



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA PACHECO DOS SANTOS

**ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O
TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CURITIBA

2013

VANESSA PACHECO DOS SANTOS

**ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O
TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil pela Parceria entre o Ministério da Educação e Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Adriane Knoblauch

CURITIBA

2013



DECLARAÇÃO

Declaro ter aprovado e estar de acordo com a versão final do trabalho monográfico apresentado pela aluna Vanessa Pacheco dos Santos, intitulado "ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL", junto ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pela parceria MEC/UFPR, e que este cumpre os critérios para ser protocolado como um dos requisitos para a obtenção do título de Especialista.

Professor Orientador

Adriane Knoblauch

Data, 22 de outubro de 2013.

Dedico este trabalho a todas as pedagogas formadoras, que, assim como eu, se preocupam com uma formação continuada de qualidade. Dedico também às crianças, pois é por elas que trabalhamos tanto.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de concluir mais uma etapa de estudos em uma universidade pública e de qualidade.

Agradeço a Ele também pelo meu trabalho, pois nele sou muito feliz, faço o que gosto: crescer em conhecimento, cada vez mais, com as minhas companheiras e companheiros. Especialmente com a minha companheira e amiga Dhaiene, que muitas vezes me ouviu, nos momentos difíceis e nas conquistas desta pesquisa.

A Deus também sou grata por todas as docentes e pelos docentes do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pessoas que nos fizeram crescer muito em conhecimento.

Agradeço a Deus por ter escolhido para mim uma orientadora muito calma e tranquila que, de uma forma muito sábia, me ensinou a fazer pesquisa, e muitas vezes precisou me acalmar, nas situações em que a pesquisa parecia ir por caminhos que para mim aparentavam ser inseguros.

Enfim, sou grata a Deus pelo apoio e compreensão da minha família: pela vida do meu esposo, amigo, confidente, Rodrigo, que muitas vezes me apoiou em momentos bons e ruins, me incentivou sempre a ir adiante, mesmo que o caminho fosse sofrido, e pela paciência e compreensão do meu filho Eric, pois muitas vezes não pude ceder meu tempo a ele para brincarmos juntos.

RESUMO

A presente pesquisa investigou estratégias de formação continuada para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil, tendo como base a teoria da práxis proposta por Vásquez e reafirmada por Bodnar (2006, 2010). Os pressupostos teóricos adotados, referentes à leitura e escrita na Educação Infantil foram: Vigotsky (2007), Ferreiro (2007), Baptista (2010), Parecer CNE/CEB nº 20/2009, Resolução nº 05/2009 e os documentos orientadores do trabalho com leitura e escrita da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, tais como as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, 2012), os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (2009), o Caderno Pedagógico de Oralidade (2009), os Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil – Leitura e Contação na Educação Infantil (2010). Com relação às estratégias formativas, foram utilizados os seguintes referenciais: Bodnar (2006, 2012), Cardoso (2007), Lerner (2002, 2007), Nadolny (2010) Cortez *et al.* (2007), Curter *et al.* (2007), Nogueira (2007) e Scarpa (1998). A pesquisa de campo teve como trajetória metodológica a pesquisa bibliográfica, o acompanhamento de uma formação continuada em serviço relacionada à leitura e escrita, o acompanhamento de práticas de leitura e escrita com as crianças e a análise de dados. Foi possível constatar que qualquer estratégia formativa, seja qual for, somente trará bons resultados se buscar a formação de um profissional autônomo e crítico, a ponto de que ele seja capaz de buscar os referenciais teóricos que expliquem e tragam informações para transformação e criação de novas práticas, tendo como princípio a formação em rede, ou seja, em colaboração entre os pares. Neste sentido, o referencial teórico utilizado nas formações faz muita diferença, pois é essa união entre a teoria e a prática que trará as transformações necessárias para as práticas de qualidade na Educação Infantil.

Palavras-chave: Estratégias; Formação Continuada; Educação Infantil; Leitura e Escrita.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM LEITURA E ESCRITA.....	16
1.1 PROJETO DO CURSO.....	16
1.2 PERFIL DAS CURSISTAS.....	18
1.3 PRIMEIRO MÓDULO.....	20
1.4 SEGUNDO MÓDULO.....	29
1.5 TERCEIRO MÓDULO.....	34
1.6 QUARTO MÓDULO.....	38
1.7 QUINTO E SEXTO MÓDULOS.....	40
1.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO.....	42
2 A PRÁTICA DAS PROFESSORAS SANDRA E JÉSSICA.....	45
2.1 A PROFESSORA SANDRA.....	45
2.2 A PROFESSORA JÉSSICA.....	48
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS SANDRA E JÉSSICA.....	54
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	60

INTRODUÇÃO

O ingresso da criança nas culturas da escrita¹ acontece muito cedo. Em ambiente urbano, desde bem pequena ela está imersa em um mundo onde as pessoas fazem uso de um sistema de representação para comunicar-se por escrito. Isso vai aguçando a curiosidade da criança, que vai percebendo e construindo conhecimento relacionado às regularidades deste sistema de escrita, aos poucos percebe que existem símbolos próprios para se comunicar por escrito, que há uma quantidade de símbolos a serem desenhados para que transmita determinada mensagem, entre outros.

Portanto, a Educação Infantil não pode negar esse conhecimento que a criança tem. É preciso trabalhar no sentido de ampliar esses conhecimentos.

[...] o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura com o qual a criança interage e demonstra interesse em compreendê-lo e dele se apropriar. (BAPTISTA, 2010, p. 4).

Dentro deste contexto, então, surgem algumas dúvidas por parte dos profissionais: Posso alfabetizar na Educação Infantil? De que forma encaminhar esse trabalho com crianças tão pequenas? Até onde posso ir?

Para encontrar respostas para essas perguntas é necessário que saibamos o que a criança sabe sobre a escrita e como ela se apropria deste conhecimento; precisamos entender a didática específica da área e também ter clareza de como esse sistema de representação se organiza.

De acordo com Ferreiro (2007, p. 60), os leitores precisam muito mais do que decodificar a escrita, pois

[...] se as escritas desenvolvidas ao longo dos séculos fossem somente códigos, a tradução automática seria uma brincadeira de crianças. É justamente porque as escritas não são códigos que os leitores devem ser intérpretes, *o que é muito diferente de ser um decodificador.*

¹ A autora Emília Ferreiro (2007) utiliza a expressão “culturas da escrita”, no plural, para referenciar as contribuições de diversas culturas que a escrita teve até chegar ao alfabeto. De acordo com a autora, a chamada cultura ocidental foi a última das grandes culturas a descobrir a importância da escrita.

A autora ainda completa que o professor precisa ser inicialmente este interprete para a criança, ele deve ser referência no uso da leitura e da escrita.

Neste sentido, sabe-se que a formação continuada em serviço é essencial para que haja resultados nas práticas com as crianças. Para que o professor seja este usuário competente e para que compreenda como a criança se relaciona com esse conhecimento, ele precisa ter este espaço formativo ao seu favor.

A atuação no campo da educação exige resultados de aprendizagem dos alunos, mas não há uma fórmula única, externa, que dê conta do problema. Ensinar é um trabalho complexo, que requer conhecimento, autonomia, autoria, prazer e criatividade. O desafio está justamente em como criar condições para formar professores com tais competências, sem cair na tentação de sistematizar tudo e transformá-los em cumpridores de tarefas. (CARDOSO, 2007, p. 15).

Deste modo, na formação continuada faz-se necessário refletir com os professores os conteúdos relacionados à escrita, a forma como a criança se apropria destes conhecimentos e a didática específica da área, muito mais do que lhes repertoriar com um significativo número de atividades a serem desenvolvidas com as crianças. É preciso que esse profissional tenha autonomia para analisar sua prática e trilhe caminhos para ampliar os conhecimentos das crianças.

Sendo assim, podemos dizer que o que realmente se espera dos profissionais é que percebam sua prática não como um mero executar de tarefas, mas sim no sentido de uma práxis, que dentro da teoria marxista significa “atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo” (CAMPOS *et. al.*, 2012, p. 1). Ou seja, os professores precisam entender sua prática como atividade social transformadora em que a unidade entre teoria e prática se faz necessário. De acordo com Bodnar (2011) há a existência de um mito cultivado por pesquisadores da área, entre as próprias instituições educativas e até mesmo na sociedade, onde há uma visão hierárquica em que os profissionais da academia são os detentores do conhecimento e os professores são meros executores de tarefas. Sendo assim, “[...] os acadêmicos e pesquisadores adquirem o *status de profissional no*

ensino, e os professores tornam-se *consumidores* e não criadores” (BODNAR, 2011, p. 198). Portanto é preciso desconstruir tal mito, é preciso entender a formação em serviço com base na concepção de que “[...] o conhecimento é uma construção coletiva e de que o espaço da formação é o lugar das trocas de saberes, daqueles acumulados pelos pesquisadores e daqueles acumulados pelas professoras” (BODNAR, 2011, p. 198). Desta forma, a relação teoria e prática ainda é um desafio para os programas de formação continuada. De acordo com a autora, há estudos que apontam a necessidade em problematizar as práticas dos professores tendo como embasamento toda a teoria construída na área, visando a transformação/potencialização das ações destes profissionais. Assim, há que se fazer uma análise crítica sobre a prática dialogando com a teoria e questionando-a.

Todavia, não é tarefa fácil fazer os professores mudarem tais concepções, ainda mais quando se fala de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Ao pensar nessa formação, que acontece enquanto os professores estão imersos nesta prática com as crianças, em que se visa à relação teoria e prática, é possível pensar em algumas questões problematizadoras: De que forma a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, tendo como foco a leitura e a escrita, contribui para que eles se tornem profissionais reflexivos de sua prática educativa? Existem estratégias formativas que façam com que essa relação teoria e prática seja priorizada, dentro de um processo formativo em serviço?

Pensando nestas questões, propõe-se acompanhar um curso de formação continuada em que o foco é leitura e escrita. O curso é ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, do qual participam professores das turmas de Pré (4-5 anos) de Escolas Municipais (EMs), Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Centros de Educação Infantil Conveniados (CEICs). O curso tem a carga horária de trinta e seis horas, divididas em seis encontros presenciais de periodicidade mensal, além de doze horas reservadas para atividades a distância, em que os professores precisam colocar em prática conteúdos do curso. De três turmas abertas para o segundo semestre de 2012, foi selecionada uma turma do período da tarde para coleta de dados para esta pesquisa. Os professores realizam suas inscrições de acordo com o número de

vagas abertas por região da cidade; cada Núcleo Regional de Educação tem uma quantidade de vagas em cada turma, o que garante que as turmas sejam montadas de forma heterogênea.

As docentes do curso são pedagogas que fazem parte da Equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, cada uma responsável por acompanhar uma turma. Os conteúdos abordados no curso são: Concepção de alfabetização; Percurso de aquisição da escrita; Ambiente Alfabetizador; Escrita do nome próprio; Escrita espontânea; Produção de texto; Práticas de leitura; Apresentação das tarefas realizadas pelos professores. O início do curso aconteceu no mês de agosto e sua conclusão em dezembro de 2012.

Frente a este curso o desafio foi elucidar as seguintes questões:

- O curso altera a prática do professor? Por quê?
- O curso contribui para que o professor relacione teoria e prática, fazendo-o analisar sua prática de forma crítica, transformando-a e transformando-se?
- As estratégias formativas contribuem para que os professores relacionem teoria e prática? Quais?

Para responder tais questões e atingir os objetivos da pesquisa, optou-se por realizar uma pesquisa de campo, em que a trajetória metodológica percorrida foi a pesquisa bibliográfica; o acompanhamento de uma formação continuada em serviço relacionada à leitura e escrita; o acompanhamento de práticas de leitura e escrita com as crianças; a análise de dados.

A pesquisa bibliográfica foi imprescindível para que se definisse a linha teórica que se seguiria para a realização do estudo. Primeiramente, foi importante definir qual abordagem de leitura e escrita se deveria adotar na Educação Infantil. Neste contexto, foram relevante as leituras feitas acerca de Vygotsky (2007), Ferreiro (2007), Baptista (2010), Parecer CNE/CEB nº 20/2009, Resolução nº 05/2009, e os documentos da Secretaria Municipal de

Educação de Curitiba². Para definir uma linha de princípios formativos a se utilizar como base para avaliação das estratégias formativas e resultados na prática, o trabalho de Bodnar (2006; 2010) foi essencial, pois a autora resgata uma verdadeira transformação da prática, baseada na teoria da práxis de Vásquez, confrontando as teorias do professor reflexivo de Schön e Schulmann. Com relação às estratégias de formação foram encontrados os trabalhos de Cardoso (2007), Lerner (2002, 2007), Nadolny (2010), Cortez *et al.* (2007), Curter *et al.* (2007), Nogueira (2007) e Scarpa (1998). Ao final, nas considerações finais, faz-se uma abordagem geral para que sejam adequadas à teoria escolhida para ditar os princípios formativos de Bodnar.

Ao escolher o momento de formação continuada em leitura e escrita constatou-se que naquele momento este tema não era foco formativo do ano para estudo nas unidades que atendem a Educação Infantil. Sendo assim, os momentos formativos em leitura e escrita aconteciam de forma mais superficial, conforme as necessidades de cada unidade. Assim, optou-se por acompanhar outro curso de formação continuada ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, o curso Enigma das Letras – Descobrimo a Leitura e a Escrita na Educação Infantil, que tem como público-alvo professores das turmas de Pré (crianças de 4-5 anos). Durante o curso as práticas foram registradas em um diário de bordo, onde foram anotados comentários e dúvidas das cursistas, falas da docente do curso e conteúdos abordados. Foi aplicado um questionário, por meio do qual se pôde fazer o levantamento do perfil das cursistas. Além disso, outros materiais elaborados durante o curso pelas cursistas e pela docente foram utilizados para a análise: vídeos, textos, slides, tarefas feitas durante o encontro e nos momentos a distância.

Durante o acompanhamento do curso, foram selecionadas duas professoras de acordo com algumas características, para que fosse feito o acompanhamento de suas práticas. Algumas características foram observadas nas professoras: deveriam ser professoras que não estavam no curso para simplesmente ampliar o repertório de atividades a serem realizadas com as crianças; também que fizessem relação entre a teoria que estava sendo

² Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, 2012), os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil (2009), o Caderno Pedagógico de Oralidade (2009), os Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil – Leitura e Contação na Educação Infantil (2010).

apresentada e as práticas que realizavam com as crianças; que demonstrassem, ao longo da formação, um nível de criticidade sobre suas práticas. Todos os questionamentos e comentários feitos foram registrados de forma nominal no diário de bordo para que depois se pudesse realizar a análise de seu conteúdo. Na solicitação do acompanhamento de prática para as duas professoras, foi combinado antecipadamente que elas deveriam realizar uma produção de texto com as crianças, tarefa que culminou com os conhecimentos obtidos no curso. No mesmo dia foram observadas outras práticas de leitura e escrita, conforme a programação da professora, bem como a organização da sala para propiciar um ambiente em que as crianças tivessem contato com a cultura letrada. As práticas foram registradas no diário de bordo também por meio de fotos, para que depois estas pudessem ajudar na análise. Da mesma forma, serviu de material de análise o planejamento realizado como tarefa a distância, a apresentação de slides feita pelas professoras, bem como sua apresentação, além da avaliação final do curso.

A análise de todos os dados coletados foi feita tendo como base o referencial teórico selecionado.

O objetivo geral da pesquisa foi descobrir como a formação continuada em leitura e escrita na Educação Infantil pode contribuir para que o professor reflita e transforme sua prática, identificando algumas estratégias formativas que contribuem para este processo.

Os objetivos específicos, portanto, foram:

- Analisar curso de formação continuada em leitura e escrita na Educação Infantil ofertado pela SME;
- Identificar o perfil dos professores que frequentaram o curso;
- Perceber professores que possuíssem certo grau de reflexão sobre sua prática frente aos conteúdos abordados no curso;
- Acompanhar a prática de dois professores;
- Identificar estratégias formativas utilizadas no curso que favoreceram relação teoria/prática;
- Avaliar em que medida essas estratégias favoreceram a análise da prática.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 1 discorro sobre a análise de dados e estratégias utilizadas no curso; no capítulo 2 analiso a prática das duas professoras selecionadas; nas considerações finais faço considerações em torno das estratégias formativas identificadas neste percurso e identifico algumas outras questões que surgiram, que podem ser temas de futuras pesquisas.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM LEITURA E ESCRITA

1.1 PROJETO DO CURSO

O curso Enigma das Letras – Descobrimos a Leitura e Escrita na Educação Infantil é ofertado pela equipe do Departamento de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba, sendo que no momento da observação o curso estava em sua sexta edição. Ele é ofertado aos professores das turmas de Pré, que atuam nas Escolas, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nos Centros de Educação Infantil Conveniados (CEICs). A quantidade de vagas é determinada pela quantidade de turmas que são abertas, que naquela ocasião foi de duas turmas no período da tarde e uma pela manhã. Cada turma com 30 inscritos, sendo que houve maior quantidade de interessados no curso em relação à quantidade de vagas, nesta situação devendo haver sorteio. A carga horária do curso é de 36 horas, sendo 24 horas presenciais e 12 a distância. Nestas 24 horas presenciais os conteúdos abordados foram: Concepção de Alfabetização, Percurso de aquisição da escrita, Ambiente alfabetizador, Escrita do nome próprio, Escrita espontânea, Produção de texto, Práticas de leitura. Nas 12 horas restantes, as cursistas deveriam realizar o planejamento de uma atividade de escrita coletiva de texto, bem como desenvolver a proposta com as crianças.

As docentes do curso fazem parte do grupo de pedagogas do Departamento de Educação Infantil, responsáveis pela supervisão dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba. São três docentes, cada uma responsável por uma turma. Na turma em que houve o acompanhamento para a pesquisa, a docente atua desde a primeira edição do curso.

A justificativa para oferta de tal curso deve-se à

[...] necessidade de compreendermos o que a criança pensa sobre a leitura e escrita e como destas linguagens se torna usuária, mesmo antes de estar alfabetizada, os encaminhamentos presentes em nossas unidades e possibilidades de aprimoramentos e ampliação das práticas de leitura e escrita na educação infantil, tendo em vista aprendizagens das crianças a partir de encaminhamentos básicos, definidos para a RME. (CURITIBA, s.d.)

De fato há a necessidade de compreender como a criança interage com a cultura escrita, tendo em vista que na Educação Infantil é preciso “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que

fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (DCNEI, 2009, art. 3º). A partir deste entendimento, é fundamental que as professoras possam analisar os encaminhamentos que realizam com as crianças, a fim de que possam repensar suas práticas, pois a mediação que o professor realiza neste contexto é essencial, como afirma Baptista (2007, p. 7):

Desde os primeiros contatos com a língua escrita, a criança manifesta interesse em compreender seu funcionamento. Sabemos que a criança, ao participar de situações nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para as interações, descobre informações fundamentais sobre a linguagem escrita. Também sabemos que uma mediação adequada entre o sujeito e o objeto do conhecimento promove desenvolvimento cognitivo. A atuação da professora é, pois, fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses.

Ainda de acordo com o projeto do curso (SME, s.d.), seu objetivo geral é “subsidiar o trabalho do professor referente ao encaminhamento pedagógico na educação infantil com a linguagem leitura e escrita”, e tem como objetivos específicos:

Conhecer a concepção de alfabetização da Educação Infantil adotada pela SME;
Planejar situações do uso da escrita para que a criança perceba sua função social;
Conhecer o percurso de aquisição da escrita pela criança;
Planejar o trabalho com a leitura e escrita do nome próprio;
Planejar situações de produção de texto oral pela criança com destino escrito;
Conhecer o valor da literatura infantil para o desenvolvimento da imaginação, fantasia, oralidade bem como suas contribuições para que a criança conheça e compreenda a linguagem com a qual se escreve. (CURITIBA, s. d.)

Tendo em vista estes objetivos, foram selecionados os seguintes conteúdos:

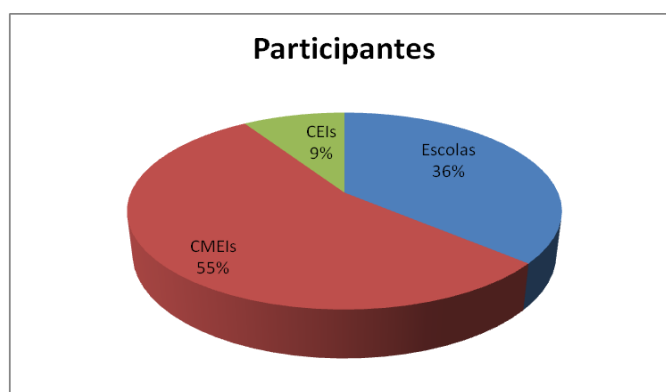
- Concepção de alfabetização: Uso real e social da leitura e escrita, saberes de leitores e escritores não convencionais.
- Percurso de aquisição da escrita: Ideias e aprendizagens infantis.
- Ambiente alfabetizador: Possibilidades de uso da leitura e escrita no ambiente educativo (trabalho com diferentes gêneros textuais); Alfabeto.

- Escrita do nome próprio: Uso da lista de nomes; indicação de crachá de acordo com o desenvolvimento da criança.
- Escrita espontânea: Valorização e encaminhamentos.
- Produção de texto: Função social; encaminhamentos para a produção de texto oral com destino escrito; análise de planejamento – tematização da prática.
- Práticas de leitura: Leitura pelo adulto; diferença entre leitura e contação; encaminhamento da leitura; seleção de livros; leitura pela criança; comportamento leitor; organização do canto de leitura.
- Apresentação das tarefas pelos cursistas e devolutiva dos docentes.

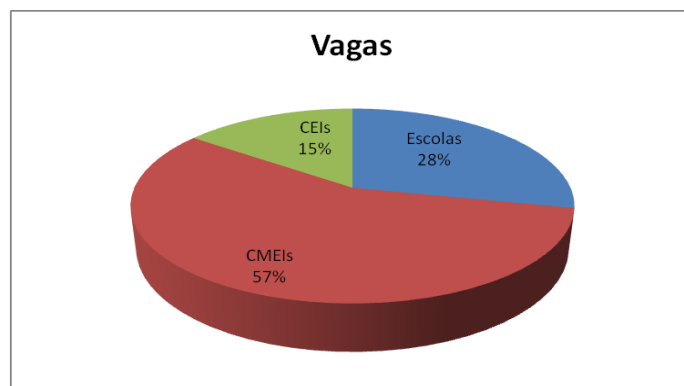
1.2 PERFIL DAS CURSISTAS

Para que durante a pesquisa fosse possível focar o olhar em determinado grupo de professoras, foi escolhida uma turma, de forma aleatória, no período da tarde. Sendo assim, os professores que participaram do curso, na turma em que aconteceu a pesquisa, atuavam no período da tarde com as crianças e, por se tratarem de três realidades distintas (ESCOLAS, CMEIs e CEICs), havia professores que trabalhavam com crianças que ficavam em horário integral na unidade, bem como com crianças que permaneciam apenas em um dos períodos.

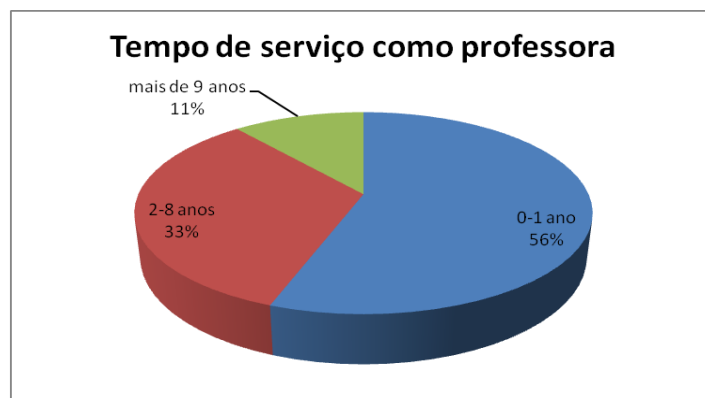
Houve trinta professoras inscritas nesta turma, sendo que compareceram apenas vinte e duas, obtendo-se a seguinte porcentagem:



É preciso lembrar que, durante as inscrições, houve a disponibilização de vagas com quantidades diferentes para cada tipo de unidade, conforme o gráfico abaixo:



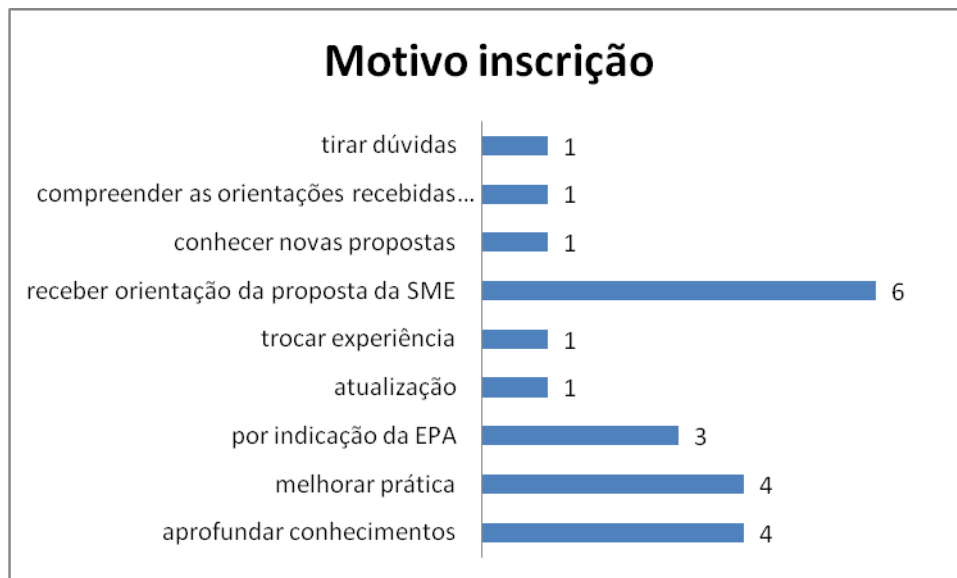
Para que fosse traçado o perfil das cursistas desta turma foi aplicado um questionário, dos quais dezoito foram respondidos. Um dos dados relevantes é que a maioria delas está a um ano na função (56%).



Se fôssemos traçar um perfil desta equipe de professoras, poderíamos dizer que 89% delas está a oito anos na função, no máximo. Do total das professoras, 22% tiveram como experiências anteriores trabalhos com outras áreas (comércio, escritório, entre outros) e 78% já haviam trabalhado na educação.

Como formação inicial 78% possuem o curso de Pedagogia, 11% Licenciatura em Letras Português, 5,5% Licenciatura em História e 5,5% Normal Superior, e 61% das professoras possui pós-graduação em nível de Especialização.

Ao perguntar o motivo pelo qual fizeram inscrição no curso, obtive as seguintes respostas:



Ao perguntar se haviam frequentado a Educação Infantil, apenas 33% não frequentaram. Foi perguntado às professoras que frequentaram a Educação Infantil se lembravam de algumas práticas vivenciadas. Elas mencionam muito os desenhos que faziam, apenas duas citam atividades relacionadas à escrita: caligrafia, alfabeto com desenhos, nome em todos os objetos da sala, treino do nome. Essa pergunta tornou-se relevante ao se traçar o perfil das cursistas, tendo em vista diversas pesquisas que mostram a influência das histórias de vida dos professores em suas práticas.

1.3 PRIMEIRO MÓDULO

No primeiro encontro do curso, o objetivo principal foi discutir sobre a concepção de alfabetização, a aquisição da escrita pela criança e os ambientes alfabetizadores.

Para dar início às discussões, a docente do curso trouxe uma proposta de diagnóstico, com perguntas norteadoras que seriam respondidas em grupos de no máximo quatro cursistas, as quais deveriam refletir sobre: em quais situações as crianças se expressavam por meio da escrita em sua turma; como avaliavam o repertório de leitura das crianças de sua turma; além do gênero

literário, que outros gêneros textuais eram ofertados para as crianças; quais eram as dúvidas delas em relação à área de formação humana Leitura e Escrita.

Ao analisar as respostas, pôde-se perceber que as crianças podem se expressar por meio da escrita ao realizar a identificação das atividades; ao nomear desenhos; quando buscam uma forma de repassar alguma informação (receitas, bilhetes, por exemplo); na cópia espontânea de palavras e textos expostos na sala, nos Cantos de Atividades Diversificadas relacionados à escrita (escritório, escolinha, entre outros); na produção de textos coletivos; através de desenhos; atividades com letras móveis, parlendas, músicas; com os nomes dos colegas; na própria curiosidade natural da criança em querer saber como se escrevem tais palavras.

Com relação à avaliação do repertório de leitura das crianças, houve grande diversidade de respostas, muitas colocaram que é variado, porém não exemplificaram em que sentido é feita esta variação. Uma das equipes mencionou a variação no sentido de tamanho dos livros, autores, tipos de letras, com letras e sem letras; outra equipe mencionou a presença da biblioteca escolar, onde há vários títulos e gêneros literários.

As professoras relatam no diagnóstico a utilização de histórias em quadrinhos, receitas, enciclopédias, reportagens de jornal, adivinhas, quadrinhas, textos informativos, poesias, parlendas, cartões, músicas, convites, encartes, fábulas, contos, encartes de CDs e filmes, pôsteres, cartas, propagandas, bilhetes, listas, trava-línguas, para além do gênero literário.

As dúvidas que elas relatam neste diagnóstico são:

- É possível utilizar cartazes com tirinhas sem texto, para motivar a produção de texto?
- É um problema apresentar o nome das letras?
- Podemos soletrar uma palavra quando a criança pede?
- Como despertar o interesse de uma criança que não tem vontade de aprender a escrever (até mesmo seu nome)?

- Com as crianças da faixa etária que trabalhamos, até onde podemos ir?
- Podemos trabalhar com formação de novas palavras?
- Nossas crianças não conhecem a letra A: o que deverão aprender até o final do ano?
- O que se pode utilizar de apoio pedagógico?
- Como ajudar as crianças a criar suas hipóteses de leitura e escrita?
- Quais são os meios ideais e metodologias adequadas para as práticas de leitura e escrita?
- Por serem crianças pequenas, qual a maneira correta de trabalhar o letramento nessa faixa etária?
- Quais atividades podemos planejar e desenvolver com o pré e o primeiro ano para ampliar a escrita?
- Ao final do pré e do primeiro ano o que as crianças devem estar dominando em relação à leitura e a escrita?
- Por que não apresentar os quatro tipos de letra no pré?

Esse diagnóstico foi entregue por escrito à docente, que fez o levantamento após o término do primeiro dia de curso, para que fosse retomado ao longo dos encontros.

O diagnóstico aponta dados relevantes para a pesquisa. Interessante perceber que as professoras sabem que atividades propor dentro das práticas de leitura e escrita, de acordo com as orientações da SME, no entanto quando são lançadas as dúvidas é possível detectar que falta embasamento teórico que explique o porquê de desenvolver certas práticas.

Bodnar (2006) fala sobre o mito existente no campo da educação, de que muitos profissionais acreditam na existência de um local próprio para se

produzir conhecimento e local próprio para as experiências práticas, o que leva à desvalorização dos conhecimentos produzidos pelos professores, como se simplesmente coubesse a eles a execução de tarefas. Este pensamento equivocado torna visível a separação e a hierarquização entre a prática e a teoria, o que provoca a falta de autonomia dos professores para pensarem sobre suas práticas e conseqüentemente transformá-las.

Após este diagnóstico, a docente iniciou uma reflexão sobre o processo de alfabetização pelo qual cada uma foi alfabetizada, pois acredita que muitos professores recorrem a este repertório para planejarem suas práticas, quando esta é a única referência que se tem. Certamente a docente tem razão em solicitar que falem sobre sua experiência escolar, pois este é um dos fatores que influencia os professores em suas práticas, assim como constatamos diversas pesquisas que tomam como objeto a história de vida dos professores. (KNOBLAUCH & TORALES, 2012).

Neste momento muitas cursistas se posicionaram, afirmando que, em sua grande maioria, foram alfabetizadas por intermédio das cartilhas, em processos bem tradicionais de alfabetização. A professora Sandra³ é uma das únicas que relata um início de processo de alfabetização mais lúdico, com utilização de objetos concretos, por temas, explorando outros suportes para a escrita. No entanto, esta mesma professora relata que sua mãe achava seu processo de alfabetização muito lento, passando-a então para outra escola onde existia uma metodologia muito tradicional, na qual fazia muitos exercícios de repetição no caderno.

Outra pessoa que se também se posicionou, a professora Bernadete, diz que teve um processo de alfabetização traumático. Ela conta que levou sete anos para se alfabetizar, que trocou muitas vezes de escola e foi diagnosticada como disléxica. Esta professora relata que somente foi alfabetizada com o material “Família Feliz”, em que cada personagem tinha um fantoche que ela usava para fazer relações com a escrita. A professora Jéssica, como a maioria das professoras que se manifestou, também foi alfabetizada por cartilha.

³ Os nomes foram alterados para manter o anonimato das professoras.

Nesse momento surgiu uma discussão na qual as cursistas começam a relacionar os problemas com a alfabetização das crianças e a preocupação em como as crianças “chegam” no final da primeira fase do ensino fundamental, sem saber ler e escrever. Algumas professoras foram construindo hipóteses para este problema, sendo citados, dentre elas, a fragmentação dos conhecimentos da criança e seus diferentes estilos de aprendizagem (auditiva, visual, sinestésica, entre outros), que não são respeitados.

Neste momento a docente do curso mostrou um slide abordando o percurso histórico da concepção de alfabetização, ou seja, mostrou imagens de exercícios de prontidão, exercícios de repetição de letras e sílabas. Foi quando uma das professoras falou que acha importante os exercícios de coordenação motora mostrados nas atividades tradicionais, no que outras professoras concordaram, dentre elas a professora Sandra. A professora Lucia concordou que é importante a coordenação motora para que se possa escrever, porém que não é daquela forma tradicional que o trabalho deve acontecer. Ela explicou que isso pode ser trabalhado com as atividades de desenho que acontecerem frequentemente. A docente do curso complementou essa fala mostrando desenhos de crianças e dizendo que há propostas para que avancem em seus traçados, e que não é necessário fazer os exercícios de prontidão, pois a aquisição da escrita é uma construção de cunho intelectual e não de cunho motor. Ela fechou a discussão com uma citação de Vygotsky, falando sobre a função social da escrita; que nas práticas supervaloriza-se o ato mecânico de aquisição da escrita sem levar em conta a compreensão do sistema de representação.

Logo após, foi mostrado para as cursistas algumas frases consideradas “Pérolas do ENEM”, isto é, frases que demonstram que apesar de as pessoas serem alfabetizadas isto não é sinal de que são pessoas letradas. Em seguida mostrou duas produções de texto de crianças. O primeiro texto mostra uma criança que apesar de alfabetizada não possui conteúdo em seu texto, são várias frases soltas e sem relação entre elas. Outra produção é de uma criança não alfabetizada que ditou a história para que um adulto registrasse, e que mostra todo um processo de letramento envolvendo a aprendizagem desta criança, que mesmo antes de adquirir o código escrito possui um amplo

repertório. Neste momento as cursistas participaram falando sobre as diferentes aprendizagens das crianças e quando questionadas sobre o que faltou para a primeira criança em questão, a professora Sandra prontamente respondeu que faltou incentivar a leitura.

Neste primeiro momento, a estratégia utilizada pela docente foi uma sensibilização das professoras a respeito das aprendizagens geradas por propostas pautadas em diferentes correntes teóricas, relacionadas à alfabetização. Para isso ela utilizou-se de imagens, produções escritas, produções orais registradas, que mostram saberes de crianças, jovens e adultos, juntamente com questionamentos que faziam as cursistas refletirem sobre as práticas apresentadas. Os textos utilizados pela docente, neste momento de sensibilização, foi de Vygotsky (Pré-História da Linguagem Escrita) e Regina Scarpa (artigo da revista Nova Escola).

A partir disso, a docente do curso passou para o trabalho com a psicogênese da língua escrita, tendo como base os estudos de Emília Ferreiro, Curto, Morillo e Texidó. Para esta atividade, as professoras foram divididas em grupos e receberam fichas que continham a escrita de crianças que se encontravam em diferentes fases de escrita. A proposta era que elas ordenassem as fichas de modo que demonstrassem uma sequência de aquisição da escrita pela criança. No momento dos grupos foi possível observar a ampla discussão entre as professoras, pois argumentavam sobre seus pontos de vista a respeito de cada ficha.

Ao retomar a discussão com o grupo, a docente perguntava a ordem das fichas e a cada uma explicava a frase. Dois grupos se equivocaram ao ordenar a primeira e a segunda fichas, às quais correspondiam “grafismos primitivos” e “desenho não é a mesma coisa que escrita”. Em um dos grupos estava a professora Sandra, que perguntou como fazer na prática para que as crianças percebam que é diferente escrever e desenhar. Ela ainda acrescentou que separou os momentos de desenho dos momentos de tentativa de escrita e que isso tem surtido algum resultado. A docente do curso explicou que o processo não é transmissivo, que é uma construção e, para exemplificar,

mostrou uma conversa entre um adulto e uma criança e como ela vai construindo este processo:

Sabes escrever	Não. Desenhar sei: uma casa, uma menina, um sol, uma nuvem.
(Faz um desenho) Isto é escrever ou desenhar?	Desenhar.
Escreve uma casa.	(Desenha uma casa).
O que escreveste?	Uma casa.
Desenhaste ou escreveste casa?	Escrevi.
E se queres desenhar?	(Mostra seu próprio desenho).
É o mesmo, escrever ou desenhar?	Não.
O que fizeste no papel?	Desenhei.
(Escreve algo) Escrevo ou desenho?	Escreve.
Desenha um sol.	(Desenha um sol).
Escreve sol.	. . . Não sei.
Desenhaste ou escreveste?	Desenhei.
Escreveste também?	Não.

Fonte: material utilizado pelo curso 1

Assim a docente do curso passou para as próximas fichas, das próximas fases da escrita: grafismos primitivos, diferença entre letras e números, escrita sem controle de quantidades. No momento desta atividade, enquanto foi havendo a fala da docente e algumas colocações das professoras, existiu um grande debate entre as professoras nas equipes, que continuavam comparando as fichas e comentando-as umas com as outras.

A professora Jéssica perguntou à docente sobre como lidar com a situação de respeitar as hipóteses das crianças em escritas que servirão como referência para as outras crianças e adultos lerem. A docente explicou que o que servirá como referência precisa estar escrito corretamente. Porém, professora Jéssica se inquietou com o fato da criança perceber que está sendo corrigida. A docente do curso respondeu que a criança tem a consciência de que a escrita dela precisa de ajustes e que não há problema com relação a isso. Professora Josiane relata que um dia ela estava escrevendo na agenda de uma criança, com letra cursiva, e disse que a criança questionou o porquê de a professora estar escrevendo “em alemão”. Neste momento, a docente explicou que a criança da Educação Infantil pode e deve ter contato com todos

os tipos de letra, apesar de se privilegiar o estilo “caixa alta” nos momentos de tentativas de escrita.

A professora Jéssica, ao olhar a ficha que mostra a escrita sem controle de quantidades, lembrou de uma a criança de sua turma que escreveu na direção da escrita, ocupando toda a folha, mas não sabia o que tinha escrito. A docente falou que as crianças estão atentas à diagramação quando tem contato com diversos portadores de texto. Ela passou às outras fichas: escritas fixas, escritas diferenciadas, diferenciação na quantidade, ordem ou na variedade das letras, silábico e silábico-alfabético e alfabético.

Esse momento de aprofundamento teórico realizado pela docente, no qual ela optou pela participação constante das professoras ao incluir a dinâmica de ordenar as fichas com hipóteses de escrita, foi essencial para que elas comesçassem uma reflexão do que realizavam em suas práticas, tendo em vista que as escritas apresentadas eram semelhantes às escritas das crianças vistas na prática.

Logo após passou-se para a reflexão sobre os ambientes alfabetizadores, tendo como referência as autoras Regina Scarpa, Telma Weisz e os RCNEIs. A docente perguntou às professoras o que elas entendiam por ambiente alfabetizador na prática. A professora Jéssica falou que para ser um ambiente alfabetizador, este precisa ser construído em conjunto com a criança. Já a professora Sandra disse que se a criança tiver a “vivência” sobre aquilo que está escrito, ela vai sempre buscar neste lugar a referência para suas escritas. Então a docente perguntou se colocar o nome nas coisas que estão na sala garante um ambiente alfabetizador. Todos responderam que não.

A docente falou que há quatro situações didáticas para se alfabetizar letrando: 1) o adulto lê e a criança ouve; 2) a criança lê; 3) a criança dita e o professor escreve; 4) as crianças escrevem. A professora Luana perguntou então como ela deve agir se a criança pergunta como é escrita determinada palavra. Professora Sandra acredita que, pelo fato de ter partido do interesse da criança, não há o porquê de não mostrar a forma correta. A professora Dirce relata que aconteceu a mesma situação com ela e que soletrou para que a criança escrevesse. A docente do curso então perguntou se essa é a única

forma, ao que a professora Sandra fala que também pode-se pedir para que a criança escreva do jeito que ela sabe, de acordo com suas hipóteses. Sandra ainda complementa que quando ela diz para as crianças como se escreve as palavras, ela conta que chega uma época do ano em que elas não querem mais escrever de acordo com suas hipóteses, mas apenas como a professora escreve. Então a docente do curso explica que as crianças sabem que ela escreve convencionalmente e por isso pedem que mostre a forma correta.

A partir de então a docente começou a mostrar uma série de possibilidades a serem trabalhadas com as crianças e as cursistas prestaram muita atenção às sugestões.

Ela indicou alguns textos que deverão ser lidos para que aprofundem seus conhecimentos. A leitura profissional, como denomina Lerner (2007, p. 175), é uma das estratégias que a autora diz ter dois propósitos fundamentais no processo de formação:

Conseguir que os professores aprofundem e ampliem seus conhecimentos sobre diferentes conteúdos relevantes para sua tarefa e transformar a leitura em uma ferramenta para sua formação permanente, uma ferramenta que possam utilizar de maneira cada vez mais autônoma.

No entanto, Lerner (2007) diz que muitos professores ainda não são membros atuantes da comunidade de leitores, onde os atores frequentam, comentam, discutem, inter-relacionam, confrontam, fazendo-se necessário a leitura profissional tornar-se também um objeto de ensino, sendo considerado como ponto de chegada a utilização desta ferramenta com autonomia por parte do profissional. De acordo com a autora, para que seja atingida esta aprendizagem, o processo deve ser conduzido com um trabalho sistemático e compartilhado, ou seja, um processo que deve acontecer por meio da interação constante com outros membros desta comunidade de leitores. Cabe ressaltar também que a qualidade teórica deste material deve ser analisada criteriosamente, a fim de que realmente contribua para a práxis do professor, assim como para sua autonomia profissional.

1.4 SEGUNDO MÓDULO

No segundo encontro, após um mês do primeiro, a docente do curso iniciou o trabalho com uma atividade em grupos: ela colocou algumas perguntas em envelopes e pediu para que separassem as que soubessem responder e colocassem dentro de um envelope vermelho; as que não soubessem, era para manter no verde. As perguntas eram as seguintes:

1. Como inserir a criança no mundo da escrita?
2. Qual a função do alfabeto em um ambiente alfabetizador?
3. Quando é hora de alfabetizar?
4. O que é ambiente alfabetizador?
5. Há a necessidade de ensinar uma letra de cada vez? Justifique.

Após um tempo de reflexão nos grupos, a docente sorteou uma equipe de cada vez para que respondessem a uma questão conhecida pelo grupo. O primeiro grupo respondeu a quinta questão. A professora Sandra fala que não é necessário trabalhar uma letra de cada vez, pois as crianças tem contato com todas as letras no dia a dia. Algumas professoras complementaram dizendo que trabalham a partir de um todo, que pegam um texto e dele retiram a palavra. Já a professora Jéssica fala que se deve partir do nome da criança.

A seguir responderam a primeira pergunta: Como inserir a criança no mundo da escrita? Algumas professoras citam a leitura e propostas que tenham função social, o desenho da criança. A docente do curso pergunta ao grupo se o desenho pode ser considerado como escrita, e obtém como resposta outras propostas para inserir a criança no mundo da escrita. Jéssica fala que o trabalho com o nome próprio auxilia neste processo e Sandra complementa dizendo que desde o Berçário, quando as educadoras trabalham com a chamadinha e a leitura com os bebês, elas estão contribuindo para esta aprendizagem.

Quando se retomou a pergunta “Quando é hora de alfabetizar?”, a discussão foi grande. Uma das professoras falou que a criança demonstra estar pronta através do desenho e da fala. Outra professora falou que, tendo em vista os conceitos de alfabetizar e letrar, ela considera que não está alfabetizando na Educação Infantil, pois a criança não aprende a ler nesta etapa. Outra professora diz que há diferença entre aproximar a criança da escrita e alfabetizar. Jéssica fala que sempre a criança está pronta, pois a partir do momento que se propicia um ambiente alfabetizador já está acontecendo o trabalho; a sistematização só acontece no Ensino Fundamental, mas o processo já inicia na Educação Infantil. Neste momento a docente do curso fez uma série de perguntas para que refletissem sobre as respostas levantadas. Algumas professoras falaram que há uma idade para as crianças serem alfabetizadas, mas não sabem dizer qual idade, e que percebem que existem crianças que chegam ao quarto ano do Ensino Fundamental sem serem alfabetizadas e que, portanto, não se pode deixar levar pela vontade da criança.

A docente do curso pede então que passem para a próxima questão: “Qual a função do alfabeto no ambiente alfabetizador?”. Neste momento várias professoras respondem que o alfabeto serve para a criança ter contato com a letra, ver a quantidade de letras, a grafia, para consultar quando necessário, por ser uma referência.

A seguir passam para a última questão: “O que é ambiente alfabetizador?”. As professoras respondem que é disponibilizar materiais, textos, canções, oportunidades de conviver com a escrita. A docente complementa a pergunta: além da ação, o que é ambiente alfabetizador, a que estou dando visibilidade? A professora Sandra respondeu que é dar visibilidade à ação de escrever, ver sentido no que escreve. E ainda perguntou: O que torna isso vivo? Quando dou visibilidade sobre os usos dessa linguagem? A professora Jéssica disse que algumas crianças cantam a música e vão ao cartaz apontar. A docente então fez o fechamento destas questões dizendo que o alfabeto é a fonte da grafia correta das letras, por isso deve ser de fácil visualização, sem decoração, em letra caixa alta por ser um tipo de letra em que é possível perceber onde começa e termina cada uma.

A docente ressaltou ainda que as crianças terão contato com outros tipos de letras em livros, revistas e outros materiais. A seguir mostrou imagens de alfabetos que não são considerados bons modelos, dentre eles o alfabeto concreto, que não é recomendado por apresentar somente a letra inicial das palavras, e que somente ela não representa o nome do objeto. Uma das professoras, que divide sua sala com uma turma de primeiro ano no turno contrário, preocupa-se dizendo que em sua sala há um alfabeto com os quatro tipos de letra. Então, a docente pergunta: Que tipo de construção pretende-se na Educação Infantil? Ela lembra do vídeo passado no último encontro, que mostrava o processo pelo qual a criança ia construindo suas hipóteses e que esses tipos de alfabeto não iriam fazer a criança avançar em seu conhecimento. A ação do professor é exatamente fazer a criança avançar e existem propostas que vão somente reafirmar a hipótese que a criança já construiu. A partir disso mostrou uma foto com o alfabeto que é esperado na Educação Infantil. A professora Sandra falou que era esse alfabeto que ela tinha na sua sala.

A seguir passou para outra proposta, na qual cada professora recebeu seu nome escrito com outros símbolos. Foi colocada uma música e a cada vez que era desligada as professoras deveriam trocar a ficha com outra pessoa. Ao final colocaram todas as fichas no chão, onde deveriam procurar pelo seu nome. Algumas professoras contaram as estratégias que utilizaram para memorizar o seu nome: umas marcaram a primeira letra, outras gravaram as duas do meio, outra professora falou que a primeira e a última letra do nome dela eram iguais, outra falou que seu nome era curtinho. Então a docente perguntou como a criança fazia para encontrar seu nome em atividades parecidas. A professora Sandra falou que não achou fácil a tarefa. A docente falou que a criança também cria estratégias para encontrar seu nome. Ela perguntou às professoras quem tinha o nome que começava igual ao de outra ou terminava igual. Então colocou uma palavra para que elas adivinhassem o que estava escrito e as professoras utilizaram os seus nomes como referência para descobrirem. A docente então falou da importância do trabalho com o nome da criança, pois é algo que tem valor, tem história e representa alguém, é um modelo estável. Assim, ela complementou dizendo que desta forma o

modelo dos crachás podem contribuir para este trabalho, mas dependendo da forma como são feitos podem atrapalhar o processo.

Essa estratégia formativa utilizada pela docente é explicada por Lerner (2002, p. 107), como situação de “Dupla Conceitualização”:

Entre as situações que conservamos, possuem particular interesse aquelas que perseguem um duplo objetivo: conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto.

A autora cita que este tipo de situação é eficaz quando se faz necessário que os professores revisem, aprofundem e ampliem seus conhecimentos sobre um conteúdo particular, linguístico ou psicolinguístico, como por exemplo o ato de leitura que faz com que os professores tomem consciência do que eles mesmos fazem enquanto leitores (como foi o caso da proposta realizada pela docente), “[...] favorece-se a explicitação de um saber que já possuem implicitamente e que entra em ação quando leem [...]” (LERNER, 2001, p. 109). Este conhecimento em que consiste o comportamento leitor, no nosso exemplo, contribuirá para o professor ter como referência quando for planejar as propostas que levarão às crianças e as intervenções a serem feitas.

Curter *et al.* (2007, p. 71) ainda esclarecem que

[...] a especificidade dessa estratégia formativa consiste em favorecer que os professores *exercam* comportamentos próprios de leitores e escritores, para depois poder *conceitualizar* tanto os comportamentos exercidos como as características da situação didática da qual participaram.

Após essa estratégia, foi passado um vídeo de uma criança fazendo tentativas de escrita, no qual utiliza as letras de seu nome para escrever outras palavras. Então questionou sobre o que observaram. As professoras perceberam que ele já utilizava letras e que as letras eram as do nome dele.

A análise de produções das crianças é explicitada como estratégia formativa por Curter *et al.* (2007, p. 148):

As amostras das produções infantis e das situações nas quais essas produções foram obtidas se incluem na formação por meio da análise de vídeos e da bibliografia que os docentes estudam. Por meio das intervenções pautadas pelos formadores, o olhar dos professores é orientada: para o processo de produção – ao que fazem e dizem as crianças enquanto produzem escritas; para a interação entre crianças a propósito da escrita e entre criança e mediadores alfabetizados – para

perceber quais tipos de problemas estão surgindo e compreender as soluções provisórias encontradas para resolvê-los; para as condições que possibilitam que as crianças desenvolvam estratégias de leitores e escritores mesmo antes de o serem no sentido convencional; e para as intervenções dos docentes que apresentam às crianças problemas sobre a leitura e a escrita que, provavelmente, não imaginariam por si mesmas fora da situação escolar.

Utilizar a análise de produções das crianças como estratégia de formação torna-se fundamental no sentido de colocar à prova conhecimentos já discutidos, além de revelar concepções de professores que ainda se baseiam em suas experiências, o que propicia uma retomada por parte do formador.

Em certo momento, a docente do curso retomou as metas da Secretaria Municipal de Educação para o trabalho com o nome na turma do Pré: escrever seu nome de memória e reconhecer o nome de alguns colegas. Porém, a docente acrescentou que há diferença na forma de trabalhar com o nome, há diferença entre cópia passiva e entre provocar confrontos. Ela perguntou se é considerada uma cópia passiva a criança identificar suas atividades com seu nome e o que fazer no caso de ter duas crianças com o mesmo nome na sala. Então uma das professoras perguntou se é possível ter dois crachás com o mesmo nome, sendo então confirmada que esta é uma possibilidade.

Foi passado outro vídeo em que a professora está fazendo uma brincadeira de descobrir os nomes. Ela cobria todo o nome que estava no crachá, descobria as letras uma de cada vez e desafiava as crianças a desvendarem de quem era o nome. Antes de passar o vídeo, a docente pediu que as professoras observassem a postura da professora com as crianças. A professora Sandra falou que ela ficava desafiando as crianças, sempre perguntando. Então a docente mostrou que estas intervenções são boas, pois fazem as crianças refletirem sobre a escrita.

A prática da professora que atua no vídeo torna-se neste momento um bom modelo a ser analisado pelas cursistas. A análise de bons modelos também é considerada uma estratégia formativa, de acordo com Naldony (2006):

[...] consiste em não apenas ampliar o repertório dos professores acerca de diferentes práticas que podem ser desenvolvidas com as crianças, mas desenvolver uma reflexão teórica para relacionar os bons modelos às propostas vigentes para que elas possam ser reelaboradas.

Cortez *et al.* (2007) recorrem a esta estratégia referindo-se à Análise de Situações-Referência e justificam a sua utilização:

Utilizamos essa estratégia formativa por acreditarmos que explicitar bons modelos didáticos permite pensar sobre: a concepção de trabalho que embasa a ação, a concepção de criança presente na ação, o planejamento da atividade em questão, o processo de aprendizagem de um conteúdo específico, as intervenções pedagógicas pertinentes, o papel do professor, a interação entre as crianças e entre essas e o adulto presente, a circulação de informação, e outras situações que contribuem com o aprendizado. (p. 4)

Scarpa (1998) diz de que não basta apenas ampliar o repertório das professoras, mas deve haver uma sólida reflexão teórica que permita um “recoo crítico” sobre as concepções vigentes para que elas possam ser repensadas. Ela ainda acrescenta que

[...] se os modelos de atividade constituem polos de referência indispensáveis em um processo de formação, é importante contudo, a possibilidade de eles serem analisados, desmontados, contrapostos às práticas vigentes e assumidos ou rejeitados pelo professor de forma mais consciente e crítica possível. (SCARPA, 1998, p. 87).

Após essa análise, a docente do curso mostrou uma série de possibilidades de trabalho com o nome: caixinha com as letras do nome, bingo das letras do nome, bingo dos nomes, jogo da memória, lince/caça aos nomes, jogo da forca, adivinhas com características das crianças.

A docente passou quatro textos para que as cursistas pudessem ler e ampliar o repertório:

- Alfabetizar na Pré-Escola – Telma Weiz
- Escrita do nome próprio – Revista Avisa Lá
- Prazeres e saberes de leitores não convencionais – Revista Avisa Lá
- Finalmente uma receita – Revista Avisa Lá

1.5 TERCEIRO MÓDULO

No terceiro encontro, com o tema escrita espontânea e produção de texto oral com destino escrito, a docente iniciou perguntando se já haviam feito

produções de texto com as crianças. Uma das professoras falou que fez um ditado de palavras para ver como as crianças escreviam. A docente perguntou qual era o objetivo dela com aquela proposta e a professora respondeu que iniciou com as crianças em agosto e que estavam atrasadas, segundo ela, e queria mostrar que além do nome, podiam escrever outras coisas. A professora Sandra falou que as crianças perguntam muito para ela como se escrevem as palavras e que tem devolvido a pergunta às crianças. A professora Jéssica apontou que as crianças demonstram não ter segurança para escrever, resistem, então ela começou a instigar as crianças e agora elas tentam, mas têm consciência de que ainda não escrevem corretamente.

A docente lançou algumas perguntas para reflexão: O que é escrita espontânea? O que a gente pensa sobre isso? O que a criança pensa sobre isso? Ela complementou dizendo que escrever é uma situação problema para a criança, é um desafio, e que é fazendo uso da escrita em contextos reais que elas avançarão. Dentro das quatro situações didáticas faladas no primeiro encontro, há duas delas que vão permitir este tipo de desafio à criança: a criança dita e a professora escreve e a criança escreve. Ela perguntou qual é a ideia de escrita espontânea que elas têm. A professora Jéssica falou que a escrita espontânea é uma proposta em que a criança escreve do jeito dela. A docente concordou e propôs outro vídeo, como análise de bom modelo, que mostra uma criança fazendo tentativas de escrita. Ela pediu que prestassem atenção em como a professora faz a criança pensar sobre a sua escrita.

Uma das professoras então comentou que ela foi dando subsídios, que ela foi falando sílaba por sílaba para que a criança escrevesse. A professora Sandra falou que a criança foi estimulada a pensar em outras palavras já conhecidas por ela, para buscar referência para escrever e que ela só conseguiu porque a professora a instigou.

A docente do curso falou que as intervenções feitas na escrita da criança só fazem sentido para ela, pois são intervenções próprias para quem está no nível silábico de escrita. Em seguida ela passa outros dois vídeos com outras situações de escrita espontânea para que as professoras possam observar e ao final comentou sobre cada situação.

Logo após, passou uma série de atividades de escrita espontânea possíveis de serem feitas com as crianças. Uma das professoras levou, neste dia, as tentativas de escrita das crianças da turma em que ela atuava, as quais foram passadas para que todas pudessem observar.

Em uma nova proposta de situação de dupla conceitualização, agora envolvendo o ato de produzir texto, a docente dividiu as professoras em equipes para que produzissem. Ela utilizou a música “Valsinha”, de Chico Buarque, para que cada grupo produzisse um gênero diferente a partir dela: carta, folder, jornalístico, narrativa e nota enciclopédica. Em um determinado momento as professoras ficaram incomodadas, pois perceberam que não conseguiam produzir o texto solicitado sem saber a letra da música. Esta situação foi produzida propositalmente pela docente para que as professoras refletissem que é muito difícil produzir sem o conhecimento necessário. A partir desta percepção, a docente colocou a música para que pudessem ouvir e ler. Porém outra dificuldade surgiu nos grupos: as características próprias de cada gênero. Em um dos grupos houve confusão entre folder e banner, até que uma das professoras lembrou que era igual ao encarte de pizzaria. Com o gênero narrativo também houve dúvidas, elas não sabiam se copiavam a música, se podiam dar nomes aos personagens, se podiam parafrasear. Tais situações demonstram que as próprias cursistas possuem dificuldade em relação à escrita.

Ao término das produções, a docente retomou com a pergunta: Como foi escrever sobre o que não era conhecido? E muitas concordaram que foi uma atividade difícil, então pediu que cada grupo apresentasse sua produção e foi retomando os elementos de cada gênero. Em seguida, mostrou outros gêneros possíveis de serem trabalhados com as crianças e reafirmou a importância de a criança ter contato com vários gêneros textuais. A docente falou que é muito importante repertoriar a criança para que possa produzir, que ela pode produzir textos mesmo antes de saber ler e escrever, pois pode ditar para que um adulto escreva. Esta proposta de produção de texto oral com destino escrito é relevante para as crianças, pois assim percebem a função de escrever, para quem, de que forma, percebem que há uma diagramação e uma textualidade adequada ao gênero escolhido.

A docente ainda acrescentou que há duas formas de se produzir texto, uma delas é o texto que já se tem de memória e outra é inventar um texto novo. Nesta última ocasião se faz necessário planejar o texto junto com as crianças. Toda esta fala foi sendo ilustrada por produções de textos das crianças que estavam sendo mostrados nos slides e nos vídeos. Uma das professoras questionou sobre as marcas de oralidade nas produções das crianças, o que fazer neste caso. A docente explicou que a criança vai conseguir perceber se a professora ler o texto produzido para elas e fazer a revisão dele junto com elas, então a sugestão é que leia para as crianças e a professora faça a reescrita com suas sugestões.

A seguir a docente mostrou vários planejamentos que foram desenvolvidos com as crianças como bons modelos para repertoriar as professoras, dentre elas a elaboração de um diário, álbum de figurinhas de animais com informações sobre eles, livro informativo sobre o circo e sobre animais domésticos, receita, cartaz, livro com indicações de leitura, folder, reescrita de poesia, carta.

Para concluir este dia de curso, foi passada a primeira tarefa a ser realizada a distância: as professoras deveriam elaborar um planejamento de uma produção de texto pela criança, levando em consideração os seguintes aspectos:

Identificação: Cursista, unidade/NRE, turma/ faixa etária

Título:

Área de formação humana: Leitura e escrita

Justificativa: Breve contextualização que explicita sobre os motivos deste planejamento.

Objetivos de aprendizagem:

Desenvolvimento: Etapas

- Propósito comunicativo compartilhado com as crianças (O que escrever? Por que escrever?)

- De que maneira as crianças foram convidadas/envolvidas para esta produção escrita?
- Gênero textual eleito para esta produção e repertório oferecido às crianças. Sistematizar as características do gênero.
- Definição dos elementos que compõe o texto. (Esboço/roteiro do que se quer escrever - delinear os tópicos que serão abordados.)
 - Escrita (produção oral) pelas crianças. (Como escrever.)
 - Reescrita do texto. (Testar os efeitos no leitor para a elaboração da reescrita.)
 - Apresentar registro do texto produzido e registros (fotos e/ou filmagem) do processo.

Avaliação: Aprendizagens observadas nas crianças.

Este material deveria ser enviado para a docente, via e-mail ou malote, uma semana antes do quinto encontro, quando as professoras fariam suas apresentações dos planejamentos desenvolvidos.

1.6 QUARTO MÓDULO

O quarto encontro iniciou com a leitura de uma história para as professoras, feita pela docente. O nome do livro era “Coisas que a gente gosta e não gosta” e o tema a ser abordado neste dia foi a leitura e a contação de histórias.

Após o término da leitura, a docente fez uma provocação para que as professoras refletissem sobre as aprendizagens das crianças quando as histórias são lidas e contadas. As professoras citaram a diferença entre a linguagem falada e escrita, o desenvolvimento da imaginação, a apropriação dos elementos de cada gênero, a ampliação do vocabulário e o gosto por histórias. Neste momento a docente fez uma exposição dialogada, mostrando como exemplos algumas histórias, fotos de momentos de leitura e solicitou que as professoras compartilhassem suas dúvidas.

A professora Jéssica disse que leu “A verdadeira história da Carochinha”, achou muito “pesada” para as suas crianças e por isso ficou com receio de levá-la para os momentos de leitura; outra professora perguntou quando é possível mostrar as imagens para as crianças; havia a preocupação pelas crianças levarem sempre os mesmos livros para casa; quando se pode levar histórias, como a Arca de Noé, para trabalhar sobre os animais; como utilizar o livro-brinquedo. A docente do curso utilizou slides que fazem referência à forma de se trabalhar essas práticas, dentro da proposta contida nos materiais de orientação da SME, e respondeu as dúvidas colocadas pelas professoras.

Outra proposta realizada de análise de produção da criança foi a análise de um vídeo de uma situação de reconto por uma criança, para a qual ela pediu que as professoras analisassem o conhecimento da criança e depois refletissem sobre as práticas vivenciadas por ela para que chegasse a esse nível de aprendizagem. As professoras falaram que provavelmente a criança do vídeo teve várias experiências com histórias, pois demonstra uma postura de leitor, utiliza uma linguagem própria dos livros, que é diferente da linguagem oral e, ao recontar a história, ele interage com as crianças que estão ouvindo, semelhantemente às intervenções realizadas pelas professoras enquanto leem histórias. Assim a docente foi acrescentando algumas reflexões e validando as aprendizagens que só a leitura diária proporciona às crianças.

Com relação à leitura de outros gêneros textuais, a docente fez uma situação de dupla conceitualização com as professoras. Ela solicitou que memorizassem duas parlendas, sendo que uma delas elas haviam recebido em um envelope, separada em versos e escrita com os mesmos símbolos utilizados na dinâmica dos nomes. Elas precisariam descobrir qual das parlendas elas tinham em mãos. A docente solicitou que elas contassem para o grupo como conseguiram ler o texto, ao que responderam que partiram de um nome conhecido para encontrar regularidades. Acharam duas palavras com o final igual, a quantidade de letras e de palavras, e também foi usado como parâmetro a repetição. A professora Sandra falou que esta proposta é possível de ser levada para as crianças, porém apenas no final do ano. A professora Jéssica falou que, em um planejamento que ela desenvolveu, trocou o nome de

algumas palavras pela figura correspondente. A docente do curso falou que estas situações só são possíveis se as crianças conhecem bem a história, de memória, e que, dependendo da proposta, trocar as palavras por figuras não ajuda a criança a avançar: que é preciso fazer um bom trabalho com listas, para que elas passem a fazer associações. A partir disso, a docente mostrou uma série de cenas em que a professora pede que as crianças procurem, dentro de uma lista de palavras, uma determinada palavra e, enquanto elas vão fazendo suas hipóteses, a professora vai questionando-as a fim de que localizem a palavra solicitada. As professoras não fazem nenhum comentário sobre a prática e a docente passa a esclarecer dúvidas com relação à atividade a distância. Ela passou um roteiro para a apresentação, que aconteceu a partir do quinto encontro.

1.7 QUINTO E SEXTO MÓDULOS

No quinto encontro foi feito um bingo com as professoras, mais uma situação de dupla conceitualização. Nas cartelas estavam escritas as respostas de algumas adivinhas com os mesmos símbolos das dinâmicas anteriores, porém elas não tinham mais o nome como apoio, a não ser que lembrassem de memória. Muitas não lembravam mais as letras e consultavam as outras duplas para resolverem a situação. Depois de um tempo, a docente projetou todos os símbolos em ordem alfabética, para que pudessem consultar. Ao final a docente perguntou qual havia sido o apoio para conseguir interpretar o que estava escrito e a professora Sandra falou que observou as regularidades para descobrir.

A seguir passaram para as apresentações das práticas de produção de texto realizadas com as crianças, solicitadas como tarefa a distância. Antes de iniciar, a docente explicou que a intenção do curso é subsidiar, mostrar algumas possibilidades de trabalho, como a criança aprende e concepções envolvidas, e que a tarefa foi focada na produção de textos, pois é um tema que precisa de mais investimento. A expectativa era de que, durante as apresentações, houvesse reflexão sobre esse trabalho; que não era objetivo docente que todos os trabalhos estivessem corretos: a ideia era que se

pudesse pensar sobre eles. Por esse motivo, a docente orientou que elas comentassem o que fariam de diferente, surpresas que surgissem no meio do caminho, pois são reflexões necessárias para que se aprimore a prática. Ela ainda comentou que esta é uma estratégia formativa, o relato da própria experiência, pois tem a possibilidade de construir conhecimento à medida que trocam experiências.

De acordo com Nogueira (2007), há a possibilidade de utilizar os seminários como estratégias formativas no sentido de que quem vai se apresentar realiza uma série de preparativos para que possa expor a outros profissionais:

Nos seminários os professores explicitam a capacidade conquistada de teorizar a própria prática, de descontextualizar os conhecimentos construídos e expô-los a outros profissionais, apoiados em suas reflexões. Por isso, o seminário configura-se como um momento marcante do processo formativo quando, em razão dele, os professores assumem a palavra publicamente como profissionais, e para o qual dedicam-se especialmente. [...] à medida que avançam no trajeto formativo, os professores vão conseguindo explicar e fundamentar o que fazem, o que implica uma 'aprendizagem real', isto é, um domínio conceitual dos conteúdos tratados. Tal aprendizagem resulta em maior autonomia, que favorecerá o uso desse conhecimento como instrumento para atuar em outras situações. (NOGUEIRA, 2007, p. 22).

À medida que as professoras foram fazendo as apresentações, a docente fazia considerações, retomando a proposta de produção de texto oral com destino escrito. Algumas práticas não condiziam com a proposta estudada no curso, então ela as retomou; em algumas deu sugestões para aprimorar as práticas. Ao final do curso disponibilizou um CD com as apresentações de slide utilizadas no curso, bem como dos textos que orientou a leitura.

Ela solicitou às cursistas que preenchessem uma avaliação, em que deveriam escrever o que aprenderam, o que elogiavam, o que criticam e o que sugeriam.

Algumas aprendizagens que as cursistas relacionaram na avaliação foram: conseguiram refletir sobre a prática; diversas possibilidades de explorar a leitura e a escrita; valorizar as hipóteses das crianças em suas produções; postura do professor em questionar, retomar, dificultar a cada etapa; diversas práticas apresentadas pelas colegas; a importância de proporcionar momentos de tentativas de escrita pelas crianças e de um ambiente alfabetizador;

perceberam durante as “dinâmicas” que não é tão fácil se apropriar da escrita quando não se sabe ler; novos métodos de trabalhar com a leitura e escrita; a trabalhar mais o texto com as crianças; que a aquisição da escrita é um processo longo e contínuo.

As professoras elogiaram o curso no sentido de que ampliou a visão para mais possibilidades de aprendizagem, a forma como, durante o curso, os conceitos foram sendo apresentados, construindo e desconstruindo saberes, levando a questionamentos e novas descobertas. Elas também parabenizaram pelo material que foi disponibilizado em CD para que pudessem consultar quando precisassem, o repertório de textos e informações. Quase todas sugeriram que haja continuidade no curso ou que a carga horária do mesmo seja ampliada, e que seja feita uma coletânea das sequências didáticas apresentadas para que possam utilizar como referência. Uma das cursistas sugeriu que haja uma devolutiva antecipada da prática que será apresentada para que se possam corrigir os erros antes da apresentação. Algumas criticaram a forma como foram retomadas as apresentações ao final de cada uma, ao serem apontados os erros.

1.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO

O curso Enigma das Letras foi um momento formativo importante para muitas professoras, tendo em vista a metodologia abordada no trabalho com a leitura e a escrita e a forma como as professoras foram analisando algumas práticas que realizavam com as crianças, fato que se pode constatar pelas perguntas que iam fazendo ao longo das propostas. Em vários momentos foi privilegiada a ampliação do repertório de atividades, através da estratégia formativa de análise de bons modelos, que poderiam ser feitas de acordo com as concepções de alfabetização e letramento propostos para a Educação Infantil. O fato de visualizarem modelos, considerados como referência, não anulou a ação de pensarem como transformariam suas práticas, pois foi possível perceber a reflexão que faziam durante estas propostas, o que não foi possível se constatar em quem não havia se apropriado da teoria que embasa as práticas de leitura e escrita. A docente do curso a todo o momento trabalhava para que as cursistas pensassem sobre as certezas que tinham

referentes à leitura e escrita: ela lançava várias perguntas, mostrava vídeos e imagens que faziam as professoras desestabilizarem seus conhecimentos iniciais.

O fato de alguns planejamentos, que foram apresentados ao final do curso, não mostrarem a concepção de alfabetização e letramento trabalhada no curso, pode ser devido algumas professoras necessitarem de uma intervenção maior no que diz respeito às teorias que embasam suas práticas. Estas professoras provavelmente fazem parte do grupo de profissionais que ainda acreditam no mito de que professor é um executor de tarefas e que produzir conhecimentos e teorizar serve para os pesquisadores e acadêmicos. Isto se mostra claramente em uma das avaliações do final do curso, em que a professora escreve que não sabe fazer críticas. Este fato também pode ser a hipótese de algumas professoras desviarem suas atenções nos momentos de reflexão e ficarem muito atentas quando se mostravam atividades de referência.

Diversas estratégias formativas foram utilizadas pela docente: a exposição dialogada com aprofundamento teórico; a leitura profissional; a dupla conceitualização; a análise de produção das crianças; a análise de bons modelos ou análise de situações-referência; seminários onde as professoras apresentaram suas práticas. Todas essas estratégias contribuíram de alguma forma para que as professoras fizessem uma certa relação com suas práticas, cada estratégia com sua especificidade. É preciso refletir o quanto cada uma contribui para tornar visível a forma como as crianças constroem conhecimento e interagem com a linguagem escrita, bem como refletir sobre como o referencial teórico é utilizado. É preciso fazer uso de referenciais teóricos para que as análises não fiquem somente na crítica e para que as professoras tornem-se autônomas, podendo assim buscar conhecimentos que permitam a elas refletirem e transformarem sua própria prática.

Com relação aos referenciais teóricos utilizados no curso, foram utilizados dois autores que são essenciais para explicar como a criança interage com a linguagem escrita: Vigotsky e Ferreiro. No entanto percebeu-se que o enfoque dado foi para a apropriação do sistema de escrita e pouco para

a formação do leitor, ou seja, foi dado ênfase na escrita da criança. Como a criança controla todo esse processo até chegar a representação na escrita foi pouco abordado. Um exemplo é o texto “Pré-história da linguagem escrita”, de Vigotsky, percebi que muitos aspectos contidos neste estudo do autor não estiveram presentes no programa do curso. Essa teoria torna-se extremamente importante, pois mostra o que leva as crianças a escreverem, que conhecimentos vão construindo até se chegar à representação da escrita propriamente dita. O autor discute sobre os gestos e signos visuais, o desenvolvimento do simbolismo no brinquedo, no desenho e na escrita e suas implicações práticas. Ele fala sobre práticas que precisam ser valorizadas para que a criança construa o conhecimento sobre a escrita, tais como os jogos simbólicos e o desenho. (VIGOTSKY, 2007)

Com relação aos referenciais teóricos, ainda, analiso que os textos sugeridos para leitura pelas professoras, pouco contribuíram para a análise teórica das situações que vivenciavam na prática, pois eram textos que davam apenas sugestões de atividades.

Ao realizar esta análise também se faz necessário avaliar o público-alvo deste curso, pois não somente os professores das turmas de Pré realizam as práticas de leitura e escrita com as crianças, mas também os educadores, nas turmas de diferentes faixas etárias. É possível concluir que, ao priorizar a turma do pré, a SME indiretamente transmite a ideia de que a leitura e a escrita deveriam ser privilegiadas somente no Pré.

2 A PRÁTICA DAS PROFESSORAS SANDRA E JÉSSICA

2.1 A PROFESSORA SANDRA

A professora Sandra atua na Educação Infantil há sete anos, foi também educadora na RME, trabalhou em Escola, na Educação Infantil e Ensino Fundamental; atualmente atua em dois CMEIs. Possui formação em Magistério (Nível Médio), Letras Português/Espanhol pela Universidade Tuiuti do Paraná e Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Ela optou por fazer o curso Enigma das Letras, por sentir necessidade de se capacitar e compreender as orientações recebidas. A professora teve destaque no curso: foi muito clara a forma como foi questionando, sobre as certezas em que acreditava e como foi construindo conhecimento neste processo, mostrando-se assim uma profissional que reflete sobre sua prática e por esta razão foi selecionada.

A sua prática apresentada ao final do curso foi muito próxima do conteúdo abordado no curso. A professora Sandra percebeu como as crianças se interessavam por tubarões, então resolveu desenvolver uma Sequência Didática, intitulada “O rei dos mares: o Tubarão”, que tinha como objetivos produzir um texto informativo coletivo com as crianças e colocá-las em contato com um gênero textual científico. Para isso, desenvolveu uma série de atividades: pesquisa com as crianças sobre o que sabem do tubarão e o que gostariam de saber, que registraram em um cartaz; a professora trouxe uma enciclopédia e leu as notas referentes ao animal. Nessa etapa descobriram que existiam vários tipos de tubarão. Em outro momento trouxe revistas científicas e enciclopédias para que as crianças percebessem como é o gênero científico. Em outro momento escolheram um tipo de tubarão para desenhar e fazer a legenda; e por último fizeram a produção de um texto coletivo sobre as informações obtidas durante a pesquisa. Como aprendizagens das crianças a professora Sandra identificou que elas aprenderam sobre as diferentes espécies de tubarão e comentavam, até em casa, inclusive os materiais onde buscavam informações, além de conseguirem identificar algumas diferenças entre os gêneros científico e literário. Ao final a docente do curso fez considerações e sugeriu que, em uma próxima vez, ela poderia fazer a produção de texto de um tipo de tubarão de cada vez, que ao final ela poderia

montar um fichário, com uma ficha de cada tubarão. A professora Sandra falou que a ideia inicial era fazer um fichário, porém pelo tempo ficou restrito, então resolveu retirar esta etapa.

Ao solicitar o acompanhamento de sua prática, pedi que fizesse uma produção de texto com as crianças. Quando cheguei ao CMEI fui comunicada que naquele dia as crianças fariam uma atividade diferenciada, o que modificou a rotina comum da turma. Então a professora Sandra fez a produção de texto e logo após as crianças foram participar desta atividade diferenciada.

A produção de texto realizada com as crianças era uma das etapas de um trabalho que estava sendo realizado junto à turma do Maternal III, que dizia respeito à transição das crianças do Maternal III para o Pré. As crianças da turma da professora Sandra estavam organizando uma carta para a outra turma, contando todas as coisas boas que fizeram durante o ano. Antes desta produção houve o planejamento da carta; a professora Sandra e suas crianças fizeram uma lista de coisas boas que fizeram durante o ano, para que não esquecessem de nenhum detalhe.

Depois sentaram em roda e conversaram sobre a lista que tinham feito. Sandra falou que iriam fazer uma carta para a outra turma, contando o que de bom haviam feito durante o tempo em que ficaram na turma do Pré, então solicitou às crianças que sugerissem como iriam começar. A professora ia registrando a carta numa cartolina branca, colada numa das paredes da sala, com linhas feitas por ela. Algumas crianças sugeriram começar com “Bom dia” outras com “Boa tarde”, então a professora pediu que decidissem o horário em que iriam entregar a carta, as crianças decidiram então que o início da carta seria “Bom dia, Maternal III”. Sandra deixou uma linha em branco entre a saudação e o corpo da carta, então uma das crianças insistiu para que a professora explicasse o porquê de ter deixado a linha em branco, então ela explicou. Todas as crianças participaram bastante da construção do texto; aqueles que participavam menos a professora chamava. As crianças lembravam de memória o que haviam escrito na lista de atividades que fizeram no Pré, elas não utilizaram a lista escrita. Dentre as atividades que enumeraram disseram “aprendemos a escrever”, “aprendemos sobre o

carteiro”, “aprendemos a fazer matemática, a cantar músicas”. Em um dado momento a professora pediu para que eles falassem mais lentamente, pois “A mão é mais lenta que a boca, lembra que eu falei para vocês?”. Uma das crianças fez um comentário interessante, que como as crianças do Maternal III eram muito pequenas e não sabiam ler, a professora deles iria ler para eles. Outra criança falou que no final da carta precisavam escrever “obrigado” e a professora falou que naquela carta não tinha por que de agradecer. Então outra criança sugeriu que colocassem que esperavam que o Maternal III se divertisse e aprendesse. Sandra escreveu e leu toda a carta, como havia ficado. As crianças tentaram ler junto com a professora. Naquele momento não fizeram a despedida e assinatura da carta.

As crianças foram muito participativas durante a proposta. Percebi que elas estavam fazendo uma etapa de continuidade de algo que já haviam iniciado e que após esta haveria continuidade. Quando a professora falou em escrever a carta, mencionou que já haviam feito outras cartas, o que se pode perceber quando uma das crianças iniciou com “Bom dia, Maternal III”. O conteúdo que iriam escrever já havia sido discutido antecipadamente, pois a todo momento a professora se referia à lista. Em nenhum momento fez referências às letras que deveria utilizar para escrever as palavras: ela preocupou-se com o que as crianças diziam, em alguns momentos sugeria a melhor concordância verbal ou nominal, mas acabou escrevendo da forma como as crianças falavam, mencionou uma reescrita em outra oportunidade. As crianças apresentaram um bom vocabulário para ditar para a professora, procuravam as melhores palavras, mesmo que estas não fizessem sentido na frase, faziam questão de colocá-las, como por exemplo, a palavra “relembrar” que não fazia sentido para o contexto.

A sala estava toda organizada, apesar de ser uma das últimas semanas do ano letivo, o alfabeto em caixa alta, o canto da leitura fixo com bons livros, um cesto com diversos livros para empréstimo das crianças, o expositor com os crachás, as caixas organizadoras identificadas.

A avaliação da professora Sandra ao final do curso foi:

“Aprendi: A explorar mais os assuntos cientificamente e não deixar só na base dos livros literários, aprofundar os temas.

Elogio: Gosto de ter uma visão pedagógica sobre os meus procedimentos e esse curso me ajudou a reafirmar minha postura de professora, alguém que constrói o conhecimento e não dá ele pronto.

Critico: A minha crítica foi pela demora em ofertar o curso e outros para os professores do período da tarde, gostaria de participar sempre dos cursos.

Sugiro: Dar continuidade ao curso, explorar outros temas da área de linguagens, construir uma coletânea das sequências apresentadas, para que possamos consultar.”

2.2 A PROFESSORA JÉSSICA

A professora Jéssica atua na Educação Infantil há oito anos e nesse tempo sempre trabalhou em CMEI. Possui formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná e especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Ela optou por fazer o curso Enigma das Letras para que pudesse ampliar seus conhecimentos e trocar experiências. Foi uma das professoras que se destacou, pois mostrou-se uma profissional que reflete sobre sua prática e por este motivo foi selecionada.

A sua prática apresentada no final do curso também se aproximou do conteúdo abordado no curso. A professora elaborou uma Sequência Didática intitulada “Uma carta para agradecer”, que teve um mês de duração. Ela conta que estavam desenvolvendo outra sequência de Relações Naturais e que receberam de uma pessoa a doação de mudas de chá para serem plantadas, então propôs às crianças que fizessem uma carta de agradecimento para ser enviada. Os objetivos didáticos foram: conhecer o gênero textual carta e seus elementos; perceber o propósito comunicativo; participar da construção de textos coletivos escritos pela professora. A partir destes objetivos e justificativa, a professora desenvolveu as seguintes atividades: repertoriou as crianças com diversos tipos de carta; perceberam os elementos que fazem parte do gênero carta, que eram comuns nas cartas lidas; planejaram como iriam montar a carta; escreveram coletivamente e a professora registrou no quadro; reescreveram a carta; enviaram-na ao destinatário. A professora conta que percebeu que as crianças não conheciam o gênero carta, algumas confundiram

com cartão. Uma das crianças acreditava que não era possível enviar uma carta a uma pessoa desconhecida, então a professora fez as intervenções necessárias para que pensassem na possibilidade. As crianças conseguiram perceber os elementos que compõem uma carta e no momento da produção citaram todos eles. Jéssica ainda conta que as crianças tiveram a necessidade de colocar informações na carta que ajudassem o destinatário entender o que estavam fazendo no CMEI. O texto final ficou assim:

“Curitiba, 30 de outubro de 2012.

Estimado José,

Obrigado por dar os chás e os temperinhos. Nós plantamos bem direitinho, demos água e deixamos elas crescerem, elas estão grandes e bonitas. Nós vamos fazer uma roda e vamos tomar chá numa tarde.

Beijos e abraços

Turma do Pré do CMEI X”

A docente do curso, ao final da apresentação, fez algumas considerações valorizando os aspectos positivos da proposta, dando visibilidade ao conteúdo abordado no encontro sobre produção de texto.

Ao solicitar o acompanhamento de sua prática, pedi que fizesse uma produção de texto com as crianças. Quando cheguei ao CMEI, a professora estava organizando a rotina da tarde com as crianças: ela registrava no quadro de giz o que faziam durante este período, em forma de lista.

Quando ela terminou, me apresentou às crianças e solicitou que elas sentassem em roda. Sentei junto e pedi para que contassem sobre a tarde do chá (continuidade do planejamento), neste momento várias crianças falavam, uma delas falou sobre outro assunto, um acantonamento que haviam feito no próprio CMEI há alguns dias. Outra criança veio me contar que tomaram só a água, que a folhinha do chá não. Então Jéssica contou que eu já sabia das atividades que haviam realizado, da carta que haviam feito, e comentei que foi muito legal. Uma das crianças falou “Prezado José”, quando perguntei o nome da pessoa para qual haviam escrito a carta. Jéssica falou que o José havia

respondido a carta, então surpresa eu perguntei para as crianças o que o José tinha respondido, uma delas depois falou que ele “tinha achado bom que eles cuidaram bem das plantas”, então Jéssica pediu que uma criança pegasse a carta, que estava exposta no mural da sala. Assim que me entregaram a carta eu a li em voz alta. As crianças prestaram atenção quando li e a última frase que o José escreveu foi “tomara que seja bem gostosa a tarde do chá”. As crianças comentaram que tomaram muito chá, algumas diziam as quantidades que tomaram. Uma das crianças perguntou “mas onde está escrito a cidade?”, referindo-se à carta que estava em minhas mãos, pois a Jéssica havia comentado que ele não era de Curitiba e sim de Campo Largo. Então mostrei para a criança e li “Campo Largo”. Então Jéssica solicitou que as crianças se organizassem novamente na roda para que pudessem cantar algumas músicas para mim. Então cantaram várias músicas, com e sem gestos, uma delas com supressão de palavras (Jipe do Padre) e outra com trocas de letras (O Sapo não Lava o Pé). A impressão que ficou é que pelo grande repertório de músicas, as crianças cantam bastante com a professora. Elas conversam entre uma música e outra, falando “será que ela conhece essa música?”, referindo-se a mim. Após, saíram para o refeitório para lanchar.

Quando voltaram do lanche, realizaram o momento da história. Jéssica pediu para escolherem entre a história dos “Sete Cabritinhos” ou “Seu Mané e Seu José”. Fez votação, cantaram uma música para iniciar a história, ganhou “Seu Mané e Seu José”, que é uma história contada e não lida. Ela comentou isso com as crianças, falou que era uma história de memória. Todas as crianças participavam fazendo os gestos e contando junto com a professora a história, algumas crianças só ouviam atentamente. Uma das crianças falou no meio da história “Ai, é só essa história, sempre!”, mas mesmo assim ficou prestando a atenção o tempo todo. Quando acabou a história, uma criança pediu “de novo, de novo!”.

Em seguida passaram para a produção de texto, a escrita de uma carta para o Papai Noel. A Jéssica falou que escreveriam uma carta e pediu que adivinhassem para quem seria. Em seguida falou que era para o Papai Noel e solicitou às crianças que falassem como iniciaria a escrita. Então responderam que era para escrever o dia, Jéssica perguntou o que mais. Uma criança falou

“a cidade”. Então a professora foi escrevendo no quadro o cabeçalho e perguntou como podiam chamar o Papai Noel, então falaram “querido”, “estimado” e escolheram “Querido Papai Noel” e começaram a discutir sobre o que iriam escrever no corpo da carta. Uma das sugestões foi fazer uma carta de agradecimento ao Papai Noel, mas Jéssica perguntou se já haviam ganho os presentes. Sugeriu às crianças que podiam pedir presentes para o Papai Noel, então escreveu a primeira frase “Por favor, traga um presente para nós”. Jéssica perguntou, mas o Papai Noel sabe quem somos nós? As crianças prontamente responderam “Tem que por Pré”. Uma das crianças disse que tinha que colocar o nome do CMEI, pois a palavra Pré não bastava. Algumas crianças participaram respondendo, outras não apresentavam interesse na atividade. Jéssica escreveu o encerramento da carta e perguntou às crianças se podiam mandar um desenho junto, as crianças concordaram. Então Jéssica começou a organizar para realizarem a proposta no espaço externo, levou algumas mesas para que algumas crianças pudessem desenhar, enquanto as outras iriam brincar. Ela não leu a carta como ficou finalmente. Foram chamadas as crianças para que pudessem se dirigir ao espaço externo.

No pátio externo, enquanto algumas crianças faziam o desenho do Papai Noel, outras exploravam o espaço com seus brinquedos trazidos de casa. Assim que terminassem o desenho a professora pedia para que fizessem a tentativa de escrita da palavra Papai Noel. Poucas crianças (praticamente duas) utilizaram pseudolettras, além das letras convencionais. A maioria escreve utilizando letras e já escrevem seu nome de memória. Duas crianças foram buscar o crachá na sala. Quando a criança terminava a tentativa de escrita, Jéssica pedia para que a criança passasse o dedo embaixo e a lêsse. Todas passaram o dedo deslizando-o sem pausa debaixo da palavra. Uma das crianças fez uma leitura silábica, e outra leu no sentido inverso da escrita padrão. Cada criança foi respeitada no seu ritmo e tempo para realizar a atividade; assim que terminassem podiam brincar com seus brinquedos trazidos de casa. Não observei nenhuma das crianças com pressa em terminar a atividade para poderem brincar: todas se esforçaram bastante para realizar a atividade. Perguntei para a professora o que faziam depois daquela atividade. Ela falou que iriam fazer a higiene e tomar a sopa. Perguntei se uma das

crianças iria copiar a carta do Papai Noel em um papel e ela falou que ela mesma iria copiar, pois não daria tempo delas copiarem. Jéssica comentou que conseguiu apoio de um grupo externo ao CMEI para realizar o Natal das crianças. Ela comentou que realmente o Papai Noel iria até o CMEI, então isso daria significado para a carta que fizeram.

Pode-se perceber que o contato que as crianças têm com a cultura escrita parece ser bem constante; há preocupação da professora com o tema. Desde quando entra na sala, quando monta a rotina com as crianças, utiliza-se da escrita para registrar o que vão fazer. A única questão é que ela precisou apagar do quadro a rotina para que escrevessem a carta, então talvez pudesse tê-la feito em outro lugar, a fim de que ela pudesse retornar a cada momento da rotina para ler o que seria a próxima atividade, dando significado a lista de palavras. O gênero que ela usou para organizar a rotina foi a lista e, quando escreveu, não colocou um título para especificar do que se tratava aquelas palavras. Seria um trabalho permanente com gênero lista. Pelo fato de ter apagado do quadro e não ter escrito em outro lugar talvez reflita a ideia de que a lista de atividade a serem realizadas não tenha uma função social para turma, que é organizar a tarde, neste caso.

Durante a roda de conversa, houve assuntos pertinentes para serem disparadores da conversa. A professora puxava os assuntos e as crianças correspondiam, falavam sobre a tarde do chá, a carta que receberam de resposta. Algumas crianças não interagiam durante a roda, não posso avaliar se é assim sempre, mas não houve esforço da professora em chamar essas crianças para participarem, então somente aquelas que participam sempre, participaram.

Na contação de história pude perceber que a professora utilizou-se da voz e dos gestos, e as crianças já a haviam ouvido várias vezes, pois haviam decorado a história e os gestos. As crianças demonstraram ter postura de ouvintes, pois mesmo aquelas que não queriam ouvir a história pararam o que estavam fazendo para escutar a professora. Achei interessante o fato de a professora diferenciar a forma de ouvir histórias para as crianças, que naquele momento ela iria contar uma história de memória e as crianças comentaram

“Ah, é uma história de memória?”. Então se percebe que é algo constante na turma. Depois que já havia encerrado a contação, algumas crianças ainda brincavam com os gestos da história.

Na outra atividade, onde a proposta foi escrever uma carta para Papai Noel, as crianças estavam bem agitadas e eu acredito que como foi lançada a proposta sem se passar para as crianças o propósito comunicativo, ou seja, a função social de escrever aquela carta, talvez isso tenha contribuído ainda mais para o desinteresse de algumas crianças. Apesar disso, foi possível perceber que elas conheciam muitos elementos das cartas. Um deles que é o corpo da carta. A professora perguntou se podiam escrever que a tarde de chá foi muito boa para Papai Noel (assunto da outra carta, para outra pessoa), então prontamente as crianças disseram que não, que tinha que escrever qualquer outra coisa, que tinha que agradecer ao Papai Noel. Foi onde que a professora convenceu as crianças a escreverem pedindo presente, pois ainda não haviam ganhado presentes para agradecer. O conteúdo da carta, no entanto, foi na sua maioria decidido pela professora, na ânsia de escrever a frase correta no quadro, poucas crianças estavam participando ativamente. Talvez ela pudesse realizar essa atividade em grupos menores, para que pudesse ouvir de fato o que a criança queria dizer ao Papai Noel e escrever do jeito que elas falavam, para posteriormente fazer a reescrita com elas. Escrever num suporte adequado (no papel) e com as crianças mais próximas demonstraria melhor a função social da carta.

Nas tentativas de escrita a professora fazia menção ao som das letras, perguntava com que letra começava, pedia que lembrassem como escreveram Papai Noel na carta: (Lembra quando a gente foi escrever e falei que começava com a mesma letra de um coleguinha da nossa sala?). Teve uma criança que chegou a ir até a sala para procurar a palavra Papai Noel para depois reproduzir na sua folha. Quando essa criança voltou veio bem segura e falou: “É assim – ARABH?” e assim escreveu em sua folha. Quando outras crianças perguntavam ou falavam: “Mas como escreve Papai Noel?” então ela afirmava com certeza: “É assim!” e ditava as letras para que copiassem. E assim várias crianças copiaram. Outro fato interessante foi que a professora pediu para que um dos meninos lesse o que havia escrito e ele foi apontando

as letras, uma a uma, e foi falando o nome de cada letra. Então ela perguntou: “E então o que escreve essas duas letras juntas” e a criança respondeu “ Papai Noel, oras!”.

Com relação à organização da sala, a professora comentou que já havia guardado muitos materiais que estavam expostos, pois já estava no final do ano. Consegui visualizar na sala o alfabeto, a lista de nomes, os crachás móveis com os nomes e sobrenomes.

Avaliação da professora Jéssica sobre o curso:

“Aprendi: Principalmente a importância de autorizar as crianças a escreverem. Também a necessidade de repertoriá-las quanto ao gênero e voltar ao texto várias vezes. Fazer tudo com calma e priorizar o processo que é mais importante que o produto.

Elogio: A estrutura do curso que permite o confronto entre teoria e prática, tanto a nossa como a dos colegas.

Critico: A época de realização do curso.

Sugiro: A continuidade do curso, aprofundar.”

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS SANDRA E JÉSSICA

Para que fosse possível selecionar duas professoras que pudessem ser observadas na prática, e que teriam tido um bom aproveitamento do curso, um dos critérios foi a criticidade e o potencial de analisarem e transformarem suas práticas. Este fato foi constatado ao longo de todo o curso, por meio das análises que iam realizando e colocando para todo o grupo, os questionamentos que iam fazendo, o planejamento realizado e a prática que apresentaram.

Foi possível perceber o quanto as duas professoras foram mudando suas concepções conforme o curso acontecia. As práticas das duas professoras apresentadas tanto no curso, quanto com as crianças, foram muito próximas às teorias que embasam o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil. Apenas alguns ajustes seriam necessários, que talvez fossem sanados nas próprias unidades, junto às pedagogas, ou se houvesse continuidade do curso. Neste sentido, uma tematização das práticas seria bem

vinda, tendo em vista que nesta estratégia formativa é feita a análise de práticas realizadas com as crianças, nas quais os professores podem identificar problemas, pensar nas possibilidades de resolução e investigar. Essa estratégia possibilita situações em que dão sentido ao estudo da bibliografia, pois é a partir desses dois mecanismos, o registro da prática e o aprofundamento teórico, que o professor poderá transformar sua prática. (CURTER et al., 2007). Esta continuidade na formação em leitura e escrita, as próprias professoras solicitam em suas avaliações finais, pois demonstram a necessidade de refletir mais sobre suas práticas.

Em relação à organização de suas salas foi possível perceber algumas concepções de ambiente alfabetizador e de infância que as professoras acreditavam. A professora Sandra tinha na sala vários elementos que possibilitavam às crianças um contato com a cultura letrada, tais como a presença de livros de literatura de qualidade, as caixas organizadoras identificadas, os crachás com os nomes das crianças da turma, todos ao alcance das crianças. O alfabeto em caixa alta e no campo visual das crianças. Os cartões com os elementos da rotina do dia encontravam-se fixos no quadro, cada ficha foi confeccionada com a foto do momento e o seu nome escrito logo abaixo. Este material talvez necessitasse de intervenção, pois ele não dá valor à escrita com função social, por demonstrar a necessidade da imagem para entender o que está escrito ou, conforme Corsino *et al.*, mostram em sua pesquisa que

[...] os elementos produzidos pelos professores são expostos, impregnados das vozes e das concepções sobre ensino e aprendizagem [...], numa forte alusão ao fato de que é preciso diferenciar o que é imagem e o que é escrita [...]. (CORSINO *et al.*, 2009, p. 202).

Esta preocupação já havia sido questionada pela professora durante o curso: em como fazer para diferenciar o desenho da escrita. Outra situação, que naquele momento não se pôde perceber devido ao tempo restrito de pesquisa, é o uso que é feito daqueles elementos presentes na sala de atividades, pois como sabemos o ambiente alfabetizador não se restringe apenas à presença dos elementos da cultura letrada.

Na sala da professora Jéssica, por estarmos no final do ano, ela já havia guardado muitos dos materiais que estavam antes à disposição das crianças,

porém até isto mostra o valor que é dado pela professora ao contato com a cultura escrita durante a permanência das crianças na unidade. Outro fato observado é a organização do alfabeto, que apesar de estar no campo visual das crianças e em letra tipo caixa alta, estava incompleto. Este fato já havia sido observado nas fotos em que a professora apresentou no curso, quando realizou sua produção junto às crianças, no mês de outubro. No entanto, na prática da professora Jéssica observou-se como, a todo momento, ela mostrava a função da escrita em suas atitudes. Para organizar a rotina com as crianças, ela fez a escrita dos momentos a serem vivenciados naquela tarde, faltando somente recorrer àquela lista como anotação de memória. Outra vez podemos perceber o quanto as práticas das professoras precisam de pequenos ajustes.

Talvez, no momento em que fosse discutido sobre os ambientes alfabetizadores, no curso, as professoras devessem levar fotos de suas salas para que pudessem refletir, fazendo relação com as teorias que explicam o ambiente alfabetizador.

As produções de textos coletivas realizadas com as crianças nas turmas das professoras Jéssica e Sandra também foram muito próximas ao que se espera desta prática com as crianças. Tanto uma quanto a outra trabalharam com o gênero carta e as crianças demonstraram conhecimentos pertinentes aos elementos deste gênero textual, o que mostrou um trabalho contínuo das professoras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando todos os dados obtidos durante a pesquisa de campo à luz das teorias abordadas anteriormente neste trabalho, pode-se constatar que o curso de formação continuada em leitura e escrita é relevante no sentido de que faz o professor refletir sobre sua prática, talvez não no sentido mais amplo da relação teoria e prática defendida por Bodnar (2006), em que se busca a formação de um profissional mais autônomo, capaz de transformar sua prática ao relacioná-la à teoria e discutir entre seus pares. Este fato pôde ser observado durante os módulos do curso, quando as teorias que embasam as práticas de leitura e escrita foram abordadas superficialmente, dando mais ênfase ao repertório de atividades que poderiam ser realizadas junto às crianças. Mesmo que haja uma estratégia formativa em que é feita a análise de situações de referência, se esta não favorece o conhecimento das teorias que embasam estas práticas, bem como a reflexão dos professores ao relacionar com a própria prática, então ela não estará contribuindo para a formação de um profissional autônomo, que possa transformar sua prática.

Qualquer estratégia formativa, seja ela tematização de prática, análise de práticas de referência, leitura profissional, registro profissional, dupla conceitualização, seminários, ou qualquer outra que não foi citada nesta pesquisa, somente trará resultados duradouros e consistentes se buscar a formação de um profissional autônomo, que seja capaz de buscar embasamento teórico que explique e que traga hipóteses de soluções para a transformação e criação de novas práticas, bem como aquelas em que ele possa compartilhar seus conhecimentos e análises entre seus pares.

Por isso, torna-se lógico que os professores que já possuem um perfil mais crítico e autônomo de pensar sobre sua prática apresentam um resultado melhor ao final do curso, que foi constatado no caso de Sandra e Jéssica. No entanto, cabe a seguinte questão: o que fazemos com aqueles profissionais que não têm um perfil mais crítico, como transformá-los também? Há um modo de fazê-los tornarem-se mais autônomos e críticos? Somente se a estrutura da formação continuada favorecer o exercício de tais princípios.

Assim teríamos alguns requisitos a serem pré-estabelecidos quanto à escolha das estratégias:

Na análise de bons modelos ou práticas de referência: somente o fato de repertoriar a forma como se quer que trabalhe determinado conhecimento com as crianças, para que o professor faça práticas parecidas ou iguais, não surtiria o efeito esperado. Há que se pensar, em conjunto, o que levou determinada prática a ser considerada referência, que teorias embasam tal prática, que concepções ficam claras ao analisar a prática de referência, o que diferencia das práticas que eu realizo. Não esquecendo que, para responder tais questionamentos, é fundamental a utilização de um embasamento teórico que auxilie os professores nestas reflexões.

Nas situações de dupla-conceitualização: vivenciar apenas situações homólogas àquelas que seriam vivenciadas pelas crianças e pensar sobre o objeto de ensino e a metodologia ficaria somente na opinião de cada um se não houver um aprofundamento teórico que estude tais práticas. Como posso relacionar esta prática que acabei de vivenciar com a prática que realizo com as crianças?

Na tematização de práticas: para poder analisar uma prática que necessita ser repensada, faz-se necessário o embasamento teórico que traga elementos para discuti-la, para que não vire a discussão da mera opinião de cada um, não pode ficar apenas no senso comum.

Nos seminários: ao relatar sua própria experiência se faz necessário explicitar que conceitos fizeram escolher determinado caminho para ampliar o conhecimento das crianças. É importante também deixar claro o que faria de diferente em sua prática, afinal de contas este aprofundamento teórico fará o profissional pensar sobre sua prática antes mesmo de apresentá-la.

No registro profissional e a leitura profissional: Estas duas estratégias só teriam sentido se estivessem interligadas, ou se servissem como pré-requisitos para realizar qualquer uma das estratégias citadas acima, pois não há como refletir sobre uma prática com seus pares se não houver registro por parte do profissional e tão igualmente se não houver uma leitura consistente que dê subsídios pra analisar e transformar as práticas. É evidente que no percurso, enquanto formadores, teremos que muitas vezes ensinar o professor a registrar sua prática ou até mesmo ler. Ler e escrever são hábitos que não são muito apreciados, e é estranho pensar em como alguém que quer ensinar a ler e a escrever ou ao menos mostrar que faz parte de uma comunidade que se utiliza

da cultura escrita, não consegue manusear as ferramentas desta cultura. Há que se pensar também na qualidade dos textos que se leva para os professores, analisar se os mesmos possuem uma relevância teórica, se mostram essa discussão teórica ou se são textos que continuam somente ampliando o repertório de atividades. Neste último caso, pouco terão a contribuir para a formação do profissional que analisa e transforma sua prática.

Ao pensar desta forma as estratégias de formação continuada em leitura e escrita, tendo como princípios a formação de um profissional crítico e autônomo para refletir e transformar sua prática, espera-se que se tenha bons resultados.

A partir destes resultados novas indagações surgem, que seriam relevantes para entender os resultados encontrados na presente pesquisa:

- Como é a formação continuada dos pedagogos? Que princípios embasam essa formação?
- Se a leitura e a escrita não eram focos formativos das formações que aconteciam nas unidades de educação infantil, naquele ano, como e em que momentos esta temática era abordada?
- Como está sendo a formação continuada ofertada dentro das unidades de Educação Infantil, pelos pedagogos? Há a busca de profissionais críticos e autônomos?

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BODNAR, R. T. M. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço**: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (orgs.). **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2011. Série Prática Pedagógica. p. 195-210.

CAMPOS, R. F.; SCHEIBE, L. **Projeto vivencial**. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/unidade2.htm. Acesso em 18/07/2012.

CARDOSO, B. (org.) **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CORTEZ, C.; FONSECA, E.; FRAUENDORF, R.; HUBNER, L. **Análise de situações-referência como estratégia de formação**. Disponível em: http://www5.uberlandia.mg.gov.br/pmueduca/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=cemepe_formarrede_analise_situacoes_referencia.pdf. Acesso em: 15 mai. 2013.

CURTER, M. E; LERNER, D; TORRES, M. Situações de “dupla conceitualização”. In: CARDOSO, B. (org.) **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 71-101.

FERREIRO, E. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, A. L. G. (org.). **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 55-66.

KNOBLAUCH, A.; TORALES, M. A. Pesquisas sobre identidade e socialização docente: ação e formação nas imbricações biográficas dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, nº 37, p. 843-862, set./dez. 2012.

LERNER, L. O papel do conhecimento didático na formação do professor. In: _____. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 103-117.

LERNER, D. A leitura profissional. In: CARDOSO, B. (org.) **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 175-203.

NADOLNY, L. F. **Estratégias de formação continuada para professores de educação infantil: em foco a linguagem movimento**. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

NOGUEIRA, N. Assumir a palavra no espaço público, como profissional. In: CARDOSO, B. (org.) **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 21-31.

SCARPA, R. Concepção, princípios e estratégias do projeto de formação. In: _____. **Era assim, agora não: uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 34-103.

CURITIBA. **Curso: Enigma das letras** – Descobrindo a Leitura e Escrita na Educação Infantil. Curitiba: SME, s.d.

VIGOSTSKY, L. V. A pré-história da linguagem escrita. In._____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª Ed. São Paulo: Martins fontes, 2007. p. 125-145.