

Cláudia Fátima Kuiawinski

Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e formação de professores

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Dr^a Adriana Dickel.

Passo Fundo
2007

CIP – Catalogação na Publicação

K96a Kuiawinski, Cláudia Fátima

Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e formação de professores / Cláudia Fátima Kuiawinski. – 2007. 106 f. ; 30 cm.

Orientação: Prof^a Dr^a Adriana Dickel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2007.

1. Professores – Formação – História - Brasil. I. Dickel, Adriana, orientador. II. Título.

CDU : 371.13

Catálogo: bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	03
1 ENTENDENDO A ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES	.07
1.1 Investigando a História da Educação no Brasil desde 1500	07
1.2 As mudanças ocorridas ao longo do tempo	15
1.3 A educação no século XXI	20
2 A MULTIPLICIDADE DE SABERES AGREGADOS À RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	22
2.1 A multiplicidade de saberes necessários ao desempenho profissional docente	25
2.2 A relação teoria e prática na constituição dos saber	32
2.3 A importância da formação inicial e continuada	35
3 ENFOQUES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO	42
3.1 Perspectiva Psicológica e Psicolinguística (Interacionista)	46
3.2 Perspectiva Sociológica (Letramento)	50
3.3 Perspectiva Educacional ou Pedagógica (Docente)	52
4 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E CONTEXTO BIBLIOGRÁFICO EM CONTRAPONTO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	57
4.1 Análise das grades curriculares	60
4.2 Análise das disciplinas	65
4.3 Análise das bibliografias básica e complementar das disciplinas selecionadas	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
6 REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	85

ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CLÁUDIA FÁTIMA KUIAWINSKI (UPF – Universidade de Passo Fundo)

RESUMO: Este trabalho realizou uma retomada histórica do processo de formação de professores desde o início da escolarização no Brasil até os dias atuais, explorando os diferentes saberes necessários ao professor alfabetizador, a articulação da teoria e da prática e a importância da formação inicial e continuada para o desempenho efetivo da profissão docente. Buscou, ainda, recompor estudos na área de alfabetização, nucleando-os em torno de três enfoques: a perspectiva interacionista, a perspectiva do letramento e a perspectiva docente ou pedagógica. O primeiro baseou-se nos estudos de Emilia Ferreiro e colaboradores; o segundo teve como aglutinador os trabalhos de Magda Soares e colaboradores; e, no terceiro, destinou-se atenção aos trabalhos do grupo liderado por Regina Leite Garcia. Com base na reconstrução teórica de tais abordagens e em uma pesquisa de caráter exploratório com vistas a analisar a matriz curricular do Curso de Pedagogia de quatro instituições formadoras de docentes, situadas na região norte do Rio Grande do Sul, e explorar as continuidades e discontinuidades existentes entre elas, foram analisadas as disciplinas que informam sobre a aquisição da linguagem escrita e a presença daqueles enfoques teóricos, considerados, neste trabalho, necessários à formação inicial de docentes de anos iniciais de escolarização. Pelos resultados obtidos, os quais remetem à vaguidade com que conhecimentos complexos como o da aquisição da linguagem escrita são tratados, a formação continuada é uma imposição à profissão docente, tendo não somente caráter de atualização mas como complemento aos conhecimentos iniciais, aos quais poderão ser agregados não somente elementos teórico-metodológicos mas também as experiências do professor, possibilitando melhorias no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: saberes docentes, alfabetização, formação de professores, relação teoria e prática

APPROACHES ACADEMIC METODOLÓGICAS FROM THE ALPHABETIZATION AND FORMATION AS OF PROFESSORS

CLÁUDIA FÁTIMA KUIAWINSKI (UPF – Universidade de Passo Fundo)

ABSTRACT: This paper attained a historical recapture from the formation process of elementary professors in Brazil until today, exploiting different knowing required to the elementary professor, the articulation from the theory and from the handy and the importance of the initial and continued formation about doing a good job. Picked still, to rebuild studies in the educational area, focusing it in three looks: the Interacionist prospect, the Lyrics prospect and the Professor or Educational prospect. The first category entry the studies in Emilia Ferreiro, the second category receives the hangs as of Magda Soares and her collaborators and the third category was based in the assignments of the group led by Regina Leite Garcia. Based in the theoretical reconstruction of the approaches and in a research with an exploratory character focusing in analyse the crate curricular from four Educational Institutions that graduate teachers in the north of Rio Grande do Sul, and explore the continuities and discontinuities existing between both, it was analyzed the subjects that informs about the acquirement of the written language, and the presence of those theoretical studies, considered in this paper, necessary to the initial formation of elementary teachers. By the obtained results, we understood that each occupational professor must consider the formation continued not just as an actualization bu also as a complement for the background acquired at the formation, then teachers can aggregate the theoretical - methodological elements and also their experiences making possible the improvement in the process of teaching and learning.

Key words: teachers knowings, graduation of teachers, theory and practice relation.

INTRODUÇÃO

Dividir a preocupação a respeito de aspectos, na formação educacional que incomodam, parece permitir a divisão de responsabilidades ou, pelo menos, possibilitar o fôlego para um novo repensar. Uma das questões preocupantes do ponto de vista da pesquisadora, refere-se à alfabetização e aos saberes necessários para trabalhar com as crianças e proceder ao processo ensino-aprendizagem tornando-o efetivo e eficiente. Mas de que forma pode-se classificar um ensino efetivo e eficiente?

O presente trabalho objetivou analisar o processo de alfabetização. Além de buscar identificar os saberes necessários ao professor alfabetizador e, se esse conjunto de saberes fundamenta o ato de ensinar no ambiente escolar diagnosticando o papel das instituições formadoras no processo de aquisição do conhecimento e qualificação dos futuros profissionais. Perpassa pelas competências necessárias, habilidades e atitudes fundamentais à realização do processo de alfabetizar e o registro da importância da formação inicial e continuada no processo da formação profissional docente. Torna-se necessário também, identificar os saberes necessários à construção da identidade do professor, analisar que categorias permeiam a formação inicial dos alunos do Curso de Pedagogia e que possibilitam, ao futuro profissional caminhos que permitam melhorar o seu saber-fazer docente. E, e por fim, analisa o Curso de Pedagogia, através de uma pesquisa exploratória, realizada pela análise da grade curricular de quatro Instituições de Ensino Superior, situadas ao norte do RS que recebem a maior parte dos ingressantes no referido curso, com intuito da formação docente. Enfim, a pesquisa pretenderá responder ao questionamento: “A formação inicial apresenta condições satisfatórias, no âmbito da alfabetização, que permitem o exercício consciente da atividade profissional docente nos anos iniciais escolares?” Dessa forma, entendeu-se importante situar o leitor no contexto apresentado

no capítulo I, em que se organizou a retomada histórica dos fatos importantes da educação no Brasil, os indícios do início da escolarização no país, desde a chegada dos portugueses e a constituição do corpo docente, permitindo entender os percentuais de analfabetismo existentes desde aquela época, que mesmo tendo reduzido consideravelmente, ainda é considerado alto para um país que busca o crescimento e o desenvolvimento; foi possível, também, analisar ainda que não exaustivamente, o perfil dos “professores” que atuaram ao longo desses mais de quinhentos anos e a forma como a educação acontecia, o que oportunizou as mudanças significativas no processo de formação do docente, que continua em busca de melhorias.

O enfoque abordado no capítulo II, ficou por conta dos saberes necessários à formação inicial de docentes sob o ponto de vista de Pimenta e Tardif, a relação entre teoria e prática e a formação inicial, e a necessidade da formação continuada, para melhoria do processo ensino-aprendizagem. Este capítulo abordou rapidamente a questão do analfabetismo e algumas referências em relação ao contexto da baixa escolarização, situando-nos acerca da preocupação desse estado crítico da falta de escolarização.

Os saberes definidos por Pimenta como experienciais estão próximos à definição dada por Tardif aos saberes profissionais e, para o autor, saberes experienciais são os obtidos quando da experiência realizada ou da prática exercida em sala de aula, que, ainda completa o campo dos saberes com os disciplinares e os curriculares; ao passo que Pimenta, além do experiencial, configura o pedagógico e o do conhecimento.

O Capítulo III buscou configurar os três grandes grupos que se dedicam ao estudo da alfabetização, partindo-se de onze categorias apresentadas por Soares, sendo uma delas identificada pela perspectiva psicológica e psicolinguística, outra pela perspectiva sociológica e, um último, pela perspectiva educacional ou pedagógica. A primeira categoria baseou-se nos estudos de Ferreira, a segunda categoria destacada, recebeu o enfoque de Soares e seus colaboradores e a terceira categoria, recebeu atenção do grupo de Garcia.

Após um trabalho de reconstrução teórica das abordagens elencadas acima, acerca do processo de alfabetização, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório, com vistas a analisar a grade curricular do Curso de Pedagogia de quatro instituições formadoras, situadas na região norte do Rio Grande do Sul, e explorar as continuidades e discontinuidades existentes entre elas, abordando disciplinas que se ocupam a respeito da aquisição da linguagem. Nesse contexto, o capítulo IV apresentou o resultado da análise, possibilitando o entendimento das abordagens. Inicialmente, realizou-se a análise das quatro grades e na

seqüência, delimitaram-se as que se aproximavam mais do foco de estudo, perpassando pelas didáticas, língua portuguesa, psicologias e literatura infantil, para enfim, promover o recorte apenas naquelas que diziam respeito específico à aquisição da linguagem, com referência ao processo de alfabetização. As demais disciplinas descritas, não mereceram atenção especial por não estarem ligadas diretamente ao objetivo deste trabalho.

Após a análise das disciplinas definidas, analisaram-se os conteúdos de cada uma e foram realizadas aproximações entre os conteúdos para entendimento e registro. As mesmas aproximações realizadas com os conteúdos, foram realizadas com as bibliografias básica e complementar de cada uma, conforme consta nos Apêndices deste trabalho.

Nos primeiros contatos realizados com as Instituições de Ensino Superior (IES), houve uma certa resistência quanto à concessão das informações, pois percebeu-se a contrariedade na exposição da grade, das ementas e das bibliografias básica e complementar, subsídio indispensável para este estudo. A intenção não foi comparar as IES, conforme pôde ser percebido ao longo do trabalho, mas sim analisar que conhecimentos seriam necessários para o professor se tornar um alfabetizador, quais conhecimentos são disponibilizados e que referências são sugeridas ao aluno na fase da formação inicial, no âmbito do ensino superior.

É imprescindível registrar a preocupação e questionar: “De quem é a responsabilidade pelo processo formativo do profissional docente: do próprio aluno do Curso de Pedagogia, do egresso do Curso em dar continuidade e proceder à formação continuada, da instituição formadora ou da escola e que papel cabe a cada um deles?” Ainda, se as necessidades dos futuros professores estão sendo supridas pelas instituições formadoras, informando-os sobre as diferentes possibilidades de aprendizagem que constantemente se apresentam na literatura acadêmica da área; se a escola consegue atender às expectativas dos alunos e dos professores, com relação a material, espaço físico e suporte didático-pedagógico. Um fato importante a ser registrado, refere-se à complementação da formação inicial com leituras, participação em eventos e se estes novos conhecimentos são aplicados na prática educativa, especificamente em relação à alfabetização e, um último aspecto de análise, questiona se a formação superior fornece o suporte necessário e amplo dos vários enfoques dados ao processo de alfabetização.

Enfim, o presente estudo objetivou apresentar uma revisão panorâmica da literatura sobre a formação do profissional da educação, especificamente com referência à formação do professor alfabetizador, e uma análise das propostas curriculares das instituições selecionadas para estudo, contrapondo-as com a bibliografia consultada e enfocando, prioritariamente, os

aspectos sociológicos, pedagógicos e psicolingüísticos da aprendizagem da leitura e da escrita.

1 ENTENDENDO A ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

1 Investigando a História da Educação no Brasil desde 1500

Recuperar a história da educação tornou-se indispensável para poder entender o processo de escolarização no Brasil e as mudanças que ocorreram ao longo dos mais de quinhentos anos, após a chegada dos portugueses ao país. As conseqüências desse período refletem hoje na formação do povo brasileiro, em que alguns conseguem concluir um curso superior, outros apenas as primeiras séries do ensino fundamental e, uma determinada parte da população, não freqüenta a escola, ocasionando o processo de analfabetismo.

Segundo Ribeiro, a investigação histórica se impõe diante da necessidade de solucionar-se o problema retratado, pois é ela que dará as “raízes do não atendimento satisfatório da escola brasileira tanto em quantidade quanto em qualidade” (2001, p. 14).

Uma inquietação pessoal reside no fato de buscar respostas ao porquê após de tanto tempo o país apresentar, ainda, um elevado índice de analfabetismo. De acordo com informações do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, em 2002, o Brasil registrava um índice de 10,9% de analfabetos, um complicador, ao considerar que, atualmente, a educação é um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento de um país. Sabe-se que os portugueses, “por um desvio de rota das grandes navegações”, chegaram às terras brasileiras em 1500. Aqui encontraram os índios que habitavam o país naquele século e que viviam da caça e da pesca. Aos poucos foram tomando conta do espaço geográfico até então ocupado pelos indígenas e, como se estas terras “sempre

tivessem pertencido aos descobridores”, iniciaram o processo de colonização, que incluía algumas diretrizes relacionadas à educação.

Ribeiro (2001, p. 18) registra que entre as diretrizes básicas constantes no Regimento, isto é, na política ditada por D. João III (17/12/1548), Rei de Portugal, é encontrada uma referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução. Desta forma, o início da educação formal no Brasil foi marcado pela chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, liderados por Manuel da Nóbrega. Foram eles que estabeleceram as primeiras unidades de ensino da colônia, batizadas de “colégios”, marcando o início da história da educação brasileira.

Bueno, quando se refere à formação escolar inicial no Brasil, sublinha:

Em breve todos os aspectos “culturais” da empresa colonial lusitana foram entregues aos jesuítas, encarregados também da conversão dos “gentios” na Índia (e em toda a Ásia) e no Brasil. As colônias – especialmente o Brasil – se desenvolveriam sem livros, sem universidades, sem imprensa, sem debates e inquietações culturais: em uma palavra, sem o frescor do humanismo renascentista. “A inteligência brasileira viria a constituir-se submetida à direção exclusiva da Companhia de Jesus, sob a égide da Contra-Reforma e do Concílio de Trento”, como diagnosticou Wilson Martins. “Esse desejo de perpetuar a ignorância [...] condicionaria as perspectivas mentais do Brasil por três séculos”. (2002, p. 51)

Sem sistematização, sem frequência definida, sem pessoal docente em quantidade e qualidade suficientes, a instrução no país foi drasticamente limitada, até 1799, quando as licenças para docentes passaram a ser concedidas pelo vice-rei.

Portugal é invadido, em 1807, pelas tropas francesas e a família real e a corte se mudam para o Brasil, sob a proteção da guarda inglesa. Em 1808, D. João, rei de Portugal desembarca no Rio de Janeiro e, por esse motivo, o príncipe regente se vê obrigado a decretar a “abertura dos portos”. Face a esta nova realidade, o Brasil sendo sede da Coroa Portuguesa, fez-se necessária a tomada de medidas, no âmbito intelectual, como a criação da Imprensa Régia (1808), da Biblioteca Pública (1810) e do Museu Nacional (1818), entre outras (RIBEIRO, 2001, p. 40).

Em 19 de abril de 1879, é decretada a reforma Leôncio de Carvalho que impulsionava: a educação nos aspectos da liberdade de ensino – cada qual poderia expor suas idéias da forma que melhor lhe aprouvesse; o exercício do magistério – o estado deveria pagar bem e oferecer outras garantias profissionais; a liberdade de frequência – os alunos poderiam estudar como e com quem quisessem, mas a escola deveria ser severa nos exames.

Um dos primeiros registros em relação à escolarização acontece em 1872 apontando que, dos 10 milhões de habitantes, apenas 150.000 estavam matriculados em escolas, conferindo um índice de analfabetismo em torno de 66,4%. A preocupação com a formação dos professores remonta ao século XIX, pois, em 1889, Ferreira Viana, então Ministro do Império, dizia ser fundamental formar professores com a necessária instrução científica e profissional. O Decreto 510, artigo 62, item 5º, autorizava: “o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário”. O índice de 67,2% apontava o percentual de analfabetos, naquele ano.

No ano de 1889, é Proclamada a República e aprovada uma nova constituição, a de 1891, que designava à União a responsabilidade pela formação superior e criação de instituições de ensino secundário nos Estados, aos quais cabia organizar os demais níveis de ensino.

No ano seguinte, 1890, a Reforma Benjamin Constant tinha como princípios orientadores, a liberdade, a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária. O nível primário era destinado a crianças de 7 a 13 anos e o de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. A maior intenção era tornar os diversos “níveis de ensino formadores” e não apenas preparadores dos alunos, com vistas ao ensino superior. Houve muitas críticas a esse sistema de ensino e pouco progresso no sentido de se conseguir um ensino secundário mais adequado às novas tendências sociais no Brasil (RIBEIRO, 2001, p. 73-74).

1.2 As mudanças ocorridas ao longo do tempo

Passando as barreiras do século XIX para o século XX, na Primeira República, nos anos entre 1889 e 1930, em referência à evolução das idéias pedagógicas, pode-se citar a

conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Havia a preocupação também com a educação popular, insistindo que os problemas do Brasil só seriam resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo.

No intuito de renovar o ensino no Brasil, em 1924, um grupo de educadores brasileiros cria a Associação Brasileira de Educação – ABE que inicia uma luta ideológica culminando na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, em 1932, e no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, anos depois.

Com o objetivo de melhorar o sistema educacional brasileiro é que a ABE realiza, ao longo dos anos, várias Conferências Nacionais de Educação, tendo sido as de número IV e V as mais famosas que originaram os motivos para a redação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”. É nesse clima que, considerando a Revolução ocorrida no ano de 1930, registramos a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção, exigindo mão-de-obra especializada, tornando-se necessário um investimento maior na educação.

O manifesto, redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado por 26 intelectuais e lançado em meio ao processo de reordenação política, resultante da Revolução de 30, tornando-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita e, ainda, que os professores, para atuarem em quaisquer níveis de ensino, necessitariam ter formação universitária para ministrar aulas, criticando a forma como estavam sendo recrutados os professores.

O chamado “Estado Novo”, implantado por Getúlio Vargas, durou de 1937 a 1945 e foi ainda neste período, especificamente em 1942, que vários decretos-leis começaram a ser emitidos constituindo as leis orgânicas do ensino, que ficaram conhecidas como a Reforma Capanema. Tal reforma ordenava o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Percebe-se nesta reforma, que a inspiração da declaração de princípios foi baseada no escolanovismo, dentre eles, segundo Ghiraldelli Junior,

Falava em desenvolver o ensino de modo sistemático e graduado segundo os interesses da infância; colocava que o ensino deveria basear-se numa didática que levasse em conta as atividades dos próprios discípulos; apoiar o ensino nas realidades do ambiente; desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; procurar revelar as tendências e aptidões dos alunos. (2001, p.85).

Infere-se que, desde aquela época, havia preocupação com as possibilidades de aprendizagem, com uma didática que atendesse às necessidades individuais e que se observasse a realidade e o ambiente em que os alunos estão inseridos.

Em 18 de setembro de 1946, foi promulgada uma nova Constituição, a 4ª, que determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, enfatizando que “a educação é direito de todos”. Em 1947, uma comissão é instalada para elaborar um projeto para a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, encaminhado ao Congresso Nacional em 1948, foi arquivado no ano seguinte. Em 1951, quando tentaram o desarquivamento, constataram que o projeto havia sido extraviado e a Comissão de Educação e Cultura do Congresso partiu para a reconstituição do mesmo. Passados seis anos da tentativa de aprovação de uma lei geral da educação, em 1957, reiniciaram-se as discussões sobre o projeto que, em 1958, foi alterado profundamente pelo deputado Carlos Lacerda e, somente em 1961, o projeto foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República, na época, João Goulart. Ghiraldelli Junior (2001, p. 120) comenta que a lei que ficou treze anos no Congresso para ser aprovada destinava-se a um país pouco urbanizado e acabou sendo aprovada quando o Brasil já apresentava características de industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber. Assim, a lei já não mais atendia às carências educacionais que imperavam na sociedade brasileira e complementa, afirmando, que a aprovação da LDBEN abalou as forças progressistas mais diretamente ligadas à educação. Desencantados com as possibilidades de a escola pública desempenhar um papel progressista na resolução dos problemas nacionais, os estudantes universitários lançaram-se nas campanhas de educação popular.

Essas campanhas foram idealizadas por organizações que trabalhavam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a desanalfabetização e a conscientização da população sobre os problemas nacionais, entre elas, os CPC – Centros Populares de Cultura, os MCP – Movimentos de Cultura Popular e o MEB – Movimento de Educação de Base. As referidas organizações objetivavam a participação das massas na política do país.

Em 1962, foi apresentado o PNE - Plano Nacional de Educação, que seguia as diretrizes da Lei 4024/61, contendo, como metas quantitativas, matricular 100% das crianças em idade escolar de 7 a 11 anos no ensino primário e percentuais menores em relação a outras

fases da escolarização, e, como meta qualitativa, ter até 1970 professores primários diplomados.

O Presidente Jango no final do ano de 1963, expôs a tétrica situação da educação brasileira: metade da população continuava analfabeta. Desenvolveu-se, então, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965), que fixou como prioridades a expansão do ensino primário e a formação e treinamento do pessoal técnico. Perceba-se que se fala em treinamento e não formação do profissional, com caráter tecnicista evidenciado. Mas, com o golpe militar em 1964, muitas coisas mudaram, entre elas, os movimentos de educação popular que passaram a ser barrados pela ditadura militar e, logo após o golpe, o avanço da Pedagogia Tecnicista como a teoria educacional oficial. O PNE – Plano Nacional de Educação durou 14 dias apenas, pois o governo tencionava romper qualquer vínculo que significasse concessões à população trabalhadora. O Plano Nacional de Alfabetização – PNA, criado em janeiro do mesmo ano do golpe, que aconteceu em março, apresentava o intuito de alfabetizar 5 milhões de brasileiros até o ano seguinte e foi inviabilizado. Em seu lugar, criou-se o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, sendo o índice de analfabetos registrado em torno de 32,05%.

Importante registrar neste ponto, que o Ministério da Educação e Cultura – MEC firmou acordos com a “*United States Agency International for Development – USAID*”, conhecidos como Acordos MEC/USAID, que contemplaram o período de junho de 1964 a janeiro de 1968, colocando a política educacional do país na órbita dos tecnocratas norte-americanos. A intenção destes acordos era obter ajuda internacional para o desenvolvimento da educação e a modernização do Brasil, integrando o país na expansão do capitalismo.

Estatísticas evidenciam que, no ano de 1971, o índice de analfabetos se estendia a 50%, sendo que, de cada 1000 alunos que em 1963 iniciaram sua formação escolar, cem concluíram o 1º grau. Neste mesmo ano, 1971, é promulgada a Lei 5.692, regulamentadora do ensino de 1º e 2º graus. O artigo 30 da referida lei tratava da formação do professor e apontava que para trabalhar de 1ª a 4ª série seria suficiente ter a habilitação específica, no caso, o curso de Magistério com duração de 3 anos, destinado à formação de um profissional polivalente para atuar nas quatro primeiras séries. Apesar das melhorias já realizadas no campo da formação, defende-se a idéia de que os estudos realizados neste período,

considerando-se o momento atual também, não proporcionam suporte necessário para atuação, especificamente na 1ª série.

A nova legislação agrupava o curso primário e ciclo ginásial, formando o ensino de 1º grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar. Hoje sabe-se que mesmo sendo obrigatória a escolaridade, muitas crianças nem chegam à escola e as que chegam, em pouco tempo aumentam o índice de analfabetos funcionais espalhados por todo o Brasil. O ensino de 2º grau se transformou em profissionalizante com vários cursos sendo oferecidos, mas o mais importante a ser colocado e que merece registro neste trabalho, diz respeito à formação inicial de professores, que com a transformação em profissionalizante, acabou desativando as Escolas Normais, transformando o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série na “Habilitação Magistério”.

Passados 11 anos, uma nova lei surge, a 7044/82, e ao invés de “qualificar para o trabalho”, foi substituída por “preparação para o trabalho”, revogando o ensino profissionalizante obrigatório do 2º grau. Muito foi se perdendo no campo educacional ao longo de todos esses anos, mas a criação de algumas entidades que representaram e, ainda hoje representam, a classe dos professores, foi se firmando e buscando melhorias nas condições de trabalho e respeito à profissão. Uma das alternativas de conseguir atingir os objetivos, foi a manifestação marcada por greves, pelas entidades sindicais representativas. Para a melhoria da formação dos professores, foram lançados vários cursos de pós-graduação que disponibilizaram grande quantidade de material teórico para ser explorado por todos.

Quase no final do século XX, é criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania com o objetivo de reduzir em até 70%, o número de analfabetos até 1995. O INEP implanta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; o político e ex-deputado federal Carlos Chiarelli, ainda Ministro da Educação, declara que, no Brasil, “os professores fingem que ensinam, os alunos fingem que aprendem e o governo finge que controla” (REIS, 2000). O Governo Federal encaminha à apreciação do Senado o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, um fundo que pretendia desenvolver o ensino fundamental e valorizar o professor. Em 1996, é sancionada a Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ficou oito anos em discussão no Congresso e estima-se que 13,8% da população seja analfabeta, índice alto se considerados os últimos apresentados.

Um dado alarmante apresentado pelo IBGE, em 2007, antes da realização do Censo, refere que, dos 15,5 milhões de brasileiros acima de 10 anos que não sabem ler nem escrever, 2,4 milhões — 15% — têm menos de 30 anos e a maioria da população iletrada — 8,4 milhões — tem mais de 50 anos. Estas pessoas são aquelas que estavam em idade escolar nas décadas de 1950 e 1960, quando estudar ainda era considerado um privilégio e nem metade das crianças e jovens tinha acesso ao sistema de ensino, diferentemente dos dias atuais em que 97,3% dos brasileiros de 7 a 14 anos freqüentam a escola, segundo dados IBGE (2007).

A educação no século XXI

Percebe-se que ao longo do tempo a “melhor forma de ensinar” vem sendo tema dos governantes, desde a chegada dos portugueses no Brasil e se levarmos em consideração também os interesses pessoais e políticos dos diversos governantes de todo o país. Mais de 500 anos se passaram, muitas foram as dificuldades e poucos os resultados. O índice de analfabetismo é alto e não se tem perspectivas concretas de erradicação, pois as várias situações que acontecem no período de alfabetização das crianças, deixam-nas à beira do analfabetismo funcional. Elas podem apresentar dificuldades de aprendizagem que não são resolvidas pelo professor, que talvez não tenha a formação necessária para o desempenho da atividade ou não tenha interesse. A criança vai desacreditando de suas potencialidades e pensa que tudo que aprendeu nas suas vivências com os amiguinhos ou na família, de nada serviu para sua escolarização.

Ao proceder à análise das falhas da expansão verificada no ensino, Romanelli aponta que a seletividade foi a maior delas e,

De modo geral, foi a de não só continuar, mas também acelerar o processo [...]. Este praticamente dá a tônica a todo o sistema, sendo porém mais acentuado no ensino primário e, particularmente, em sua primeira série, o que cria um sério problema para a vida global do país. Moralmente, ele significa a rejeição prática de um direito assegurado, não só pela Constituição [...] Pedagogicamente, ele representa a falência do sistema educacional, que peca pela base, dada a falta de condições para assegurar à população o mecanismo elementar da leitura e da escrita. Economicamente, consubstancia um ônus criado com o crescimento de um contingente que passará a vender sua força de trabalho, [...] numa época em que a tecnologia está a exigir uma qualificação profissional cada vez mais requintada e

complexa.[...] constitui a perpetuação das desigualdades [...] a manutenção do atraso de populações inteiras, pela impossibilidade de acesso aos bens culturais que a civilização ocidental está dia a dia reformulando e difundindo. (2005, p. 102).

Esses apontamentos reforçam todas as idéias levantadas em relação à questão do analfabetismo no Brasil e às devidas conseqüências da falta ou da baixa escolarização. Não são apenas os analfabetos ou analfabetos funcionais que são prejudicados em função da não freqüência à escola, mas o próprio país, a economia, a sociedade, que acaba marginalizando as pessoas pela questão cultural e atrasando o processo de desenvolvimento, seja no campo econômico, social, político e principalmente o educacional.

Todo esse histórico da educação do Brasil gerou alguns questionamentos que se tornaram pertinentes, resultando em interesse pessoal e que foram considerados indispensáveis para se entender o processo de formação da educação do povo brasileiro mesmo porque o índice de analfabetos continua alto, já que há vários anos muitos esforços têm sido despendidos no sentido de recuperar a alfabetização no Brasil. Conhecer as fases pelas quais os profissionais da educação passaram agrega suporte teórico para compreender a estrutura social educacional do país. Hoje, apesar de a situação econômica social ser diferente e ter-se liberdade de expressão, ainda não se avança o suficiente para tornar este país melhor e mais escolarizado.

A maior preocupação reside nas primeiras séries do ensino fundamental, período em que a criança é alfabetizada e que representa a fase mais importante da escolarização, pois vai definir seu interesse ou desinteresse pela escola e pela aprendizagem. Este é o foco de nosso estudo, associado à formação do professor, visando a identificar que conhecimentos/saberes são indispensáveis para o profissional que vai trabalhar ou que trabalha nesta fase da escolarização, que saberes se tornam indispensáveis, uma vez que possibilitarão ao professor o suporte teórico que, agregado à prática diária da sala de aula, formarão sua identidade profissional e oportunizarão às crianças o interesse necessário para a continuação dos estudos.

2 A MULTIPLICIDADE DE SABERES AGREGADOS À RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A recuperação histórica realizada no Capítulo I nos possibilitou entender o processo de escolarização no Brasil desde a chegada dos portugueses, e a forma como os professores, ao longo do tempo, foram sendo recrutados e preparados para o exercício da função docente. Tornou-se evidente que as condições sempre foram precárias e, por isso, a educação do povo brasileiro passou por várias fases, ocasionando o fenômeno do analfabetismo que aos poucos foi/vai sendo minimizado, por ações governamentais, através de programas específicos e de preparo de recursos humanos, em condições de planejar e desenvolver práticas que levem à alfabetização efetiva de crianças, jovens e adultos.

Associada à preocupação com a eliminação do analfabetismo, está a atenção para com as práticas que põem em cena outro grande problema: o analfabetismo funcional. Seguindo recomendações da UNESCO, na década de 90, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base o número de séries escolares concluídas e pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade.

Entre as pesquisas realizadas no intuito de melhorar a situação educacional no país, nesse caso, o alfabetismo funcional, existe o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) e objetiva gerar informações que ajudem a dimensionar e compreender o problema, fomentar o debate público sobre ele e orientar a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas; focaliza, também, as habilidades e práticas de leitura e escrita da população jovem e adulta (de 15 a 64 anos), no Brasil e destaca

inclusive resultados que evidenciam quais iniciativas podem fazer a diferença, além da escola, para que o Brasil supere os grandes déficits ainda existentes no que se refere ao acesso à leitura e ao conhecimento. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2005).

Além do INAF, existe o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA - um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade consiste em produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória, na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante, uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”.

Nesse contexto, faz-se necessário repensar a atuação do futuro profissional ou do profissional docente: que conhecimentos/saberes se tornam necessários para uma efetiva e eficiente prática profissional junto aos anos iniciais de escolarização? Os aspectos teórico-metodológicos ofertados na formação inicial, esgotam as necessidades prementes dos alunos em processo de aquisição da leitura e da escrita e dos próprios profissionais, quando em exercício? A que conhecimentos/saberes teórico-metodológicos o curso de Pedagogia se reporta, para propiciar uma formação inicial, que permita uma atuação docente de qualidade? A formação continuada se faz necessária para o aprimoramento do trabalho docente?

Para responder a esses e outros questionamentos, partiremos do pressuposto de que o Curso de Pedagogia – Licenciatura é o curso em nível superior, que pode proporcionar ao futuro profissional dos anos iniciais do ensino fundamental, o embasamento necessário, talvez não suficiente, para a execução da atividade docente.

O curso de Pedagogia, muitas vezes, pode ter seu conteúdo confundido com a Didática, pois apresenta em seu bojo a preparação para a atuação docente, alternativas de ensinar e diferentes teorias sobre o processo ensino-aprendizagem. Saviani (2002, p. 60) defende que os educadores brasileiros denominam “pedagogia” o curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e “pedagogo” o professor formado por esse curso. Contudo, sublinha que só faz sentido um curso de Pedagogia se existir um campo investigativo “cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana”(p. 60)

Com relação ao curso de Pedagogia, Pimenta e Libâneo (2002, p.11) afirmam que há mais de 20 anos, iniciou-se um movimento por parte dos educadores e do Ministério da Educação, para debater sobre a formação dos pedagogos e dos demais educadores, partindo-se da análise da legislação e da realidade constatada nas instituições formadoras. Esse movimento desembocou na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em 1980 que, embora tendo um resultado modesto, manteve vivo o debate, supervisionou a política educacional, dividiu as aspirações, reivindicações e perplexidades e, finalmente, alcançou consenso em alguns pontos que os perturbavam. Pode-se destacar duas idéias-força desse movimento, apontadas por Saviani:

A primeira foi a de que a docência é o eixo sobre o qual se apóia a formação do educador. A partir dessa idéia prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar o Curso de Pedagogia em torno da formação de professores, seja para a habilitação magistério, em nível de 2º grau, seja principalmente, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. A segunda se expressou na “base comum nacional”. (2007, p. 123)

Nesse processo, considerou-se fundamental que o Curso de Pedagogia devesse ter esse objetivo, o de formar professores. Porém, permaneceu a inquietação em relação ao que deveria ser a “base comum nacional”. Segundo Saviani (op. cit.), a conclusão a que se chegou é a de que tal base deveria se constituir a partir das análises, debates e experiências dos envolvidos no processo pedagógico, possibilitando uma formação consciente e crítica que visasse à transformação da sociedade brasileira.

Com isso, pode-se antecipar que a oferta de um curso de Pedagogia deve apresentar uma variedade de conhecimentos deveras ampla, o que inviabiliza, dentro dos prazos estabelecidos pela legislação, um aprofundamento dos aspectos teórico-metodológicos implicados no entendimento dos fenômenos pedagógicos e dos objetos de ensino, pertinentes aos anos iniciais do ensino fundamental. No que isso pese, entende-se, nesse trabalho, que a formação inicial por si só não comporta todos os saberes necessários e disponíveis para a compreensão e intervenção nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, considera-se que a formação continuada é condição para o trabalho docente. É lugar de continuidade e aprofundamento de muitos conhecimentos elaborados no curso da formação

inicial, e de acesso a conhecimentos que são requisitados pela prática profissional, em diversidades contextuais.

Entendemos, portanto, que os saberes necessários ao desempenho da profissão docente são construídos ao longo do tempo da vida profissional. Alguns deles, inclusive, são elaborados ainda quando os futuros professores encontram-se na condição de alunos, mediante a observação dos docentes com os quais interagem. Outros, na formação inicial, enquanto outros, ainda, são desenvolvidos ao longo do tempo, com o desempenho prático em sala de aula. Esses saberes agregados promoverão a identidade profissional do professor.

1 A multiplicidade de saberes necessários ao desempenho profissional docente

Alguns autores identificam diferentes conhecimentos na prática pedagógica e defendem que os saberes necessários ao exercício profissional não provêm de uma única fonte, englobam momentos e aspectos da história de vida de cada um que unidos vão definir a identidade profissional do professor. Levando em consideração que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes” (TARDIF, 2002, p. 21) e, “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outras” (p. 31), perguntamo-nos: o que é um saber? O que é saber docente?

No campo filosófico Ferrater Mora apresenta a seguinte definição para saber:

O vocábulo “saber” [...] se iguala com freqüência ao termo “conhecimento”. [...] Sem objeção, é muito comum na literatura filosófica de várias línguas, [...] empregar “saber” em um sentido mais amplo que “conhecimento”. De acordo com ele, enquanto o conhecimento se refere às situações objetivas e dá lugar, uma vez, devidamente sistematizado, à ciência [...], o saber pode referir-se a toda sorte de situações, tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas como práticas.[...] o saber é então uma apreensão da realidade por meio da qual permanece fixa em um sujeito, sistematizada e incorporada a uma tradição (por princípio, crítica e revisão). (1998, p. 3140-3141).

Nessa perspectiva, percebe-se que a concepção atribuída a saber articula teoria e prática e pode ser caracterizado como amplo por possibilitar a apreensão da realidade

associada ao conhecimento. Assim, nessa ótica, o saber está para abuir do simples conhecimento, ele é abrangente, com horizontes alargados.

Já na visão pedagógica, segundo Folquie,

Saber significa ter um conhecimento intelectual [...] ter um conhecimento prático ou destreza (saber nadar, saber pilotar, etc.). Conjunto dos conhecimentos adquiridos, principalmente mediante o estudo. Um homem de muito saber, um saber enciclopédico. Incontestavelmente, saber é muito necessário, porém para um professor é ainda mais necessário saber ensinar; e esta é uma das razões, talvez a mais importante, pela qual, não espero do professor a erudição propriamente dita. Muitas vezes os mais sábios são os menos capazes de ensinar o que sabem [...] (1976, p. 473).

O conceito de saber assumido por Oikos-Tau nos conduz também, como o filosófico, a pensar sobre a prática relacionada com o conhecimento. Contudo, explicita que nem todo aquele que sabe muito consegue transmitir o que sabe e este é um fato relevante no desempenho do professor.

No Dicionário de Língua Portuguesa, Ferreira (1990, p. 1254) encontramos a seguinte definição para o termo saber: “Conhecer, ser informado ou ter conhecimento de, ser instruído em: saber a verdade; saber latim; compreender, poder explicar; ter conhecimentos, erudição, ciência ou informação: há professores que nada sabem; tornar-se público e notório; Saber do seu ofício, ser competente profissionalmente; Soma de conhecimentos, ilustração, cultura, erudição: homem de grande saber”.

Com base nas definições postas acima, podemos depreender que o termo *saber* se refere ao domínio de conhecimentos, domínio de uma prática e domínio de como transmiti-los.

Como vimos, a atuação profissional demanda saberes adquiridos ao longo de toda uma vida e que permitirão a construção da identidade profissional do professor. Segundo Pimenta,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constata dos significados sociais da profissão. [...] Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor,

confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (2002b, p. 19).

Para a autora (2002b, p. 20), a construção da identidade profissional está baseada na aquisição de determinados saberes, mesmo que adquiridos ao longo do tempo e que tais conhecimentos configurados em saberes da docência, estão definidos como: a experiência, o conhecimento e os pedagógicos, entrelaçados com saberes docentes, cujos valores norteiam a prática efetiva, estabelece correlação entre o internalizado e o por-vir.

Ao tratar da experiência, a autora se refere à chegada dos alunos em um curso de formação inicial, quando as experiências se reportam às gravadas na memória, enquanto se foi aluno e que o desafio é o de colaborar no processo dos alunos de seu “ver o professor como aluno” ao seu “ver-se como professor”. Para a constituição desse saber, contribui também a experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas na profissão, a escassa valorização social e financeira, as dificuldades de lidar com as crianças turbulentas e em escolas desprovidas de condições de trabalho. Os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano, refletindo sobre sua prática, discutindo com os seus pares, lendo, buscando; porém, esse saber não é suficiente para atuação em sala de aula. São necessários, em conformidade com a autora, os saberes do conhecimento, descritos a seguir.

Pimenta (2002b, p. 21), ao abordar o saber conhecimento, baseia-se no conceito exposto por Morin (1993) que considera: conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, o que implica em analisá-las, confrontá-las e contextualizá-las e, ainda, um terceiro estágio que tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria. Isso tudo quer vincular o conhecimento de forma útil e pertinente, produzindo novas formas de desenvolvimento e de reflexão.

O conhecimento é a informação trabalhada no intuito de desenvolver a reflexão, em busca da sabedoria necessária na permanente construção do ser humano, enquanto que a informação propriamente dita, é aquela que acontece sem aprofundamento e é lançada sem que seja refletido a respeito do que foi dito ou ouvido. Isso deve-se, via de regra, à agilidade dos meios de comunicação que atingem a maior parte da população, seja através da televisão, do rádio, do jornal, do *outdoor*, ou das conversas informais entre as pessoas. A esse respeito, torna-se pertinente registrar aquilo que Debord, com muita propriedade, alude:

O primeiro intuito da dominação espetacular era fazer sumir o conhecimento histórico geral; e em primeiro lugar, quase todas as informações e todos os comentários razoáveis sobre o passado recente. Uma evidência tão flagrante não precisa ser explicada. O espetáculo organiza com habilidade a ignorância do que acontece e, logo a seguir, o esquecimento do que, apesar de tudo, conseguiu ser convicto. (1997, p. 63).

O posicionamento do autor ratifica esse estado de coisas capaz de inviabilizar uma educação centrada no sujeito, focando-o como centro do processo desencadeador do ensino-aprendizagem, não apenas com direito a freqüentar a escola, mas de aprender, inobstante o atraente espetáculo criado pelo aparato midiático. Nesse ponto, a escola fica prejudicada e inoperante diante de tais situações. Para os professores é bem mais difícil porque nem sempre conseguem mediar a informação e transformá-la em conhecimento e contribuir o processo de humanização de tal conhecimento e de tal informação, através do trabalho coletivo e interdisciplinar, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Esse viés conceitual de saber, não se aplica somente ao professor, mas também à forma como ele desenvolve habilidades para ensinar os alunos a analisar e confrontar determinadas situações, desembocando na construção de conhecimentos dos próprios alunos, uma vez que a finalidade da educação escolar é “possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e técnicos desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (PIMENTA, 2002b, p. 23).

O terceiro campo que configura o saber docente é o pedagógico, quando então de evidencia que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos; é preciso saber também sobre como ministrar a aula, conhecer e dominar o conteúdo e estar pronto para as adversidades que possam vir a surgir, fazendo uso da reflexão e tendo uma ação rápida e pronta para responder às situações que se apresentarem, levando-se em consideração a prática social da educação, no caso do professor, a prática social de ensinar.

A ligação entre esses três campos do saber docente configurados por Pimenta, é tão forte e tão necessária, que cabe ressaltar que apenas freqüentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir “saberes sobre a educação e sobre a pedagogia”, mas não estarão aptos a falar em “saberes pedagógicos” (PIMENTA, 2002b, p. 26), comprovando a necessidade de se estar atento a todos eles para poder definir a identidade profissional do

professor, pois os saberes pedagógicos só se constituem a partir da prática ou do confronto e da reelaboração.

Pimenta expõe que, na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados, onde às vezes, um sobrepõe-se ao outro, dependendo do momento histórico em que vive a academia, e comenta,

Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores, foram os da experiência (2002b, p. 24).

Os saberes definidos por Pimenta como experienciais associam-se à definição apresentada por Tardif quando se refere aos saberes da “formação profissional”, isto é, àqueles que os futuros profissionais têm ao chegar na formação inicial. O autor define “saberes experienciais” como aqueles que advêm da experiência propriamente dita. Além desses, há ainda os saberes disciplinares e os curriculares, não enfocados por Pimenta.

Para Tardif (2002, p. 34-35), os saberes, de certo modo, podem ser comparados a “estoques” de informações disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica e passíveis de serem utilizados nas diferentes práticas sociais. Ao apontar os conhecimentos profissionais do docente, Tardif (2002, p.11), nomeia-os como saberes, afirmando que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Segundo ele, o saber dos professores é o saber “deles” e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com as suas experiências de vida e com suas histórias profissionais, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola. A questão dos saberes envolve, além da formação inicial, as condições que são oferecidas ao professor pela escola ou ambiente de trabalho, sua personalidade, experiência profissional e a turma em que está inserido, lembrando que cada turma possui suas especificidades.

Para Tardif (2002, p. 36), o saber do professores é definido como conhecimento plural, pois abarca os provindos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. No que concerne aos saberes profissionais, faz referência aos conhecimentos transmitidos na formação, mais especificamente, nas instituições formadoras, quando o professor e o ensino constituem como objetos de saber, as ciências humanas e as da educação. Complementa que dentre essas ciências, nem todas se limitam apenas a produzir conhecimentos, procuram também incorporá-las à prática.

No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores.[...] É bastante raro ver os teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores. [...] a relação entre esses dois grupos obedece [...] a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos. (TARDIF, 2002, p.37).

Seguindo a linha racional do autor, percebe-se que uma parte da chamada “prática” evidenciada pelos “produtores do saber” está ligada ao que recebem como informação quando alunos na graduação. É importante considerar, conforme exposto anteriormente, que nem todos os que iniciam um curso de formação de professores, têm ou já tiveram experiência em sala de aula. Muitas vezes, o estágio ou as práticas educativas representam o primeiro contato com a escola, sem considerar a experiência como aluno que, embora também sirva de referência, não possibilita a execução da atividade, apenas a análise de atitudes e algumas formas de agir em aula.

Considerando que o saber profissional por si só não propicia o desenvolvimento da atividade docente, Tardif (2002, p. 37) descreve ainda os saberes pedagógicos como aqueles provenientes das reflexões sobre a prática educativa, que se tornam doutrinas que, incorporadas à formação, estabelecem uma ideologia profissional, sugerindo formas de saber-fazer e algumas técnicas. Tais saberes articulam-se com as ciências da educação, à medida em que tentam integrar de modo cada vez mais sistemático os resultados das pesquisas às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”.

Já os saberes disciplinares são assim definidos por Tardif,

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...] por exemplo, matemática, história, [...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (2002, p. 38).

A definição das disciplinas a serem ministradas em um determinado curso é, na maioria das vezes, realizada pela comunidade científica envolvida na elaboração ou nas alterações das matrizes curriculares. Nesse processo, há um grande peso da tradição, respeitada ao longo do tempo e às necessidades que se impõem para atender a demanda de conhecimento a ser adquirido, motivado pelas constantes mudanças sociais, econômicas, políticas e até mesmo as digitais.

Associado a esses saberes, os das disciplinas, também precisamos citar os saberes curriculares, conceituados por Tardif (2002, p. 38) como aqueles que se apresentam enquanto programas escolares, ou seja, os conteúdos, objetivos, métodos e técnicas que devem ser aprendidos pelo professor e aplicados. Esses saberes, categorizados pela instituição escolar, representam o modelo da cultura e da formação erudita.

Podemos classificar o saber curricular também como o saber apropriado para a definição dos rumos da escola. É com esse conhecimento, provindo do saber social, muitas vezes expresso pelos órgãos “competentes”, que o professor e a escola vão organizar os saberes de que seus alunos precisam se apropriar durante a escolarização. Estaria aqui, nesta definição de saberes, os curriculares e até mesmo os disciplinares, um dos problemas do fracasso escolar, tão conhecido no sistema educacional? Poderiam ser os professores considerados técnicos ou meros executores na transmissão dos saberes? Neste caso, para que os professores precisariam dos saberes experienciais?

Tardif (2002, p. 38-39), afirma que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos em seu trabalho cotidiano e é no conhecimento de seu meio, que brotam da experiência e são por ela validados, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de “habitus” e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Trata-se pois, dos saberes experienciais.

O autor defende a idéia de que todos esses saberes são constitutivos da prática docente, articulam-se entre si. No entanto, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, porque já os recebem prontos na instituição formadora, os curriculares, pois já os recebem prontos no programa que devem trabalhar ao chegar na escola, e os profissionais,

que nem sempre internalizam o suficiente para atender à demanda ao qual serão lançados, os professores, produzem saberes através dos quais compreendem e dominam sua prática, que são validados no cotidiano de suas aulas, sem registro científico. É nesse contexto que se coloca o problema da relação entre teoria/teorias e práticas no âmbito do trabalho docente, a ser refletido em seguida.

2 A relação teoria e prática na constituição dos saberes

Quem já não ouviu a tradicional frase, muito utilizada pelos docentes quando se encontram diante de problemas considerados de difícil solução: “A teoria na prática é outra”? Muitos autores refletem sobre a relação existente entre a teoria e a prática, alguns sobre a separação, outros sobre a indissociabilidade, contudo, entende-se que a prática associada à teoria é indispensável para o saber fazer docente. Não há possibilidade de estar em sala de aula especificamente com um deles, sem pensar no outro, isto é, aplicar a teoria sem relacioná-la à prática ou vice-versa.

Consideradas do ponto de vista da complexidade, a teoria e a prática apresentam-se “amalgamadas, abraçadas uma à outra, trançadas, tecidas juntas” (SOUSA, 2005, p. 44). A autora entende por teoria a competência necessária e suficiente para o exercício, à realização da prática, e, por prática, o desempenho e a consecução, a concretização dessa competência. Complementa afirmando que “ambas concorrem, na mesma medida, pelas suas inter-relações, para a emergência, existência e consolidação da totalidade maior, a formação” (Id., *ibid.*, p. 47).

Historicamente, três interpretações são dadas à relação teoria e prática. A primeira delas é a que as coloca numa situação de oposição. Nesse caso, classicamente, a teoria é colocada infinitamente superior à prática, que pode até derivar-se da primeira, mas nunca tem igual importância. Uma segunda concepção, preconiza uma relação de justaposição entre os dois termos. Nesse caso, a teoria já não é mais auto-suficiente ou pura abstração, isolada e antagônica à prática, são linhas justapostas. A terceira concepção, sugere uma associação entre teoria e prática, sem que isso signifique a dissolução de uma na outra. Assim, a

elaboração da teoria não pode ocorrer fora do alcance da prática convertida em fundamento e critério da verdade da teoria.

Abordando de forma específica a teoria aliada à prática, Vázquez conceitua:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...]. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (1977, p. 206).

Analisando a aplicação da teoria, infere-se que só se aplica quando há um interesse explícito naquele que a transformará em prática, ou seja, o professor, quando este fizer a ligação do conhecimento ou do saber técnico ao conhecimento experiencial. Nesse sentido, Dickel (2002, p.74-75) explora as afirmações de Stenhouse, ao salientar que o professor está no centro do processo da pesquisa educacional visto que, fundamentalmente, é ele que está à frente das aulas e que as aulas representam o laboratório ideal para a comprovação da teoria educativa, que o professor é rodeado por oportunidades de investigar, que ambos, professores e alunos, se encontram implicados em uma ação significativa, que depende, fundamentalmente, dos sentidos atribuídos à situação, pelos participantes.

A relação entre ensino e pesquisa e teoria e prática é analisada por Dickel ao afirmar que,

[...] nem sempre são coincidentes, constituidoras de ambas as atividades. Pesquisador e professor possuem teorias e práticas que, em situação de interação ou de pesquisa sobre a própria ação, provocam tensões e rupturas somente passíveis de serem superadas, no primeiro caso, por meio de um processo de mútua colaboração e de negociação, que envolva sentidos e práticas, e, no segundo, com o auxílio de um grupo que estabeleça vínculos de confiança e espaços de exposição e estudo das práticas e dos conflitos vividos no trabalho. (2001, p. 66).

Uma das expressões do resultado pouco satisfatório é que as instituições de formação querem que a teoria por elas lançada seja transferida para a prática, podendo então ser analisada, entendida como “teoria prática” e não que os professores possam ser pesquisadores de sua própria prática e então analisar teoricamente as situações, transferindo-as para a

universidade para análise e configuração teórica. Nesse caso, a concepção de que as teorias sempre são produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem compromissos teóricos particulares, é ignorado, e os únicos que percebem as contradições existentes entre a teoria e a prática nas universidades são os alunos (ZEICHNER, 2002, p. 42).

Para Nogaro (2002, p. 272), o “estado” da relação teoria-prática tem se apresentado como o calcanhar de Aquiles dos cursos de formação, objeto de críticas e controvérsias, acentuando-se exatamente a sua ausência.

Elliott (apud LÜDKE, 2004, p. 31), aponta a problemática da relação entre teoria e prática como algo que aponta para, em grande medida, os pressupostos racionalistas presentes na formação do professorado da época, ou seja, a boa prática consistindo na aplicação dos conhecimentos e princípios teóricos compreendidos conscientemente, antes de realizá-la.

Em contradição aos pressupostos de que trata Elliot, as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Cursos de Nível Superior, propõem uma forma de articulação entre a teoria e a prática, na qual os conhecimentos específicos devem ser contextualizados na busca da construção de significados, de pertinências e aplicação a situações reais, ser relevante para a vida pessoal e social dos indivíduos (CAIMI, 2002).

Na concepção de Nogaro, acerca da teoria e da prática, encontramos,

Teoria [...] é um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre os quais se assenta nossa possibilidade de perceber as relações essenciais que sustentam acontecimentos, fatos ou fenômenos. Assim, não pode haver cisão entre teoria e prática, pois a existência de uma está intrinsecamente ligada à outra, ou seja, só há teoria porque a prática serve de suporte à sua elaboração e só há prática, porque a teoria a percebe. Portanto, toda ação docente é prática e teórica na medida em que ambas existem simultaneamente. (2002, p.278).

Tal pensamento, contrapõe-se àquele que acredita ser possível uma ruptura e uma independência, é possível depreender que um não poderá existir sem o outro, devido à complementaridade nas ações gerada por um em consequência do outro e vice-versa.

Mas, o que realmente caracteriza a teoria sob a ótica dos futuros docentes ao terminarem o curso de Pedagogia? É possível que os formandos pensem que ao concluir o curso de graduação concluíram a teoria e, a partir desse momento, só se procede em relação à

prática? Ou a teoria é o ponto de partida para se lançar à prática e ir confrontando uma com a outra ao longo do tempo, na inserção com o contexto social?

Para Nogaró (2002, p. 279), as concepções a respeito da teoria e da prática não são casuais; elas nascem, instalam-se e se alimentam do universo escolar a partir de visões que as legitimam e que definirão a postura docente. Segundo ele, “é fundamental aos professores formadores navegar procurando uma distância ideal entre a formação teórica e as condições efetivas da prática” (p. 287). Objetivando, assim, esclarecer aos futuros professores as ações simultâneas que devem acontecer entre os dois conceitos, já que está clara a necessidade da inter-relação para a consecução dos objetivos de aprendizagem.

Pimenta (2002a), acredita que os conteúdos apresentados em aula devem interagir com a prática, através da exposição dos problemas aos alunos e a busca de soluções, pois quanto mais cedo o futuro profissional tiver contato com a realidade, maior será sua vinculação com ela. Para tanto, a autora considera a prática social como o ponto de partida e ponto de chegada, já que possibilita a ressignificação dos saberes na formação de professores. A consequência disso é que a formação inicial só pode ocorrer a partir da aquisição da experiência dos formados. Dessa forma, aconteceria a articulação entre a teoria e a prática, pois a teoria estaria vinculada aos contextos de trabalho. Nesse caso, as disciplinas seriam pensadas com base na prática e o estágio deixaria de ser a aplicação da teoria e a escola se constituiria na unidade de mudança educativa.

Para que o envolvimento de todos os saberes elencados, para a apropriação da teoria e a sua utilização na prática, como precursores na construção da identidade do profissional professor, precisamos entender como acontece o processo da formação inicial e continuada com as suas congruências e inconsistências.

2.3 A importância da formação inicial e continuada

Fazer uma escolha profissional quando a imaturidade da adolescência é premente, nem sempre direciona as pessoas a optarem pela escolha adequada à sua vocação; porém, entende-se que, no caso da escolha por ser professor, em sendo uma profissão que demanda

muito e continuado estudo, a decisão a ser tomada deve ser refletida e reiterada continuamente.

Em tempos passados, um número razoável de mulheres escolhia ser professora e poucos eram os homens que se “atreviam” a cursar o Magistério, por vários motivos, entre os quais, tratar-se de uma atividade predominantemente feminina. As mulheres, não raras vezes, escolhiam o referido curso por profissão pela opção de poder trabalhar apenas um turno, o que não atrapalharia os afazeres domésticos; outra parte delas, por já disporem, ao final do ensino médio, uma profissão para ajudar no sustento familiar.

Ainda, contextualizando a profissão no âmbito feminino, Nogaro (2002, p. 221) defende que as Escolas Normais “exigiam das mulheres comportamentos socialmente exemplares: viam nas mesmas as cumpridoras da função social de transmitir os comportamentos desejáveis, com a missão de disciplinarem seus alunos da escola primária”. Fica evidenciado então, que a maior preocupação não era com a aquisição de conhecimentos propriamente dito, mas sim, com a disciplina e a conduta, o comportamento moral, o que evitaria “possíveis atitudes rebeldes” dos alunos e, no caso do professor, considerava-se imprescindível uma “boa formação moral” e de “bons costumes”.

Ao explorar a história do Instituto de Educação e analisar a profissão da professora mulher, Louro (1987, p. 14) dispõe que o papel representava a continuidade do fazer materno e que, desde o início foi encarado como uma profissão feminina, bem aceita socialmente, comprovando que as pessoas viam o seu desempenho pela mulher, como algo que se “encaixava” melhor, dentro do contexto escolar à época. A autora reforça afirmando que as alunas recebiam “toda uma orientação que aproximava o mais possível a profissão de professora à função de mãe” (p. 15).

Os tempos mudaram e a evolução da profissionalização da mulher pela docência fez emergir o grande interesse em contribuir na construção da cidadania do país. Junto com isso, a necessidade crescente pela formação continuada, como condição de trabalho inalienável da profissão professor.

Nóvoa entende que a formação inicial continua nos primeiros anos de exercício profissional e complementa,

[...] nos primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de

formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores. (1997, p. 31)

A formação inicial, dentro dos institutos formadores, tem presente uma carga enorme de conhecimentos teóricos que os alunos devem saber para poderem exercer a função docente. Ocorre que, em muitos casos, a aplicação da teoria, conforme abordado anteriormente, não se efetiva na prática, porque não há uma conexão entre a escola e os órgãos que definem o “que deve ser estudado” – distante das realidades escolares – e as práticas educativas são realizadas apenas no final dos cursos, gerando a impossibilidade de aplicação dos conhecimentos e, os resultados dessa aplicação, para discussões e busca de novas formas de ensinar. Tais discussões, quando ocorrem, são abordadas nos cursos de formação continuada, mas de maneira geral, sem vinculação com a realidade do professor, num contexto coletivo.

De Marco (2001, p. 36), em suas pesquisas junto ao GESPE, constatou que a formação recebida, tanto nos cursos de Magistério quanto nos de licenciatura, atendem a uma demanda momentânea e histórica do processo de formação. Contudo, ao se defrontar com a realidade escolar, as exigências são outras, pois é o momento de colocar em prática a teoria adquirida que nem sempre é condizente com a situação, “pois tem dificuldades de ter uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica” (p. 42-43).

Na análise feita por Pimenta, a formação inicial deve colaborar para o exercício da atividade da docência, frisando que o “professorar” não é uma atividade burocrática e rotineira, e complementa,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (2002, p. 18).

Para corroborar com o pensamento de Pimenta, Ramos (2002), afirma que, de seu ponto de vista, os conhecimentos “sonegados”, pela incompletude da formação acadêmica, nesse caso entendida como formação inicial, encontram-se no campo da experiência prática, através de diferentes fontes que caracterizam a multiplicidade de saberes presentes na constituição do processo de profissionalização docente.

Pimenta (2002, p.41), aponta que a formação inicial, por melhor que seja, não consegue proporcionar ao professor todos os conhecimentos necessários, para, no exercício da profissão docente, responder às novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização.

Há a constatação de que a formação recebida nos cursos de licenciatura e de magistério atende a interesses de um determinado momento do processo de formação, porém,

Na formação inicial, líamos resumos e polígrafos, alguns livros. A formação sugeria que o bom desempenho profissional dependia de a professora ser autoritária e seguir as orientações pensadas pelos outros especialistas; logo, quanto mais reproduzíssemos, mais eficientes seríamos considerados em nosso trabalho docente. Éramos preparadas para desenvolver conteúdos e técnicas. A maioria das metodologias educativas não oportunizava condições suficientes para acreditarmos nas nossas próprias habilidades de leitura e de produção escrita, mesmo com sínteses provisórias. Essa visão pode nos levar a reconhecer que ocorre uma distância entre a formação inicial do(a) professor(a) e o trabalho em diferentes realidades escolares. (2001, p. 36-37)

Gonçalves e Gonçalves (2001, p. 107) defendem a ao se defrontar com a realidade escolar, as exigências podem ser novas ou diferentes. Um breve relato elaborado por De Marco reflete momentos rotineiros de uma sala de aula em formação inicial: necessidade de uma prática de ensino mais efetiva, proporcionada ao longo do curso de formação e não apenas ao final dele, como ocorre no modelo vigente predominante e, citando Shulman, reforçam a necessidade dos profissionais da educação buscarem um aperfeiçoamento constante na sua área de atuação, desenvolvendo-se, enquanto desempenham as atividades profissionais, pois o conhecimento cresce com o ensino.

No que tange à formação inicial, Gonçalves e Gonçalves apontam para aquela oferecida que deveria buscar a excelência, já que a formação continuada difere nas regiões do país, até porque as realidades sociais, econômicas, políticas e educacionais são diferentes. As diferenças residem até mesmo na mesma região, dependendo das situações das escolas e dos

próprios professores, pois as necessidades de um professor que já atua em sala de aula diferem daquele que só tem experiência como aluno e que está em processo de formação.

Perrenoud (1993, p. 19) salienta que a formação inicial sozinha não pode “transformar a globalidade da profissão docente, eliminar as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento de ensino, inverter os mecanismos geradores de desigualdade ou neutralizar as lógicas habituais de ação dos alunos, dos colegas, dos pais e da administração”. Com base nisso, Gonçalves e Gonçalves (2001, p. 124-125) defendem que a questão da formação do docente universitário, “é algo que se reveste de fundamental importância” e que exige um trabalho coletivo dos profissionais das diversas áreas do conhecimento nas universidades, afirmando que “há necessidade de que todos participem desse trabalho, em busca de uma nova abordagem e de uma nova concepção de ensino e aprendizagem” e pensa-se também que deveria haver interligação entre as escolas de ensino médio que preparam professores.

Pensando em uma qualificação adequada, Zeichner, ao falar de professores bem sucedidos, comenta sobre um relatório apresentado em relação a programas de formação ao redor do mundo, no qual é exposta a seguinte conclusão:

[...] nos casos em que os professores foram envolvidos de um modo ativo na definição e interpretação das reformas de suas próprias escolas, currículo, pedagogia e salas de aulas, até mesmo aqueles com níveis mínimos de educação e preparação são capazes de mudar dramaticamente seu comportamento docente, o ambiente da sala de aula, e de aumentar a realização de seus estudantes. De modo contrário, quando os professores são ignorados, ou quando as reformas vêm de cima e não estão conectadas com as realidades cotidianas das salas de aula com o ambiente local, até mesmo as mais caras e bem projetadas intervenções tendem, quase certamente, a fracassar. (Craig, Du Plessis, Henning e Kraft, apud Zeichner, 2002, p. 30).

Na perspectiva da formação dos professores em serviço, Kramer (1997, p.189) entende que deva haver uma proposição de alternativas, que estejam “comprometidas com a função social e política da escola e, portanto direcionadas à formação e ao exercício da cidadania”. Em referência à teoria, entende que a mesma não deve ser vista como superior à experiência, ou seja, a prática, da mesma forma que “a experiência não substitui a análise crítica, sendo na verdade mediada por ela”.

Além da formação continuada, representada pela matrícula em um curso de pós-graduação, participação em eventos (seminários, congressos, simpósios), em sua maioria,

fora do âmbito escolar, deve-se considerar a autoformação, defendida por Perrenoud (2000, p.159-160) e exercida através de alguns procedimentos, dos quais se pode mencionar: “a experiência, a inovação, o trabalho em equipe, a participação em um projeto de instituição, a reflexão pessoal regular, a redação de um jornal ou a simples discussão com os colegas”. Mas o fundamental neste processo de formação continuada é o desejo de querer saber mais e fazer uso dos conhecimentos, associando-os à realidade social em que está inserido, pois de nada adianta participar de eventos, realizarem leituras, ganhar certificados para agregar pontos e elevar o nível salarial se o professor não tiver a satisfação no ensinar e no aprender efetivo para aplicabilidade posterior com seus alunos. A motivação pessoal é fator indispensável no processo ensino-aprendizagem pois se não gostamos do que fazemos, de nada adianta ser professor, realmente, os alunos não aprenderão nem mesmo o que consta nos programas escolares.

Pimenta (2002, p. 28-29), ao se referir à autoformação, a define como o momento em que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares e baseando-se nesta troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, que refletem na e sobre a prática.

Contudo, nos casos em que a formação contínua não se tornar uma obrigatoriedade, alguns professores “escapam” (PERRENOUD, 2000, p. 163) e vivem apenas da formação inicial e da experiência profissional adquirida e que em muitos casos, acaba prevalecendo sobre a aquisição teórica. Esta situação acontece devido à idéia dos mesmos de que nada tem a esperar da formação continuada.

Não se faz necessário esperar que a formação continuada seja oferecida, podendo promovê-la dentro da própria escola confrontando práticas, retirando experiências, dividindo idéias e uma formação comum, que atenda aos interesses do grupo, criando um entrosamento entre os colegas, motivação maior na conquista de objetivos coletivos, porém, segundo Perrenoud (2000, p. 163) “um projeto de formação contínua pode reforçar uma cultura de cooperação, não a cria completamente e pode entravá-la se violentar certos professores”, significa que é preciso tato para lidar com a situação, mas não a desistência da proposição de projetos que possam vir a contribuir na construção de uma escola melhor, no

comprometimento dos envolvidos e a conquista da aprendizagem pelos alunos que é a população ao qual se destina o trabalho de formação.

Concerne explicitar que, associada à formação tanto inicial quanto à continuada, está a prática reflexiva, que dentro do processo escolar, em sala de aula, torna-se indispensável, principalmente no que diz respeito à análise de sua atuação. A prática reflexiva nada mais é do que refletir sobre a ação realizada e o alcance dos objetivos, não só os constantes no plano de curso de cada série, mas considerando a bagagem cultural que cada aluno traz de suas vivências. Para complementar, Perrenoud (2002, p. 160) diz que “também temos necessidade, para permanecermos vivos, de nos contar histórias”, quer dizer, a prática reflexiva não significa apenas saber analisar, mas “encontrar seu caminho entre a auto-satisfação conservadora e a difamação destruidora”, cabe a cada um, definir seu destino enquanto profissional.

Caimi (2002, p. 96) ao se referir às propostas levantadas pela última reforma de ensino, ou seja, à lei 9394/96, e analisando as dificuldades de se construir um profissional reflexivo e suas implicações, aponta que o “sucesso da reforma e a efetivação de sua política educacional passam pela melhoria das condições reais do trabalho educativo”. Considera importantes os investimentos que devem ser repassados à educação, nos seus diversos níveis, a valorização do profissional atuante na área e a ampliação dos espaços de formação continuada, “superação das precárias condições sociais de existência daqueles que freqüentam a escola e por fim, pelo resgate do sentido da profissão docente, entre outros”.

Sistematizando estas reflexões, uma questão é fundamental, principalmente no que se refere à formação do professor alfabetizador, para este estudo: **A formação inicial consegue explicitar as principais abordagens teórico-metodológicas pertinentes ao âmbito dos estudos sobre alfabetização de modo que forneçam subsídios de qualidade para o exercício consciente da atividade profissional docente nos anos iniciais escolares?**

3 ENFOQUES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO

O reconhecimento da necessidade de se identificar vários saberes necessários ao exercício da profissão docente, nos conduz à análise de tais saberes específicos do professor alfabetizador, sendo que considera-se o processo de alfabetização o mais significativo na escola, pois do sucesso dessa fase pode depender a continuidade, ou não, dos estudos, o que implica que o docente seja conhecedor das várias perspectivas de ensinar a criança, observando suas condições sociais de vida, estrutura familiar, interesse pela escola e motivação para aprender, além de considerar o conhecimento prévio que o mesmo detém.

A partir da identificação dos saberes relatado no capítulo anterior, pode-se inferir que, assim como as crianças detém uma bagagem de conhecimentos quando chegam à escola, os docentes também, já trazem consigo, uma definição da atividade docente, seja pela experiência enquanto aluno, seja pela realização do trabalho em sala de aula com a formação de ensino médio, denominada Magistério e com a formação em nível superior. Mas será que essa bagagem de saberes dá sustentação ao processo ensino-aprendizagem? Podemos dizer que não, baseados nos apontamentos referenciados por Tardif e Pimenta, que entendem que os saberes nunca terminam, antes, eles são constantemente enriquecidos e ampliados. Esse enriquecimento e essa ampliação demandam uma continuidade na aquisição, em forma de cursos, seminários, leituras, encontros e discussões com os iguais, entre outros, o que se denomina de formação continuada.

Considerando o trabalho realizado na 1ª série como o mais significativo, entende-se que deva haver aprofundamento em relação às inúmeras possibilidades de realizar a alfabetização e questiona-se: O curso de Pedagogia, foco desta análise, explicita a gama de

enfoques teórico-metodológicos emergentes que serviriam de subsídio para o desempenho das funções de alfabetizador? A carga horária dispensada às abordagens teórico-metodológicas é suficiente para proporcionar bagagem de saberes necessários ao bom trabalho do alfabetizador? Quais concepções estão evidenciadas na formação inicial, no contexto da alfabetização, atualmente?

A respeito da profissão docente pode-se dizer que exige amplos conhecimentos acerca da formação à qual se habilita, pois a tecnologia cada vez mais avançada apresenta características sociais que configuram alunos com diferentes conhecimentos a serem valorizados e respeitados. Em uma mesma sala de aula, pode-se contar com alunos que freqüentaram a educação infantil e os que nunca foram à escola; crianças que têm acesso a livros para leitura e os que já trabalham e que descobriram na rua a identificação das letras e palavras, que aprenderam a realizar cálculos quando precisam dar o troco para um cliente em uma situação de venda. E é com essa nova realidade que os docente se defrontam atualmente e, para a qual precisam estar preparados, buscando aproximar todos, indistintamente, dos conhecimentos que lhes são de direito, considerando as condições e limitações de cada aluno que esteja matriculado na sua classe.

Em referência ao docente alfabetizador, o que pode ser apontado inicialmente, é que deve ter conhecimentos amplos sobre o desenvolvimento da criança, o processo de aquisição do conhecimento, a lingüística, ser um leitor assíduo e conhecer a realidade vivenciada pelas crianças que compõem a turma. Esse último aspecto constitui-se como fundamental, pois proporcionará ao docente subsídios que facilitem o processo de aquisição da leitura e escrita pelo aluno, uma vez que cada qual traz uma bagagem de vida, experiências que facilitarão ou dificultarão seu caminho na escola; o docente, então, deve ser hábil o suficiente para saber como proceder diante dessa diversidade.

Além disso, a formação do alfabetizador exige uma preparação que propicie compreender as diversas facetas do processo de alfabetização, fazendo-o considerar os condicionantes sociais, culturais, emocionais e políticos, saber operacionalizar procedimentos e usar adequadamente materiais didáticos, e, sobretudo, assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. Em verdade, tais conhecimentos dependem fundamentalmente da concepção de alfabetização que orienta o trabalho docente. Porém, explicitar uma concepção de alfabetização não é tarefa das mais fáceis visto que desde a década de 80, muitos estudos acumulam-se para dar conta da

complexidade de tal aprendizado. De qualquer forma, ensaiou-se um conceito para que se possa direcionar a pesquisa e as abordagens descritas ao longo do texto: entende-se por alfabetização a ação de ensinar, promovendo a aquisição de conhecimentos de leitura e escrita e possibilitando priorizar a leitura de mundo, com observância nas práticas sociais, no trabalho, na construção da cidadania permitindo a participação social, econômica, política e cultural.

Sabe-se que muitas são as facetas desse fenômeno, que ora podem ser vistas sob a dimensão social, ora sob a cultural, ora ainda, sob a individual, impossibilitando a formulação de um conceito genérico e universal e que possibilite inúmeras perspectivas teóricas e metodológicas. Para auxiliar no entendimento e na tematização das concepções de alfabetização, buscou-se em Soares (2005) parâmetros para um confronto entre as diversas abordagens e as propostas de formação inicial de docentes alfabetizadores. Segundo a autora, há onze concepções teórico-metodológicas com base nas quais pode ser compreendido o “alfabetismo”.

- A perspectiva histórica aborda o conceito de alfabetismo através dos tempos e em diferentes momentos históricos; tematiza objetos tais como sistema, suportes, objetos de escrita; processos de acumulação e distribuição da escrita; acesso à escrita e aprendizagem da leitura e da escrita, tendo por categoria central, o movimento histórico de cada um desses objetos.
- A perspectiva antropológica aborda o conceito de alfabetismo pela reconstrução dos diferentes usos e significados da leitura e da escrita, para diferentes culturas e grupos sociais.
- A perspectiva sociológica apresenta as práticas de leitura e escrita como práticas que se diferenciam segundo os contextos sociais e neles exercem diferentes papéis. A vida de cada indivíduo no grupo ou individualmente atende a demandas funcionais de leitura e escrita, dependendo do lugar social ocupado por ele, da idade que ele possui, da profissão que ele exerce, entre outros fatores.
- A perspectiva psicológica e psicolinguística volta-se para o pensamento de indivíduos ágrafos e analfabetos, para as conseqüências cognitivas do alfabetismo, para os processos de aprendizagem da língua escrita e os fatores que os determinam ou influenciam.

- A perspectiva sociolinguística traz para análise as relações entre língua oral e língua escrita, os efeitos na aprendizagem da língua escrita, dos contextos sociais e linguísticos, principalmente no que tange às variedades linguísticas.
- A perspectiva linguística põe em evidência o sistema fonológico da língua em confronto com o seu sistema ortográfico, as diferenças lexicais e morfossintáticas entre língua oral e língua escrita e os diversos modos de funcionamento dos sistemas de escrita.
- A perspectiva discursiva evidencia as diversas condições de produção do discurso oral e escrito e o impacto que tais condições exercem sobre a produção de sentidos e, portanto, sobre as maneiras de ler e escrever um texto.
- A perspectiva textual aborda os diferentes recursos de que se vale um texto oral e um texto escrito a fim de obter coesão, coerência e informatividade, explicitando, com isso, as influências que a gramática do texto oral exerce sobre o texto escrito.
- A perspectiva literária põe em evidência as marcas da oralidade nos textos literários, a histórica passagem do oral para o escrito, nessa modalidade de criação artística.
- A perspectiva educacional ou pedagógica aborda a institucionalização do processo de alfabetização, os processos metodológicos e didáticos utilizados para introduzir crianças e adultos no mundo da escrita, as relações entre os contextos familiares e o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua escrita.
- A perspectiva política se volta para os programas que objetivam a promoção do alfabetismo, as ideologias subjacentes a eles e as estratégias de que se utilizam para difundir a escrita.

Considerando-se que alfabetização “designa a ação de ‘alfabetizar’, de ‘ensinar a ler e a escrever’” (SOARES, 2005, p. 29), e que alfabetismo designa o “‘estado’ ou a ‘condição’ que assume aquele que aprende a ler e a escrever”, alfabetizar é fornecer ao sujeito o alfabetismo, isto é, dotar o sujeito do “estado” daquele que sabe ler e escrever, da “condição” exercida por um sujeito alfabetizado. O que Soares permite depreender, em sua síntese, é que as características dessa condição variam se consideradas as condições históricas, culturais, sociais, geográficas vividas pelo sujeito. Ao mesmo tempo, permite perceber a amplitude da

tarefa de alfabetizar, uma vez que interfere e potencializa habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, cognitivos e metacognitivos.

Considerando o exposto, pode-se argüir sobre o que deve saber o sujeito que alfabetiza: sobre o que dar a ler e a escrever, como ensinar a ler e a escrever e por que alfabetizar? Com vistas a responder a essa questão e, portanto, a recuperar alguns elementos que, necessariamente, devam estar presentes nos processos de formação inicial de professores alfabetizadores, orientamo-nos pelas onze perspectivas propostas por Soares (2005), reduzindo-as a três abordagens do processo de alfabetização que, em nossa avaliação, circunscrevem um amplo espectro de referências contidas na síntese propiciada pela autora.

Neste trabalho, abordaremos três perspectivas do processo de alfabetização sem darmos prioridade às divergências que possam se estabelecer entre elas, mas com o intuito de explicitar os desdobramentos teórico-metodológicos, muitas vezes complementares entre si, que elas oferecem à compreensão do processo de ensinar a ler e a escrever e, portanto, à produção de ferramentas conceituais à disposição dos programas de formação de professores – sejam eles em nível de formação continuada ou inicial, são elas: a perspectiva psicológica e psicolingüística, centrada na psicogênese da língua escrita, a perspectiva sociológica, tendo por referência os trabalhos de Soares, e a perspectiva educacional ou pedagógica, com base nos estudos de Garcia e seu grupo.

3.1 Perspectiva Psicológica e Psicolingüística (Interacionista)

Ferreiro e seus colaboradores, baseando-se nos estudos realizados principalmente por Piaget, preocuparam-se com o ato de aprender da criança e não com o ato de ensinar do professor, isto é, a intenção foi entender o processo de aquisição da linguagem escrita, segundo o olhar da criança. Nessa abordagem, o sujeito é considerado alguém que conhece ativamente e o conhecimento, algo construído pela ação que o sujeito empreende sobre os objetos do ambiente no qual está inserido. Segundo as pesquisas apresentadas na obra *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), as crianças não chegam ignorantes à escola, têm conhecimentos sobre a língua escrita, “ainda que não compreendam a

natureza do código alfabético, e são esses conhecimentos” (e não as decisões escolares), que determinam o ponto de partida da aprendizagem escolar (FERREIRO, 2004, p.69).

De acordo com Weisz (2003, p. 21), não existe o método Emília Ferreiro com passos pré-determinados. Os professores têm metodologia de ensino da língua escrita, estruturada em torno de princípios que organizam a prática do professor, que vai sendo definida de acordo com o perfil dos alunos.

A criança aprende a ler e a escrever, lendo e escrevendo, sem saber fazer isso. Nas escolas construtivistas, os alunos se alfabetizam considerando as práticas sociais de leitura e escrita já vivenciadas. Não existem práticas pedagógicas nem técnicas metodológicas, nessa perspectiva, assumem valor importante no processo de ensino da leitura e da escrita os erros que as crianças cometem. Tradicionalmente considerados absurdos, demonstram o nível do conhecimento formulado pelo sujeito, acerca do objeto de conhecimento, os esquemas que as crianças ativam para compreender o funcionamento e o uso do código escrito.

Do ponto de vista de Ferreiro, a escrita não representa só a produção de marcas gráficas por parte das crianças, mas a interpretação destas marcas, que deixam de ser objetos de contemplação pelas crianças para se tornarem objetos de ação e, complementa afirmando que a escrita é um objeto social, mas a escola transformou-a em um objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo, suas funções extra-escolares, que se transformou em guardiã desse objeto e exige da criança, no processo de aprendizagem, uma atitude contemplativa frente a esse objeto (2004, p. 20-21).

Mesmo sem se utilizar da gramática e grafia corretas, as crianças carregam em sua bagagem, vivências que as dotam de alguns conhecimentos sobre o ler e escrever. Isto é, nas conversas com os adultos, com outras crianças, nos passeios, nas identificações de produtos conhecidos, em lojas e placas, tornam-se conhecedoras do código escrito e falado. Mas a escola, com sua imponência, muitas vezes, faz de conta que a criança é uma tábula rasa que nada sabe, desconsidera suas apropriações anteriores e passa a realizar atividades programadas gerando, dessa forma, um descontentamento à criança. É como se a aprendizagem só pudesse acontecer na escola, como se o código da escrita só pudesse ser a ela decifrado por um professor, tecnicamente habilitado, e autorizado para tanto.

Ferreiro diz que conceber a criança como sujeito ativo do processo de aquisição da linguagem escrita quer dizer, ao menos, o seguinte:

- permitir explorações ativas dos distintos tipos de objetos materiais que são portadores de escrita (e que, além disso, têm recebido nomes específicos: jornais, revistas, dicionários, calendários, agendas, livros ilustrados, livros sem ilustrações, livros de poesias, livros de canções, enciclopédias, cartas, receitas, recibos, telegramas etc.);
- dar-lhe acesso à leitura em voz alta de diferentes registros da língua escrita que aparecem nesses distintos materiais;
- permitir-lhe escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erros, em contextos onde as escritas são aceitas, analisadas e comparadas sem serem sancionadas;
- oferecer condições para que antecipe o conteúdo de um texto escrito, utilizando inteligentemente os dados contextuais e – na medida em que vai sendo possível – os dados textuais;
- criar atos sociais de utilização funcional da escrita;
- criar situações em que possa perguntar e ser entendida, possa perguntar e obter resposta;
- possibilitar-lhe interagir com a língua escrita para copiar formas, para saber o que diz, para julgar, para descobrir, para inventar. (2004, p.73)

A autora considera a alfabetização uma das tarefas mais importantes que acontecem na escola. Exige muita reflexão, conhecimentos técnicos e discussão acerca do assunto, por parte dos professores, para fazer com que o aluno consiga apropriar-se dos conhecimentos produzidos nesse processo. Reforça que qualquer atividade se torna mais fácil se for realizada com alegria, entusiasmo e sem medo. Porém, constata que o profissional que trabalha na alfabetização, normalmente, sente-se muito só e, muitas vezes, desprestigiado uma vez que não é raro que seus colegas vejam a sua tarefa como o trabalho menos técnico e que qualquer outro poderia realizá-lo.

Está nesse aspecto um dos elementos mais importantes do processo de alfabetização a ser considerado: a formação do professor. Dentre os destaques que faz, está a situação dos docentes enquanto usuários da língua escrita, pois lêem pouco, escrevem menos e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita. Na concepção de Ferreiro,

Na realidade, eles são o produto das más concepções de alfabetização [...] Parece indispensável que os programas de capacitação incluam, como um dos objetivos, o de “realfabetizar” os professores alfabetizadores. É muito difícil que alguém que não lê mais do que o absolutamente indispensável, possa transmitir prazer pela leitura; que alguém que evite escrever, possa transmitir o interesse pela construção da língua escrita. (2004, p. 48)

Dentre as sugestões apontadas por Ferreiro, para “realfabetizar” os professores, está o acompanhamento *in loco*, da prática docente, por pesquisadores que possam contribuir na melhoria do desenvolvimento das aulas. Em sua grande maioria, os professores resistem à mudança e aprendem mais lentamente que seus alunos. Segundo ela, leva em torno de dois anos para os professores recuperarem sua capacidade de aprendizagem, entenderem o que produzem as crianças e recriarem sua prática (reprofissionalizarem-se).

Quando, na capacitação, a intenção não é apenas agregar conhecimentos e sim, mostrar um outro jeito de conceber e atuar sobre esses conhecimentos, a sugestão é a de que se inicie por “experiências críticas”, que ajudem a pôr em crise as concepções anteriores. Se, de fato, se colocar em crise, as conseqüências serão a insegurança e, nesse caso, o professor precisará de apoio. Tais experiências críticas podem ser providas pelas próprias crianças, quando o professor liberar a escrita dentro da sala de aula, para descobrir quem são e como são as suas crianças. Isso gerará uma necessidade de informações adicionais ao professor, possibilitando a interpretação da produção dessas crianças e uma ação mais eficaz no atendimento às necessidades de alfabetização de cada um da turma. Ferreiro (2004, p. 51), afirma: “o que sabemos é que os professores que se atrevem a dar a palavra às crianças e a escutá-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se torna mais interessante (e inclusive mais divertido), embora seja mais difícil porque os obriga continuamente a pensar”.

Porém, o ser humano necessita estar em constante desafio para que não perca o interesse pelo seu trabalho e por novos conhecimentos. As crianças, diferentes a cada ano, agregam mais e mais conhecimentos e a escola precisa corresponder a essas expectativas possibilitando um espaço de educação mais próximo da realidade dos estudantes, que permita a criatividade, a socialização, a aprendizagem do conhecimento, o desenvolvimento do espírito crítico, a liderança e principalmente, a aprovação por ter realmente se alfabetizado e poder prosseguir sem encontrar barreiras que, no futuro, poderão ocasionar a evasão da escola.

Não importa de que classe social as crianças sejam oriundas, sempre trarão conhecimentos que precisam ser considerados na sala de aula e poderão facultar a troca, capaz de possibilitar um crescimento na aprendizagem.

3.2 Perspectiva Sociológica (Letramento)

Entre os grupos que estudam a aquisição da leitura e escrita, no período inicial de escolarização da criança está o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais). O Centro desenvolve projetos integrados de pesquisa, relacionados à análise do estado do conhecimento sobre a alfabetização e o letramento, assim como das práticas de leitura e escrita e dos problemas relacionados a sua difusão e apropriação. Integra, ainda, a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, criada pelo MEC para aprimorar a formação continuada de professores no Brasil.

Podemos citar nesse grupo, a grande contribuição de Soares, ao refletir o tema letramento, que, ao ver de muitos estudiosos, amplia o sentido da alfabetização quando quer ungir o processo de aquisição da leitura e da escrita com as práticas sociais, quer dizer, com o contexto de transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Segundo Soares, para além da dimensão técnica e instrumental do domínio da prática da leitura e da escrita, está a prática da leitura e da escrita e, para tanto, comenta:

a busca da compreensão sobre o processo de letramento permitiu situar a alfabetização como um longo processo circunscrito entre duas vertentes indissociáveis: a aquisição do sistema de escrita e a efetiva possibilidade de uso no contexto social. Mais do que conhecer as letras, as regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais, o ensino da língua escrita requer a assimilação das práticas sociais de uso, contribuindo assim para a conquista de um novo *status* na sociedade. (2005, p.34)

A alfabetização apresenta qualificações que permitem o domínio de um código e a habilidade de usar a leitura e a escrita e a tecnologia para a ciência da escrita, enquanto o letramento congrega habilidades variadas, capacidade de ler e escrever, atingir determinados objetivos e estar inserido em diversos contextos. Sendo considerados por Soares, como

indissociáveis, a alfabetização e o letramento, apresentam cada um suas especificidades que, reunidas, proporcionariam ao sujeito habilidades necessárias para a leitura e a escrita a serem utilizadas no contexto social no qual ele está inserido.

Nas palavras de Soares,

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

O texto, sob a forma de livros, receitas, revistas, cartazes, rótulos, a fala e tantas outras manifestações de leitura, são considerados grandes aliados, mediadores no processo de aquisição da leitura e escrita, pois descortinam o mundo à criança, o seu mundo, o mundo real ao qual está historicamente vinculada. No contexto de Soares (1998, p. 35), “ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória”, lhe é permitida uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, o que não acontece quando apenas se domina o código o que permite poder defender seu ponto de vista, tendo a posse de conhecimento, torna as pessoas defensoras de seus direitos, reivindicando, assim, sua cidadania.

Tal perspectiva, requer dos docentes, uma mudança em práticas escolares de leitura e escrita, abordadas exaustivamente pela literatura da área. Exige, portanto, disposição para mudanças que, do ponto de vista de Soares podem assim ser analisadas,

No combate às tradições, os problemas relativos à implementação do novo traduzem a difícil relação entre a teoria e a prática. Trata-se de uma questão complexa porque tanto o acesso ao campo das idéias como a disponibilidade para a mudança das práticas docentes já superadas remetem a uma conjuntura de fatores que certamente extrapola a dimensão pessoal e institucional de um professor em uma determinada escola. Para além dos casos particulares, importa também considerar a formação do educador, suas condições de trabalho, a estrutura do sistema escolar e, finalmente, a política de valorização do ensino em nosso país.(1998, p.51)

Para auxiliar os docentes, a tomar no processo de alfabetização, a perspectiva do letramento, Peixoto *et al* (2005), apresenta alguns elementos importantes à prática do “professor-letrador”:

- 1) investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- 2) planejar suas ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la;
- 3) desenvolver no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade;
- 4) incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam;
- 5) reconhecimento, por parte do professor, implicando assim o reconhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento;
- 6) não ser julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes;
- 7) avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo;
- 8) trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a auto-estima e a alegria de conviver e cooperar;
- 9) ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos; e
- 10) reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Tudo indica que com a observação de tais práticas, a perspectiva do letramento alcançará os objetivos a que se propõe, a de alfabetizar as pessoas dentro do seu contexto social, tornando-as participantes do processo de construção da cidadania no Brasil, desenvolvendo o espírito crítico e criador que há em cada um. E para que isso ocorra, há necessidade de sair do currículo oculto das escolas tal prática, há que tornar-se em algo consolidado, existente de direito e de fato no fazer pedagógico eleito pelos profissionais em educação.

Os elementos importantes apontados por Peixoto *et al* (2005), sobre o professor-letrador levam-nos a refletir novamente sobre a atuação em sala de aula e a buscar entender o processo de aquisição de conhecimentos pelo docente, que deve ser uma busca contínua, para o ensinar-aprender com seu aluno, busca tornada práxis.

3.3 Perspectiva Educacional ou Pedagógica (Docente)

Para Garcia, a alfabetização é um processo contínuo que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos, inerente a todo ser humano, que vive numa sociedade letrada. As crianças que forem constantemente estimuladas saberão como se sair bem na escola, ao contrário daquelas que passam por inúmeras provações, que trabalham, que foram bloqueadas no seu conhecer escolar. A autora entende ainda que “a alfabetização não tem início a partir da entrada da criança na escola e na primeira série, como querem alguns, mas vem acontecendo desde que a criança nasce, e, segundo as últimas pesquisas, antes mesmo de ela nascer” (1997, p. 11).

Formulados no interior de seu Grupo de Estudos sobre Alfabetização – o Grupalfa -, Garcia, expõe que um dos maiores desafios postos aos educadores, foi o de explicar o fracasso escolar. Ironicamente, sempre “a escola, como Pilatos, lava as mãos, e tudo continua como dantes, já que para mudar seria necessário refletir coletivamente sobre as razões estruturais e conjunturais do fracasso escolar, que, como por encanto, atinge sempre os mesmos grupos”. (1997, p. 69)

E é nessa busca de provocar a discussão política sobre o fracasso na alfabetização, que o Grupalfa afirma que, discutir tal fracasso é discutir o fracasso da escola. A escola que segue um modelo imposto pela sociedade, dita democrática, lança aos quatro ventos que só não tem sucesso quem não é capaz, não se esforça ou não tem aptidão para o estudo. Então, define seus alunos como deficientes, lentos, desnutridos e outros tantos adjetivos pseudo-qualificadores do fracasso escolar. Porém, o que a escola não está conseguindo fazer é resolver o problema desse aluno rotulado. Afinal, a produção da ignorância é indispensável para que tantos privilégios sejam mantidos sem maiores reações (GARCIA, 1997, p. 9).

Ao mesmo tempo, o grupo também rejeita a idéia de que a culpa do analfabetismo está na incapacidade das professoras para lidar com os alunos e alunas, que apresentam dificuldade para aprender ou na sua resistência às inovações pedagógicas e avanços científicos, ou até mesmo, no descaso com o fracasso escolar, o que automaticamente geraria o descompromisso das professoras com o alcance do sucesso por seus alunos. O que contrariamente se vê nas escolas, são professores inconformados com o fracasso, buscando permanentemente soluções

para os desafios e, quando não conseguem, adoecendo por não atingirem o objetivo de contribuir na construção de uma escola de qualidade. Garcia (1996, p. 15) expõe que existem dados de evasão de alunos, mas não dados de evasão de professores que, insatisfeitos com as condições em que as aulas acontecem, abandonam a escola e vão exercer outras atividades, mais compensatórias tanto financeira quanto produtivamente. Por isso o que interessa ao Grupalfa é “contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e criador das professoras, com vistas ao avanço no exercício da prática docente” (GARCIA, 2001, p.12).

Nesse sentido, entende-se que o professor tem em suas mãos a arma de que necessita para poder ajudar seu aluno no processo de construção do conhecimento, ou seja, o diálogo, a oportunidade de descobrir o que seu aluno sente, pensa ou sabe a respeito de determinado conteúdo. E mais, a possibilidade de saber que caminho percorreu para chegar onde chegou, propiciando-lhe uma nova alternativa de ensinar esse aluno, cujo prenúncio aponta para o fracasso, uma vez que apresenta dificuldades de aprender como seus demais colegas. Assumir essa possibilidade requer a cooperação, o trabalho coletivo e a construção de novos conhecimentos (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 60).

Posto isso, assumem importância no processo de alfabetização aspectos que em outras abordagens foram postergados. Um deles refere-se ao clima instaurado em sala de aula, para que a leitura e a escrita sejam inseridas em momentos prazerosos, trabalhadas de forma lúdica e criativa, onde as crianças possam expressar suas fantasias e emoções. Essa função parte do professor que inicia toda essa trama de aprendizagem, propiciando aos alunos a uma fase de encantamento, durante a qual é permitido errar para se descobrir os acertos, sem que sejam rotulados como incapazes. No processo de alfabetização, é fundamental a construção de espaços onde a criança possa escrever o que pensa, onde seja capaz de entender o que os outros escrevem e se fazer entender através da linguagem escrita (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 65).

Toda essa situação leva os professores a uma busca para solucionar os problemas, ou mesmo amenizá-los, leva-os a novas possibilidades que possam ser testadas, pois, não raras vezes, deparam-se com situações difíceis de serem resolvidas e que na formação inicial, não foram abordadas. Esse fato faz com que se tornem pesquisadores de sua própria prática, capazes de produzir novas teorias sobre o complexo ensinar-aprender.

Para tanto, defende-se a prática como algo que não se desvincula da teoria, pois o cotidiano da sala de aula é novo a cada dia, exigindo uma nova postura frente ao saber, o

saber trazido à escola pelo aluno, discutido, pensado, analisado, que servirá de apoio no conhecimento de todos e valorizará o aluno. De acordo com Garcia,

A professora [...] está encharcada pela prática, e é na prática que tece novos conhecimentos a cada dia, resposta à complexidade que caracteriza a sala de aula, onde diferentes sujeitos, com histórias de vida diferentes e informados por lógicas diferentes, se encontram ou desencontram no processo de ensinar e aprender. (2001, p.27)

Propõe-se, então, a construção de estratégias pedagógicas que possam dar conta da situação de sala de aula e do ambiente alfabetizador, mas que não podem ser conclusivas e fechadas, pelo contrário, precisam ser redefinidas cada vez que a situação mudar.

Garcia (1996, p. 21) aponta para o reconhecimento da professora como capaz de teorizar sobre a sua prática, criando a possibilidade de transformar a escola num espaço de teoria em um movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. Essa tarefa é auxiliada pelo fato de a professora ter tido acesso à teoria em seu processo de formação, seja inicial ou continuada, e de aplicá-la em sua sala de aula, confrontando prática e teoria no dia a dia, com seus alunos. Por vezes, uma prática baseada em uma dada teoria poderá não ser bem aceita, em determinada turma, fazendo com que seja necessário rever posturas, atitudes, coerências e adaptá-la a realidade que ora se impõe. Esse processo torna a professora pesquisadora de sua própria prática, faz com que necessite manter-se atualizada e convivendo com o mundo acadêmico, para realizar trocas de experiências e em um ambiente que permita que, sua prática, seja explorada teoricamente. A investigação da professora é decorrência de sua preocupação em melhor ensinar e da sensibilidade para compreender seus alunos e alunas, em melhor identificar os fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos de sua prática (GARCIA, 1996, p. 22).

É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações. [...] A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência. (GARCIA, 1996, p. 23).

O princípio norteador do trabalho do GRUPALFA, pautou-se na criação de espaços de discussão coletiva, a partir da prática pedagógica, buscando a compreensão da teoria que se

encontra subjacente à prática, confrontando-a com outras teorias, no movimento de voltar à prática para transformá-la. Parte-se do pressuposto de que ninguém aprende o que não faz sentido para si. É por esse viés que o grupo analisa o problema da alfabetização, que muitas vezes não chega ao nível desejado, fazendo com que as estatísticas de analfabetismo e desemprego aumentem como consequência da baixa formação escolar. Socialmente falando, uma boa escolaridade pode contribuir para a melhoria de vida, no caso, das classes populares, que são as que mais sofrem com a escola pública.

Garcia, ao falar do trabalho do grupo, define-o,

A nossa luta é no sentido de que a escola se torne efetivamente um espaço de potencialização das classes populares, alfabetizando todos e todas, e não apenas alguns e algumas e, mais que tudo, que o preço do acesso à leitura e à escrita não seja perder-se de sua cultura de origem pela imposição de uma cultura que desqualifica a sua cultura, de uma racionalidade que desqualifica as demais racionalidades como irracionalidades, de uma variedade lingüística tornada língua padrão e que desqualifica as variedades lingüísticas usadas pelos alunos e alunas subalternizados, afro-descendentes e indígenas, condenados à pobreza e ao silêncio. (2001, p. 12)

A preocupação do GRUPALFA é coerente com a atual realidade brasileira, onde se vive em constante busca de melhorias para o processo ensino-aprendizagem, seja observando como as crianças aprendem, seja observando de onde elas vêm e o que trazem de saberes, podendo aproveitá-los e fazendo-as participante de uma etapa de construção em suas vidas, a alfabetização, que poderá definir o rumo de sua busca profissional e de realizações pessoais.

Para dar sentido à pesquisa realizada, procurando demonstrar os saberes necessários ao desempenho profissional, a importância de associar a teoria à prática, a importância da formação inicial e continuada, exporemos no próximo capítulo, a análise de quatro Instituições de Ensino Superior no que se refere às abordagens sobre o processo de alfabetização, tais como foram explicitadas anteriormente, presentes em suas matrizes curriculares.

4 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO EM CONTRAPONTO

Com vistas a responder se a formação inicial consegue explicitar as principais abordagens teórico-metodológicas, pertinentes ao âmbito dos estudos sobre alfabetização, de modo que forneçam subsídios de qualidade para o exercício consciente da atividade profissional docente nos anos iniciais escolares, optou-se por realizar um estudo exploratório mediante o qual fosse possível analisar a pertinência de algumas categorias oriundas da sistematização feita no capítulo anterior. Para tanto, foram analisadas as grades curriculares, as ementas e as bibliografias do Curso de Pedagogia, oferecido por quatro Instituições de Ensino Superior, situadas no norte do estado do Rio Grande do Sul, a partir das quais foram definidas algumas disciplinas que constituiriam o *corpus* desse estudo. Primeiramente, foram analisadas as quatro grades na sua íntegra, para em seguida, considerar apenas as disciplinas que proporcionam os fundamentos psicológicos e os referenciais da didática geral, além das disciplinas que exploram explicitamente o processo de aprendizagem e/ou de ensino da linguagem escrita (Quadro 1). Para fins de análise, elegeu-se somente esse último grupo uma vez que são as unidades que permitem a exploração das categorias eleitas, descritas na síntese, explicitada no capítulo anterior e retomadas neste momento: Perspectiva Psicológica e Psicolinguística (Interacionista), Perspectiva Sociológica (Letramento) e a Perspectiva Educacional ou Pedagógica (Docente). A opção pelo curso de Pedagogia, conforme já citado em outros momentos,

deve-se à especificidade da formação inicial do professor que propicia um desempenho mais adequado em sala de aula, em se falando de alfabetização, por apresentar em sua composição, disciplinas específicas que abordam o processo de aquisição da linguagem escrita e, considerando também as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que estão assim citadas no Parecer CNE/CP: 5/2005, aprovado em: 13/12/2005: “aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2005).

O MEC – Ministério da Educação e Cultura aponta que, conforme o artigo 5º da LDB, todo cidadão tem assegurado o acesso ao ensino público, sendo o mesmo um direito subjetivo e que o ensino fundamental, obrigatório, com duração de nove anos, deverá iniciar-se aos 6 anos de idade, tendo como objetivo a formação básica do cidadão, mediante,

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Deixa claro o MEC, a importância do início da escolarização para as crianças, tanto que alterou de oito para nove anos a formação básica do ensino fundamental e transformou em legislação fatores importantes para a qualidade social da educação, na perspectiva de formar indivíduos críticos e criativos, preparados para o exercício da cidadania. Há uma grande preocupação do Ministério, também em relação à formação docente, pois desenvolveu o Programa “Política Nacional de Leitura, Alfabetização e Letramento” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007)

Nessa ótica, explica-se de certa forma a necessidade de abordar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN dentro do Curso de Pedagogia, proporcionado um embasamento mais qualificado para o desempenho da função docente, pois em uma análise

prévia, permite afirmar que a opção da pesquisadora pelas três perspectivas apontadas acima, coincide, em parte, com o encaminhamento que está sendo dado à educação no país.

Há a expectativa de que os PCN norteiem as ações do docente para o desempenho da atividade com as crianças, em sua fase de escolarização, inclusive fazendo constar no documento oficial, que o “conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão das metodologias e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 1998). Isso reforça as colocações anteriores acerca da formação continuada, possibilitando a percepção das várias facetas, do processo ensino-aprendizagem, que devem ser levadas em consideração na fase de aprendizagem da criança, uma vez que se passa a considerar as práticas sociais da mesma como contributo ao aprender.

4.1 Análise das grades curriculares

O quadro 1 apresenta o percentual da carga horária destinada à formação de docentes com relação ao processo inicial de aquisição da linguagem.

**QUADRO 1 – PERCENTUAL DE HORAS DO CURSO DESTINADAS À
FORMAÇÃO DE DOCENTES COM ESPECIFICIDADE NO PROCESSO INICIAL
DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

Instituição	Carga horária total do Curso	Quantidade de horas disponibilizadas ao estudo do processo de aquisição da linguagem	% do total de horas do Curso
IES A	3.298 h	136 h	4,12%
IES B	3.425 h	120 h	3,50%
IES C	3.200 h	120 h	3,75%
IES D	3.348 h	60 h	1,79%

Em análise não exaustiva, considerando que o processo de aquisição da linguagem ser um dos pilares da escolarização, por proporcionar a oportunidade de prosseguir na fase escolar, considera-se baixo o percentual destinado aos estudos dos conhecimentos/saberes necessários à atuação em sala de aula, por haver grande acervo de material disponível e várias teorias a serem conhecidas, discussões a serem realizadas, observações a serem consideradas, já que o professor deve levar em consideração as práticas sociais, em que seus alunos estão inseridos, para promover o processo alfabetizador. Que tipo e que quantia de conhecimentos leva o aluno quando conclui seu Curso de Pedagogia? Qual a atenção dispensada à bibliografia complementar oferecida junto às ementas e bibliografia básica, durante e após a conclusão do Curso de Pedagogia? O aluno, no caso considerado egresso, retorna à Instituição formadora

para realizar formação continuada, como por exemplo uma pós-graduação específica na área da linguagem? A Instituição formadora percebe a importância dessa aquisição de conhecimentos ser melhor trabalhada, ocasionado suporte didático-pedagógico ao egresso?

Na análise das ementas, torna-se pertinente mencionar que, em algumas instituições, os enfoques a serem estudados são apresentados de forma mais elaborada e, em outras, as ementas são apresentadas de forma sucinta, tendo os conteúdos a serem trabalhados delimitados e especificados dentro do plano do curso. Esse fator pode ter interferido na realização das análises. Outro fator importante que merece destaque é a ausência de uma nomenclatura comum aos conteúdos pertencentes às ementas, obrigando, para fins de análise e comparação, a algumas aproximações baseadas nos referenciais da pesquisadora e na bibliografia recomendada.

Abaixo encontra-se disponibilizado o quadro demonstrativo com todas as disciplinas a serem descritas a seguir, indicando o nome, o semestre em que é oferecida e a quantidade de créditos. As disciplinas em destaque, serviram para análise nesse trabalho por se tratarem daquelas que abordam especificamente o processo inicial de aquisição da linguagem escrita.

QUADRO 2 – DISCIPLINAS, SEMESTRES E NÚMERO DE CRÉDITOS

Sem	IES A	IES B	IES C	IES D
1º		<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da Educação <u>Créditos: 04</u>		
2º		<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia das Aprendizagens <u>Créditos: 04</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia do Desenvolvimento <u>Créditos: 04</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia do Desenvolvimento <u>Créditos: 04</u>
3º		<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem e Linguagem <u>Créditos: 04</u>		<ul style="list-style-type: none"> • Produção Textual <u>Créditos: 04</u>
		<ul style="list-style-type: none"> • Didática Geral A e B <u>Créditos: 04 + 02</u>		<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da Aprendizagem <u>Créditos: 04</u>
				<ul style="list-style-type: none"> • Didática Geral <u>Créditos: 04</u>
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição da Linguagem Oral e Escrita <u>Créditos: 08</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia da Alfabetização <u>Créditos: 04</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da Aprendizagem <u>Créditos: 04</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa <u>Créditos: 04+02</u>
	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura na Educação infantil e nos anos iniciais <u>Créditos: 04</u>		<ul style="list-style-type: none"> • Didática 1 <u>Créditos: 04</u>	
5º	<ul style="list-style-type: none"> • Psic. do desenv. e aprend.:adolescência/ vida adulta <u>Créditos: 08</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa <u>Créditos: 04</u>	<ul style="list-style-type: none"> • FTM de Leitura e Escrita A <u>Créditos: 04</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura Infantil <u>Créditos: 04</u>
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa: anos iniciais <u>Créditos: 04</u>		<ul style="list-style-type: none"> • FTM de Leitura e Escrita B <u>Créditos: 04</u>	
7º	<ul style="list-style-type: none"> • Produção textual <u>Créditos: 04</u>		<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos Teórico Metodológicos de Língua Portuguesa C <u>Créditos: 04</u>	
			<ul style="list-style-type: none"> • FTM de Literatura Infantil A <u>Créditos: 04</u>	

Tornou-se possível depreender que todas apresentam disciplinas que abordam o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na gramática. Na IES A, é ofertada uma disciplina específica para o trabalho de Língua Portuguesa nos anos iniciais, complementada com uma específica de produção textual, tendo 4 créditos cada uma e desenvolvidas em semestres distintos. Na IES B, são apresentados os Fundamentos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa, com 4 créditos, em que são contemplados, dentre outros, a fala e a escrita,

desenvolvimento da oralidade, produção de textos, coerência e coesão e o ensino da gramática nos anos iniciais.

Na IES C, os Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa C, com 4 créditos, abordam a fala e a escrita, leitura de mundo em relação a aspectos básicos da escrita e seu valor social, a importância da língua materna, leitura crítica com autonomia de compreensão e produção de textos diversificados.

Na IES D, os Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa, com 4 créditos presenciais e 2 não presenciais, analisam o uso funcional da linguagem verbal e extraverbal, os tipos e níveis de leitura, a interpretação, compreensão e produção de textos diversificados e, ainda, noções básicas de gramática.

A Literatura infantil é um gênero literário de grande importância na vida da criança, pois permite o desenvolvimento da criatividade, o fantasiar, ver seu mundo imaginário ser lido através de outros olhos, além de facultar à criança familiaridade com as palavras, tempos e espaços novos que vão sendo agregados a tantos outros que fazem parte do universo infantil. As quatro IES oferecem disciplina que tem por objeto desbravar a literatura infantil, porém, na IES B, ela é optativa e não obrigatória. Mesmo sendo optativa, aponta para os diferentes gêneros literários, como o faz a IES D, a qual inclui a reflexão, os estilos e a construção do sentido do texto, trabalha a fantasia e os contos de fadas. Na IES C, são destinados 4 créditos para a análise do papel da literatura infantil no processo de desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança, os métodos, técnicas e recursos adequados ao ensino da literatura e as formas de planejar, executar e avaliar situações no processo de aprimoramento e da competência de leitura e texto literário, ao passo que, a IES D, volta-se mais para os tipos de literatura, a estrutura do texto, as temáticas, a função e a importância na escola.

Na seleção de disciplinas realizada, a área da Didática também foi descrita, uma vez que de nosso ponto de vista, contribui para a formação do docente. A IES A, não apresenta disciplina específica de Didática. Já na IES B, o planejamento, nesse pormenor, tem um grande enfoque, abordando as diferentes formas de ensinar, os elementos do planejamento, a concepção de aula, sua dinâmica de organização, com prioridade na relação professor-aluno-conhecimento, além de definir qual o papel do professor no processo ensino-aprendizagem. A IES C, volta-se para a história da didática e a formação de professores, revisitando a metodologia no processo de conhecimento, seus paradigmas pedagógicos e epistemológicos.

A IES D, busca analisar as tendências atuais em educação, as dimensões da prática docente, enfoca, como a IES C, a história, a trajetória e as concepções na formação de professores. Há preocupação com a questão avaliativa, detendo-se nos pressupostos teóricos e nas alternativas metodológicas. Demonstra interesse, como a IES B, no planejamento, nos seus objetivos, conteúdos, alternativas metodológicas e os recursos necessários para a aprendizagem.

Não é possível analisar a questão da aprendizagem, sem levar em consideração a área da Psicologia, pois essa ciência analisa, há muito tempo, esse processo. Grandes autores como Piaget e Vigotski pesquisaram sobre o assunto, buscando respostas para diferentes questões sobre o aprender. Nesse estudo, foi possível constatar que a IES A, trabalha a Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem: Adolescência / Vida adulta, não contemplando aspectos da infância, anteriores à adolescência. A IES B, apresenta a Psicologia da Educação, abordando as principais vertentes da psicologia e suas relações com a educação e uma abordagem sobre o desenvolvimento, desde a infância até a velhice. Considera as teorias de desenvolvimento da personalidade, incluindo a do educador. A IES D, trabalha essa área no âmbito da Psicologia da Aprendizagem.

As IES C e D, trabalham a Psicologia do Desenvolvimento, dando ênfase à ligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e do adolescente, suas características sociais, emocionais e cognitivas. No que se refere à Psicologia da Aprendizagem, não há abordagem pela A. As IES B, C e D, igualam-se ao se referirem às teorias da aprendizagem e de construção do conhecimento. Tais teorias, na IES A, são trabalhadas junto à disciplina de Aquisição da Linguagem Oral e Escrita. As IES B e C, analisam ainda, no âmbito das disciplinas de Psicologia da Educação, as dificuldades de aprendizagem que podem ocorrer com as crianças. A IES B, aborda Piaget e a teoria interacionista, Vigotski e a psicologia sócio-histórica, Leontiev e a teoria da atividade, Wallon e a importância da afetividade no processo de aquisição do conhecimento. A afetividade também é alvo de estudos na IES B, porém não especificamente, tendo por referência Henry Wallon.

Uma consideração importante deve ser feita à disciplina Metodologia do Ensino – Anos Iniciais e Educação Infantil A e B, com 2 créditos cada uma, com ênfase na análise dos processos metodológicos e suas implicações no desenvolvimento do trabalho docente. Referencia, ainda, os diferentes estudos e propostas do trabalho docente, complementando

com as diferentes experiências metodológicas contemporâneas, nacionais e internacionais que são desenvolvidas na IES B.

As disciplinas acima referenciadas não receberam aprofundamento por que o trabalho em questão pretende analisar os estudos sobre a aquisição da linguagem no processo de alfabetização, que serão agora apontadas.

4.2 Análise das disciplinas

Após a seleção das disciplinas que enfocam o processo de aquisição da linguagem, fez-se a análise das ementas e o desdobramento em conteúdos que foram compilados e agrupados por características similares, em cada uma das IES.

A IES A, apresenta uma disciplina relacionada à Aquisição da Linguagem Oral e Escrita, com a maior carga horária, ou seja, 136 horas, destinadas ao estudo da aquisição da linguagem. A IES B, tem em sua grade duas disciplinas que contemplam estudos sobre a linguagem, são elas: Aprendizagem e Linguagem (4 créditos) e Metodologia da Alfabetização (4 créditos – sendo 1 prático-pedagógico). A IES C, também oferece 8 créditos dedicados à Linguagem, sendo que 4 são para Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Leitura e Escrita A, e os outros 4, para Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Leitura e Escrita B. Na IES D, a disciplina Produção Textual enfoca a aquisição da linguagem com 4 créditos.

Alguns conhecimentos prévios, o panorama, as teorias da informação e os problemas da comunicação são enfocados nos conteúdos analisados nas IES A e D, sendo que a IES D ainda configura os níveis de linguagem e a produção textual. Nesse contexto, a IES B aborda a distinção entre a fala e a escrita, e a IES C, aborda o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o ato de ler e, os equívocos da língua escrita. No que se refere aos mecanismos físicos da comunicação, a IES A canaliza o enfoque para o sistema nervoso, o auditivo – importância da audição para a fala – e, a fala – sistema respiratório e fonador. Os distúrbios da comunicação humana: a audição, articulação, voz, linguagem e fluência também estão presentes nos conteúdos da IES C.

As teorias do conhecimento e da aquisição da linguagem, são contempladas nas IES A, B e C e não são abordadas na IES D. Na IES A, estão presentes as teorias comportamentalistas, inatistas, cognitivistas, psicanalíticas, estruturalistas, pragmáticas, biológicas e sócio-interacionistas; na IES B, consta o empirismo, o associacionismo, o

condutismo, o apriorismo e o inatismo, o construtivismo, a psicolingüística e a psicogênese da língua escrita, nesse pormenor, considerando as bases epistemológicas e metodológicas da psicogênese da língua escrita e, ainda as contribuições de Noam Chomski e Jean Piaget. Na IES C, a abordagem focaliza no inatismo, apriorismo, empirismo, ambientalismo, construtivismo piagetiano e o sócio interacionismo.

Os componentes da linguagem, ou seja, a forma – fonologia, fonética, sintaxe e morfologia -, o conteúdo – semântica – e o uso – pragmática, são abordados na IES A, enquanto na IES B, são analisadas as contribuições dos estudos sociolingüísticos para compreender a linguagem verbal, as variantes lingüísticas – dialetais e de registro – e a importância da linguagem para a criança. Na IES C, a conceituação da linguagem, a linguagem verbal e a língua são os enfoques e, na IES D a abordagem acontece enfatizando a importância da linguagem e o aspecto técnico, isto é, a linguagem verbal, não-verbal, língua, fala, signo lingüístico.

No aspecto do desenvolvimento da linguagem, a IES A estuda a anatomia, o processamento sensorial e a interação social. No aspecto gramatical aborda a fonética, o léxico, o morfológico, a sintaxe, a semântica e a pragmática. A IES C não especifica conteúdos nestas disciplinas. A IES B, trabalha a função simbólica – conceitos de mediação, internalização e sistemas simbólicos - e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as contribuições de Vygotsky e o desenvolvimento da memória, atenção e pensamento.

Na questão da fala, os modelos de fala infantil, as letras cursiva e script são trabalhados pela IES A, enquanto a IES B elenca a origem, o funcionamento o desenvolvimento e as características na abordagem filo e ontogenética e, também conceitua letra, fonema, consoante e vogal.

Os métodos de alfabetização, sintéticos e analíticos, nos seus aspectos positivos e negativos, são analisados pela IES A, enquanto na IES B, os métodos são analisados, considerando-se os fundamentos teóricos e características principais, com observância nos estudos lingüísticos, psicolingüísticos e psicológicos.

Em referência à psicogênese da língua escrita, as quatro IES enfocam, caracterizando-as de acordo com o seu contexto. Na IES A, são apresentadas as hipóteses na aquisição – pré-silábica, silábica, alfabética e ortográfica; implicações da psicogênese da

linguagem escrita para a alfabetização e o conhecimento lógico-matemático; a construção do conhecimento ortográfico e as diferentes modalidades da relação som(ns) / letra(s).

Na IES B, o enfoque à escrita refere-se à origem, ao funcionamento e às características em uma abordagem filo e ontogenética; níveis de conceitualização da escrita; a escrita como sistema notacional e como sistema de representação da linguagem; a evolução da escrita na criança e os conhecimentos sobre a linguagem e a linguagem escrita, necessários ao alfabetizador: aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, histórico-culturais e biológicos relacionados à aquisição da escrita, além dos estudos psicogenéticos e sócio-históricos sobre a aquisição da escrita e por fim, as contribuições de Piaget, Luria e Vygotsky, Ferreiro e Teberosky sobre os níveis de conceitualização da escrita.

A IES C, contextualiza a psicogênese da língua escrita e suas conseqüências na prática educativa, enquanto a IES D, aborda o aspecto técnico, enfocando as técnicas de expressão escrita e os elementos estruturais do texto.

A IES A, apresenta a Psicogênese da produção do texto oral e o reconto, histórias da leitura, da escrita e da alfabetização. Entre as atividades práticas dessa IES, está o projeto de pesquisa, abordando os aspectos formais da apresentação textual – indícios, diagramação textual, hipóteses. A IES B não especifica nas disciplinas analisadas, sobre o texto. A IES C, aborda a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e a IES D, enfoca amplamente esse aspecto: objetivo da produção de textos, formas de começar um texto, coesão e coerência, narração, compreensão e interpretação de textos, descrição e seus tipos, dissertação e seus tipos, produção textual, o texto e os enfoques da compreensão.

Ainda com referência aos aspectos textuais, a IES A apresenta como atividade semipresencial, o conceito de texto e analisa a polêmica tema livre x tema dado enquanto a IES D, delimita as etapas da produção de texto, aspectos a serem observados na construção de um texto, síntese de textos, tipos de resumos, a multiplicidade e a tipologia de textos e, ainda, a classificação dos textos – literários, jornalísticos, de informação científica, instrucionais, epistolares, humorísticos e publicitários.

O mito do analfabetismo, as novas concepções em relação às práticas sociais de leitura e escrita as concepções de leitura e escrita, a alfabetização e o letramento, a alfabetização funcional, a prontidão para a alfabetização – mielinização, lateralização, postura e “estalo” -, o sujeito da aprendizagem, considerando-se os pressupostos ideológicos, sociais, históricos, econômicos, simbólicos, de gênero e religiosos na alfabetização, os pré-requisitos para a

alfabetização, os aspectos formais na alfabetização, o diagnóstico x prognóstico, os grupos heterogêneos e homogêneos, a interferência da afetividade na alfabetização, a avaliação – critérios, aprovação, reprovação, evasão -, a relação da Língua Portuguesa com a alfabetização, a metalinguagem, as experiências em alfabetização no Brasil e no mundo – organizações governamentais e experiências isoladas -, a alfabetizadora – mulher, professora, leitora, escritora e produtora de conhecimento -, são os aspectos enfocados, especificamente na alfabetização, na IES A.

Em ótica similar, a alfabetização, a IES B, aborda o processo de alfabetização e o sistema de ensino, a alfabetização: pressupostos e implicações, conceituação de alfabetização, alfabetismo, letramento e leiturização, habilidades e mecanismos em questão no processo de aquisição do sistema lecto-escrita, as propostas metodológicas e organização didática face ao processo de alfabetização de crianças, manifestações culturais e alfabetização, as experiências pedagógicas em alfabetização, a avaliação da aprendizagem e organização do ensino. A IES C, aborda o alfabetismo e o analfabetismo, o letramento, os usos e funções sociais da leitura e da escrita, a ludicidade na aquisição da leitura e escrita. A IES D, não apresenta especificidade em relação à alfabetização.

A questão da democracia em sala de aula, o conceito de neotonia, o alfabeto fonético internacional (IPA), a investigação das realidades escolares, através de projetos de pesquisa, os recursos e materiais de leitura e escrita – música, literatura infantil, jogos dramáticos, esportes, artes plásticas, cartilhas, “trabalhinhos”, cartazes, jogos, tarefas de casa -, são apresentados como proposta na IES A. Já na IES B, considera-se importante registrar o enfoque dado ao papel da escola face ao uso e ao aprendizado da língua materna em contextos de diversidade cultural e lingüística, contradições sociais e econômicas profundas e aos materiais de alfabetização. A IES C, prepara para o planejamento de aulas, a construção de material didático pedagógico e a análise de livros didáticos, enquanto a IES D, ensina como preparar um seminário.

4.3 Análise das bibliografias básica e complementar das disciplinas selecionadas

Na análise das bibliografias nas disciplinas referenciadas acima, no quadro 2 e de acordo com aquilo que objetiva o presente estudo, considerando-se as categorias eleitas para

análise foi possível constatar que apenas algumas obras são referenciados em todas as IES, conforme apresentado no Apêndice C – ANÁLISE BIBLIOGRAFIAS / COMPARATIVAS. Pôde-se perceber também, em alguns casos, que as mesmas obras são oferecidas aos alunos, nas duas disciplinas de uma mesma IES, oportunizando um novo contato com a obra, seu autor e conteúdo. Destaca-se, inclusive, na IES B, grande quantidade de material tanto na bibliografia básica de cada uma das disciplinas quanto nas bibliografias complementares, apontando caminhos para a busca do conhecimento, quando não for possível obtê-lo, somente em sala de aula.

Outro registro importante, generalizando a análise, ainda no contexto do apêndice 3, diz respeito à Perspectiva Psicológica e Psicolinguística (Interacionista), que recebe mais enfoque bibliográfico, seguida da Perspectiva Sociológica (Letramento).

Registramos que a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, é a única que aparece nas quatro IES, sendo que em três, na A, B (nas duas disciplinas analisadas) e C, é bibliografia básica e na IES D, é bibliografia complementar. Da autora Emília Ferreiro, acrescentamos a obra: *Com todas as letras*, nas IES B e C sendo bibliografia complementar em ambas, porém, na IES C, aparece nas duas disciplinas contempladas neste trabalho. A obra *Com todas as letras*, da mesma autora, também é bibliografia complementar nas IES B e C, sendo que na A em ambas as disciplinas e na B, apenas em uma. Na IES B, a obra *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita* é bibliografia complementar nas duas disciplinas abordadas .

A obra *Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu*, de Luiz Carlos Cagliari, é contemplado pelas IES A, B e C como bibliografia básica e não aparece na IES D. Deste mesmo autor, a obra *Alfabetização e Lingüística*, é citado na IES B, como bibliografia complementar e na IES C como bibliografia básica. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, é contemplada nas IES B, C e D. Nas IES B e D são bibliografias básicas e na IES C, bibliografia complementar.

Seguindo a Perspectiva Psicológica e Psicolinguística (Interacionista), apresenta-se a obra de Ana Teberosky e Teresa Colomer, sob o título *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*, como bibliografia básica nas IES B e C.

Outras obras e autores da área da psicolinguística que estão destacados no texto, constantes no rol de bibliografia da IES B, e que se encontram em ambas as disciplinas analisadas, são: *Ensinar a ler, ensinar a compreender*, de Teresa Colomer e Anna Camps, que

se encontra nas duas disciplinas como bibliografia básica; *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*, bibliografia básica de uma disciplina e complementar de outra, de Maria da Graça Azenha; de Francisco Carvajal Pérez; Joaquín Ramos Garcia, (Coord.), o livro *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*, apresenta-se como bibliografia básica em uma e complementar em outra disciplina. José Luiz Fiorin, é coordenador da obra: *Introdução à lingüística*, que consta como bibliografia básica, na mesma IES, a B, nas duas disciplinas.

Uma obra que pode ser analisada em duas das perspectivas, a Perspectiva Psicológica e Psicolingüística (Interacionista) e a Perspectiva Sociológica (Letramento), intitula-se *Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolingüística*, escrito por Mary Aizawa Kato, Nadja Ribeiro Moreira e Fernando Tarallo, como bibliografia básica nas duas disciplinas da IES B. Ainda de Mary Aizawa Kato, *A concepção da escrita pela criança e No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, as duas como bibliografias complementares.

Na Perspectiva Sociológica (Letramento), Magda Soares é bibliografia básica na disciplina de Metodologia da Alfabetização na IES B, complementar na IES C, na disciplina FTM de Leitura e Escrita A, como a obra *Letramento: um tema em três gêneros*. Josette Jolibert, seguindo a mesma linha de pesquisas, aparece com a obra *Formando crianças leitoras*, na bibliografia complementar das IES A e D e bibliografia básica na IES C. Da mesma autora, a obra *Formando crianças produtoras de textos*, é contemplada na IES A, como bibliografia complementar; como bibliografia básica, na IES C.

Das três categorias apresentadas no capítulo II, Perspectiva Psicológica e Psicolingüística (Interacionista), Perspectiva Sociológica (Letramento) e a Perspectiva Educacional ou Pedagógica (Docente), apenas duas recebem atenção nas instituições, a psicogênese e o letramento, não tendo sido contemplada literatura em relação às práticas pedagógicas, tema estudado pelo grupo de pesquisa de Regina Leite Garcia.

Infere-se pois, que as instituições estudadas não contemplam todas as categorias referenciadas nesse trabalho, deixando em aberto outras possibilidades a serem desenvolvidas pelo professor, em sala de aula, quando no processo de alfabetização de seus alunos.

Uma grande preocupação em relação à formação inicial é que, em muitos casos, é a única formação que o professor se dispõe a freqüentar, às vezes por residir no interior e existirem alguns empecilhos para buscar a formação continuada e, em outros casos, porque

realmente não apresenta interesse em continuar a estudar, entendendo que a formação no ensino superior é a que lhe permite promover o processo ensino-aprendizagem e que, por isso, é suficiente.

Na maioria das esferas, seja estadual ou municipal, para poderem ser promovidos para classes superiores e melhorar o nível, conseqüentemente o salário, os professores precisam participar de eventos, que nesse caso, se constituiria na formação continuada. Então cria-se a obrigatoriedade. O ideal seria que o professor buscasse sua formação e, além de participar de eventos, participasse de grupos de estudo, realizasse leituras e outras opções que pudessem agregar/sistematizar conhecimentos aos já adquiridos.

A análise realizada na esfera regional, ao norte do RS, apontou para alguns aspectos considerados relevantes, no processo de aquisição da linguagem, considerando-se as três categorias referenciadas no capítulo III, conceituadas como imprescindíveis no processo de alfabetização da criança. A Perspectiva Psicológica e Psicolinguística (Interacionista) é a que recebe maior enfoque em todas as IES, sendo que na IES D, o enfoque é muito mais técnico. A amplitude de material disponível para consulta aos futuros e aos atuais profissionais, é grande, principalmente nesta categoria, basta querer aprofundar os conhecimentos que não podem ser repassados em sala de aula, devido à restrita carga horária disponibilizada pelas IES, para este aspecto tão importante da aprendizagem da criança, mas que pode ser consultada e promover melhorias no seu saber fazer docente. A Perspectiva Sociológica (Letramento), que analisa a alfabetização em relação às práticas sociais, recebeu enfoque menor, porém, aparece nas IES A, B e C, não tendo sido contemplada na IES D. A Perspectiva Educacional ou Pedagógica (Docente), deixou a desejar nas quatro IES analisadas, aparecendo apenas como bibliografia complementar na IES C, através das obras de Regina Leite Garcia, *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio e Novos olhares sobre a alfabetização*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a formação inicial e continuada de docentes, formados pelo Curso de Pedagogia, a partir da multiplicidade de saberes adquiridos ao longo de suas histórias de vida e dos saberes indispensáveis ao exercício efetivo da profissionalização docente, é tarefa árdua sob o ponto de vista da responsabilidade em contraponto à realidade escolar com a qual vão se defrontar os futuros profissionais. Considerando que a formação docente não se encerra nunca, ao contrário, deve ser uma busca contínua, um agregar de conhecimento constante, a presente pesquisa pretendeu contribuir para a importante tarefa de elaboração das grades curriculares, ementas, conteúdos e bibliografias a constituir o curso de Pedagogia, no que se refere fundamentalmente à aquisição da linguagem e à necessidade de uma formação continuada aos egressos de tal curso, quando profissionais do ensino, devido ao contingente de estudos realizados no meio acadêmico e que deveriam vir a constituir a identidade profissional docente.

Pelo que foi visto, parte dos saberes acompanha a formação do indivíduo ao longo de sua vida e outra parte, os conhecimentos científicos e técnicos, são adquiridos a partir de uma formação escolar. Frequentar o Curso de Magistério, no Ensino Médio, possibilita ao participante entrar em contato com o mundo da docência. As atividades práticas desenvolvidas, mesmo que em número de horas reduzido, proporciona experiências que contribuem para o desenvolvimento das ações nessa esfera. Mas o que realmente possibilita visão maior do campo da docência é, sem dúvida, o Curso de Pedagogia.

O profissional formado pelo Curso de Pedagogia é multifuncional dentro da Escola, o que apresenta aspectos positivos e restritivos. Positivos se for considerado que é sempre viável conhecer toda a estrutura da escola, possibilitando a compreensão das atividades burocráticas, tarefa árdua, para quem gosta de estar em sala de aula; restritivos, porque “roubam” horas da carga horária total do Curso de Pedagogia para atividades que não estão

diretamente relacionadas com a função de sala de aula. Essas horas poderiam ser destinadas a disciplinas que contemplem a formação do educador, na sua essência, a qual envolve desde a gestão da escola até a competência para criar situações de aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento –, o tempo destinado à formação inicial é muito restrito.

Uma das áreas que demandam conhecimentos do pedagogo diz respeito ao processo de aprendizagem da linguagem pela criança. A entrada da criança na escola é, em muitos casos, o seu primeiro contato sistemático com o mundo da leitura e a escrita formal, o que ocasiona sentimentos confusos para as crianças, pensando se vão aprender ou não, como será a professora, se as atitudes das pessoas que a rodeiam serão as mesmas de quem vai lhe ensinar a ler e a escrever. Imagine se a criança soubesse que a professora vai oportunizar que lhe conte sua vida, seus hábitos, seus saberes...É, a escola é um grande lugar, onde se ama ou se odeia o aprender. Pode-se amar a escola, a professora, os colegas, se lhe for dada a oportunidade de também ensinar, ou odiá-la, se tudo o que for dito pela criança for rejeitado, criticado, ridicularizado. Com essas afirmações, talvez se possa pensar na importância do professor alfabetizador na vida de cada um e as doces lembranças que se guarda desse “personagem” de nossas histórias de vida, que contribuirão - retorna-se à fala -, na composição dos saberes individuais, que formarão o rol de saberes, agregados aos científicos e técnicos, constituindo a identidade profissional de cada um.

Ao recompor as discussões acerca do Curso de Pedagogia, no campo específico da aquisição da linguagem, em cada uma das quatro Instituições de Ensino Superior, localizadas ao norte do RS, buscou-se trazer para o debate algumas categorias que apresentam evidências de bons resultados no processo ensino-aprendizagem, que poderiam nortear e contribuir na formação inicial e continuada dos profissionais oriundos daquele Curso.

Diante do espaço ocupado hoje pelo docente no processo de formação dos indivíduos e de constituintes da cidadania dos brasileiros, considera-se relevante abordar tal aspecto pois incide diretamente na permanência ou não das crianças na escola e dos próprios professores na carreira profissional. A problemática, questionada por educadores no país, influencia os aspectos educacionais, sociais, políticos e econômicos pois dela demandará o percentual de analfabetos, de analfabetos funcionais e, principalmente, de cidadãos que contribuirão no crescimento e desenvolvimento do Brasil. Mas não é suficiente que o professor tenha boas intenções no seu processo de formação, inicial ou contínua; a escola também deve estar

preparada para este desafio, o de alfabetizar as crianças oportunizando-lhes um mundo melhor, diante de tantas situações interessantes que o mundo lhe propicia fora da escola.

A realidade escolar atual não difere muito da realidade de séculos passados se formos considerar as dificuldades pelas quais passa o professor para conseguir realizar sua formação, seja ela inicial ou contínua, e a aplicação da teoria na prática cotidiana, além dos recursos destinados ao campo da educação. Tal afirmação se confirma pela retomada histórica realizada no âmbito dessa pesquisa, através da qual foi possível constatar que a educação, inicialmente, acontecia principalmente pelas mãos dos jesuítas e assim o foi por um longo período de nossa história. Com as mudanças da fase jesuítica da escolarização, leigos foram exercendo as funções da docência, preponderantemente às classes da burguesia, marginalizando, desde aquela época, as pessoas com menores condições financeiras, ocasionando um índice elevado de analfabetos que, alijados do conhecimento, não conseguiam galgar postos melhores no âmbito profissional, pois o mesmo demandava conhecimentos técnicos ou apenas “conhecimentos” adquiridos na formação que possibilitavam postos de trabalho mais altos. Iniciava-se o caos do analfabetismo nas terras brasileiras.

Com o passar dos anos e conseqüentemente dos séculos, foi se percebendo a importância da educação no crescimento e desenvolvimento do país e novas medidas foram sendo tomadas, algumas por intervenção de educadores, como foi o caso dos Pioneiros da Educação Nacional e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Outras leis vieram, como a 5692/71, 7044/82 e a 9.394/96, na tentativa de promover melhorias no processo educacional do país.

Atualmente, as esferas estaduais e municipais se adaptam à nova estrutura escolar imposta legalmente, ou seja, antes a obrigatoriedade da criança na escola se dava entre os seus 7 e 14 anos, podendo cumprir nesse período o Ensino Fundamental de oito séries. Agora, esse nível de ensino é composto de nove séries e a obrigatoriedade da matrícula da criança na escola passa a ser aos seis anos.

O que se quer dizer quando se aponta para as vivências no âmbito das práticas sociais é que o aluno, assim como o professor, agrega ao longo da vida, conhecimentos/saberes que vão lhe definindo, caracterizando-lhe na consecução dos seus objetivos como pessoa e profissional. Valorizar o saber de cada um, no contexto da sala de aula, apresenta características indispensáveis para definir o interesse ou o abandono da escola. A escola, por si só, muitas vezes não apresenta um atrativo tão interessante quanto o que apresenta a

televisão, a rua, as brincadeiras com os amigos e é com esta realidade que os profissionais se defrontam: tornar a escola um lugar prazeroso de se estar.

Caracterizar a escola de forma a chamar a atenção das crianças, em pleno século XXI, onde a mídia toma conta e carrega a atenção para si, é uma das tarefas mais difíceis a serem enfrentadas pelos profissionais da educação e fazer com que a criança aprenda a ler e a escrever utilizando-se dos métodos tradicionais, pode-se dizer, será infrutífero. Nesse ponto, podemos igualar todas as crianças, as que têm melhores e as que não têm muitas condições, porque o mundo à nossa volta é para todos; a televisão apresenta os mesmos programas para todos, os *outdoors* são visíveis para todos e não há como fugir da realidade. Pensar em como deveria ser a escola, ou melhor, a sala de aula da alfabetização, incide em ter conhecimentos/saberes sobre esse processo.

À procura do entendimento de que saberes constituiriam a identidade profissional do docente dos anos iniciais da escolarização, deparamo-nos com aqueles advindos desde quando se é possível lembrar, na estrutura familiar, depois no início da escolarização, no âmbito profissional e foi possível perceber que os saberes são adquiridos em toda a vida das pessoas, que vão se juntado, se consolidando, sendo substituídos, de acordo com o momento em que se vive, até porque o saber está associado ao conhecimento que está presente no cotidiano.

Neste trabalho, procurou-se dar ênfase a dois grandes pesquisadores da prática profissional docente que contribuíram no entendimento e na definição dos saberes docentes, a saber, Pimenta e Tardif, o que possibilitou depreender que os professores produzem saberes através das suas práticas, quando a dominam, validados na aplicação do cotidiano de suas aulas, consolidando o saber pedagógico, que só se constitui a partir da prática ou da reelaboração.

Falar em saberes sem levar em consideração a relação teoria e prática é infundado. O que se costuma dizer vulgarmente é que a teoria é adquirida nos bancos escolares e a prática em sala de aula. Pode-se afirmar que sim e não, ao mesmo tempo. Sim, porque nem todos que estão em um curso de Graduação, nesse caso, a Pedagogia, estão inseridos profissionalmente no mercado de trabalho, possibilitando a aplicação imediata da teoria apreendida nas aulas. Não, porque só de prática não é possível transmitir conhecimentos e muito menos trocar saberes com os alunos. O ideal é que exista a possibilidade de se apropriar da teoria para transformá-la em prática, aliada à realidade escolar, num processo de reflexão de aplicação dessa teoria articulada aos saberes dos alunos e continuar buscando mais e mais teoria, para

entendendo-a, aplicá-la no contexto escolar e transformar a sua prática em teoria, não sendo permitida a cisão entre a teoria e a prática, uma vez que uma complementa a outra.

Considerando que o trabalho docente tem como objetivo contribuir no processo de humanização dos alunos, diante de suas práticas sociais, espera-se da formação inicial que possa proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades e desenvolver atitudes e valores diante dos desafios que lhe forem apresentados. Os conhecimentos e as habilidades são transmitidos a partir do conhecimento que cada docente possui, ou seja, a teoria e as atitudes e os valores demandam da observação que os alunos fazem do seu professor, com tendência a já iniciar o traçado do seu perfil profissional, baseando-se no exemplo da prática adotada pelo condutor da turma. Apesar do grande interesse das instituições formadoras, pode-se assegurar que a formação inicial, por melhor que seja, não consegue explicitar ao professor, as novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização apenas com os saberes adquiridos nessa fase de escolarização; somente a prática profissional o levará a buscar a formação continuada, a partir das necessidades com a qual vai se defrontar.

O Curso de Pedagogia tem nas diretrizes curriculares o foco de atenção na docência, mas também refere-se ao exercício de outras funções escolares. Essa complexidade de tarefas faz com que a carga horária total do curso tenha que ser dividida entre muitas áreas de estudo, possibilitando um enfoque geral a respeito de todas, porém, sem aprofundamento na maioria dos casos. Essa informação é comprovada pela análise realizada em relação à carga horária de cada IES pesquisada, que apresentam percentuais baixos para um assunto tão importante e fundamental que é o caso da aquisição da linguagem.

Continuar buscando a teoria é fundamental, é o que se pode definir como formação continuada, através da participação em eventos, leituras, reuniões pedagógicas, grupos de estudo que tendem a contribuir no processo evolutivo de formação, o que transforma o docente em um pesquisador de sua própria prática, pois o interesse na troca de saberes com seus iguais e com seus alunos permite o acréscimo de conhecimentos a cada um que se permite continuar crescendo. As trocas realizadas com docentes de uma mesma área, com dificuldades parecidas e a busca de soluções, baseando-se nas sugestões, tornam o trabalho mais interessante e mais fácil de ser conduzido, criando a motivação, fator indispensável tanto para o docente quanto para o aluno e, conseqüentemente, a escola se torna um lugar atrativo, onde se terá prazer em estar presente.

Na intenção de guiar a pesquisa, buscou-se identificar, dentre as diversas abordagens existentes acerca da aquisição da linguagem – em especial, a escrita –, três que na avaliação feita foram consideradas relevantes, e, portanto, categorias de análise, na formação inicial dos alunos do Curso de Pedagogia e que possibilitam ao futuro profissional caminhos que permitam melhorar o seu saber-fazer docente: a perspectiva psicológica e psicolinguística (Interacionista), a perspectiva sociológica e a perspectiva educacional ou pedagógica.

A abordagem psicológica e psicolinguística (Interacionista) tem sua maior representante em Emilia Ferreiro, que se preocupou com o ato de aprender da criança, isto é, com a forma como a criança aprende, como adquire a linguagem escrita, como constrói essa aprendizagem, pois considera-se o sujeito como alguém que conhece, que tem ações sobre os objetos dentro do contexto em que se insere, que tenta compreender o que as letras significam, mesmo sem saber lê-las convencionalmente. A abordagem preocupou-se com o ato de aprender da criança e não com o ato de ensinar do professor, isto é, a intenção foi entender o processo de aquisição da linguagem escrita, segundo o olhar da criança. Nessa abordagem, o sujeito é considerado alguém que conhece ativamente e o conhecimento, algo construído pela ação que o sujeito empreende sobre os objetos do ambiente no qual está inserido.

A perspectiva sociológica enfatiza a importância do letramento. Magda Soares procura ampliar o sentido da alfabetização, comprometendo o processo de aquisição da leitura e da escrita com as práticas sociais, com as transformações existentes no contexto cultural, social, político, econômico e, inclusive, tecnológico. Uma boa alternativa para ser utilizada em sala de aula é contextualizar a prática, fazendo com que o aluno se perceba dentro do contexto da aprendizagem; para tanto, faz-se necessário que o professor conheça a realidade vivida pelo seu aluno, planeje suas atividades visando a ensinar para que serve a linguagem e como pode ser utilizada, possibilite-lhe a criatividade, o desenvolvimento do espírito crítico e autônomo, promova a auto-estima e a alegria de viver, compartilhe e coopere no processo de aquisição do conhecimento, através da troca de saberes.

Na perspectiva educacional ou pedagógica, Regina Leite Garcia e seu grupo de pesquisadores apresenta que o maior desafio lançado aos educadores é o de explicar o fracasso escolar, uma vez que a escola, mesmo sendo formada pelos professores, acaba tendo que seguir um modelo imposto socialmente, que infelizmente rotula os alunos e afirma que o sucesso não é alcançado por quem não é capaz ou não se esforça ou, ainda, não tem aptidão. Quem não seria capaz de aprender ou não teria aptidão se motivado, se a escola fosse um

lugar atrativo para se estar? Na verdade, se estabelece uma contradição, porque a escola visivelmente foge às suas responsabilidades de buscar alternativas para contribuir com os professores no processo do ensinar-aprender.

Nessa perspectiva, também se rejeita a idéia de que o analfabetismo seria por conta da incapacidade dos professores para lidar com as crianças que apresentam dificuldades de aprender ou a resistência às inovações pedagógicas e avanços científicos que poderiam advir da formação continuada e até mesmo da falta de tal formação. Contudo, o grupo de Garcia entende que há uma inconformidade com o fracasso, o que muitas vezes acarreta o abandono da carreira por parte do professor, devido às frustrações que se originam da incapacidade de educar os alunos. Suas pesquisas têm a intenção de “contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e criador das professoras, com vistas ao avanço no exercício da prática docente”, enraizando cada vez mais o profissional nesta atividade, tornando-a compensadora qualitativamente.

Após a retrospectiva histórica no intento de entender o processo histórico da educação, da definição dos saberes necessários ao exercício da formação docente e da sistematização das categorias que fornecessem um caminho possibilitando um confronto com abordagens de formação inicial para docentes alfabetizadores, procurou-se responder à questão proposta no que se refere à formação do professor alfabetizador, partindo da análise das e do confronto entre as grades curriculares, ementas, conteúdos e bibliografias básica e complementar de quatro instituições de ensino superior: “A formação inicial consegue explicitar as principais abordagens teórico-metodológicas pertinentes ao âmbito dos estudos sobre alfabetização de modo que forneçam subsídios de qualidade para o exercício consciente da atividade profissional docente nos anos iniciais escolares?”

Das três categorias a que se fez referência, a Perspectiva Psicológica e Psicolinguística (Interacionista), a Perspectiva Sociológica (Letramento) e a Perspectiva Educacional ou Pedagógica (Docente), a primeira foi a que recebeu maior enfoque em todas as IES, sendo seguida, em menor grau, pela Perspectiva Sociológica (Letramento). Evidenciou-se, no entanto, a ausência dos estudos relativos à terceira categoria.

Considera-se que os acadêmicos devam conhecer as diversas abordagens para disporem de estratégias de entendimento do processo de aprendizagem da linguagem escrita por que passam as crianças com vistas a facilitar esse percurso e a compreender as dificuldades que ele encerra.

Ao mesmo tempo, não se pode afirmar com uma definição exata quais conhecimentos/saberes são indispensáveis para o professor alfabetizador. Mas alguns podem ser apontados sem constrangimento, como o conhecimento dos diversos “métodos de alfabetização”, a análise crítica a respeito da aplicação desses métodos, o conhecimento da realidade do aluno, da realidade da escola, a identificação das fases da criança, as estratégias de ensino.

Contudo, a diversidade de estudos e de material disponíveis para consulta aos acadêmicos e aos profissionais que tiverem a pretensão de se qualificar e aprofundar os conhecimentos não pode ser abordada em sala de aula devido à restrita carga horária disponibilizada pelas IES.

Muito há para ser feito para que o profissional docente consiga obter o suporte necessário ao desempenho adequado de suas funções, enquanto docente dos anos iniciais, no que diz respeito ao razoável contingente de estudos mostrando que os saberes acionados pelo profissional docente não se restringem aos saberes acadêmicos, isto é, àqueles oriundos da formação inicial, e que tal formação inicial não esgota as necessidades teórico-metodológicas, entre outras, emergentes da prática profissional. Há, portanto, a obrigatoriedade da formação continuada como adensamento da formação inicial e lugar de produção e sistematização dos outros saberes profissionais requeridos pelo trabalho.

Se formos considerar as mudanças rápidas e significativas que estão ocorrendo na última década, com o advento da tecnologia, pode-se afirmar que há a necessidade da realfabetização dos professores, conforme mencionado por Emilia Ferreiro. Talvez seja necessário que os professores se alfabetizem novamente, aprendam a ler e a escrever com olhos diferentes, observando um mundo novo e considerando as qualidades e limitações dos sujeitos no processo do aprender. Respeitar a bagagem cultural, social, econômica, intelectual e financeira de cada um é fundamental para o alcance do sucesso na aprendizagem. Segundo Ferreiro, os professores necessitam, diante de uma abordagem nova, dois anos para se realfabetizar, pois já possuem muitos vícios e acabam sempre pensando que nada mais têm a aprender.

Um fato relevante a se considerar durante o processo ensino-aprendizagem é a empatia, se colocando no lugar do aluno, encontrando pistas que possibilitem entender as dificuldades de aprendizagem, as mudanças de sistemática, o aproveitamento dos saberes das

crianças, tornando possível a aquisição da leitura e da escrita, pois se a criança apresenta dificuldades há algo errado, se torna necessário saber o que acontece.

O processo de aquisição da leitura e da escrita é bastante complexo e individual. Explica-se: complexo porque demanda uma série de cuidados que devem ser tomados pelo professor no momento do ensinar, valorizando o que os alunos sabem, se preocupando com o seu bem-estar entre os colegas, demonstrando que cada pequeno progresso é digno de comemoração e que todos os saberes que estão presentes na “mochila de conhecimento” contribuem em determinado momento para que uns aprendam com os outros e haja uma real troca de saberes. Individual porque há a necessidade de respeitar os saberes de cada um e saber aproveitá-los no momento certo. O professor precisa ter clareza de que o aluno sabe muitas coisas e que pode ajudá-lo a ensinar os demais, tornando as aulas mais dinâmicas, participativas e interessantes. É preciso despertar no aluno, o “desejo de ensinar, que conseqüentemente gerará o desejo de aprender, de saber cada vez mais”, despertando o espírito de solidariedade, de humanidade, de colaboração, de trabalho em equipe, de criação de lideranças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Disponível em:

<http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Acesso em: 20 julho 2007.

BUENO, Eduardo. *Brasil: Terra à vista! A aventura ilustrada do descobrimento*. Porto Alegre: L&PM Editora, 2002.

BENINCA, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa. (Coord.) *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2002.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do Espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DE MARCO, R. R. Qual o processo pedagógico que capacita o/a professor/a enquanto exerce sua função docente? In: DICKEL, A.; CAIMI, F. E. *Novos olhares, novas práticas*. Passo Fundo : Gráfica UPF, 2001.

DICKEL, Adriana. O trabalho docente em um contexto de mudança e os desafios à formação de professores. In: MELLO, R. I. C.(org.). *Pesquisa e formação de professores*. Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002.

_____. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, D. E PEREIRA (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 2001.

FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofia*. Barcelona: Ariel, 1998. 4v.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 1986.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, RS : Artes Médicas, 1999.

FOLQUIE, Paul. *Dicionário de pedagogia*. Barcelona: Qikos-Tau, 1976. GARCIA, Regina Leite et al. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. (Coord.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (Coord.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Belo Horizonte, DP &A, 2001

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOLÇALVES, Tadeu O. e GONÇALVES, Terezinha V. Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, D. E PEREIRA (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 2001.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Banco de Dados, 2007. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/default.shtm>> Acesso em: 26 abril 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>> Acesso em: 28 junho 2007.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>. Acesso em: 10 julho 2007

KRAMER, Sonia. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Ed. Da Universidade, UFRGS, 1987.

LÜDKE, Menga ET AL. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=182&banco=>>. Acesso em: 15 junho 2007.

MORIN, Edgar. Tofler e Morin debatem sociedade pós-industrial. *World Media* – Suplemento do Jornal Folha de S. Paulo, 12/12/93.

NOGARO, Arnaldo. *Teoria e saberes docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia*. Erechim: EDIFAPES, 2002.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PEIXOTO, Cyntia Santuchi, SILVA, Eliane Bisi da. SILVA, Ivan Batista da. FERREIRA, Luciano Dutra. *Letramento: você pratica?* Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-06.html>> Acesso em: 30 abril 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias ? quais competências?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PILETTI, N. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização*. São Paulo, EPU, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido(org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____(org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAUBER, Jaime J.; SOARES, Márcio et al. *Apresentação de trabalhos científicos: Normas e orientações práticas*.3. ed. Passo Fundo: Editora Universitária, 2003.

REIS, Éderson dos Santos. *Projeto Político-Pedagógico – uma moda, uma exigência ou uma tomada de consciência?* Disponível em<<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1120>> Acesso em: 21 fev. 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SAVIANI, D.. *Percorrendo caminhos na educação*. Educação e Sociedade, Campinas - SP, v. 23, n. 81, p. 273-290, 2002.

_____. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 99-134, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=669&Itemid=690>>.
Acesso em: 28 junho 2007.

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

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SOUSA, João Ernandes de. A complexidade da relação teoria/prática na formação de professores. *Revista Educativa*, Goiás, v.8, n.1,p. 41-56, jan./jun., 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Brasília, MEC, 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/educacao/areastematicas/alfabeteja/index_html/mostra_documento> Acesso em 12: junho 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. IN: ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (Orgs.) *Professora-pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

APÊNDICES

ANÁLISE DAS GRADES CURRICULARES

IES A	IES B	IES C
<u>Disciplina:</u> 1. Aquisição da Linguagem Oral e Escrita <u>Total:</u> 8 créditos	<u>Disciplinas</u> 1. Aprendizagem e Linguagem 2. Fundamentos Metodológicos da Alfabetização <u>Total:</u> 8 créditos (1 Crédito prático-pedagógico - - FMA)	<u>Disciplinas:</u> 1. FTM de Leitura e Escrita A 2. FTM de Leitura e Escrita B <u>Total:</u> 8 créditos
A comunicação humana: conhecimentos prévios	<u>Distinção entre escrita e fala.</u>	A leitura e a escrita na educação infantil, nos anos iniciais na modalidade de jovens e adultos: * a escrita e o ato de ler * o processo de aprendizagem da leitura e da escrita * os equívocos da língua escrita
Componentes da linguagem: forma (fonologia, fonética, sintaxe, morfologia) conteúdo (semântica) e uso (pragmática)	Contribuições dos estudos sociolingüísticos para a compreensão da linguagem verbal. - Variantes lingüísticas: dialetais e de registro. <u>Importância da linguagem para a criança: retomada da problemática estudada em Aprendizagem e Linguagem.</u>	
Teorias sobre aquisição da linguagem: concepções comportamentalistas, inatistas, cognitivistas, psicanalíticas, estruturalistas, pragmáticas, biológicas, sócio-interacionistas	Teorias do conhecimento e teorias sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. * O empirismo, o associacionismo e o condutismo. * O apriorismo e o inatismo. - As contribuições de Noam Chomsky para a compreensão da aquisição da língua. * O construtivismo, a psicolingüística e a psicogênese da língua escrita. - As contribuições de Jean Piaget para a compreensão do desenvolvimento do conhecimento na criança. - As bases epistemológicas e, mais especificamente, metodológicas da psicogênese da língua escrita.	Pressupostos teóricos que fundamentam as metodologias (inatismo, apriorismo, empirismo, ambientalismo, construtivismo piagetiano, sócio-interacionismo)
A comunicação humana: teorias da informação		
Mecanismos físicos da comunicação: sistema nervoso		
Mecanismos físicos da comunicação: sistema auditivo. Caminho do som. Audição pré-natal. Habilidades auditivas. Importância da audição para a fala. O escutar.		
Mecanismos físicos da comunicação: fala (sistemas respiratório, fonador, de ressonância, de articulação, mecanismos da fala)		
Conceito de neotonia. Alfabeto fonético		

internacional (IPA)		
Projeto de pesquisa: planejamento das observações e entrevistas. Cronologia da aquisição da linguagem e processos fonéticos evolutivos		Planejamento de aulas
Desenvolvimento da linguagem: anatomia, processamento sensorial, interação social	A função simbólica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS). * As contribuições de Lev S. Vigotski para os estudos sobre a linguagem e a sua importância para o desenvolvimento humano. * A função simbólica: conceitos de mediação, internalização, sistemas simbólicos. * A linguagem e o desenvolvimento de outras FPS: memória, atenção, pensamento.	
Desenvolvimento da linguagem: fonética, léxico, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática	Conceituação de linguagem, linguagem verbal e língua.	
Projeto de pesquisa: investigação e realidades escolares	O papel da escola face ao uso e ao aprendizado da língua materna em contextos de diversidade cultural e linguística e de contradições sociais e econômicas profundas.	
Atividade semipresencial. Desenvolvimento da linguagem: sintaxe, semântica, pragmática.		
Seminário de pesquisa: relatos/ análises dos quadros pesquisados. Relatórios		
Modelos de fala infantil	Fala: origem, funcionamento, desenvolvimento e características em uma abordagem filo e ontogenética. * Conceituação de letra e fonema, consoante e vogal.	
Distúrbios da comunicação humana: audição, articulação, voz, linguagem e fluência. Ocorrências fonéticas. Modelos teóricos explicativos		
A psicogênese da produção do texto oral e o reconto. Avaliação da linguagem e propostas pedagógicas de intervenção em linguagem		Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral
Histórias da leitura, da escrita e da alfabetização		

Conclusão parcial do processo. Pressupostos ideológicos, sociais, históricos, econômicos, simbólicos, de gênero e religiosos na alfabetização		
O mito do analfabetismo. Práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetização e letramento. Alfabetização funcional. Prontidão para a alfabetização (mielinização, lateralização, postura, “estalo)	* O processo de alfabetização e o sistema de ensino. Alfabetização: pressupostos e implicações. * Conceituação de alfabetização, alfabetismo, letramento e leiturização. * Habilidades e mecanismos em questão no processo de aquisição do sistema de lecto-escritura. Propostas metodológicas e organização didática face ao processo de alfabetização de crianças. Manifestações culturais e alfabetização.	Alfabetismo e analfabetismo Letramento Usos e funções sociais da leitura e escrita
O sujeito da aprendizagem. Pré-requisitos para a alfabetização. Exposição aos suportes da comunidade letrada		
Atividade semipresencial. Métodos de alfabetização (analíticos e sintéticos, aspectos positivos e negativos) Cursiva x script	Métodos de alfabetização * Métodos sintéticos e analíticos: fundamentos teóricos e características principais * Estudos lingüísticos, psicolingüísticos e psicológicos: questões relevantes para a análise dos métodos.	
Psicogênese da língua escrita: hipótese na aquisição (pré-silábica, silábica, alfabética, ortográfica. Atos de leitura (com e sem imagem)	Escrita: origem, funcionamento e características em uma abordagem filo e ontogenética. * Níveis de conceitualização da escrita. Escrita como sistema notacional e como sistema de representação da linguagem.	Psicogênese da língua escrita e suas conseqüências na prática educativa
Implicações da psicogênese da linguagem escrita para a alfabetização. Conhecimento lógico-matemático e alfabetização	Estudos sobre a evolução da escrita na criança. Conhecimentos sobre a linguagem e a linguagem escrita necessários ao alfabetizador: aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, histórico-culturais e biológicos relacionados à aquisição da escrita. Estudos psicogenéticos e sócio-históricos sobre a aquisição da escrita Contribuições de Piaget, Luria e Vigotski Ferreiro e Teberosky: níveis de conceitualização da escrita.	
A construção do conhecimento ortográfico. Diferentes modalidades da relação som(ns) / letra(s)		
Projeto de pesquisa: planejamento das observações e entrevistas. Psicogênese dos aspectos formais de apresentação textual (indícios, diagramação textual, hipóteses). Aspectos formais na		

alfabetização. Diagnóstico x prognóstico. Grupos homogêneos x heterogêneos		
Língua portuguesa e alfabetização (mitos, lingüística, fonologia). Socialização das denominações. Metalinguagem		
Atividade semipresencial. Conceito de texto		
A polêmica tema livre x tema dado. Democracia na sala de aula		
Recursos e materiais de leitura e escrita (música, literatura infantil, jogos dramáticos, esportes, artes plásticas)		A ludicidade na aquisição da leitura escrita
Recursos e materiais de leitura e escrita (cartilhas, “trabalhinhos”, cartazes, jogos, tarefas de casa, relatórios de pesquisa)	* Materiais de alfabetização. * Manifestações culturais e alfabetização.	Construção de material didático pedagógico Análise de livros didáticos
Seminários de pesquisa: relatos / análises dos quadros pesquisados. Relatórios.		
Experiências em alfabetização no Brasil e no mundo (organizações governamentais e experiências isoladas)	Experiências pedagógicas em alfabetização.	
Alfabetizadora (mulher, professora, leitora, escritora, produtora de conhecimento)		
Avaliação na alfabetização (critérios, aprovação x reprovação). Evasão.	Avaliação da aprendizagem e organização do ensino.	
Interferência afetivas na alfabetização		

ANÁLISE DAS BIBLIOGRAFIAS BÁSICA E COMPLEMENTAR

Instituição	IES A	IES B	IES C
Disciplinas analisadas	Aquisição da Linguagem Oral e Escrita	Aprendizagem e Linguagem <i>Metodologia da Alfabetização</i>	FTM de Leitura e Escrita <i>FTM de Leitura e Escrita</i>
	BIBLIOGRAFIA BÁSICA1	BIBLIOGRAFIA BÁSICA1	BIBLIOGRAFIA BÁSICA1
Autor	AIMARD, P.	BAGNO, M.	CAGLIARI, L. C.
Título da obra	O surgimento da linguagem na criança	Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.	Alfabetização e Lingüística
Ano	1998	2002	2005
Autor	AIMARD, P.	BAGNO, M.	CAGLIARI, L. C.
Título da obra	O surgimento da linguagem na criança	Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.	Alfabetização e Lingüística
Ano	1998	2002	2005
Autor	CAGLIARI, L. C.	FIORIN, J. L. et. Al.	FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A.
Título da obra	Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu	Introdução à lingüística	Psicogênese da Língua
Ano	1998	2005 – vol. 2	1999
Autor	FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A.	LUFT, C. P.	TEBEROSKY, A.;COLOMBO, P. A.

Título da obra	Psicogênese da Língua Escrita	Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna.	Aprender a ler e a escrever: proposta construtivista
Ano	1985	1998	2003
Autor	FLECHTER, P. MACWHINNEY, B.	PIAGET, J.	MOLL, J.
Título da obra	Compêndio da linguagem da criança	Epistemologia Genética.	Alfabetização Possível: o ensinar e o aprender
Ano	1997	1990	2006
			BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
Autor	SMITH, F.	REGO, T. C.	CARVALHO, M.
Título da obra	Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.	Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação	Alfabetizae e Letrar: entre a teoria e a prática
Ano	1989	1997	2005
	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR 1		
Autor	AIMARD, P.	SOARES, M.	CURTO, L. M.
Título da obra	A linguagem da criança	Linguagem e escola.	Escrever e ler: como a criança aprendem e como o professor ensiná-las a escrever
Ano	1986	1986	2002
Autor	AJURIAGUERRA, J.	TOLCHINSKY LANDSMANN, L	FERREIRO, E.
Título da obra	A escrita infantil: evolução e dificuldades	Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas.	Reflexões sobre alfabetização
Ano	1988	1995	2001
Autor	CHAPMAN, R. S.	VIGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, Alexis N.; LURIA, A. R.	FERREIRO, E.
Título da obra	Processos e distúrbios na aquisição da linguagem	Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	Com todas as letras
Ano	1996	1991	2000
Autor	FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V.	VIGOTSKY, L. S.	SMOLKA, A. L. B.
Título da obra	Linguística textual: introdução	Pensamento e linguagem	A criança na fase inicial da escrita; a alfabetização e o processo discursivo
Ano	1994	2005	1988
		BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR 1	
Autor	ISSLER, S.	AIMARD, P.	SOARES, M.
Título da obra	Articulação e linguagem: avaliação e diagnóstico fonoaudiológico	A linguagem da criança.	Letramento; um tema em múltiplos gêneros
Ano	1996	1986	1998
Autor	JOLIBERT, J. (Coord.)	AZENHA, M. G.	JOLIBERT, J. (Coord.)
Título da obra	Formando crianças leitoras	Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro.	Formando crianças leitoras
Ano	1994	2004	1994
Autor	JOLIBERT, J. (Coord.)	AZENHA, M. G.	JOLIBERT, J. (Coord.)
Título da obra	Formando crianças produtoras de textos	Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas.	Formando crianças produtoras de textos
Ano	1994	1997	1995
Autor	PIAGET, J.	BARBOSA, J. J.	FERREIRO, E.
Título da obra	A linguagem e o pensamento da criança	Alfabetização e leitura.	Alfabetização em processo
Ano	1986	1995	2004

			BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
Autor	MORAIS, A. G.	BECKER, F.	CAGLIARI, L. C.
Título da obra	Ortografia: ensinar e aprender	A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.	Alfabetização sem o b
Ano	2000	1995	1999
Autor	ROMAN, E. D.; STEYER, V. E.	BECKER, F.	FERREIRO, E.
Título da obra	A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado	Educação e construção do conhecimento.	Com todas as letras
Ano	2001	2001	2000
Autor		BECKER, F.	FREIRE, P
Título da obra		Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire.	A importância do ato
Ano		1997	2003
Autor		CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCIA, J. (Coord.)	GARCIA, R. L.
Título da obra		Ensinar ou aprender a ler e a escrever?: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito.	Alfabetização dos alu classes populares: ain desafio.
Ano		2001	2001
Autor		CASTORINA, J. A.	GARCIA, R. L.
Título da obra		Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. BC1	Novos olhares sobre a alfabetização.
Ano		2003	2001
Autor		CHOMSKY, N.	
Título da obra		Linguagem e pensamento.	
Ano		1971	
Autor		CHOMSKY, N.	
Título da obra		Linguística cartesiana.	
Ano		1972	
Autor		COLL, C.	
Título da obra		Aprender conteúdos & desenvolver capacidades.	
Ano		2004	
Autor		COLOMER, T.; CAMPS, A.	
Título da obra		Ensinar a ler, ensinar a compreender	
Ano		2002 (Aprend. e Linguagem)	
Autor			
Título da obra		DESENVOLVIMENTO psicológico e educação.	
Ano		2004 – vol 3	
Autor		FERREIRO, E.	
Título da obra		Reflexões sobre alfabetização	
Ano		2001	
Autor		FERREIRO, E.	
Título da obra		Relações de (in)dependência entre	

		oralidade e escrita.	
Ano		2003	
Autor		GARCÍA, R.	
Título da obra		O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos.	
Ano		2002	
Autor		HIGOUNET, C.	
Título da obra		História concisa da escrita	
Ano		2003	
Autor		KATO, M. A. (Coord.)	
Título da obra		A concepção da escrita pela criança.	
Ano		2002	
Autor		KATO, M. A.; MOREIRA, N. R.; TARALLO, F.	
Título da obra		Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolingüística.	
Ano		1998	
Autor		KATO, M. A.	
Título da obra		No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.	
Ano		1990	
Autor		LERNER, D.; WEISZ, T. (Rev.)	
Título da obra		Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.	
Ano		2002	
Autor		LEV Vygotsky	
Título da obra		NTSC/VHS	
Ano			
Autor		LURIA, A. R.	
Título da obra		Pensamento e Linguagem; as últimas conferências de Luria.	
Ano		2001	
Autor		LURIA, A. R. e YUDOVICH, F.I	
Título da obra		Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança	
Ano		1987	
Autor		GARCÍA, R.	
Título da obra		O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos.	
Ano		2002	
Autor		HIGOUNET, C.	
Título da obra		História concisa da escrita	
Ano		2003	
Autor		KATO, M. A. (Coord.)	
Título da obra		A concepção da escrita pela criança.	
Ano		2002	

Autor		KATO, M. A.; MOREIRA, N. R.; TARALLO, F.	
Título da obra		Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolingüística.	
Ano		1998	
Autor		KATO, M. A.	
Título da obra		No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.	
Ano		1990	
Autor		LERNER, D.; WEISZ, T. (Rev.)	
Título da obra		Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.	
Ano		2002	
Autor		LEV Vygotsky	
Título da obra		NTSC/VHS	
Ano			
Autor		LURIA, A. R.	
Título da obra		Pensamento e Linguagem; as últimas conferências de Luria.	
Ano		2001	
Autor		LURIA, A. R. e YUDOVICH, F.I	
Título da obra		Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança	
Ano		1987	
Autor		VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. (Org.)	
Título da obra		A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.	
Ano		1998	
Autor		VIGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.	
Título da obra		Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.	
Ano		2001	
Autor		BIBLIOGRAFIA BÁSICA 2	
Título da obra		BARBERÀ, E.	
Ano		O consrtutivismo na prática.	
Autor		BRUNER, J. S.	
Título da obra		Uma nova teoria da aprendizagem.	
Ano		1973	
Autor		CAGLIARI, L. C.	
Título da obra		Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.	
Ano		1999	
Autor		CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCIA, J. (Coord.)	
Título da obra		Ensinar ou aprender a ler e a escrever?: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito.	

Ano		2001	
Autor		CHARTIER, A-M.	
Título da obra		Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.	
Ano		1996	
Autor		COLOMER, T.	
Título da obra		Ensinar a ler, ensinar a compreender.	
Ano		2002	
Autor		CUNHA, M. S. P. da.	
Título da obra		O (re)conhecimento do professor alfabetizador e os dizeres da prática pedagógica como universo de pesquisa.	
Autor		VHS	
Título da obra		ESCRITA construção da escrita	
Ano		1988	
Autor		FERREIRO, E. TEBEROSKY, A.	
Título da obra		Psicogênese da língua escrita.	
Ano		1989	
Autor		FIORIN, J. L. (Coord.)	
Título da obra		Introdução à lingüística.	
Ano		2006	
Autor		FRANCHI, E.	
Título da obra		Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita.	
Ano		1997	
Autor		GONTIJO, C. M. M.	
Título da obra		Alfabetização: a criança e a linguagem escrita.	
Ano		2003	
Autor		KATO, M. A.; MOREIRA, N.R.; TARALLO, F.	
Título da obra		Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolingüística.	
Ano		1998	
Autor		LERNER, D.; WEISZ, T. (Rev.)	
Título da obra		Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.	
Ano		2002	
Autor		MARCUSCHI, L. A..	
Título da obra		Da fala para a escrita: atividades de retextualização.	
Ano		2003	
Autor		NEMIROVSKY, M.	
Título da obra		O ensino da linguagem escrita.	
Ano		2002	
Autor		OLIVEIRA, A. M. M.	
Título da obra		Alfabetização dos alunos das classes	

		populares: ainda um desafio.	
Ano		2001	
Título da obra		REFLEXÕES sobre o ensino da leitura e da escrita.	
Ano		1998	
Autor		SMOLKA, A. L. B.	
Título da obra		A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.	
Ano		1996	
Autor		SOARES, Magda.	
Título da obra		Letramento: um tema em três gêneros.	
Ano		2001	
Autor		TEBEROSKY, A.	
Título da obra		Contextos de alfabetização inicial.	
Ano		2004	
Autor		TEBEROSKY, A.	
Título da obra		Psicopedagogia da linguagem escrita.	
Ano		1996	
Autor		TEBEROSKY, A.; COLOMER, T.	
Título da obra		Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.	
Ano		2003	
Autor		WEISZ, T. SANCHEZ, A.	
Título da obra		O diálogo entre o ensino e a aprendizagem	
Ano		2002	
Autor		ZUNINO, D. L. de	
Título da obra		A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista.	
Ano		1995	
Autor		BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR 2	
Autor		AZENHA, M. da G.	
Título da obra		Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro.	
Ano		2004	
Autor		BAGNO, M. STUBBS, M. GAGNÉ, G.	
Título da obra		Língua materna: letramento, variação & ensino.	
Ano		2002	
Autor		BARBOSA, J. J.	
Título da obra		Alfabetização e leitura.	
Ano		1995	
Autor		BRAGAGNOLO, A.	
Título da obra		A aquisição da linguagem escrita na educação infantil: concepções presentes nos meios acadêmicos.	
Ano		2004	
Autor		BRAGGIO, S. L. B.	

Título da obra		Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.	
Ano		1992	
Autor		CAGLIARI, L. C.	
Título da obra		Alfabetização & lingüística.	
Ano		1997	
Autor		CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.	
Título da obra		Alfabetização: método fônico.	
Ano		2004	
Autor		COOK- GUMPERZ, J.	
Título da obra		A construção social da alfabetização.	
Ano		1991	
Autor		CURTO, I. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M.	
Título da obra		Escrever e ler.	
Ano		2000	
Autor		FEIL, I.T. S.	
Título da obra		Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo.	
Ano		1990	
Autor		FERREIRO, E.	
Título da obra		Reflexões sobre alfabetização.	
Ano		1987	
Autor		FERREIRO, E.	
Título da obra		Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita.	
Ano		2003	
Autor		FERREIRO, E.	
Título da obra		Com todas as letras.	
Ano		1996	
Autor		FREINET, C.	
Título da obra		O método natural.	
Ano		1977	
Autor		GATÉ, J.-P.	
Título da obra		Educar para o sentido da escrita.	
Ano		2001	
Autor		GONTIJO, C. M. M.	
Título da obra		O processo de alfabetização: novas contribuições.	
Ano		2002	
Autor		GROSSI, E. P.	
Título da obra		Didática da alfabetização.	
Ano		2001	
Autor		KATO, M. A. (Coord.)	
Título da obra		A concepção da escrita pela criança.	
Ano		1988	

Autor		KATO, M. A.	
Título da obra		No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.	
Ano		1990	
Autor		KAUFMAN, A. M.	
Título da obra		A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista.	
Ano		1994	
Autor		KLEIN, L. R.	
Título da obra		Alfabetização: quem tem medo de ensinar.	
Ano		1996	
Autor		MASSINI-CAGLIARI, G. CAGLIARI, L. C.	
Título da obra		Diante das letras: a escrita na alfabetização.	
Ano		1999	
Autor		MORTATTI, M. do R. L.	
Título da obra		Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994).	
Ano		2000	
Autor			
Título da obra		Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.	
Ano		2001	
Autor		PIZZO, A. L. W. V. di.	
Título da obra		Reflexões sobre linguagem e constituição da consciência: relações com a linguagem escrita.	
Ano		2005	
Autor		SANTOS, M. L. L. dos; DAMIANI, F. E. (Coord.)	
Título da obra		Onde eles estão?: desvelando o analfabetismo no Brasil.	
Ano		2005	
Autor		SANTOS, M. L. dos.	
Título da obra		A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa.	
Ano		2004	
Autor		SOARES, M.	
Título da obra		Alfabetização e letramento.	
Ano		2004	
Título da obra		SUPORTES lingüísticos para a alfabetização.	
Ano		1986	
Autor		TEBEROSKY, A.	
Título da obra		Aprendendo a escrever: perspectivas	

Ano		psicológicas e implicações educacionais. 1997	
-----	--	--	--

ANÁLISE BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR_COMPARATIVAS

Instituição	IES A	IES B	IES C
<u>Disciplinas</u>	Aquisição da Linguagem Oral e Escrita	Aprendizagem e Linguagem BB1 e BC1	FTM de Leitura e Escrita A BB1 e BC1

<u>analisadas</u>	BB1 e BC1	Metodologia da Alfabetização BB2 e BC2	FTM de Leitura e Escrita B BB2 e BC2
Autor Título da obra Ano		AZENHA, M. da G. Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro. 2004 BB1 e BC2	
Autor Título da obra Ano		BARBOSA, J. J. Alfabetização e leitura. 1995 BC1 e BC2	
Autor Título da obra Ano	CAGLIARI, L. C. Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu 1998 BB1	CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. 1999 BB2	CAGLIARI, L. C. Alfabetização sem o ba-bé-bi-bó-bu 1999 BB1 e BC2
Autor Título da obra Ano		CAGLIARI, L. C. Alfabetização & lingüística. 1997 BC2	CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Lingüística 2005 BB1
Autor Título da obra Ano		CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCIA, J. (Coord.) Ensinar ou aprender a ler e a escrever?: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. 2001 BC1 e BB2	

Autor Título da obra Ano		COLOMER, T. Ensinar a ler, ensinar a compreender. 2002 BB1 e BB2	
Autor Título da obra Ano	FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita 1985 BB1	FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita 1991 / 1989 BB1 e BB2	FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita 1999 BB1
Autor Título da obra Ano		FERREIRO, E. Com todas as letras. 1996 BC2	FERREIRO, E. Com todas as letras 2000 BC1 e BC2
Autor Título da obra Ano		FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização 2001 BC1 e BC2	FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização 2001 BC1
Autor Título da obra		FERREIRO, E. Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita.	

Ano		2003 BC1 e BC2	
Autor Título da obra Ano		FIORIN, J. L. (Coord.) Introdução à lingüística. 2006 BB1 e BB2	
Autor Título da obra Ano	JOLIBERT, J. (Coord.) Formando crianças leitoras 1994 BC1		JOLIBERT, J. (Coord.) Formando crianças leitoras 1994 BB2

Autor Título da obra Ano	JOLIBERT, J. (Coord.) Formando crianças produtoras de textos 1994 BC1		JOLIBERT, J. (Coord.) Formando crianças produtoras de textos 1995 BB2
Autor Título da obra Ano		KATO, M. A.; MOREIRA, N.R.; TARALLO, F. Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da psico e da sociolingüística. 1998 BB1 e BB2	
Autor Título da obra Ano		KATO, M. A. (Coord.) A concepção da escrita pela criança. 1988 BC1 e BC2	
Autor Título da obra Ano		KATO, M. A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. 1990 BC1 e BC2	
Autor Título da obra Ano		LERNER, D.; WEISZ, T. (Rev.) Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. 2002 BB1 e BB2	
Autor Título da obra Ano		MARCUSCHI, L. A.. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2003 BC1 e BB2	
Autor Título da obra Ano		NEMIROVSKY, M. O ensino da linguagem escrita. 2002 BC1 e BB2	

Autor Título da obra Ano		SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 1996 BB2	SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita; a alfabetização como processo discursivo. 1988 BC1
Autor Título da obra Ano		SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2001 BB2	SOARES, M. Letramento; um tema em três gêneros. 1998 BC1
Autor Título da obra Ano		TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. 2003 BB2	TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista 2003 BB1

Legenda:

BB1	Bibliografia Básica 1
BC1	Bibliografia Complementar 1
BB2	Bibliografia Básica 2
BC2	Bibliografia Complementar 2