tentando fazer com que a professora internalize a nova proposta, estou dizendo mais coisas para ela. [...] _”Eu, que tenho mais conhecimento, eu, que tenho mais saber e tenho mais poder, digo para você que você não tem conhecimento e não tem poder. Quem decide sou eu; a sua história (apesar de você já ter 15 anos de sala de aula) é uma história de práticas equivocadas, paciência!” (p.128)

São também desta época as pesquisas de Paulo Freire e Freinet, porém mais comprometidos com a educação popular, democrática, do que com o desenvolvimento infantil. A partir deste momento o construtivismo começa a fazer parte da análise da alfabetização, pois ela começa a aceitar que a escrita e leitura são processos cognitivos e não apenas perceptuais e motores, como se acreditava antes com a concepção associacionista – que acredita que a aprender a ler e escrever é aprender um código de transcrição da fala, ou seja, falar como se escreve escrever como se fala.

Apenas na década de 90 é que as pesquisas de Vygotsky chegam ao Brasil, lembrando que as suas publicações também datam das décadas de 20 e 30, porém são interrompidas em 1934 com sua morte, mais cedo do que as de Piaget que vão até 1980 (KRAMER, 1995; 1991). É no final de 70 que os estudos de Ferreiro começam a ser publicados (NOBRE, 1997, p. 102) e trazem uma nova perspectiva para compreensão da língua escrita e da alfabetização. Segundo Ferreiro (1996) o

[...] processo de aquisição da escrita mudou de forma radical. Inicialmente através de uma reconsideração do processo de leitura e da atividade do leitor, que fez passar para primeiro plano fatores tais como a antecipação significativa e o conhecimento linguístico que o leitor traz para a tarefa. Logo, paulatinamente, foram se acumulando evidências que assinalam a importância das experiências de interpretação e de produção de texto realizadas pelas crianças, muito antes de seu ingresso numa instituição escolar. (p. 89)

Se antes todas as preocupações e teorias estavam voltadas para a forma mais adequada de se ensinar depois dos estudos de Ferreiro as atenções foram levadas para a criança e a forma como elas aprendem a ler e escrever, mesmo antes de entrarem na escola. Proposta que tenta fazer com que o sentido do texto seja mais importante do que a simples grafia ortográfica, não que essa segunda não seja importante. Porém, existe o foco de valorizar, ou pelo menos usar aquilo que a criança traz, como as percepções que têm da escrita.

Emília Ferreiro foi orientada por Piaget em seu doutorado na década de 60, dentro da linha denominada por ele de psicolinguística genética. Esse é um dos motivos além dela ter sido grande colaboradora nas pesquisas de seu orientador, que a fez seguir a linha construtivista. Porém suas pesquisas trazem como objeto principal uma representação simbólica que não foi explorada por seu mestre, que é a escrita. O seu trabalho mais conhecido no Brasil é a **Psicogênese da língua escrita** (1985), no qual a autora juntamente com Ana Teberosky descreve a forma como as crianças entendem e aprendem a ler e escrever. Segundo Weisz (1990) a psicogênese da língua escrita é:

[...] é uma teoria, isto é, um modelo explicativo do real. Uma tentativa de descrever coerentemente o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização. Uma descrição mapeadora do percurso que cada indivíduo faz em seu processo particular de aquisição da base alfabética da escrita. (p. 39)

Esse processo é descrito através de algumas fases e tem algumas premissas, que são, por exemplo, a hipótese que a criança cria para dizer aquilo que pode ou não ser lido. Servem para ler aquilo que está dentro dessas duas restrições: que exista uma quantidade suficiente de letras, no caso, o mínimo são três letras e que também haja uma variedade de caracteres, ou seja, não pode haver a repetição sucessiva da mesma letra, senão não serve para ler.

Esses critérios foram estabelecidos pelas crianças pesquisadas por Ferreiro, que tinham entre 4 e 6 anos e pertenciam a diferentes classes sociais. Poucas foram as crianças que fugiram a esse comportamento, ou seja, pode-se considerar um comportamento coerente com as conclusões da pesquisa, que usou um total de 63 crianças (FERREIRO, 1989, p. 39 – 40).

É importante ressaltar que outras hipóteses diferentes destas apareceram, porém em casos isolados, o que não deixa de ser uma hipótese que a criança tem

sobre a escrita e além disso mostra que ela pensa na escrita de alguma forma e lhe atribui sentido próprio.

Embora interessante, não é relevante para o tema do trabalho descrever como foi feita essa pesquisa, mas sim as conclusões e modificações que causou na forma de ver e praticar a alfabetização.

Até que a criança comece a escrever muitas foram as hipóteses que ela criou sobre essa representação simbólica. Depois de supor o que serve e o que não serve para ler, ela se depara com os diferentes signos que são utilizados pelo seu grupo social, entre eles estão: as letras, com diferentes grafias, os desenhos, os números, a pontuação, entre outros. Para reconhecer e diferenciar esses signos as crianças criam várias hipóteses, que são estudadas por Ferreiro detalhadamente. Além disso, Ferreiro observa nas crianças a hipótese que elas criam para a própria orientação espacial da leitura, de onde se começa a ler um texto.

Assim como são criadas hipóteses com relação a leitura, semelhantemente são construídas hipóteses quando as crianças começam a escrever, não que essas sejam mais importantes do que as anteriores, porém são elas que ganharam maior destaque nas salas de alfabetização e também na formação do professor alfabetizador.

As hipóteses criadas pelas crianças com relação à escrita estão divididas em quatro etapas (TEBEROSKY; COLOMER; 2003), porém elas podem aparecer de forma oscilante durante o processo de formação e desenvolvimento do sujeito, além disso também podem ser sub-divididas, como faz Nobre (1996) com o nível pré-silábico que fica sub-dividido em quatro sub-níveis. O primeiro é quando a criança sabe que a escrita não é desenho, mas não sabe que a escrita tem sinais; o segundo é quando ela descobre que há um sentido e uma direção para se escrever, porém não sabe que os sinais são diferenciados; o terceiro sub-nível é quando a criança descobre que há sinais diferenciados, porém não sabe quais são os sinais e a quarta e última etapa do nível pré-silábico é quando ela sabe quais são os sinais, mas ainda não descobriu que eles representam de alguma forma a fala.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1989), existem: a etapa **pré-silábica** – que é quando a criança identifica o que é possível ser lido/escrito utilizando as exigências de quantidade e variedade, e pode escrever qualquer palavra com qualquer letra, sem nenhuma correspondência, como por exemplo: LDEONP (cavalo); a **silábica** – que é quando a criança identifica que a palavra é composta por sílabas e

corresponde cada uma delas com qualquer letra, como por exemplo: CAO (cavalo) ; a **silábica-alfabética** – quando a criança começa a oscilar entre a escrita silábica e a alfabética, ela reconhece que a sílaba representa um som e que uma letra só não resolve o problema da sílaba. Exemplo: CAVLO (cavalo); e a **alfabética** – que é quando a criança já entende que a escrita é feita através de representações silábicas e que há uma determinada relação entre o som e a escrita, porém a criança pode não estar dominando completamente o sistema ortográfico da escrita, como escrever CAVALU, ao invés de cavalo.

Até então, a escrita era definida como um código gráfico de transcrição dos sons da fala, mas a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky a escrita passa a ser mais do que um código, passa a ser um sistema de representação da linguagem com uma longa história social (TEBEROSKY; COLOMER; 2003. p. 60).

Essa nova concepção de olhar o processo de aquisição da escrita através do olhar do aluno e não do professor, não de como ele deve ensinar, mas sim de como o aluno aprende e que a aprendizagem não começa e nem termina na sala de aula, mas que a criança pensa e formula hipóteses sobre a escrita, trouxe luz a alguns problemas que existiam na alfabetização. Como, por exemplo, ver que a falta de letras na escrita inicial das crianças não é um erro, ou um problema de aprendizagem, mas sim uma etapa normal da escrita, pois na realidade, segundo a hipótese da criança, ela está acrescentando letras e não “comendo”, como era dito.

Ao contrário do que foi pensado na década de 80, quando os estudos de Piaget chegaram ao Brasil e acreditava-se que as crianças precisavam ser isoladas dos textos até possuírem as habilidades necessárias para a leitura e escrita (NOBRE, 1997, p. 36), as propostas de Ferreiro vieram quebrar com esse isolamento dos textos, pois somente tendo contato com a função social da escrita e da leitura é que a criança consegue criar essas hipóteses. É necessário que a criança tenha contato com o adulto leitor, com o uso da leitura para que ela possa perceber a importância da escrita.

A existência das hipóteses da leitura e escrita parecem ter sido internalizadas e apropriadas pelos professores alfabetizadores que tiveram na graduação depois da década de 90, pois ao adentrarmos numa escola municipal “X” da rede de Niterói, percebe-se que os alunos são avaliados pelo nível de escrita em que se encontram. Ao ponto da professora Carolina fazer diferentes planos de aula para a mesma turma, ou seja, diferentes atividades são aplicadas na sala de aula dela.

Mas isso não é suficiente para ela conseguir entender e trabalhar com aquelas crianças que não conseguem avançar no processo de escrita. Como é o caso do aluno Eduardo que existe na sala dela, e ele ainda não consegue reconhecer as letras do alfabeto nem mesmo as vogais.

São exatamente nesses casos que as teorias estudadas começam a se perder, a serem colocadas para escanteio, pois no desespero a professora apela para todos os métodos, numa caminhada de volta ao passado e pior, sem acreditar no sucesso dessa caminhada.

Durante a entrevista a professora Carolina mostrou, mais de uma vez, a inquietação em que ela se encontrava por não saber o que fazer com esse aluno específico, para que ele conseguisse avançar no seu processo de construção da leitura e escrita, inclusive demonstrando que a formação continuada não tem cumprido com essa tarefa, que é a de orientar/formar as professoras alfabetizadoras no exercício da prática alfabetizadora e nos seus desafios diários.

Ao me mostrar o caderno de seu aluno a professora Carolina dizia: “...Coitado! Nunca fiz isso com nenhum aluno.” Referindo-se as atividades de cópia das vogais, pois ele não consegue reconhecê-las/identificá-las e ela resolveu então passar essas atividades para que ele possa conseguir memorizá-las, guardá-las, internalizá-las. Ou seja, mesmo sem acreditar que essa seja a melhor forma de alfabetizar, no desespero e na ausência de um suporte que poderia auxiliá-la na linha em que ela já caminhava, recorre as velhas práticas abandonadas anteriormente.

Parece que estamos testando a psicogênese da escrita e a nova concepção que ela proporcionou para a alfabetização e no momento que a primeira criança travar iremos pegar a ‘velha e boa’ teoria tradicional para alfabetizá-los, mesmo achando que essa não seja a forma mais adequada de se alfabetizar.

1.1 – O conceito de letramento e a alfabetização

Para Emília Ferreiro um conceito apenas basta para falar sobre leitura, compreensão daquilo que se lê, reconhecimento e utilização da função social que existe na leitura e escrita, que é o conceito alfabetização. Porém, Soares (1998) utiliza um termo novo além de alfabetização para diferenciar aqueles que leem, escrevem, conseguem compreender e utilizar esse conhecimento socialmente,

daqueles que apesar de lerem e escreverem, não conseguem fazer uso da função social da leitura e escrita.

Esses conceitos são definidos por Soares (1998) da seguinte forma: ela denomina a **alfabetização** como a ação de ensinar/aprender, a ler e a escrever; já o conceito de **letramento** ela define como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que também cultiva e exerce, ou melhor, se apropria da escrita e das práticas sociais que a utilizam. E ainda completa dizendo que:

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998)

Morais & Albuquerque (2007) trazem um ótimo exemplo para diferenciar letramento de alfabetização, quando ela traz a história dos personagens do filme Central do Brasil, que são analfabetos, mas se correspondem por cartas. Essas cartas não foram escritas por eles, mas por um “escrevedor”, o que não tira a autoria da produção dos personagens analfabetos (Ana e Jesus). Por mais contraditório que pareça ser, as pessoas analfabetas conseguem com a ajuda de um alfabetizado fazer uso social da linguagem escrita. Porém, mais contraditório do que isso é o contrário, quando pessoas alfabetizadas, que dominam o sistema de escrita alfabética não conseguem, por exemplo, preencher um formulário ou entender um texto lido.

Acredita-se que a proposta da alfabetização possa ser realizada através de textos significativos, e com uma vasta diversidade de formas textuais que amenizem a distância da leitura e escrita e sua utilização social, pois evitaria a realização dessas atividades de forma mecânica e descontextualizadas. À medida que a sociedade se desenvolveu, essa diferença só pôde ser percebida através da

Com isso, o conceito alfabetização foi ampliado e ao mesmo tempo segmentado, para poder dar conta da complexidade do ler e escrever em uma sociedade mais complexa, que dataremos a partir de 1950, quando o Censo demográfico para avaliação da população alfabetizada, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), passa a exigir que a pessoa declare ser capaz de ler e escrever um bilhete simples para serem consideradas

alfabetizadas. Pois, até então, para ser considerada alfabetizada a pessoa só precisava saber escrever o seu nome. (SOARES, 2003)

Teberosky & Tolchinsky (2002) parecem não se contentarem com tão pouco, pois questionam esse parâmetro do censo e ainda estipulam objetivos ousados para a alfabetização, aparentemente bem apropriados da sala de aula do cotidiano, o que pode ser questionável, porém são contribuições de grande apoio teórico-reflexivo para os professores alfabetizadores.

Também sabemos que os objetivos pedagógicos que propomos para a alfabetização estão além da possibilidade de decifrar um simples bilhete. Parafraseando São Boaventura, pretendemos que os alunos terminem a escolaridade obrigatória sendo capazes de ler literal e criticamente textos alheios, de reproduzir, variar e chegar a criar os textos, adaptando-os aos diversos propósitos comunicativos. Gostaríamos que os alunos chegassem a dominar a escrita para resolver questões práticas, ter acesso à informação e às formas superiores de pensamento e desfrutar a literatura. Além dos usos sociais da escrita, os alunos também deveriam [...] (p. 7)

Quais são os meus objetivos como professora alfabetizadora? Quais são os objetivos da alfabetização para esse ano letivo? Para essa turma? Para essa criança? Essas questões surgem e trazem muitas outras juntas, questões que devem estar em algum momento incomodando o professor alfabetizador, levando-o a rever a sua prática, os seus objetivos, as suas concepções e teorias.

“Parece que a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986.” (SOARES, 1998). Vemos desta forma, que a palavra em si é recente, principalmente entre os professores alfabetizadores, já que até esse conceito ser amplamente divulgado e chegar, ainda que no discurso, aos professores que se encontram nas salas de aula, existe um certo tempo.

Como aqui no Brasil os conceitos alfabetização e letramento estão muito próximos, às vezes acabam por se confundir, pois a proposta que se tem tanto por Soares, como a que foi percebida no censo, é que seja considerado alfabetizado aquela pessoa que além de dominar a representação da escrita alfabética consiga utilizá-la, mesmo que seja numa simples função social como a de um bilhete.

Sendo assim, o oposto do alfabetizado deixa de ser apenas analfabeto, ou melhor, aquela pessoa que consegue dominar a representação da escrita alfabética, mas não consegue utilizá-la socialmente, será com esse novo conceito que foi embutido a alfabetização, considerado um analfabeto funcional. O que acabou

fazendo com que as taxas do analfabetismo brasileiro crescessem absurdamente, pois antes aquele que era considerado alfabetizado por saber escrever o nome agora passa a ser um analfabeto funcional.

A questão do alfabetizar letrando torna-se um assunto não apenas educacional, mas também social, cultural e econômico, pois o acesso a leitura e a escrita não ficam restritos à escola, mas estão para além de suas paredes em várias práticas sociais, agora mais complexas. É necessário que os indivíduos consigam ter acesso a livros, jornais, revistas, internet e todo tipo ou local que mostre a eles a importância do domínio e uso dessa representação simbólica que é a escrita.

Não tem como termos acesso aqui, a disponibilidade desses acessos fora das paredes da escola, pelo menos de forma oficial, pois por experiência, poderíamos dizer como é real a ausência das bibliotecas, livrarias nas proximidades das residências dos alunos da escola “X” e ainda como os preços dos livros, jornais e revistas são muitas vezes inacessíveis às suas famílias. Nas palavras de Ferreiro (2001): “A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário.”

Mas por outro lado, a observação que foi realizada dentro da sala de aula da professora Carolina nos levanta alguns questionamentos, como por exemplo, a ausência de materiais de escrita e leitura dentro da sala de aula, com exceção da agenda que é feita no quadro diariamente e resumidamente. Durante os dias em que estive lá não vi nenhum uso de textos, embora durante conversas informais ela tenha relatado trabalhar com textos e a partir deles, o que não é de se duvidar.

Percebe-se com isso, que os livros de histórias, as revistas, os jornais, as poesias, entre outras formas textuais estão sendo muito mais utilizadas como um apoio teórico ao discurso do professor alfabetizador, do que no dia-a-dia da sala de aula como um apoio ao aprendizado da leitura e escrita do aluno, de seu processo de alfabetização, talvez com a justificativa da famosa ‘falta de tempo’, que acaba sendo responsável pelo distanciamento entre alfabetizar e letrar, ou até mesmo da teoria e prática do professor alfabetizador.

CAPÍTULO II

O CONSTRUTIVISMO E SEUS PERCURSOS

Este capítulo tem por objetivo descrever e analisar a concepção construtivista presente na formação do professor alfabetizador. Compreender a origem do construtivismo, a sua base e a forma como ele se espalhou e chegou até os professores do Brasil, é interessante para que possamos antes de qualquer análise diferenciar e reconhecer o que de fato é construtivista e o que propõe essa “teoria” para a educação.

Para começar, é importante deixar claro que o construtivismo não é um método de alfabetização, mas sim uma teoria sobre a origem do conhecimento (NUNES, 1990) ou ainda um referencial explicativo (COLL; SOLÉ, 1996). O construtivismo está presente na mudança de postura, na forma de entender a

construção do conhecimento e portanto de intervir na aprendizagem do outro. Porém ele não apresenta uma receita de bolo, nem mesmo um manual dizendo como os professores devem ensinar as crianças, pelo contrário, ele tem como objeto central a formação do conhecimento, que inicialmente restringia-se as formas de organização e só depois, quais eram as hipóteses criadas para produzir e representar este conhecimento.

Sua origem não está na educação, apesar de parecer ser a solução para os seus problemas. Ele surgiu a partir dos estudos de Jean Piaget que pesquisou como as crianças desenvolvem os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Porém seus estudos não estavam focados ou restritos à alfabetização, e nem mesmo à educação, mas a sua discípula Emília Ferreiro, juntamente com Ana Teberosky usaram essas teorias para desenvolver um estudo sobre a alfabetização de crianças, neste caso, na língua espanhola.

De acordo com Delval (2000): “Jean Piaget ocupou-se fundamentalmente das formas em que se organizam os conhecimentos, e muito menos das representações ou teorias que os sujeitos constroem acerca da realidade.” (p.28)

Percebe-se aqui os outros pilares do construtivismo como: Lev S. Vygotsky com o estudo das representações simbólicas, também estudadas por Piaget; e Emília Ferreiro com as teorias que os sujeitos constroem acerca da realidade, mais precisamente acerca da escrita.

Mas antes de falar sobre o que de fato esses autores pesquisaram para chegar ao construtivismo iremos a um conceito fundamental para entendermos essas teorias, o conceito de **conhecimento**. Ainda segundo Delval (2000):

O conhecimento é uma atividade adaptativa que prolonga as formas de adaptação biológica. O conhecimento contribui para a adaptação e sobrevivência do organismo em seu ambiente. Portanto, o modo em que se gera a inteligência segue as mesmas regras que outros processos de adaptação. (p. 27)

Sendo assim, o conhecimento existe a partir da interação das capacidades biológicas do ser humano com a sua cultura e sociedade, é na interação que o conhecimento é construído e o ser consegue se adaptar e viver naquela cultura. Ele não só assimila aquilo que faz parte do seu ambiente como também possui a capacidade de transformar a sua realidade.

A partir disto, como será que esses teóricos contribuíram para a formação do construtivismo? Como foi feita a sua relação com a educação? E a partir de quando esse referencial explicativo chega ao Brasil?

Foram as pesquisas de Jean Piaget que deram origem ao construtivismo. Ele estudou como é formado o conhecimento na criança e quais são os processos pelos quais ela passa para adquirir um novo conhecimento. O sujeito – ser humano - já nasce com capacidades biológicas como, por exemplo, os reflexos e percepções que são capacidades inatas, ao contrário do conhecimento, que o sujeito vai construir ao interagir com o ambiente ao seu redor. Será através do contato, da ação e da modificação que este sujeito conseguirá construir as suas impressões da realidade, ou seja, o seu conhecimento. Porém, será ao longo da vida que esse sujeito irá organizar esse conhecimento.

Essa organização é explicada pela teoria da equilibração de Piaget. Segundo ela, após o ser humano ter o primeiro contato com a realidade ou o objeto e produzir o conhecimento através da interação, essas informações vão passar por um estágio de acomodação, ou seja, após as primeiras impressões serem detectadas e confrontadas, elas irão se acomodar, mas ao surgir uma nova realidade, essas informações irão passar por um processo de transformação e reacomodação, isso acontecerá sucessivamente durante toda a aprendizagem do sujeito, ou seja, durante toda a sua vida.

Essa teoria aparece como um ponto central para a posição construtivista. Segundo Nunes (1990), Piaget destaca tal teoria como uma característica construtivista: “Assim, os estágios subseqüentes são sempre resultado da interação das estruturas precedentes mais algum fator novo, que desativou o equilíbrio e ativou a equilibração.” (p. 23). Além desta característica construtivista ela destacou mais quatro, todas com base em Piaget. Existem várias confusões sobre o construtivismo e para conceituar o que de fato é construtivista Nunes aponta essas características não para explicar ou conceituar, mas para diferenciar o construtivismo daquilo que possa querer passar por construtivista erroneamente.

A primeira característica é o próprio conceito de construtivismo, colocando-o como uma teoria dentro do campo da epistemologia genética, ou seja, uma teoria sobre a origem do conhecimento. A segunda característica é a forma de organização deste conhecimento que não se contenta apenas com uma mera acumulação de dados, mas na interação entre sujeito e objeto, que gera a reestruturação contínua

das informações adquiridas e transformadas. Sendo esta a terceira característica, o construtivismo diz que a fonte das estruturas do conhecimento está na interação e por fim o ambiente social assume a responsabilidade de ocasionar oportunidades para a troca de conhecimentos, conflitos e estágios de equilíbrio e desequilíbrio, é quando entra a teoria da equilibrção.

Esta é a base do construtivismo, porém há duas correntes possíveis para fundamentar a teoria do conhecimento. Uma delas é a corrente cognitivista, que só aceita como construtivismo a teoria baseada puramente nos estudos de Piaget, sem nenhuma mistura com outros autores fundantes, como por exemplo, Vygotsky. Quem compartilha dessa corrente, entre outros, é Delval (2000).

Porém essas teorias contêm elementos que são incompatíveis entre si posto que partem de pressupostos muito diferentes, e inclusive buscam explicar coisas diferentes. Inclino-me a pensar que as teorias de Vygotsky e Ausubel partem de pressupostos realistas, em que o conhecimento está dado de antemão e o que faz o sujeito é incorporá-lo. (p. 30)

A outra corrente ficou conhecida como sócio-interacionista, que aceita as contribuições de Vygotsky, dando destaque a algumas coisas que antes não estavam em foco como:

[...] o papel das interações sociais na construção de conhecimentos, o papel institucional nas relações entre sujeitos, a linguagem como objeto sócio-histórico, o texto de usos e funções sociais como unidade da língua a ser privilegiada, a linguagem como mediadora entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o caráter ideológico e dialógico do discurso, etc. (NOBRE, 1997. p. 37)

Desta forma, nem uma corrente nem outra se fará suficiente para acabar com os problemas das salas de aula, nem mesmo da educação em geral, mas se ele chegou nesta área, que é a educação, e isso veremos mais a frente, foram necessárias algumas alterações, ou complementações. Porém essas modificações só podem acontecer se houver uma coerência entre as teorias aglomeradas, desta forma, percebe-se como aceitável manter a teoria construtivista, já que são acréscimos que não irão contradizer a base que já existe, e sim gerar uma reformulação da teoria ocasionando assim avanços para a ciência e novas pesquisas.

Diante disto, vejamos então as contribuições de Lev S. Vygotsky:

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. (OLIVEIRA, 1992. p. 24)

Percebe-se aqui que Vygotsky não foge às características principais do construtivismo apontadas por Nunes. Pois ele também acredita estar na interação com o outro ou com o objeto a construção do ser, destacando porém a importância do meio, da cultura a qual o indivíduo pertence. O que não difere muito de Piaget, quando ele aponta que o meio social cria oportunidades para novos estágios de conflitos e equilíbrios.

Porém, Vygotsky trás algo com grande ênfase a esse processo de construção do conhecimento, que é a **mediação** realizada tanto pelos símbolos criados culturalmente pelo ser humano, e já estudados por Piaget, como também da mediação através do outro social. “Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe.” (OLIVEIRA, 1992. p. 26). A mediação está relacionada à internalização dos significados dados aos símbolos culturalmente construídos, ou seja, é a transformação de determinados comportamentos/significados externos em atividades internas, em conhecimentos socialmente produzidos e adquiridos.

Durante esse processo de internalização é importante destacar também o conceito de zona de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vygotsky. De acordo com essa teoria é considerado não apenas aquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho – desenvolvimento real, mas também aquilo que ele realiza com a ajuda do outro – desenvolvimento potencial. Até porque para Vygotsky:

O percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural não ocorreria. (OLIVEIRA, 1995. p. 11)

O meio social é muito importante para o desenvolvimento do conhecimento e do ser psicológico, é através das oportunidades de interação que o meio social possibilita que o conhecimento é construído e adquirido.

Porém, Piaget também menciona algo semelhante à mediação, quando ele fala das relações de cooperação, ou seja, dois ou mais sujeitos que não mais limitam-se a repetição, mas que trocam pontos de vista, discutem sobre um determinado objeto, argumentam e juntos conseguem chegar a uma “verdade”. Isso

é para Piaget o maior estágio da socialização e portanto de desenvolvimento. (LA TAILLE, 1992. p. 20)

Sendo assim, vejamos como é feita essa construção de sistemas simbólicos tanto na concepção de Piaget quanto na concepção de Vygotsky. E qual será o papel que esses símbolos assumem na concepção de cada um deles?

Segundo o teórico sócio-interacionista a representação simbólica é fundamental em sua teoria, até porque ele defende que não tem como entender o homem fora de sua história, cultura e portanto do meio social em que nasceu e vive como sujeito ativo, interagindo com o outro desde o momento em que nasce e durante toda a sua formação. Esta formação é construída a partir do contato mediado pelos símbolos que fazem parte de sua cultura, como por exemplo, a escrita, o desenho, os gestos, a língua e toda a linguagem utilizada para a comunicação e ação dos seres humanos, pertencentes a esta cultura.

Vygotsky traz a diferença entre dois meios de representação simbólica: os instrumentos – que são utilizados e/ou construídos intencionalmente pelo Homem para agir sobre a realidade ou natureza, causando uma modificação nesta – e os signos – que são elementos direcionados a orientação do sujeito, eles auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, por exemplo: o número 3 para representar a quantidade três.

Esses símbolos são criados pela própria cultura do indivíduo e portanto podem ser alterados ao longo da história, mas a partir do momento que a criança passa a interagir com o meio e com o outro ela passa a ter contato com essas representações, com o tempo essas marcas externas passam a fazer parte do ser, ou seja, elas são internalizadas e o processo de mediação deixa de ser externo e passa a ser interno. “Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real.” (OLIVEIRA, 1997. p. 35)

Percebe-se então o papel da mediação simbólica no desenvolvimento do ser humano, segundo Vygotsky: “essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores” (OLIVEIRA, 1997. p. 34), mostrando assim, a importância da interação com o outro social para o desenvolvimento e construção do conhecimento do indivíduo.

Talvez por isso, Vygotsky tenha dado grande ênfase à mediação simbólica e também ao processo de construção dela pelos seres humanos. Ao contrário de Piaget, que apesar de também dedicar-se às representações simbólicas, o fez com menos ênfase, pelo menos, os autores que o pesquisam não deram grande destaque ao simbolismo ao falarem da teoria do conhecimento.

Para Piaget a representação simbólica acontece desta forma: primeiramente a criança constrói esquemas de ações relacionados às percepções que ela tem no período **sensório motor**, ou seja, os primeiros contatos do bebê. No próximo período, que é o período **pré-operatório** – dos 2 aos 7anos – essas ações já podem ser efetuadas mentalmente, pois a criança já consegue utilizar a representação simbólica, porém só no período **operatório concreto** com a noção de reversibilidade, é que ela conseguirá “pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos” (LA TAILLE, 1992. p. 17) como por exemplo: perceber que a mudança que ocorre na forma que contém um líquido não altera o seu conteúdo, mas ainda assim, ela precisa manipular, ou visualizar de forma concreta essa situação, já no período **operatório formal** ela conseguirá chegar a esse conhecimento apenas com a hipótese dessa transformação.

Porém, Piaget também destaca a grande importância do meio social e da interação na construção dessa representação simbólica. Consequentemente, a relevância que essa representação tem para o convívio social do ser humano. Isso fica claro quando ele fala da linguagem utilizada pela criança que chama todos os cachorros de “Totó” e depois passa a perceber que nem todos são “Totó”, mas todos são cachorros, mostrando assim como a linguagem deixa de ser fundamentada na criança – linguagem simbólica - e passa a ser baseada na forma de falar que a sua cultura tem – linguagem por signos. “Essa transformação indica uma mudança nos esquemas representativos, que se tornam cada vez mais adaptados ao meio social em que a pessoa vive.” (CUNHA, 2000. p. 85)

Percebe-se que atrelados às representações simbólicas estão os estágios de desenvolvimento da criança, porém esses estágios não são compreendidos por Vygotsky da mesma maneira que são por Piaget. Estaria aqui um dos pontos de maior divergência entre esses teóricos, pois para Piaget, esses estágios acontecem de forma linear, mesmo que as idades por ele estabelecidas não sejam seguidas rigorosamente, o que ele já prevê, levando em consideração os atrasos, os

avanços, mas também a individualidade do tempo de desenvolvimento de cada indivíduo. Já Vygotsky (1998) estabelece algumas etapas de desenvolvimento dos conceitos nas crianças, mas que não seguem uma ordem linear. Ele descreve três fases básicas divididas em vários estágios durante os quais os conceitos são formados pela criança, porém os adultos também apresentam estas organizações e construções de conceitos, não é algo que tem o seu início e fim na infância.

A primeira fase é a do “**amontoadado**”, ou **agregação desorganizada** – na qual a criança separa os objetos intuitivamente, sem que necessariamente eles tenham alguma relação natural, porém possíveis de serem relacionados na percepção da criança. Essa fase é dividida em três estágios: 1) estágio de *tentativa e erro* – no qual o grupo é formado ao acaso por meras tentativas, que quando consideradas erradas (interferência do mediador da atividade) são substituídas. 2) estágio por *organização do campo visual da criança* – nesse estágio o grupo é formado levando em consideração a disposição espacial dos objetos, ou então por uma relação mais complexa feita pela criança, de forma intuitiva. 3) estágio no qual acontece a *reconstrução de grupos e amontoados feitos anteriormente pela criança*, que ainda são realizados de forma intuitiva, porém repensados.

Na segunda fase denominada por Vygotsky de **pensamento por complexos** as crianças começam a relacionar os objetos também segundo aspectos relacionáveis dos próprios objetos, mostrando desta forma um pensamento coerente e objetivo, porém sem reflexão, abstrações ou raciocínio lógico, apenas concretos e factuais, que podem ser de diferentes aspectos dentro dessas duas categorias. Existem cinco tipos de pensamento por complexos. 1) *tipo associativo* – a partir de um objeto nuclear as crianças vão associando outros objetos que tenham alguma característica semelhante a este nesse grupo que receberá um nome, como uma família, e tudo que for inserido ali passará a ser denominado pelo nome da família, independentes dos outros atributos. 2) *coleções* – esse agrupamento é realizado pelas diferenças dos objetos, ou seja, eles têm que ter algo de diferente, assim como as coleções de figurinhas, elas têm que ser diferentes entre si, podendo ser a cor, a forma, o conteúdo ou outro aspecto qualquer de contraste para serem associadas, formando assim grupos mistos. 3) *complexo em cadeia* – aqui a criança começa a relacionar objetos olhando apenas para um aspecto, quando num determinado momento desperta para outro elemento e continua a agrupar, mas agora levando em consideração o segundo aspecto e em seguida desperta para

outra característica, agrupando agora de acordo com ela e assim sucessivamente, ou seja, em um determinado momento não haverá conexão alguma entre dois objetos distintos desta cadeia, mas ainda assim eles permanecerão nela, pois não há uma hierarquia entre as características, todas são igualmente importantes para essa cadeia. 4) *complexo difuso* – “O complexo difuso é caracterizado pela fluidez do próprio atributo que une os seus elementos. Grupos de objetos ou imagens perceptualmente concretos são formados por meio de conexões difusas e indeterminadas.” (VYGOTSKY, 1998, p. 81). 5) *pseudoconceito* – nesse tipo de complexo a criança forma um ‘conceito’ semelhante ao do adulto, em seus resultados, porém com um processo psicologicamente diferente. Ao agrupar todos os objetos triangulares, ela segue-se pela semelhança concreta e não pelo conceito de triângulo. Este complexo é o elo de transição para a formação de conceitos.

A terceira fase também será dividida em vários estágios, porém ela não aparece apenas quando a segunda fase foi concluída, pois aspectos dela podem ser observados antes mesmo da criança começar a pensar por pseudoconceitos.

É na terceira fase que a criança irá construir o conceito e para a formação desse conceito é necessário que ela consiga abstrair e isolar os elementos. O primeiro passo para a abstração é o agrupamento de objetos com um grau máximo de semelhança, como por exemplo, objetos da mesma cor e forma. O estágio seguinte no desenvolvimento da abstração é quando os objetos são agrupados com base em um único atributo, o que seria a formação de conceitos potenciais, ou seja, apresentam traços comuns e portanto, geram respostas semelhantes.

“Somente o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos em sua fase mais avançada, permite à criança progredir até a formação dos conceitos verdadeiros.” (VYGOTSKY, 1998, p. 98). Na fase da adolescência o indivíduo utiliza alguns conceitos em situações, como se eles já estivessem de todo formado e compreendido, porém na hora de explicá-lo com palavras, a sua definição verbal ainda é muito limitada. Observa-se assim, a dificuldade enfrentada pelo sujeito no processo de concretizar o abstrato, tanto quanto foi o caminho inverso.

A formação do conceito surge então num movimento do pensamento entre o particular e o geral e vice-versa.

Tão relevante quanto todos esses conceitos trazidos tanto por Piaget como por Vygotsky e ainda para exemplificá-los melhor, faz-se necessária uma abordagem mais aprofundada, não só de uma representação simbólica, mas

também de um elemento fundamental na teoria do conhecimento, a **linguagem**. Conceito este, que possivelmente irá ligar o construtivismo à educação/alfabetização,

A linguagem é uma representação simbólica que irá variar de acordo com a cultura, com o meio social, e com os estágios de desenvolvimento que o indivíduo se encontra, ou seja, com o nível de socialização em que ele encontra-se.

De acordo com Casacu (1961) apud Cunha (1985), linguagem é um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social – que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer.

A principal função da linguagem é a da comunicação entre os indivíduos do grupo social, é justamente essa necessidade de interagir com o outro através da linguagem – gestual, fala ou escrita – que esses mecanismos são desenvolvidos. Vygotsky denomina essa necessidade de comunicação como intercâmbio social (OLIVEIRA, 1997. p. 42).

Os signos construídos culturalmente assumem uma importância vital para o uso da linguagem e da comunicação entre as pessoas, é necessário que as pessoas consigam se expressar através dos signos que foram construídos e internalizados, para que desta forma ela alcance a compreensão do outro e realize a atividade de comunicação com sucesso. “É esse fenômeno que gera a segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.” (OLIVEIRA, 1997. p.43).

É desta forma que posso referir-me a um sentimento ou objeto, que seja meu, individual, particular e ao mesmo tempo ser compreendida por todos deste grupo, pois o significado é generalizado por esta função do pensamento.

Num primeiro momento a linguagem ainda não é bem dominada pela criança, porém ela consegue formular esquemas para expressar e realizar os seus pensamentos, como o choro, o riso ou a vontade de pegar algum objeto que não está ao seu alcance e ainda assim ela conseguir chegar até ele, o que é uma inteligência prática, feita pelas sensações e necessidades daquele momento, porém num segundo estágio esse pensamento passa a ser verbalizado e a sua linguagem racional, ou seja, ela consegue expressar o seu pensamento intencional verbalmente, de forma a ser compreendida pelo outro.

Quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgindo, então, o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem. (OLIVEIRA, 1997. p. 47)

Apesar de a linguagem ter como função principal a comunicação entre as pessoas, ela possui um estágio que serve para a simples organização da ação do indivíduo é uma linguagem interior, ou ainda que exterior sem muito sentido para o outro. É esse monólogo que possibilita ao homem a organização de suas ações através do pensamento, também conhecido como discurso interno ou ainda a fala egocêntrica que a criança utiliza para planejar suas ações, independente de ter um interlocutor presente. Porém esse discurso interior, assim como a linguagem egocêntrica discutida por Vygotsky são de um nível de socialização e desenvolvimento mais avançados, realizados por crianças maiores e mais ainda pelo adulto.

Visto que a linguagem, de forma geral, é colocada pelos autores aqui estudados como um salto qualitativo na evolução do ser humano (LA TAILLE; OLIVEIRA & DANTAS, 1992), mesmo havendo divergência entre eles sobre os processos pelos quais ela passa, mais especificamente sobre a fala egocêntrica. Pois:

Os dois teóricos tomam a fala egocêntrica como transição, mas entre processos diferentes: enquanto que para Piaget ela é transição entre *estados mentais individuais não verbais de um lado*, e o *discurso socializado e o pensamento lógico de outro*, para Vygotsky ela é transição entre a *fala social* e o *discurso interior*. (NOBRE, 1997. p. 40)

Até aqui, a comunicação foi tratada de forma geral, porém há várias formas de exercê-la, entre elas estão a linguagem oral e também a escrita, meio este muito importante para o avanço na discussão que foi feita sobre a alfabetização, com base no trabalho de Emília Ferreiro, ou seja, a psicogênese da língua escrita, assim como as suas contribuições e as de Ana Teberosky que foram abordadas detalhadamente no capítulo anterior deste trabalho monográfico.

Os estudos de Ferreiro, assim como os de Piaget e Vygotsky estão situados no campo da psicologia genética, porém como Ferreiro se dedicou a um objeto que é central para a alfabetização e a educação de forma geral, que é a escrita, isso a torna uma das principais responsáveis por trazer a teoria construtivista para a alfabetização e conseqüentemente também para a formação do professor alfabetizador.

É evidente que todos os conceitos aqui abordados: linguagem, conhecimento, representações e as formas como eles são construídos nos levam não apenas a compreender como o sujeito se desenvolve, mas também como ele aprende, o que acaba nos remetendo a educação. Mas também fica claro, que isso não é suficiente para resolver os problemas educacionais enfrentados na sala de aula, até porque não se propõe a isso.

Porém, o construtivismo apresenta-se como uma teoria que auxilia na percepção de como ocorre a aprendizagem e é a partir dessa compreensão que poderemos buscar formas de realizar ou mediar a prática pedagógica. Será que o construtivismo é capaz de responder e dar conta de questões como: porque existem crianças que não conseguem aprender determinados conceitos, quando lhe são ensinados, mas em outro momento acabam aprendendo? Será que o construtivismo nos dá base para criar uma prática pedagógica transformadora?

Talvez não encontremos respostas imediatas para essas perguntas, mas se pensarmos nelas estaremos ao menos tentando diminuir ou romper com algumas barreiras que ainda existem entre o discurso teórico, marca fundamental na formação do professor alfabetizador e a prática alfabetizadora que ele realiza ao assumir uma turma, seja na escola pública ou privada, no interior ou nos grandes centros.

Pensar nessas perguntas ou respostas nos levam a prática do professor, mas também a uma teoria norteadora para compreensão do processo de construção do conhecimento e ainda ao processo de formação e preparação que o professor alfabetizador teve ou tem. Por isso, será a formação do professor alfabetizador com todas as suas implicações e especificidade, o objeto de discussão do próximo capítulo.

Capítulo III

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Gostaria de começar esse capítulo com uma certeza reflexiva, pois acredito que para além de uma boa formação de professores, o alfabetizador precisa se sentir um criador, uma pessoa capaz de construir e reconstruir a sua prática, a sua sala de aula e a teoria que o conduz, pois somente desta forma ele conseguirá ser autor, sujeito transformador e construtor de sua rotina. Assim como aponta Werneck (2003) “Se o educador não for um criador, ele repetirá o programa imposto, a cartilha que chegar à escola, e atuará segundo modelos.” (p. 222)

Em uma breve linha do tempo iremos conhecer um pouco da história da formação do professor alfabetizador e também ouvi-la através dos próprios professores que estão hoje nas salas de aula, para a partir disso tentar perceber como se dá a relação teoria e prática na visão deles, também analisadas

teoricamente. É necessário percebermos como os conceitos utilizados e explorados nos capítulos anteriores aparecem de forma sutil e ao mesmo tempo impregnam a fala e as concepções dos professores alfabetizadores, por formação e por experiência, que foram entrevistados.

A formação de professores alfabetizadores encontra-se hoje, nas mãos do curso superior de pedagogia, do curso normal superior e do curso normal de nível médio, mas nem sempre foi assim. A partir da década de 1980 várias Universidades começaram a oferecer a habilitação para a docência das séries iniciais. Até então, essa habilitação era oferecida apenas pelas Escolas Normais, enquanto o curso de Pedagogia era voltado para formar especialistas com as habilitações em: Inspeção Educacional, Administração, Orientação e Supervisão Escolar e Magistério, com atuação nas turmas do curso normal. (GURGEL, 2008)

Essa mudança de funções dentro do curso de pedagogia acabou resultando num curso de formação de professores muito mais direcionado para a pesquisa do que para a sala de aula ou para a escola, o que pode ser percebido claramente ao avaliarmos o currículo do curso. De acordo com a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, para Gurgel (2008) “[...] apenas 28% das disciplinas dos cursos ministrados em todo o país se referem à formação profissional específica sendo: 20,5% a metodologias e práticas de ensino e 7,5% a conteúdos.” (p. 50)

Ou seja, passa-se em média quatro anos da formação inicial, e aqui especificamente no curso de Pedagogia, e mais da metade desse tempo dedicado a estudos, que não estão diretamente relacionados à prática da sala de aula, que será o provável campo de trabalho desse aluno. É claro que todo o restante do currículo tem uma relação indireta com a sala de aula, a partir do momento que oferece uma base teórica (filosófica, psicológica, histórica, antropológica e sociológica) para que ele construa a sua concepção de mundo e sociedade, conseguindo ampliar a sua compreensão das relações humanas. Porém perde-se um pouco o foco da prática/do ensinar e assim, das necessidades da sala de aula que o educador encontrará ao se formar.

Há de se repensar essa formação que por ser generalista demais acaba não dando o suporte necessário para nenhuma de suas áreas de atuação. Temos um pedagogo, que não se sente preparado para alfabetizar, mas que também não se sente preparado para assumir um cargo de supervisão, tão pouco para orientação. Acaba-se com os especialistas, sugere-se o nível superior, mas não se repensa a

dinâmica dessa formação e os seus resultados, nem mesmo garante-se, na maioria dos casos, a base da formação docente, que conseguiria suprir as necessidades básicas de todos esses cargos.

Em 1996 é instituída uma nova LDB, que entre outras coisas, institui que o professor da educação básica deve ter o nível superior para poder dar aula. Como até então, existia o curso normal de nível médio que habilitava o professor para atuar nas séries iniciais, muitos eram os professores que estavam em serviço apenas com essa formação, estes teriam o prazo de dez anos para se adaptarem a nova legislação. Ficou instituído desta forma na LDB/96 no art. 87: “§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” Deixando a leitura da lei aberta a várias interpretações e causando algumas confusões, como a dúvida sobre a obrigatoriedade do nível superior ou não para atuar na educação básica.

Porém, em Ago./2003, foi publicada uma resolução pelo Conselho Nacional de Educação que assegurou aos professores formados pelo normal a continuidade da execução de suas funções, independente do curso em nível superior, nessa resolução o nível superior aparece apenas como uma sugestão aos normalistas.

§ 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. [...] (art. 2º)

§1º. A adesão aos programas de capacitação e formação em serviço será sempre voluntária, sendo garantido o pleno exercício profissional dos formados em nível médio, na modalidade Normal, em sala de aula nos termos da lei. (art. 3º)

Cabe agora entendermos o que seria essa formação por treinamento em serviço, assunto que será abordado mais a frente. Mas antes disso, iremos nos aprofundar um pouco mais na formação inicial de nível superior do professor alfabetizador. Somente em 2006 é que as diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia foram produzidas. Ela estabelece no art. 2º que:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Ao ler o documento na sua íntegra percebe-se como as diretrizes nacionais do curso traz de forma vaga todas as atribuições que são lançadas como funções do

pedagogo, porém ele ainda esboça alguns caminhos a serem seguidos pelas universidades para que a teoria e prática estejam sendo articuladas durante a formação inicial do graduando, como por exemplo, quando ela sugere a existência de estágios que venham possibilitar experiência profissional ao futuro pedagogo, ainda durante a formação. Segundo a DCNCP (2006):

- IV -estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
 - b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
 - c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
 - d) na Educação de Jovens e Adultos;
 - e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
 - f) em reuniões de formação pedagógica. (art. 8º)

Apenas os professores Mariana, Cláudio e Valéria, que foram entrevistados respectivamente nas escolas “X”, “Y” e “Z” citaram experiências relativas aos estágios, os dois primeiros alunos do curso normal de nível médio e a terceira aluna de pedagogia na instituição particular; fora isso o estágio não aparece em nenhuma das falas, muito menos para fazer referência à relação entre teoria e prática, acredito que pelo fato dos estágios estarem sendo realizados apenas na modalidade de observação. Ou seja, “veja como é feito, analise os prós e os contras e quando chegar a sua vez tente fazer algo semelhante ou então muito diferente disto”, que é o que acaba acontecendo na maioria das vezes, quando os estágios de observação são realizados e se tem muito mais pontos negativos levantados do que positivos. Com isso, o estágio tem sido em sua grande maioria, uma prática que não ameniza a distância entre teoria e prática, muito pelo contrário, na maioria das vezes, acentua ainda mais a distância que existe entre a teoria estudada e a prática observada, que ainda é colocada como negativa e errada, sem sequer, levar em consideração o profissional que está ali e toda a sua bagagem que traz, na maioria das vezes, muita dificuldade, um trabalho solitário e reconhecimento nenhum. Segundo o professor (42 a.), que se formou no curso normal no final da década de 80:

A teoria não se aplicava muito a prática, o que ajudou bastante a tentar encontrar o caminho da teoria para a prática, foram os estágios. Porque a teoria, que é super importante, ela fica muito vaga quando o aluno não faz a parte prática, aí a teoria fica vaga, mas os estágios ajudaram bastante. No estágio a gente via, por exemplo, a realidade da escola pública, hoje a gente fala de inclusão de incluir aluno, mas tem alunos que não tem nenhum tipo de necessidade especial, e na verdade ele acaba sendo excluído pela escola, né? Então a gente vê que na prática é assim, a escola pública tinha muitas dificuldades, primeiro que falta de engajamento das famílias, os

alunos que tinham problema, geralmente os alunos que tem problema de aprendizagem, são os alunos que a família não tem um histórico muito legal ou que não valorizam muito a educação, aí aquilo acaba se transformando numa bola de neve [...] (professor Cláudio)

Porém, como os alunos avaliam o curso após estarem formados e se depararem com a sala de aula? Como é percebido o suporte da formação inicial pelos professores alfabetizadores? Será que conseguem relacionar a bagagem teórica de quatro anos com a sala de aula real e seus objetivos e desafios? “Avalio a minha bagagem teórica assim que me formei como boa. Aprendi um pouco de tudo, mas nada muito aprofundado [...]” (professora Carolina, 27 a., formada pela UERJ em 2004). Essa não foi uma fala isolada durante as entrevistas, a grande maioria dos professores, independente da formação superior ou de apenas o nível médio, avalia o curso inicial como bons, porém sem muita profundidade, ou então sem muita relação com a prática. Assim como aponta a outra professora (26 a), formada em 2000, no curso Normal:

Quando eu me formei era uma bagagem boa, mesmo sendo nível de ensino médio, os professores foram além dos conteúdos que foram estipulados no curso. Eram bons professores, se importavam em tirar dúvidas extras a grade curricular. Assim, foi boa, mas não o suficiente para auxiliar a minha prática na sala de aula, faltou muito. (professora Mariana)

É no mínimo curioso, pensarmos num curso que forma futuros professores alfabetizadores, que o avaliam como bom, mas ao mesmo tempo dizem que este não contempla ou dá suporte a prática que encontram nas salas de aula. Percebe-se que a teoria, que a princípio não contempla este espaço de trabalho, parece saciar as expectativas desses docentes com relação à formação profissional que escolheram. Porém ainda há algo a ser compreendido nessas falas. Como foi exposto nos capítulos anteriores, as teorias que norteiam a formação do professor alfabetizador, lhe dão suporte não só para compreender o desenvolvimento das crianças, como também a forma como aprendem os conceitos, a ler, a escrever e como produzem todo tipo de conhecimento. O que de fato falta é como, diante de todos esses processos, o professor deve agir para ensinar e conseguir alfabetizar e ajudar, principalmente aos alunos que apresentam certas dificuldades, como disse a professora Mariana, num outro momento:

[...] você não ver exemplos de como aquela teoria pode ser aplicada na prática, então você acaba experimentando um pouco, vendo se é assim que se faz, se assim você alcançou o objetivo, então alguém que tivesse me conduzido talvez até no curso mesmo. Olha se a teoria é assim, então na prática você vai ter que conduzir

dessa forma, [...] Pode parecer simples, mas são coisas que você precisa vivenciar e talvez alguém que te dissesse isso.

Acredita-se que quando a formação de professores se propõe a fornecer uma base teórica, o faz muito bem, assim como também consegue em sua prática acadêmica possibilitar o diálogo e a reflexão, mas parece que muitas vezes esses mecanismos são tão isolados e raros que não possibilitam ao professor alfabetizador se sentir seguro para continuar em sua prática, ou então, os acadêmicos têm a presunção de achar que isso só existe na graduação, ou seja, eles quando professores das séries iniciais são incapazes de pensar e refletir as suas práticas.

Nóvoa apud Capelli (2004) apresenta quatro tipos de disposições que os professores devem adotar na prática pedagógica, entre elas está a reflexiva, sobre a qual a academia explora quase que como um clichê, coloca-se como objetivo do curso a formação de um professor 'crítico e reflexivo', expressão essa muitas vezes destituída de sentido algum, porém tendo como suporte a própria DCNCP. Nóvoa apud Capelli (2004) explica essa disposição da seguinte forma:

[...] a formação reflexiva é a única forma de se reagir a profusão de cursos, seminários, técnicas e novos métodos que são oferecidos hoje aos professores. "A bagagem essencial do professor é seu repertório profissional que é adquirido pela prática. Porém, não é a prática por si só que é formadora, ela deve sempre ser acompanhada da reflexão sobre a experiência, pois é a reflexão sobre a experiência que é formadora e não a experiência por si só".

Entretanto, será que antes dos acadêmicos decidirem que a formação do professor deveria ser reflexiva não existia nada neste sentido? Será que os professores ensinavam o $B+A = BA$ sem pensar na forma como ensinavam, sem repensar a prática pedagógica que usavam? Sem se preocuparem se os alunos aprendiam ou não? Como vimos em alguns relatos, não era bem assim, os professores pensavam muitas coisas, por mais que eles achassem que os alunos não conseguissem aprender por falta de apoio na família, ou por outro motivo qualquer, até porque, é necessário levarmos em consideração que foi só depois da década de 80 que surgiram as teorias que redirecionaram o foco da aprendizagem, como vimos nos capítulos anteriores.

Ou seja, o foco da reflexão poderia até estar voltado para outros aspectos, mas não se pode negar de que havia uma reflexão sobre o cotidiano, havia estratégias para se tentar possíveis mudanças, melhores resultados, entre outras

coisas. É importante que se escute esses professores, assim como afirma Nóvoa (2001):

[...] o que me importa mais é saber como é que os professores refletiam antes que os universitários tivessem decidido que eles deveriam ser professores reflexivos. Identificar essas práticas de reflexão – que sempre existiram na profissão docente, é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem – tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver.

Se na formação inicial o diálogo e a reflexão se faz necessário, muito mais será na **formação continuada**, que aparece na LDB/96 como um **treinamento em serviço**. O que parece ser apenas uma troca de palavras sinônimas, traz conceitos carregados de ideologias e percepções daquilo que é a formação continuada do professor alfabetizador. Assim como afirma Nobre (1997):

[...] o termo **formação**, em oposição às expressões treinamento ou reciclagem. Tenho, nessas ocasiões, em tom crítico, afirmado que quem precisa de “treinamento” são os macacos de circo, os cães da polícia ou os atletas para condicionamento físico ou tático; e quem precisa de “reciclagem” é lixo, portanto, algo velho. As palavras encerram concepções e a questão não é meramente lexical, mas conceitual e ideológica. Até o termo capacitação é perigoso, pois insinua incapacidade. (p. 14)

Temos então o termo formação continuada, que é familiar tanto para os professores da rede municipal de Niterói, como também para os professores da rede pública do município de Cachoeiras de Macacu, cidades que foram contempladas durante a pesquisa. Porém esse termo soou estranho aos professores da rede privada de Niterói, que não conseguiram entender o que se queria dizer ao falar de formação continuada, porém esse estranhamento levanta um questionamento relevante, que está para além da rede a qual fazem parte, que é o próprio conceito de formação continuada.

Entende-se por formação continuada o nível superior para os professores que só possuem o ensino médio? Foi assim que a professora Sandra, formada há 21 anos no normal, entendeu o conceito de formação continuada. Ela disse: “A escola não oferece formação continuada, mas se ela quiser pagar a minha faculdade eu vou adorar.” Entendendo a própria formação superior como meio de atualização e, portanto continuada. Ainda teve professora Valéria, essa formada há apenas quatro anos, mas no curso de pedagogia, que sequer conseguiu responder a essa pergunta, tamanho foi o estranhamento diante do termo.

A formação superior não deixa, nesse caso, em que o professor está no exercício da docência, de ser uma formação continuada, mas existem outras formações que podem ser consideradas continuadas. Segundo Nobre (1997):

[...] a formação é contínua e se dá no dia a dia da escola, processando-se a partir de uma reflexão sistemática sobre a prática pedagógica, onde suas tarefas cotidianas, como as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, as reuniões de pais e mestres, as de planejamento, os estudos de caso, o colegiado, as festas, as análises de livros didáticos, os planos de aula, as visitas, passeios e excursões, os relatórios, etc., são tarefas fundamentais e constitutivas do processo de formação, desde que acompanhadas de reflexão e socializadas com o grupo. Tudo isso mediado pela prática social e pelo uso da linguagem. (p. 14-15)

Para além dessa formação que acontece hodiernamente ou não, existe um programa que algumas Secretarias de Educação se propõem a realizar periodicamente com a equipe de professores da rede, como é o exemplo da Fundação Municipal de Niterói e ainda da Prefeitura Municipal de Cachoeiras de Macacu. A própria LDB/96 institui além do art. 87 § 4º., o art. 61. “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;” ambos falando da formação continuada, da qual as redes educacionais cumprem tanto com as reuniões de planejamento semanal como também com os programas de formação continuada oferecido pelas secretarias de educação dos municípios.

Vejamos como elas acontecem nas secretarias dos municípios contemplados na pesquisa. De acordo com a fala de uma das professoras da rede de Niterói, existe um calendário, com várias datas no decorrer do ano, nas quais são oferecidas palestras para as professoras da rede do município, essas palestras têm caráter obrigatório para elas, sendo contado como falta, caso elas não participem.

Não [existe formação continuada], a formação continuada que existe são palestras com tudo aquilo que ouvimos na faculdade, não me acrescentam em nada. A formação continuada que queremos, que nos ajudaria, é saber, por exemplo, que estratégias posso usar para trabalhar aquela criança que não consegue aprender (cita o caso que tem em sala). Ou então como ensinar a matemática de forma mais dinâmica. A formação continuada oferecida pela fundação é obrigatória, ganhamos falta se não formos. Tem um calendário, mas frequentemente tem. (professora Carolina)

Há uma grande distância dessa formação continuada oferecida pela fundação e a realidade que as professoras vivem em suas salas de aula, ou seja, a formação continuada mantém o mesmo caráter isolado da prática, percebido na formação inicial. Parece que essa formação vem tentar tapar os buracos da formação teórica inicial, pois no que se entende por formação continuada ligada e relacionada a prática da sala de aula, como um suporte e acompanhamento dos problemas e

desafios do dia-a-dia, essa formação oferecida pela fundação não consegue contemplar. Nem o papel de refletir sobre a própria prática como sugere Nóvoa apud Capelli (2004) ela consegue fazer. Acredita-se que essa formação tem o objetivo de tentar dar aos professores mais antigos, que possuem apenas o ensino médio a oportunidade de terem contato com as novas teorias e pesquisas que estão sendo realizadas no âmbito da alfabetização.

De fato, é o que acaba acontecendo no município de Cachoeiras de Macacu, que para contemplar esses professores que estão em exercício há muito tempo, e continuam apenas com o ensino médio, tem a possibilidade e aqui não em caráter obrigatório, de conhecerem perspectivas de alfabetização “recentes” como os estudos de Ferreira e também o conceito de letramento trazido por Soares. O professor de 50 anos, formado em 1976 no curso normal de nível médio, avalia essa formação assim:

Existe formação continuada sim, é o proletramento – linguagem e matemática – essa formação apoia e oferece recursos na prática. E ajuda o professor a compreender e solucionar dúvidas e dificuldades vivenciadas em sala de aula. Assim também identificar o potencial de cada aluno. Não é obrigatório e tem a duração de 80h. (professor João)

3. 1- O trabalho de campo

O trabalho de campo foi escolhido pelo fato do trabalho monográfico focar a relação teoria e **prática**, foi então que surgiu a preferência pelo trabalho de campo, ainda que associado ao trabalho bibliográfico, porém o objetivo não foi o de identificar a teoria na fala ou na prática dos professores, mas sim de ouvir as percepções que eles tinham de suas práticas e como relacionavam ou não às teorias que aprenderam durante a formação de professores.

Foram escolhidas **três escolas**, uma da rede particular do município de Niterói, a qual eu denominei de escola “Z”, onde trabalhei por 3 anos e tive a oportunidade de conhecer a metodologia da escola, o trabalho que é feito nas reuniões pedagógicas e senti na pele a relação teoria/prática sendo atravessada por alguns fatores. A escola é administrada por um casal, ficando a parte pedagógica sob a responsabilidade da pedagoga Elaine e parte financeira com o seu esposo Carlos. É uma escola de pequeno porte que atende à classe média do bairro de Icaraí, tem em média 120 alunos distribuídos do maternal ao 5º ano do ensino

fundamental, alguns alunos em sistema de creche. Conta com o trabalho de uma equipe composta por 9 professores, 4 auxiliares, 1 cozinheira, 2 auxiliares de serviços gerais e alguns profissionais especialistas. Porém, de toda esta equipe, apenas três professoras foram entrevistadas, a Valéria, a Sandra e a Joana. Elas são professoras que hoje estão atuando na educação infantil, mas que já tiveram experiências na alfabetização. Delas, apenas a Valéria possui o curso de pedagogia, a Joana se formou na década de 1990 e hoje cursa nível superior no curso de Letras e a Sandra se formou na década de 1980 e ainda não tem nível superior.

A escola denominada como “X” faz parte da rede municipal de Niterói, localizada no bairro do Fonseca e é muito recente. Ela tem apenas cinco anos de existência, porém pode ser considerada uma escola de grande porte, pois só de 1º ciclo possui 10 turmas, sendo 3 do primeiro ano, este é o ciclo que corresponde a alfabetização, além disso é referência no município pela educação inclusiva que tem. Assim que foi formada em 2004, recebeu docentes recém concursados, como é o caso da professora Carolina que foi entrevistada e assim que se formou no curso de Pedagogia passou no concurso de Niterói e veio trabalhar nessa escola, além dela também foi entrevistada a professora Mariana, que está lá há três anos e cursa hoje o nível superior de Pedagogia, mas mais do que isso tive a possibilidade de realizar o meu estágio de observação na sala de alfabetização, 1º ano, da professora Carolina e ainda participei de algumas reuniões pedagógicas, nas quais foram desenvolvidas: planejamento, conselhos de classe, escolhas de livros didáticos e muito diálogo entre as professoras. A coordenadora pedagógica, Karen, responsável por este ciclo entrou na escola há pouco tempo, há uns três meses mais ou menos e chegou com novas propostas para a escola, levantando assim, novas expectativas nas professoras. Conheci a escola num fórum de educação, que aconteceu lá e eu participei, como era próxima a minha casa resolvi fazer o estágio e a pesquisa lá, mas tive que enfrentar toda a burocracia da Fundação Municipal de Educação da cidade.

Já a terceira escola foi escolhida pela facilidade de acesso que tive, pois é local de trabalho de um familiar meu. É uma escola estadual localizada no município de Cachoeiras de Macacu, no distrito de Papucaia. Essa escola tem uma peculiaridade que é o fato de não ter mais turmas de alfabetização, pois a educação da séries iniciais está sendo municipalizada, porém ainda existem turmas do 4º e 5º anos. Essa escola foi denominada a escola “Y”, ela já teve todos os segmentos de

educação, inclusive o normal, mas hoje possui apenas do 4º ano ao 3º do ensino médio na modalidade geral. Lá foram entrevistados dois professores, o Cláudio, que foi aluno do normal oferecido pela escola, e o João, professor há muitos anos, que tem apenas o normal e hoje leciona para alunos do 4º ano. Já o Cláudio hoje é formado em Biologia e tem pós-graduação na área ambiental, mas ainda leciona para as séries iniciais na sala de recursos.

Essas escolas foram escolhidas, pois possuem algumas diferenças básicas entre elas, que interferem direta ou indiretamente na prática e na formação continuada do professor alfabetizador. São escolas de redes distintas e que atendem a um público diferenciado socialmente e economicamente falando. As duas que fazem parte do município de Niterói, uma é particular e a outra é pública, por isso prestam serviços de forma diferenciada a públicos distintos, a outra também pública é situada numa região do interior do estado do Rio de Janeiro e portanto também atende a um público diferenciado das duas primeiras, desta forma tive a oportunidade de contemplar diferentes espaços educacionais na pesquisa, principalmente no que diz respeito as percepções desses professores que lidam com públicos e cobranças bem diferenciadas, mas todos com a mesma habilitação ou formação de professor alfabetizador.

3. 2- Reuniões pedagógicas: um espaço mais estreito para a teoria e prática se relacionarem na formação continuada.

Uma das possibilidades de formação continuada apresentadas por Nobre (1997) são as reuniões pedagógicas. Percebe-se que esse pode ser um espaço de maior estreitamento entre a teoria e a prática, pois com um grupo menor do que os que são contemplados nas formações continuadas oferecidas pelas fundações e com interesses, objetivos e problemas mais próximos, o grupo de professores de uma escola consegue com maior facilidade discutir e propor estratégias para os desafios e dificuldades do cotidiano escolar, no qual compartilham a mesma realidade, ou realidades bem próximas.

Os professores têm estipulado por lei, um tempo dedicado a reunião pedagógica, no qual as escolas têm plena autonomia para organizar e administrar esse tempo, desde que não ignorem os direitos que são estipulados na LDB/96 no art. 67º. “V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na

carga de trabalho;”, na escola “X” da rede municipal de Niterói os professores não utilizam este tempo apenas para planejamento de aulas, mas também de acordo com as necessidades que surgem para aquele grupo de professores, que junto com a coordenadora do segmento realizam reuniões num grande grupo que no caso, seriam todos os professores do primeiro ciclo, ou então por ano de escolaridade, desta forma tendo abertura ou não para refletirem coletivamente sobre as estratégias que estão usando e as dificuldades que estão encontrando.

A escola está sempre com muitas coisas a resolver e às vezes acaba deixando de lado o objetivo principal da escola que é o de formar, educar e no nosso caso alfabetizar as crianças, porém não na concepção restrita de alfabetização, mas naquela que engloba todo o meio social, cultural e histórico do indivíduo. Por isso, parece não haver muito espaço para se discutir os problemas e estratégias relativas a sala de aula, há assuntos burocráticos que a tangenciam e que na maioria das vezes, é priorizado nas reuniões pedagógicas.

Na entrevista, a fala da professora Mariana traz essa característica de movimentação nas reuniões pedagógicas. Ela diz:

[...] nós começamos a sentir a necessidade de planejamento específico de aula e fizemos um cronograma mensal, onde numa semana a gente tem a liberdade para poder sentar e planejar, tirar xerox, fuxicar livros, em outra semana a gente faz um trabalho mais coletivo, trocando idéias, trocando trabalhos, resolvendo problemas, pensando projetos, nós começamos a definir a reunião pedagógica dessa forma. É uma forma experimental, mas que aparenta que vai dar certo, porque contempla vários aspectos pedagógicos, não somente o planejamento. [...] Nem sempre foi assim, mas é algo também que coletivamente você precisa buscar, buscar o espaço, se não tem, por que não tem? Questionar, como tem sido questionado por todos os colegas a necessidade desse horário [...]

É necessário que a prática da reunião pedagógica também seja um espaço de diálogo de ouvir e valorizar a prática desses professores. Um espaço de troca, de pensar o que está sendo feito na sala de aula, os seus resultados, os seus fracassos, de criar estratégias para conseguir ver a aprendizagem da criança acontecer e se desenvolver, mas também que este seja um espaço para que a teoria que norteia ou então que é produzida nas salas de aula venham ganhar um espaço de reflexão e sejam vistas de forma positiva, não apenas como o erro, o retrógrado e que para além disso, as dúvidas possam ser sanadas, ou então que as certezas possam ser quebradas. Mas que de uma forma ou de outra, esse espaço esteja sendo utilizado para minimizar a distância ou a falta de relação entre a teoria e a prática.

Até mesmo para se discutir a forma como está sendo feito o planejamento, se atende ou não a funcionalidade dele e, por conseguinte se auxilia na prática da sala de aula. A elaboração do plano de aula é, na maioria das vezes, um trabalho solitário, porém pode ser nas reuniões pedagógicas um trabalho compartilhado e coletivo, até mesmo na construção de sua estrutura, pois esta reflete a concepção de aula e de educação que o professor tem e que pode vir a ser discutido e compartilhado com os seus colegas de trabalho. Um exemplo que retrata a importância de se repensar a forma como é feito esse plano aparece na fala da professora Joana, que trabalha na escola “Z” e que tem um horário específico para reunião pedagógica e mesmo assim, ela faz o plano em casa seguindo o modelo proposto pela escola, mas sem encontrar nele apoio algum para a sua prática.

O modelo usado consiste em separar as atividades do dia por horário, relatá-las, informando o objetivo a ser cumprido de cada uma delas.

Acho extremamente inútil! Qual seria a necessidade de escrever todos os dias, uma rotina que já estamos habituadas a cumprir e o pior, relatar os objetivos que queremos alcançar, uma vez que a própria professora ao planejar sua aula tem consciência do que quer em cada atividade?

Mais eficiente seria uma espécie de ROTEIRO, especificando o que se propõe a ser feito, e ao fim, o que foi possível, como foi a resposta dos alunos em relação às atividades... O que poderia ser modificado? Ou um horário flexível, para que não se precisasse terminar uma atividade antes de terminá-la por conta do horário, etc.

Pois, desta forma o professor acaba perdendo grande parte do seu tempo, o que já é um fator problemático para a sua prática docente, fazendo um planejamento no qual ele não vê sentido algum, pois não expressa a sua concepção de educação e nem mesmo o auxilia em sua prática e por conta disso ele acaba perdendo o interesse em planejar de fato algo que seja produtivo tanto para a sua prática como para a aprendizagem dos seus alunos

Acredita-se que essas reuniões deveriam servir, no mínimo, para auxiliar a prática do professor e não para capacitá-los, considerando-os dessa forma incapazes de realizar o seu trabalho, assim como propõe Garcia (2003):

Este diálogo tem fertilizado nossas discussões e nossos olhares para a escola e para a prática das professoras alfabetizadoras no sentido de resgatar o conhecimento que por elas é produzido no cotidiano escolar (trabalho, portanto) e que frequentemente é desqualificado pelos que pretendem “capacitá-las”. (p. 19)

Além disso, ajudá-los a perceber como as suas práticas são prenes de teorias e fundamentações, de concepções e ideologias e que, por conseguinte são de grande valor produtivo e que afetam o desenvolvimento dos alunos, independente se positivamente ou negativamente. Para que a partir dessas

reflexões com o coletivo, os professores não fiquem num trabalho solitário e desesperador.

Não consigo ver relação da teoria com a minha prática em sala de aula hoje, pois é uma mistura de teorias, não tem como fundamentá-la em uma teoria certinha, fechada, ideal como aprendemos na faculdade, mas acho que ela poderia estar mais próxima da teoria. [...] (professora Carolina)

É exatamente esse tipo de pensamento e de concepção que a academia tem produzido com relação a diferença entre teoria e prática. Acredita-se que vai encontrar uma turma sem problemas, ou então de que você vai estar completamente preparada para resolver de imediato todo tipo de problema, já estuda-se uma teoria procurando a resposta para o problema “x” da realidade, como se fosse possível prever não só as dúvidas como também ter-se uma resposta pronta para cada um deles. A prática alfabetizadora é desafiante, por isso temos que tomar posse do poder criador, deixar o ideal de lado e usarmos a realidade e a *teoria em movimento* (GARCIA, 2003).

Assim, a transposição da teoria para a prática não é mecânica, pois a prática, como afirmam as autoras, não é transparente nem homogênea. Ela é cheia de conflitos, avanços, retrocessos, impasses, saltos e contradições, o que não nos permite identificá-la com uma única teoria [...] As teorias são, portanto os possíveis lugares de onde se olha a prática cotidiana, como afirma Cardoso (1991, p. 63) apud Nobre (1997, p. 30).

CONCLUSÃO

*Tudo no mundo está dando respostas,
o que demora é o tempo das perguntas.*

José Saramago

A formação do professor alfabetizador é marcada pela relação teoria e prática, mesmo que seja pela simples e complexa discussão de seu distanciamento. Acredito que poucas foram as respostas encontradas no decorrer deste trabalho, assim como também as certezas ainda são questionáveis.

A grande questão deste trabalho era entender o que existia na relação teoria e prática que gerava expressões do tipo: “isso é na teoria, na prática é outra coisa”, “na teoria é tudo lindo, mas na prática...”, ou outras deste tipo. Ou seja, questionava a diferença entre teoria e prática, especificamente na formação do professor alfabetizador. Como aluna do curso de pedagogia e futura professora alfabetizadora, queria entender porque ouvia na faculdade teorias tão bonitas e tão perfeitas, mas

quando ia aos estágios parecia que as pessoas haviam feito outro curso de formação de professores, tamanho era o meu estranhamento. Porém estranhamento maior foi quando eu mesma assumi uma turma e não conseguia colocar em prática tudo que havia aprendido.

Outros questionamentos foram surgindo no decorrer da produção deste trabalho, poucas foram as respostas que encontrei, porém tive a oportunidade de refletir melhor as questões iniciais e a partir de pesquisas e entrevistas algumas hipóteses foram surgindo para a difícil relação entre teoria e prática, porém são apenas hipóteses, longe de qualquer verdade absoluta.

Percebe-se com isso que muitas foram e continuam sendo as possibilidades de se desenvolver este trabalho, porém o recorte feito contempla a vertente que considera a teoria construtivista como sendo hegemônica na formação do professor alfabetizador, principalmente após a década de 1980 e em especial no curso de pedagogia, mas também no curso normal de nível médio e que com isso produzem direta ou indiretamente uma concepção de alfabetização influenciada pelos referenciais explicativos desta teoria. Porém, o trabalho de campo trouxe na fala dos professores esses conceitos de forma implícita e eu optei por uma análise mais voltada para a percepção que eles tinham tanto da formação inicial que receberam como das relações que estabeleceram e criaram entre a teoria e a prática que tiveram, pois todos além de terem a habilitação de alfabetizadores, tiveram e narraram essa experiência nas entrevistas, mesmo não tendo uma pergunta específica sobre a prática alfabetizadora, houve essa abertura para que falassem das dificuldades e desafios que encontraram ao trabalhar com essa classe. Aspectos esses que poderão ser contemplados em estudos futuros.

Porém, ao estudar de forma mais aprofundada, percebo que o grande foco desta teoria é a construção do conhecimento e, por conseguinte, do próprio desenvolvimento da criança e de como ela torna-se sujeito de sua aprendizagem e da construção de seu conhecimento, mas até aí não havia nenhuma novidade, até entender que não existia por parte dos autores que fundamentam essa teoria nenhuma intenção de se construir uma teoria aplicável à sala de aula, ou seja, se a matriz teórica da formação do professor alfabetizador não está voltada para a sala de aula, como ele conseguirá torná-la aplicável?

Além disto, ainda existe a formação desta teoria, que é permeada de divergências, como por exemplo, a divisão da teoria em duas linhas a sócio-

interacionista e a cognitivista, ou seja, se nem entre os pesquisadores há um consenso que dirá entre os professores alfabetizadores que conhecem de forma superficial a teoria. Se durante o curso os autores são estudados de forma isolada e superficial, não tem como os professores conseguirem relacioná-los, já que, não há uma concordância entre eles, em todo o processo de formação do conhecimento e de desenvolvimento da criança, porém se estudados de forma mais aprofundada, existe a possibilidade de relacioná-los e de perceber as reais contribuições de cada um para a prática do professor alfabetizador.

Acredito que esta seja uma lacuna do curso de Pedagogia, que por ser generalista demais acaba não se aprofundando em nada, como foi percebido até mesmo na fala de alguns professores que contribuíram para a formação deste trabalho. Mas quando esses professores entram em exercício a própria prática passa a ser responsável pela formação contínua deles, porém ela não é contemplada pela Formação Continuada que recebem das fundações ou escolas. Desta forma, a prática deixa de ser construtora da formação teórica do professor, ou seja, ela não é pensada, refletida, discutida e acaba não servindo como meio de crescimento e aprimoramento para a prática desses professores.

Outro ponto que pode ser colocado como contribuinte para a difícil apropriação da teoria na prática é a própria demora entre as pesquisas e o professor alfabetizador, pois teorias que foram construídas na década de 20 e 30 como as de Vygotsky, por exemplo, só chegaram ao Brasil na década de 90. Será que não existe interesse nessas publicações? Será que não são relevantes para a formação do professor? O que será que retarda o acesso às pesquisas que podem contribuir para o avanço da educação? Talvez, por isso a proposta de se ter um professor que esteja constantemente pesquisando e avaliando a sua prática docente, e que para isso, como vimos na pesquisa, há a possibilidade da reunião pedagógica ser um espaço de estreitamente, de discussão e de valorização da prática do professor alfabetizador.

Entende-se que a prática docente não é um trabalho isolado, solitário, mas um trabalho em equipe, socializado e construído muito mais na troca entre os professores do que na própria orientação/formação que recebem. Aprende-se com o outro e isso foi marcado em todas as falas dos professores entrevistados. Além disso, é uma marca do construtivismo, que acredita que o conhecimento é produzido a partir da interação com o outro, da mediação que existe tanto entre as pessoas

como entre a pessoa e o signo, não se aprende apenas ouvindo, é necessário que haja uma apropriação, uma interação, uma construção do sujeito, e aqui professor com o objeto, que pode ser a aula, o ensinar, a teoria, entre outras coisas necessárias à prática do professor alfabetizador.

Vimos que com o passar do tempo o próprio conceito de alfabetização foi modificado devido à complexidade que as relações humanas foram criando e que também foram geradas pelo desenvolvimento tecnológico, ou seja, a sociedade tornou-se mais complexa exigindo mais dos indivíduos e conseqüentemente mais da educação, da escola, da alfabetização e, portanto da formação do professor alfabetizador.

Percebe-se nas falas de alguns professores a importância da família na educação das crianças, ou melhor, a necessidade da participação da família na escola, como colaboradora do processo de alfabetização ou ainda a modificação dessa instituição, família, que acaba “abalando” a prática do professor, segundo o depoimento da professora Sandra, porém esses são pontos que quero deixar destacados para futuras pesquisas. Pois, ao ser interrogado com relação a sua prática, por que o professor destaca a família? Quais são as reais interferências que a instituição familiar produz na sala de aula? Na prática do professor? Na teoria que acredita? Quais são as relações entre o espaço escolar e o espaço familiar?

Na abordagem de Ferreiro percebemos que a alfabetização não se limita a sala de aula, nem mesmo a escola, mas qual será a participação que cabe a família, na alfabetização das crianças? E o que é de fato função da escola?

O professor está no meio de todas essas interrogações, pois como ele vê e percebe a sua função hoje em dia? Se antes ele tinha certeza que a sua função era educar e com isso contribuía para uma promoção social, agora em que a escola e o professor contribuem? Por que escolher ser professor alfabetizador? Uns disseram “acreditar no potencial transformador da educação”, outros que “foram escolhidos pela profissão”, todos dizem gostar ou terem se apaixonado pelo que fazem, terem aprendido na prática o gosto da profissão. Pode parecer clichê, mas percebi que não tem como querer que a prática do professor atenda à teoria que ele acredita ser a melhor para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, se ele não se sentir realizado com o que faz, se não houver paixão.

A gente faz o melhor, quando gosta do que faz, só que essa relação de amor, não passa apenas pelo professor, é necessário que haja políticas de valorização do

magistério, que a prática da sala de aula seja contemplada nas reuniões e formações, não para serem classificadas como certas ou erradas, mas serem pensadas, discutidas e reelaboradas, com novas estratégias, com avaliações de todo o processo, dos resultados, a troca de experiências, como apareceu na questão do planejamento.

Que a ‘falta de tempo’ não seja nem um motivo real para travar as relações, nem um motivo de amargura na prática da escola, da sala de aula. Será que a escola tem se organizado para fazer o seu tempo ser produtivo? Será que há uma real conscientização de todos dentro das equipes pedagógicas para que esse tempo esteja sendo aproveitado da melhor forma? Será que a sala de aula conseguirá ser prioridade na escola e nas reuniões pedagógicas ao invés da burocratização?

Nada melhor do que finalizar esse trabalho com questões. Questões que nos levarão a pensar mais uma vez na relação teoria e prática, nas dificuldades encontradas para o estreitamento entre esses conceitos, que acabam quase, que por se tornarem dialeticamente um só, devido ao entrelaçamento que se dá de várias formas, inclusive, mesmo quando se acha que “na prática não há nada da teoria” ou seria o contrário?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPELLI, James. Novas características do professor. Diário do Grande ABC [periódico na internet]. Julh.2004 [acesso em: 10 de Julho de 2009]; semanal (16/07) [1p.]. Disponível em: http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/Escola_16_07_3281.pdf.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. IN: COLL, César et al. *O Construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 9 - 28. (Fundamentos, 132)

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. [S.I.]: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DELVAL, Juan. Hoje todos são construtivistas. Tradução de Mucio Camargo de Assis. IN: ASSIS, Orly Z. Mantovani de; ASSIS, Mucio Camargo de. (Coord.). *Anais do Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Construtivismo e Prática Pedagógica*. Campinas, SP: UNICAMP-FE-LPG, 2000. p. 25 – 34.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. Tradução de Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. Alfabetização e cultura escrita, *Nova Escola – A revista do Professor*, São Paulo, Abr./Maio. 2003. p. 27 – 30. Entrevista

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. IN: GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13 - 44

GURGEL, Thais. Ao mesmo tempo tão perto e tão longe. *Nova Escola*, São Paulo, n. 216, p. 50 – 53, Out. 2008.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de Professores em Curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escrita de Professores, 1995. p. 121 – 133.

_____; SOUZA, Solange Jobim e. *O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais*. Rio de Janeiro: Caderno de Pesquisa, n. 77, mai. 1991

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. IN: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 11 – 21.

MORAIS, Artur Gomoies de; ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? *Construirnotícias*, Recife, ano 07, n. 37, p. 5 – 13, nov./dez. 2007.

NOBRE, Domingos. *A Construção do Campo da Formação Contínua de Alfabetizadores/as: O Papel da Rede Latino-Americana de Alfabetização Integral*. 1997. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Estudos Sociais e Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, maio 1997.

_____, *Psicogênese da língua escrita: níveis, hipóteses e propostas de intervenção*. Rio de Janeiro: Mimeo, 1996

NÓVOA, Antônio. O professor pesquisador e reflexivo, *Salto*, Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm, 13 Set. 2001. [acesso em: 10 de Julho de 2009], Entrevista.

NUNES, Terezinha. *Construtivismo e Alfabetização: Um balanço Crítico*. Belo Horizonte: Educ. Rev., 1990.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

_____, *O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação*. São Paulo:, 1995.

_____, Vygotsky e o processo de formação de conceitos. IN: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23 – 33.

POERSCH, José Marcelino. Núcleo mínimo de formação lingüística do alfabetizador. *Em Aberto*, Brasília, ano 2, n. 12, p. 31 – 48, jan. 1983

SOARES, Magda Becker. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____, Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, Minas Gerais, Out. 2003.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. [S.l.]: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. Além da alfabetização. IN: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org^{as}). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 7 – 18 (Fundamentos, 127)

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo, revisado por José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISZ, Telma. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Ciclo básico de jornada única: uma nova concepção do trabalho pedagógico*. São Paulo: SE/CENP, 1990.

WERNECK, Regina Yolanda M. Isso e aquilo: a formação do professor. IN: GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 221 – 233.

APÊNDICE I

Entrevista com a professora Carolina

Escola: "X"

Idade: 27

Qual é a sua formação? *Pedagoga*

Se a resposta anterior for pedagoga, também possui o curso normal? *Sim*

Instituição em que cursou o normal? *Escola Estadual Ministro José Mori Silva*

Instituição em que cursou o ensino superior? *Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio*

Ano de conclusão do normal? *1999*

Ano de conclusão do ensino superior? *2004*

Tem alguma especialização? Qual? *Não*

Em que ano começou a atuar no magistério? *2003*

Tempo de serviço nesta escola? *5 anos*

Escolas em que já trabalhou e trabalha atualmente? (destacar a rede, a cidade e o tempo de trabalho em cada uma delas)

1ª escola: Rede Privada. No município de São Gonçalo. Durante 4 meses.

Escola atual: *Escola Municipal Paulo Freire. No município de Niterói. Há 5 anos. Paralela a esta escola trabalhei na rede municipal de Maricá por 2 anos, no turno da manhã.*

➤ Como você avalia a sua bagagem teórica, assim que se formou? (Sentia-se preparada para atuar? Tinha uma linha teórica que se identificava?)

“Avalio a minha bagagem teórica assim que me formei como boa. Aprendi um pouco de tudo, mas nada muito aprofundado, por isso não tinha nenhuma linha teórica com a qual me identificava, sabia um pouco de cada teoria, não tinha como me identificar especificamente com uma.”

➤ Como foi o começo da sua prática docente? (Quais foram as dificuldades encontradas? Que tipo de apoio recebeu da escola? Que estratégias criou para a ver o seu trabalho dar certo? A sua bagagem teórica a auxiliou? Sua linha teórica foi modificada?)

“Emocionante (risos). Acho que a maior dificuldade foi não saber alfabetizar e ter que fazer isso, talvez por ser muito nova ou imatura e ter que pegar uma turma para alfabetizar. É acho que foi isso. Recebi apoio das minhas colegas de trabalho, trocávamos atividades, ouvia comentários do que tinham feito em suas turmas e tentava fazer com a minha. Fui tentando, quando via que não dava certo, tentava outra coisa, aprendi assim: tentando, errando e tentando novamente, de outras formas. Também recebi ajuda da coordenadora da época, que me emprestava livros para ler. Livros que mostravam como trabalhar na prática com os níveis de leitura e escrita, eram livros que traziam coisas da prática mesmo, que eu não conhecia. Como posso dizer...a minha teoria foi reconstruída na prática.”

➤ Hoje, como você vê a relação entre teoria e prática na sua sala de aula, no seu dia-a-dia? (Qual é a sua metodologia? Que estratégias usa? Segue alguma linha teórica?)

“Não consigo ver relação da teoria com a minha prática em sala de aula hoje, pois é uma mistura de teorias, não tem como fundamentá-la em uma teoria certinha, fechada, ideal como aprendemos na faculdade, mas acho que ela poderia estar mais

próxima da teoria. Tenho crianças em diferentes níveis de escrita, por isso, faço três atividades diferentes e enquanto as crianças estão escrevendo (nível alfabético e a maioria da turma que é nível silábico-alfabético) fico com os dois alunos que, um que está entrando no nível silábico-alfabético e o outro aluno que não consegue identificar as letras ”

➤ Existe alguma formação continuada oferecida pela escola ou fundação, na qual você trabalha hoje? Como é essa formação? Qual é a sua avaliação dessa formação continuada, se não existe, faz falta? (Obrigatória? De quanto em quanto tempo? Acrescenta algo em sua prática? Como você acha que ela deveria ser?)

“Não, a formação continuada que existe são palestras com tudo aquilo que ouvimos na faculdade, não me acrescentam em nada. A formação que queremos, que nos ajudaria, é saber, por exemplo, que estratégias posso usar para trabalhar aquela criança que não consegue aprender (Cita o caso que tem em sala). Ou então como ensinar a matemática de forma mais dinâmica. A formação continuada oferecida pela fundação é obrigatória, ganhamos falta se não comparecermos. Tem um calendário, mas frequentemente tem.

➤ É cobrado plano de aula? Como ele é feito? (Existe um horário para ser feito? É visto pela coordenação? É feito em grupo? Existe um modelo a ser seguido? Qual a utilidade dele para a sua prática?)

“O plano de aula não é cobrado, mas ele é feito e considero importante, pois não tem como se fazer nada sem planejamento, é como uma viagem, não posso sair de casa para viajar sem antes me planejar para isso. Além disso, é uma forma de você comprovar o que está fazendo, até mesmo para os pais, também ajuda na hora de fazer os relatórios dos alunos. O planejamento acaba sendo feito separado, cada professora fazendo o seu, pois as reuniões pedagógicas (toda quarta-feira de 15h as 17h), que seriam para planejamento coletivo por ano de escolaridade, acaba sendo feita reuniões com todo o grupo do primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos). (As professoras utilizam a cartilha e algumas atividades em folha, elaboradas por elas. Essas folhas elas acabam trocando umas com as outras)

➤ Você gosta do magistério, sente-se realizada, feliz com a sua profissão e atuação?

“Eu gosto de dar aula, não gosto do salário que recebo, das condições que trabalho, mas gosto do que faço, gosto da profissão.”

APÊNDICE II

Entrevista com a professora Joana

Escola: “Z”

Idade: 31

Qual é a sua formação? *Segundo grau (pedagógico)*

Se a resposta anterior for pedagoga, também possui o curso normal? ###

Instituição em que cursou o normal? *Instituto de Ed. Prof.: Ismael Coutinho*

Instituição em que cursou o ensino superior? *Estácio- Letras (cursando)*

Ano de conclusão do normal? *1996*

Ano de conclusão do ensino superior? ###

Tem alguma especialização? Qual? *Não.*

Em que ano começou a atuar no magistério? *1997*

Tempo de serviço nesta escola? *5 meses.*

Escolas em que já trabalhou e trabalha atualmente? (destacar a rede, a cidade e o tempo de trabalho em cada uma delas)

- Centro de Ensino Moderno Eliane Ribeiro (CEMER) – *Bebê nas Nuvens* – 7 anos (Aproximadamente)

- Soneca Centro Infantil – 4 anos (aprox.)

Ambas da rede particular, em Niterói.

➤ Como você avalia a sua bagagem teórica, assim que se formou? (Sentia-se preparada para atuar? Tinha uma linha teórica que se identificava?)

“Sentia-me bastante insegura pela falta de experiência, principalmente com Ed. Infantil, pois só fiz estágio no Ens. Fundamental. Além do que, o curso de formação deixou muitas lacunas, por conta da falta de professores, paralisações e da própria estrutura deficiente do ensino, no Estado.”

➤ Como foi o começo da sua prática docente? (Quais foram as dificuldades encontradas? Que tipo de apoio recebeu da escola? Que estratégias criou para a ver o seu trabalho dar certo? A sua bagagem teórica a auxiliou? Sua linha teórica foi modificada?)

“Tinha dificuldades básicas, desde como planejar as aulas e fazer um plano de aula, até ter o controle da turma e o que fazer para chamar a atenção dos alunos, cumprir os conteúdos... Minhas dificuldades eram em relação aos pais, como tratá-los, expor ou não os “problemas” dos alunos, como avaliar, etc.

Na época, havia uma coordenadora que mais impunha do que trocava, porém, foi assim mesmo que aprendi a lidar com as situações mais diversas.

Depois, ao passar dos anos, com a prática adquirida e uma nova coordenadora, foi possível “pesar” os prós e contras dos métodos utilizados, rever conceitos e discutí-los, poder reformular o que não “funcionava” e propor mudanças.”

➤ Hoje, como você vê a relação entre teoria e prática na sua sala de aula, no seu dia-a-dia? (Qual é a sua metodologia? Que estratégias usa? Segue alguma linha teórica?)

“No momento não utilizo o método que gostaria, que é deixar o aluno criar, em cima do que ele sabe e pode construir.

Na última escola em que trabalhei, apesar de ter um conteúdo (o 'bendito' conteúdo) a seguir, com o tempo, também foi possível dar opiniões, mudar e trabalhar um pouco mais da maneira que me identifico. Gosto de apresentar algo aos alunos e deixá-los mostrar o que entenderam, ou perceberam do que foi visto. Por meio de desenhos, relatos, etc... Nem sempre é uma atividade pronta que vai dizer o que a criança sabe, ou não.

Acredito nessa 'fórmula', mas percebo que, às vezes, parece utopia tentar fazer algo do tipo nas escolas particulares, onde, normalmente 'eles' já têm uma fórmula que julgam dar certo."

➤ Existe alguma formação continuada oferecida pela escola ou fundação, na qual você trabalha hoje? Como é essa formação? Qual é a sua avaliação dessa formação continuada, se não existe, faz falta? (Obrigatória? De quanto em quanto tempo? Acrescenta algo em sua prática? Como você acha que ela deveria ser?)

"Não só onde trabalho hoje, como nas outras escolas por onde passei, vejo que o reconhecimento da necessidade do professor se atualizar é importante, mas as condições não são favoráveis. Ou seja, é como se dissesse: 'Você PRECISA fazer, porém, não conte CONOSCO para lhe dar apoio e condições'."

➤ É cobrado plano de aula? Como ele é feito? (Existe um horário para ser feito? É visto pela coordenação? É feito em grupo? Existe um modelo a ser seguido? Qual a utilidade dele para a sua prática?)

"Disseram-me que o planejamento deveria ser feito semanal e individualmente e apresentado toda as segundas-feiras. Porém tenho a impressão de que ele não é visto. Ainda assim continuo fazendo por saber que se trata de REGRA da escola, apesar de achar totalmente desnecessário o modo usado pela maioria das escolas de planejar.

O modelo usado consiste em separar as atividades do dia por horário, relatá-las, informando o objetivo a ser cumprido de cada uma delas.

Acho extremamente inútil! Qual seria a necessidade de escrever todos os dias, uma rotina que já estamos habituadas a cumprir e o pior, relatar os objetivos que

queremos alcançar, uma vez que a própria professora ao planejar sua aula tem consciência do que quer em cada atividade?

Mais eficiente seria uma espécie de ROTEIRO, especificando o que se propõe a ser feito, e ao fim, o que foi possível, como foi a resposta dos alunos em relação as atividades... O que poderia ser modificado, um horário flexível, para que não se precisasse terminar uma atividade antes de terminá-la por conta do horário, etc.”

➤ Por que escolheu o magistério nas séries iniciais como profissão? (Gosta do que faz? Sente-se realizada e feliz com a sua prática profissional?)

*“Acredito na mudança e quanto antes ela puder ser feita, MELHOR! Rs
Na verdade, eu é que fui escolhida! Era a “vaga” que tinha quando comecei e depois, quando tive a oportunidade de mudar, não quis e acabei me apaixonando.
Daí que o trabalho com a Ed. Infantil é gratificante por conta das descobertas, (tudo é novidade!), do crescimento absurdo que se dá em tão pouco tempo, a todo momento!!!!*

Gosto sim, apesar de ter consciência do tanto que falta para que a Educação Infantil venha a ser tomada com a importância que tem!”

APÊNDICE III

Entrevista com a professora Mariana

Escola: “X”

Idade: 26

Qual é a sua formação? *Cursando pedagogia*

Se a resposta anterior for pedagoga, também possui o curso normal? *sim*

Instituição em que cursou o normal? *Instituto de Educação Clélia Nance*

Instituição em que cursou o ensino superior? *UNIRIO*

Ano de conclusão do normal? *2000*

Ano de conclusão do ensino superior? *Estou no 3º período*

Tem alguma especialização? Qual? *não*

Em que ano começou a atuar no magistério? *2000*

Tempo de serviço nesta escola? *3 anos*

Escolas em que já trabalhou e trabalha atualmente? (destacar a rede, a cidade e o tempo de trabalho em cada uma delas)

1º) CIEP – São Gonçalo – Programa de estágio oferecido pelo governo do Estado

2º) Escola particular – 6 meses

3º) Escola Municipal Paulo Freire – Niterói – 3 anos

➤ Como você avalia a sua bagagem teórica, assim que se formou? (Sentia-se preparada para atuar? Tinha uma linha teórica que se identificava?)

“Quando eu me formei era uma bagagem boa, mesmo sendo nível de ensino médio, os professores foram além dos conteúdos que foram estipulados no curso. Eram bons professores, se importavam em tirar dúvidas extras a grade curricular. Assim... foi boa, mas não o suficiente para auxiliar a minha prática na sala de aula, faltou muito. Identifiquei-me com a linha sócio-interacionista. O curso me mostrou várias possibilidades, que eu podia escolher um caminho, mas não aprofundou a ponto de ter segurança para trabalhar com o sócio-interacionismo, só mostrou que existe isso, isto e aquilo, aí cada um constrói a sua prática segundo sua visão de mundo, de sociedade e de educação, onde você vai buscar o seu.”

➤ Como foi o começo da sua prática docente? (Quais foram as dificuldades encontradas? Que tipo de apoio recebeu da escola? Que estratégias criou para a ver o seu trabalho dar certo? A sua bagagem teórica a auxiliou? Sua linha teórica foi modificada?)

“Bem, eu não sabia o que fazer. Porque era uma turma de 2ª série, num CIEP, com uma realidade muito difícil, uma comunidade pobre onde a gente vê violência, omissão da família, poucos recursos e como professora também a falta de experiência. Como trabalhar sistematicamente com aquelas crianças, a turma era mista precisava ser alfabetizada, não tinha relação conteúdo-idade, não estavam ajustados, então foi difícil... Eu ainda não era formada estava no último ano do normal e o governo do Estado fez uma seleção para alunos que estavam se formando, era um estágio remunerado, teve uma prova para entrar... Depois trabalhei numa escola da rede particular com alfabetização, mas era um método muito tradicional, só fiquei um semestre. Não me adaptei à escola, a forma como,

além da questão metodológica, a questão empresarial também fiquei aquele semestre sem trabalhar em escola, depois vim pra aqui. A maior dificuldade era o elo entre teoria e prática, porque quando você vai buscar sobre o sócio-interacionismo, qualquer outra teoria você encontra os livros, as bibliografias, teoricamente, mas você não vê exemplos de como aquela teoria pode ser aplicada na prática, então você acaba experimentando um pouco, vendo se é assim que se faz, se assim você alcançou o objetivo, então alguém que tivesse me conduzido talvez até no curso mesmo. Olha se a teoria é assim, então na prática você vai ter que conduzir dessa forma, se você acredita que a criança aprende coletivamente, então você não vai poder dar um exercício que ela não possa dividir com o colega, você não vai poder proibir de perguntar ao colega... Então a gente acaba querendo trabalhar coletivamente, mas quer que a criança fique muda, isso não existe, não tem como. Pode parecer simples, mas são coisas que você precisa vivenciar e talvez alguém que te dissesse isso. Não, não consegui e nem hoje eu consigo colocar tudo que acredito na prática, assim... Infelizmente. Mas, eu busco. Acho que o importante é isso. No primeiro ano eu tive muita dificuldade não só em não saber sistematizar, aplicar a metodologia, aplicar uma sistematização, não vamos colocar metodologia, porque dentro do sócio-interacionismo, acaba sendo contraditório. Mas é necessário uma sistematização do seu trabalho. Isso não pode fugir de lugar nenhum. Eu não sou espontaneísta de jeito nenhum, essa não é minha linha de trabalho. Mas, eu não consegui fazer isso, então o que refletiu o meu trabalho foi muito os exemplos que tive. Na minha formação enquanto aluno, aí vem todo um histórico de vida acadêmica e na minha formação enquanto professora. Então foi muito mais os casos que eu já tinha vivido, como foi que meus professores me ensinaram e aí tentar ensinar, e é lógico eu ia vendo uma outra forma, mudou... Esse não é o melhor caminho, não está dando certo com o aluno. Do que mesmo encontrar uns livros, encontrar nas pesquisas, o auxílio que eu estava precisando. Nessa época, nessa escola, não tive apoio nenhum da coordenação. Eu tinha uma professora que vinha avaliar as minhas aulas, algumas vezes ela olhava meu caderno de planejamento e dava uma ajuda. E tinha a Coordenação Pedagógica que era feita por uma professora que não era pedagoga na época. Até porque há nove anos atrás o sistema de orientação e supervisão era outro. Mas era ainda um trabalho solitário.”

➤ Hoje, como você vê a relação entre teoria e prática na sua sala de aula, no seu dia-a-dia? (Qual é a sua metodologia? Que estratégias usa? Segue alguma linha teórica?)

“Aqui na escola hoje estamos tentando buscar o trabalho coletivo. A gente até veio de uma reunião agora em que estávamos discutindo os problemas de se trabalhar isoladamente, os pontos positivos dos trabalhos coletivos. É... estamos buscando, ainda não é um trabalho totalmente coletivo. Mas a busca existe. Acho importante destacar isso. As pessoas não estão acomodadas à solidão.

Quanto a isso, tenho sim. A gente leva nas reuniões de planejamento que acontece às quartas-feiras, é, todas as nossas dificuldades. Tanto para os colegas, quanto para os professores, naquele momento tem as sugestões, né? Cada uma tem uma experiência, às vezes já vivenciou o mesmo que eu, no caso, né? Na situação, estou vivenciando, e aí, eles dão uma ajuda. Também como estou cursando Pedagogia, já tenho uma facilidade, porque posso perguntar direto ao meu professor, é, a pessoa que está transbordante de teoria, ele vai poder me auxiliar. Assim, particularmente, sou beneficiada porque tenho a teoria e a prática ao mesmo tempo. Eu encho de pergunta, olha não estou conseguindo, quero desse jeito... Eu vejo extremamente necessária relacionar sempre teoria e prática. Não dispenso a teoria, não dispenso a prática. É fundamental pensar sobre educação, é fundamental você filosofar muitas vezes, definir suas metas, definir o que você vê como educação, o que você vê como atividade. A partir daí, você definir a sua linha de abordagem metodológica, sociológica. Mas é importante, não deixar que isso seja uma semente sem fruto. Você botar uma semente só no copinho ou num recipiente, ela não vai pra terra. Assim, quando ela vai pra terra eu quero dizer que ela está indo para o campo da experiência, que ela está sendo aplicada, que a teoria está sendo aplicada. E só no campo mesmo da experiência, que é capaz de germinar essa idéia. Você é capaz de comprovar ou não e ver se aquilo é válido ou não. Então vejo que é necessário essa relação, e até uma relação amorosa, a gente tem que namorar, tem que entender, sabe. Olha, acredito que sim, talvez não tão profundamente como espero, até porque a universidade abre seus horizontes para muitas idéias que você não observava. Sempre existiram, muitas coisas existem na nossa vida, em nosso cotidiano, mas a gente acaba não despertando para elas. E na universidade a gente tem esses questionamentos, você começa a questionar, “pô” na sala de aula é

assim...poxa, às vezes eu me conduzo dessa forma, e traz essa consequência. Então acredito que sim, não tão profundo, porque ainda estou no 3º período, e faço à noite. Eu acredito que sim, não do jeito que eu quero, mas estou caminhando... “

➤ Existe alguma formação continuada oferecida pela escola ou fundação, na qual você trabalha hoje? Como é essa formação? Qual é a sua avaliação dessa formação continuada, se não existe, faz falta? (Obrigatória? De quanto em quanto tempo? Acrescenta algo em sua prática? Como você acha que ela deveria ser?)

“Existe uma formação continuada, um cronograma que é disponibilizado pela rede que às vezes acontece semestralmente, depende do cronograma que eles fazem anualmente. Mas eu quero colocar assim, uma observação. Acho que nenhuma vez foi perguntado aos professores o que eles realmente querem aprender, no que eles querem se formar, em que eles querem se especializar, dentro da linha de formação continuada. É algo muito uni direcionado, e vem muito de cima para baixo. Então talvez não contemple os temas que os professores têm necessidade. Acho que a primeira coisa é o detalhamento da realidade da escola. Os professores precisam apontar quais são as necessidades. Se a escola precisa trabalhar com violência, com alfabetização. Se é um trabalho em relação ao gênero, as diferenças raciais, sócias... O que acontece nas escolas? O que incomoda os professores, aos alunos? E, a partir desse levantamento, fazer uma proposta de Formação Continuada mais específica, porque às vezes quando você tenta lançar o todo, você acaba cortando um pouco do conhecimento que é necessário na prática. Acaba dando atenção a todo mundo e às vezes a ninguém. Então, talvez se o trabalho que a Fundação fizesse fosse um pouco mais direcionado, não é individualizado por unidade, mas por pólo, ou por grupos que tenham as mesmas características, talvez auxiliasse mais, fosse mais eficiente. Traz uma contribuição porque sou uma pessoa que sinto a necessidade de aprender sempre. Não se esgota o conhecimento, mas nem sempre ele vem ao encontro do que eu necessito com a minha prática. A nossa voz acaba saindo, mas não sendo ouvida. Porque é muita diferença entre você permitir que a pessoa fale e você ouvir e considerar o que a pessoa falou. Não estou dizendo aqui que a Fundação não faz um bom trabalho em Formação Continuada, ao contrário... Acho que quando ela se propõe em fazer o trabalho de Formação

Continuada, ela faz muito bem feito. Eu gosto muito das formações que têm, acho que é só o tema. É ter a sensibilidade de observar que tipo de tema, o que ele está abordando, se vai ou não de encontro as necessidades do professor. E aí alguns vão, outros não.

Acaba me ajudando mais na faculdade do que na prática, acaba me ajudando mais na teoria do que na prática em sala de aula. Essa formação de professores não é que seja dispensável, talvez no futuro venha ou tenha a necessidade de usar. Ou talvez a minha necessidade agora no presente seja essa também. Mas tem tantas demandas, como por exemplo, violência na escola... Não é que não sejam importantes, são extremamente importantes, mas a demanda na Educação Pública é tão grande, a gente necessita de tantas coisas ao mesmo tempo, que se a gente não der prioridade, a gente acaba utilizando mal o tempo e acaba deixando de aprender, de administrar as coisas que realmente são necessárias. Eu acho que a Fundação deveria prestar mais atenção nisso, no tema. A qualidade da Formação Continuada eu acho que é boa, mas enfim...

Eu acho que consegue despertar no professor questionamentos que são importantes para que ele mude sua prática, para que ele tenha argumentos, para que tenha condições de identificar. Por mais que seja algo que todo teórico fale, eu concordo: não existe receita. E às vezes o professor se incomoda em ouvir isso. Então diz como é que eu vou fazer? Não tem como fazer, não tem um exemplo. Mas é mesmo, não existe receita. Mas existem questionamentos, existem pontos, que você conversando, dialogando, com o colega, trocando, você vai tentar compreender o caminho que você pode trilhar. Coloca dois copos de farinha de trigo no bolo, mas isso ficou muito leite, e aí você vai continuar com dois copos de farinha de trigo? Não, acho que não, né? Tem que ter a sensibilidade para poder mudar o caminho, para poder observar, onde a sua prática está sendo conduzida. Por mais que seja algo teórico, não tem receita. Você tem que se tornar Gerenciador e como diz lá na Faculdade e Auto-Gestor do seu conhecimento. Você tem que buscar o conhecimento, a todo tempo estar se construindo enquanto profissional. Não tem que esperar vim de cima para baixo. É imposto? É imposição, mas também quando a pessoa te dá oportunidade de se construir, aí você fica perdido. A gente não tem uma criação para liberdade não. O brasileiro, por mais que a gente tenha ânsia pela liberdade, pelos direitos, quando a gente tem, fica perdido. Não sabe mais como usar. É muito complicado...

➤ É cobrado plano de aula? Como ele é feito? (Existe um horário para ser feito? É visto pela coordenação? É feito em grupo? Existe um modelo a ser seguido? Qual a utilidade dele para a sua prática?)

“Planos de Aulas no formato de caderno é cobrado e não cobrado. No primeiro ciclo ele tem sido cobrado, a partir da mudança de Pedagoga e ela cobra não diariamente, mas que a gente tenha alguma forma de registro. E a partir daquela forma de registro ela senta e discute como está sendo a nossa conduta, no que ela pode auxiliar, exercícios, livros e atividades. Mas não é uma filosofia da Escola que você tenha um Caderno de Planejamento, é necessário que cada um tenha a sua forma de registro. Isso é lógico, não é crime a escola não obrigar a pessoa, o profissional, não ter um Caderno de Planejamento. Ele sabe que ele tem que ter alguma forma de registro. Não tem aquela obrigatoriedade como antigamente, de dar visto toda semana, de liberar ou não a sua atividade pro próximo mês. A gente tem uma autonomia que graças a Deus é muito real. Que é bem ou mal usada dependendo da pessoa do professor. É uma frase da Alice no País das Maravilhas: “se você não sabe para onde quer ir, qualquer caminho serve”. O Planejamento é o plano mental idealizado, configurado no papel, transposto para o papel. É como se fosse um mapa, você tem suas ideologias, suas metodologias e no Planejamento você transforma aquilo numa forma gráfica, você registra. Eu acho muito importante que não fique somente na mente, na vontade ou no espontaneísmo do professor. Que ele tenha um registro que ajude a conduzi-lo, que seja sensível, verdadeiro. Que não seja só um enfeite para quando alguém quiser olhar seu caderno. Na verdade, na Legislação está escrito Reunião Pedagógica, e aí pode ser muitas coisas, e dentre uma delas o Planejamento. Nós começamos a sentir a necessidade de planejamento específico de aula e fizemos um cronograma mensal, onde numa semana a gente tem a liberdade para poder sentar e planejar, tirar xerox, fuxicar livros, em outra semana a gente faz um trabalho mais coletivo, trocando idéias, trocando trabalhos, resolvendo problemas, pensando projetos, nós começamos a definir a reunião pedagógica dessa forma. É uma forma experimental, mas que aparenta que vai dar certo, porque contempla vários aspectos pedagógicos, não somente o planejamento. [...] Nem sempre foi assim, mas é algo também que coletivamente você precisa buscar o espaço, se não tem, por que não

tem? Questionar, como tem sido questionado por todos os colegas a necessidade desse horário... Se você não tiver um horário, você vai ter que fazer em casa. Eu sou contra qualquer tipo de profissional fazer o seu trabalho em casa. Na verdade não virou uma regra, e sim uma aceitação. A partir do momento que os colegas decidirem mudar, a gente decide coletivamente, que foi o que aconteceu com o Planejamento. A gente tem um dia, que é só nosso para fazer o Planejamento Específico, outros horários que a gente divide com o Planejamento Coletivo, Planejamento Individual. Como também tudo é uma questão do professor ver a necessidade. Porque não adiante dar 3h para o professor para ele planejar e ele sentar e ficar conversando com o amigo, achar que aquele é um tempo livre, porque não é. É um tempo pago, por mais Caxias que isso pareça ser.”

➤ Por que escolheu o magistério nas séries iniciais como profissão? (Você gosta do magistério, sente-se realizada, feliz com a sua profissão e atuação?)

“Olha, a única coisa que eu reclamo, na minha profissão, sinceramente, é o salário. Porque gosto muito, muito mesmo. Graças a Deus trabalho numa escola, onde sou apaixonado pelo que faço, onde tenho possibilidades de trabalhar da minha forma, expondo o que acredito, e mesmo que seja diferente ou até divergente, tenho um espaço para fazer isso. Se financeiramente fosse mais valorizado, eu poderia dizer que é completo. Não só economicamente desvalorizado, como politicamente também. Mas percebo isso tudo não como obra do acaso, algo que tem uma função política, um interesse político, e acho que é sim proposital, que passa sim pela questão econômica, porque nenhum vereador precisou cursar a faculdade, não precisa fazer mestrado e não deixa de aumentar o seu salário quando tem direito de aumentá-lo, não deixa de valorizar financeiramente a sua profissão, então por que não? Por que o professor não pode ser valorizado através de um salário, ou através de uma gratificação que ele possa além de se manter, né? De poder existir, de poder sair com sua família, conhecer outros lugares, viajar... Porque tudo isso traz uma bagagem, que a gente leva para a sala de aula. Toda a nossa vivência a gente leva sim para a sala de aula... então é necessário que o professor seja valorizado.”

APÊNDICE IV

Entrevista com o professor João

Escola: "Y"

Idade: 50

Qual é a sua formação? *Formação de professores (normal)*

Se a resposta anterior for pedagoga, também possui o curso normal? ###

Instituição em que cursou o normal? *C. N. C. Carlos Brandão*

Instituição em que cursou o ensino superior? ###

Ano de conclusão do normal? 1976

Ano de conclusão do ensino superior? ###

Tem alguma especialização? Qual? *Não*

Em que ano começou a atuar no magistério? 1977

Tempo de serviço nesta escola? *21 anos*

Escolas em que já trabalhou e trabalha atualmente? (destacar a rede, a cidade e o tempo de trabalho em cada uma delas)

1º) E. M. Elias Farah – Cachoeiras de Macacu – 2 anos

2º) E. E. Japuiba – Cachoeiras de Macacu – 17 anos

3º) C. E. Sol Nascente – Cachoeiras de Macacu – 21 anos

➤ Como você avalia a sua bagagem teórica, assim que se formou? (Sentia-se preparada para atuar? Tinha uma linha teórica que se identificava?)

“Na verdade a bagagem teórica não preparava para atuar. A bagagem que tenho, aprendi na prática, no dia-a-dia, no relacionamento com outros colegas. Sempre há uma teoria a se seguir.”

➤ Como foi o começo da sua prática docente? (Quais foram as dificuldades encontradas? Que tipo de apoio recebeu da escola? Que estratégias criou para a ver o seu trabalho dar certo? A sua bagagem teórica a auxiliou? Sua linha teórica foi modificada?)

“Não foi fácil. É uma grande responsabilidade, os alunos, os pais, confiam em você, no seu trabalho penso que a grande dificuldade era não perceber as diferenças individuais. E pensar que todos tinham, que todos deveriam aprender em um mesmo momento, e de certa forma rotulava os que não alcançavam. Como hoje a escola não tem estrutura para apoiar no trabalho pedagógico, o relacionamento e o apoio de outros colegas é que faz você perceber e avaliar sua prática. Na educação a teoria sempre diverge da prática.”

➤ Hoje, como você vê a relação entre teoria e prática na sua sala de aula, no seu dia-a-dia? (Qual é a sua metodologia? Que estratégias usa? Segue alguma linha teórica?)

“Como já disse, a teoria sempre diverge da prática. E a prática pedagógica está mais difícil. A metodologia é a do raciocínio lógico, crítico e objetivo.”

➤ Existe alguma formação continuada oferecida pela escola ou fundação, na qual você trabalha hoje? Como é essa formação? Qual é a sua avaliação dessa formação continuada, se não existe, faz falta? (Obrigatória? De quanto em quanto tempo? Acrescenta algo em sua prática? Como você acha que ela deveria ser?)

“Existe formação continuada sim, é o proletramento – linguagem e matemática – essa formação apoia e oferece recursos na prática. E ajuda o professor a compreender e solucionar dúvidas e dificuldades vivenciadas em sala de aula. Assim também identificar o potencial de cada aluno. Não é obrigatório e tem a duração de 80h.”

➤ É cobrado plano de aula? Como ele é feito? (Existe um horário para ser feito? É visto pela coordenação? É feito em grupo? Existe um modelo a ser seguido? Qual a utilidade dele para a sua prática?)

“Não é cobrado. Somos nós professores que estudamos, preparamos e estruturamos os planejamentos, sempre visando o melhor para o aluno. É o planejamento que norteia o trabalho, a prática e a capacidade do aluno.”

➤ Por que escolheu o magistério nas séries iniciais como profissão? (Você gosta do magistério, sente-se realizada, feliz com a sua profissão e atuação?)

“Na verdade, eu não escolhi o magistério, o magistério me escolheu. Fiz o concurso, passei, comecei a trabalhar e passei a gostar do que fazia. Sinto-me bem, porque gosto muito de criança, me dou bem, me identifico com eles. Gosto de ver como eles crescem.”

APÊNDICE V

Entrevista com a professora Sandra

Escola: "Z"

Idade: 38

Qual é a sua formação? *Formação de professores (normal)*

Se a resposta anterior for pedagoga, também possui o curso normal? ###

Instituição em que cursou o normal? *Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho*

Instituição em que cursou o ensino superior? ###

Ano de conclusão do normal? *1988*

Ano de conclusão do ensino superior? ###

Tem alguma especialização? Qual? *Não*

Em que ano começou a atuar no magistério? 1989

Tempo de serviço nesta escola? 1 mês

Escolas em que já trabalhou e trabalha atualmente? (destacar a rede, a cidade e o tempo de trabalho em cada uma delas)

1º) Numa escola privada – Niterói – 12 anos

2º) Outra escola privada – Niterói – 5 anos

3º) Colégio Castelo do Saber – particular - Niterói - a apenas 1 mês.

➤ Como você avalia a sua bagagem teórica, assim que se formou? (Sentia-se preparada para atuar? Tinha uma linha teórica que se identificava?)

“Avalio a minha bagagem teórica como boa, me sentia preparada e segura para atuar, na época me identificava com a linha tradicional.”

➤ Como foi o começo da sua prática docente? (Quais foram as dificuldades encontradas? Que tipo de apoio recebeu da escola? Que estratégias criou para a ver o seu trabalho dar certo? A sua bagagem teórica a auxiliou? Sua linha teórica foi modificada?)

“Na época não encontrei muitas dificuldades. Tive total liberdade de ação, entrei na escola no início do ano, participei da reciclagem, da montagem do cronograma e fui tentando, experimentando. A minha bagagem teórica foi fundamental, mas eu achava que as crianças só conseguiam aprender se fosse pelo método tradicional, achava o construtivismo muito solto, mas quando tive oportunidade de trabalhar com ele, fui muito bem orientada por uma professora, pois trabalhava como professora de apoio de uma criança portadora de necessidades especiais e vi que as crianças conseguem aprender, gostei muito, pois vi que na prática é muito diferente. Também trabalhei com o método natural, no qual recebi ajuda da coordenadora da escola.”

➤ Hoje, como você vê a relação entre teoria e prática na sua sala de aula, no seu dia-a-dia? (Qual é a sua metodologia? Que estratégias usa? Segue alguma linha teórica?)

“Hoje está muito difícil lidar com a questão da diversidade da estrutura familiar, pois as crianças chegam com uma educação familiar muito diferente uma da outra, causando uma turma heterogênea com relação ao comportamento e aprendizado. Quando entrei nessa escola a diretora me disse que eles trabalhavam com método misto, e que por eu ter tido experiência tanto com o construtivismo como com o tradicional, seria bom. Acho que tem muita teoria na prática, são indispensáveis uma para outra. Aqui é tradicional.”

➤ Existe alguma formação continuada oferecida pela escola ou fundação, na qual você trabalha hoje? Como é essa formação? Qual é a sua avaliação dessa formação continuada, se não existe, faz falta? (Obrigatória? De quanto em quanto tempo? Acrescenta algo em sua prática? Como você acha que ela deveria ser?)

“Não existe, mas faz muita falta, pois é um dos meios de atualização. Se a escola quiser pagar a minha faculdade, eu vou adorar.”

➤ É cobrado plano de aula? Como ele é feito? (Existe um horário para ser feito? É visto pela coordenação? É feito em grupo? Existe um modelo a ser seguido? Qual a utilidade dele para a sua prática?)

“Sim é feito individualmente, em casa e tem um esqueleto a ser seguido. A coordenadora até vê, mas não nos dá nenhum retorno, pelo menos até agora eu não tive. Acho que ele é fundamental para a organização”

➤ Por que escolheu o magistério nas séries iniciais como profissão? (Você gosta do magistério, sente-se realizada, feliz com a sua profissão e atuação?)

“Gosto, mas como disse hoje está mais difícil.”

APÊNDICE VI

Entrevista com a professora Valéria

Escola: "Z"

Idade: 26

Qual é a sua formação? *Pedagoga*

Se a resposta anterior for pedagoga, também possui o curso normal? *Não*

Instituição em que cursou o normal? ###

Instituição em que cursou o ensino superior? *Universidade Plínio Leite*

Ano de conclusão do normal? ###

Ano de conclusão do ensino superior? *2005*

Tem alguma especialização? Qual? *Estou cursando a pós-graduação em Gestão de impactos ambientais – Na Universidade Plínio Leite*

Em que ano começou a atuar no magistério? 2002

Tempo de serviço nesta escola? 7 meses

Escolas em que já trabalhou e trabalha atualmente? (destacar a rede, a cidade e o tempo de trabalho em cada uma delas)

1º) Osvaldo Cruz - privada – Niterói – 1 ano e 6 meses

2º) Castelo da Turma Miúda – Niterói – 3 anos

3º) Colégio Castelo do Saber – particular - Niterói - 7 meses.

➤ Como você avalia a sua bagagem teórica, assim que se formou? (Sentia-se preparada para atuar? Tinha uma linha teórica que se identificava?)

“Não me sentia preparada, alguns estágios me ajudaram, mas aprendi na prática, pois eram três turmas diferentes, em uma única sala. A teoria me ajuda muito na hora de me expressar, de uma maneira melhor.”

➤ Como foi o começo da sua prática docente? (Quais foram as dificuldades encontradas? Que tipo de apoio recebeu da escola? Que estratégias criou para a ver o seu trabalho dar certo? A sua bagagem teórica a auxiliou? Sua linha teórica foi modificada?)

“Encontrei muitas dificuldades, a maior era na hora de fazer o planejamento, de preparar as atividades, mas também de colocar limite na turma. Trabalhei com muita arte, música, teatro... a ajuda veio das minhas amigas de trabalho e faculdade .”

➤ Hoje, como você vê a relação entre teoria e prática na sua sala de aula, no seu dia-a-dia? (Qual é a sua metodologia? Que estratégias usa? Segue alguma linha teórica?)

“Não uso teoria nenhuma na minha sala de aula, o que aprendi não me ajudou em nada. Foi a prática que tive que me ajudou.”

➤ Existe alguma formação continuada oferecida pela escola ou fundação, na qual você trabalha hoje? Como é essa formação? Qual é a sua avaliação dessa

formação continuada, se não existe, faz falta? (Obrigatória? De quanto em quanto tempo? Acrescenta algo em sua prática? Como você acha que ela deveria ser?)

“O que é formação continuada? Não sei o que é considerado como formação continuada.”

➤ É cobrado plano de aula? Como ele é feito? (Existe um horário para ser feito? É visto pela coordenação? É feito em grupo? Existe um modelo a ser seguido? Qual a utilidade dele para a sua prática?)

“Sim é feito individualmente, em casa e tem um esqueleto a ser seguido. Mas a diretora nunca viu. Acho que é uma questão de organização.”

➤ Por que escolheu o magistério nas séries iniciais como profissão? (Você gosta do magistério, sente-se realizada, feliz com a sua profissão e atuação?)

“Eu gosto, mas agora estou querendo ter outras experiências, que seja com outro segmento, ou até mesmo fora da sala de aula.”

APÊNDICE VII

Entrevista com o professor Cláudio

Escola: “Y”

Idade: 42

Qual é a sua formação? *Formação de Professores (normal)*

Se a resposta anterior for pedagoga, também possui o curso normal? ###

Instituição em que cursou o normal? *C. E. Sol Nascente*

Instituição em que cursou o ensino superior? *Universo - Biologia*

Ano de conclusão do normal? *1985*

Ano de conclusão do ensino superior? *1991*

Tem alguma especialização? Qual? *Tenho pós em Gestão e Educação Ambiental*

Em que ano começou a atuar no magistério? 1991

Tempo de serviço nesta escola? 12 anos

Escolas em que já trabalhou e trabalha atualmente? (destacar a rede, a cidade e o tempo de trabalho em cada uma delas)

1º) C. E. Sol Nascente – Cachoeiras de Macacu – 20 anos

2º) E. M. São Francisco de Assis – Cachoeiras de Macacu – 12 anos

➤ Como você avalia a sua bagagem teórica, assim que se formou? (Sentia-se preparada para atuar? Tinha uma linha teórica que se identificava?)

“A teoria não se aplicava muito a prática, o que ajudou bastante a tentar encontrar o caminho da teoria para a prática, foram os estágios. Porque a teoria, que é super importante, ela fica muito vaga quando o aluno não faz a parte prática, aí a teoria fica vaga, mas os estágios ajudaram bastante. No estágio a gente via, por exemplo, a realidade da escola pública, hoje a gente fala de inclusão de incluir aluno, mas tem alunos que não tem nenhum tipo de necessidade especial, e na verdade ele acaba sendo excluído pela escola, né? Então a gente vê que na prática é assim, a escola pública tinha muitas dificuldades, primeiro que falta de engajamento das famílias, os alunos que tinham problema, geralmente os alunos que tem problema de aprendizagem, são os alunos que a família não tem um histórico muito legal ou que não valorizam muito a educação, aí aquilo acaba se transformando numa bola de neve.” A alfabetização é a base do aluno, se o aluno for bem na alfabetização, ele vai bem na 1ª, na 2ª, na 3ª, vai bem a vida toda, mas se ele capengar na alfabetização, ele vai ser capenga a vida toda...

No início era um estágio de observação, aí na medida em que o estágio vai passando, isso é bom que você vai ganhando segurança, mas teve momento em que a gente tinha que atuar. Eu me lembro que teve uma vez que a professora da aula de estágio, tinha uma aula prática, você tinha que atuar, tinha que preparar o plano de aula dentro dos moldes que ela tinha né? Com conteúdo, estratégia, com avaliação e com o tempo de duração da aula, aí ela ia na sala de aula para ver como é que você ia executar o plano de aula, isso era uma avaliação... No início era estágio de observação, aí a gente ia ganhando segurança e tinha a parte prática também. Naquele início eu gostava muito da linha construtivista, porque principalmente para os alunos, tem uma história muito legal de um contato, de um

pré-contato com símbolos lingüísticos, com jornal, com revista em casa, se não faz parte da história da família, o construtivismo é legal.”

➤ Como foi o começo da sua prática docente? (Quais foram as dificuldades encontradas? Que tipo de apoio recebeu da escola? Que estratégias criou para a ver o seu trabalho dar certo? A sua bagagem teórica a auxiliou? Sua linha teórica foi modificada?)

“A gente sempre trabalhava... na verdade não era assim, puramente construtivista porque na época estava saindo do normal, eu não tinha essa segurança para trabalhar só construtivismo, né? Aí a gente trabalhava misto. Misto assim: a gente foi formado numa escola normal, que carregou sempre o ranço da escola tradicional, então pegamos alguma coisa do tradicional. Então misturávamos uma coisa que era legal do construtivismo, que era aproveitar a bagagem que o aluno trazia de casa, usando os dois métodos ao mesmo tempo... Até hoje sou um pouquinho tradicional, isso é a segurança, mesmo que a pessoa seja aberta a metodologias novas, mas a gente é cria de uma escola tradicional... Eu li muito Emília Ferreiro, mas não fui muito afundo, apesar de achar que essa linha era mais eficaz, eu fazia esse misto... mas é por falta de embasamento teórico, aí falta teoria né? Aí achava mais difícil a distância da teoria para prática. Assim, na teoria você acha que tudo é mais fácil... na teoria existe muito romantismo, então quando você bate na prática, a teoria não considera, por exemplo, que você vai pegar uma turma em que cada um tem um nível de aprendizagem, de cognição diferente, uma turma heterogênea. A escola bota todo mundo numa sala e aí todo mundo vai aprender o mesmo conteúdo ao mesmo tempo, aí a gente sabe que isso não acontece, o tempo de aprendizagem não é igual de um para o outro. Então a maior dificuldade foi isso: primeiro você bate numa sala de classe de alfabetização que, por exemplo, tem aluno que não sabe, que nunca tinha colocado a mão no lápis, tem aluno que não tinha controle motor, e outros alunos que já tinham o pré-contato em casa e que já sabiam alguma coisa, então você tem vários níveis dentro de uma classe de alfabetização. Essa é a maior dificuldade, você colocar a teoria na escola pública, em que parte das famílias, não é todo mundo, não valoriza a educação, isso torna mais difícil, né? Então a dificuldade da família, a baixa assiduidade dos alunos... Nessa fase o aluno tem que ser bem acompanhado em casa, é o suporte né? O aluno fez na sala, aí chega em casa a

mãe vai dá revisão. Aí a gente vê que esses alunos que tinham esse tipo de suporte em casa, eles acabavam tendo um desempenho legal. O resultado só não era melhor, porque em alguns casos, a família mesmo não tinha a educação como uma coisa importante para o filho dela. Aí a gente fazia algum tipo de mobilização para trazer os pais. Quando tinha reunião de semestre, a família que tinha a educação como importante vinha, mas esses alunos têm o rendimento bom... tentávamos fazer algum evento para chamar a família, a gente fazia festas assim: dia dos pais, dia das mães. Trazer as mães não só no dia da reunião para dar resultado de aluno, mas para que elas passassem a freqüentar o ambiente da escola e conseqüentemente começassem a valorizar a educação e que participassem também das reuniões bimestrais.”

➤ Hoje, como você vê a relação entre teoria e prática na sua sala de aula, no seu dia-a-dia? (Qual é a sua metodologia? Que estratégias usa? Segue alguma linha teórica?)

“Hoje, já tenho um certo caminho percorrido, então cada vez mais a gente consegue relacionar a teoria à prática, isso é uma verdade, né? Eu trabalho com a construção do conhecimento, e para colocar teoria e prática, usamos algumas coisas que possam trazer benefícios para o aluno na sala de aula também, lá tem um joguinho de xadrez, e a gente sabe que para escola xadrez é excelente, melhora o nível de concentração dos alunos e a gente vê que cada vez mais os alunos na faixa etária dos 6 anos, não conseguem aprender por falta de concentração... então o xadrez no colégio é para isso. No xadrez eles estão concentrados, tá vendo o movimento do colega, porque jogam dois, né? O xadrez acaba socializando de alguma forma o aluno, por que sentam dois no ‘micro’, aí não tem problema nenhum, eles jogam na deles, tranquilos, os que não querem xadrez ficam no ‘color paint’, usando formas, criando desenhos. Em relação à classe de alfabetização, acho que perde muito. Assim: da educação infantil para a alfabetização o aluno perde muito, leva um baque, na educação infantil o aluno vive, ele participa, ele faz a história, ele vai para frente contar a história, ele desenha a história dele, está sempre interagindo. Na classe de alfabetização muda tudo o aluno não vai mais contar e fazer a história dele. Ele vai sentar todo mundo um atrás do outro e todo mundo vai ter que aprender tudo no mesmo tempo. Então eu acho que assim, a grande perda da

classe da alfabetização é a magia, a interação com o conteúdo, ele passa a ser só um receptor, mas isso aí é um resquício da escola tradicional do modelo que a gente importa...”

➤ Existe alguma formação continuada oferecida pela escola ou fundação, na qual você trabalha hoje? Como é essa formação? Qual é a sua avaliação dessa formação continuada, se não existe, faz falta? (Obrigatória? De quanto em quanto tempo? Acrescenta algo em sua prática? Como você acha que ela deveria ser?)

“Tem sim, na rede municipal, existe uma formação continuada específica para professores de 1ª suplementar, que no caso, é a classe de alfabetização, essa formação é o proletramento que divide conteúdos de português e conteúdos de matemática. Eu não participo porque sou professor extra-curricular, então quando a gente entra na turma o professor regente está em planejamento.”

➤ É cobrado plano de aula? Como ele é feito? (Existe um horário para ser feito? É visto pela coordenação? É feito em grupo? Existe um modelo a ser seguido? Qual a utilidade dele para a sua prática?)

###

➤ Por que escolheu o magistério nas séries iniciais como profissão? (Você gosta do magistério, sente-se realizada, feliz com a sua profissão e atuação?)

“Eu queria fazer contabilidade, mas o que acontece? Na verdade eu entrei por falta de opção, mas durante o caminho as coisas mudam e que bom que a gente pode mudar. Então hoje, eu já penso diferente. Penso que a educação pode transformar, por exemplo, o aluno que vem do meio social menos favorecido, ele pode mudar. Então acho que a educação é uma ferramenta de transformação social. Então, depois daquele começo traumático, que não vai dá para mudar, porque só tinha aquilo mesmo (risos). Eu comecei a entrar em contato com as linhas teóricas, com as correntes filosóficas, isso me ajudou bastante. Acho legal, como uma ferramenta social, pena que hoje aqui no Brasil, parte das famílias não despertou para esse lado, né? Mas acho que muita coisa de boa ainda vai acontecer...”

