



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Ana Teresa de Santana

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES DA
PRÁTICA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE LAGOA DO CARRO**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL - 2013

ANA TERESA DE SANTANA

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES DA
PRÁTICA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE LAGOA DO CARRO**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão
Professora Doutora Maria da Conceição Carrilho de Aguiar

FUNCHAL - 2013

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Sofia e Geovana e ao meu esposo
Geraldo Pereira Soares.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãs pelo apoio e colaboração para que o objetivo fosse atingido.

A Maria das Graças e Francisco por serem amigos fiéis e por suas palavras de incentivo.

A Marcela Pimentel por assumir o papel de comãe em todos os momentos.

A Técnica Educacional Yanne Virgínia pela compreensão e apoio nas minhas ausências.

A Mônica Guerra e Maria José Avelino por compartilharem as angústias na construção do trabalho e da ajuda mútua nos momentos difíceis.

A minha professora orientadora Conceição Aguiar por sua dedicação e profissionalismo em todo processo de construção deste trabalho.

Ao professor orientador José Paulo Gomes Brazão pelas análises e revisões deste trabalho.

RESUMO

Este estudo buscou analisar a Representação Social dos professores da prática do letramento na Educação Infantil; relacionar as representações sociais acerca do letramento da educação infantil e inovação pedagógica e identificar se essas representações orientam suas práticas em prol da construção do conhecimento da criança através da prática do letramento. O referencial orientador da investigação é a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Assim como vários estudiosos do Letramento e Inovação Pedagógica, o objeto deste estudo foram tomados como referências no intuito de compreender a representação da relação entre a teoria e a prática bem como implicações para uma inovação pedagógica. No percurso metodológico, optou-se por uma abordagem qualitativa, por trazer uma descrição dos fenômenos apresentados no contexto, e que, de acordo Minayo (2001), nas Ciências Sociais, ocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, por conseguinte trabalhando com o universo de significados, aspirações, motivos, valores, crenças e atitudes. O campo da pesquisa configurou-se em duas escolas da Rede Pública Municipal da cidade de Lagoa do Carro – Pernambuco/Brasil. Os participantes foram quarenta e quatro sujeitos entre eles trinta e cinco professores, quatro supervisores e cinco coordenadores pedagógicos. Os instrumentos utilizados para coleta e geração dos dados foram questionário, entrevista semi-estruturada e observação participante, os quais foram tratados pela análise de conteúdo proposto por Bardin (2010). Os resultados do estudo apontaram para a compreensão de uma prática que tem no letramento uma representação social de ser um processo de aquisição de leitura e escrita, tendo como inovação a utilização de métodos ou técnicas, revelando que o processo de formação não atingiu os aspectos necessários para caracterizar uma prática educativa inovadora em que o papel do professor seria de propor ambientes favoráveis a uma aprendizagem atuando como mediador e ao mesmo tempo de ser um aprendiz ao considerar a capacidade de reflexão apresentado pelas crianças, diferenciando de um paradigma fabril que persiste na organização tradicional das escolas.

Palavras chave: Educação Infantil, Letramento, Inovação Pedagógica, Representação Social.

ABSTRACT

This study investigates the representation of teachers of literacy practice in early childhood education; relate social representations of literacy, early childhood education and pedagogical innovation and to identify if these representations guide their practices in favor of the construction of knowledge by the child through the practice of literacy. The referential guiding of the investigation is the theory of social representations of Serge Moscovici. Well like several scholars of literacy and pedagogical innovation, the focus of our study, were taken as reference in order to understand the representation of the relationship between theory and practice as well as implications for pedagogical innovation. In the methodological approach, based on a qualitative approach, for bringing a description of the phenomenon presented in context, and that Minayo (2001), in the social sciences, deals with a level of reality that cannot be quantified, therefore working with the universe of meanings, aspirations, motives, values, beliefs and attitudes. The research field configured into two municipal schools in the city of Lagoa do Carro - Pernambuco / Brazil. The participants were forty-four individuals, among those thirty-five teachers, four supervisors and five pedagogical coordinators. The instruments used for collecting and generating data were questionnaire, semi-structured interviews and participative observation, which were treated by content analysis proposed by Bardin (2010). The results of the study pointed to the comprehension of a practice that has a social representation in literacy of simply being a process of acquisition of reading and writing, taking innovation as the use of methods or techniques, revealing that the formation process did not reach the aspects needed to characterize an innovative educational practice, where the role of the teacher would be to propose a good learning environments, acting as a mediator while being an apprentice to the consider the capacity of reflection represented by children, differentiating a manufacturing paradigm that persists in the traditional organization of schools.

Key-words: Early Childhood Education, Literacy, Educational Innovation, Social Representation.

RÉSUMÉ

Cet étude porte analyser sur la représentation des enseignants de la pratique sociale de l'alphabétisation dans l'éducaton de la petite enfance; concernent les représentations sociales de l'alphabétisation dans l'éducation de la petite enfance et de l'innovation pédagogique et de déterminer se ces représentations guident leurs pratiques en faveur de la connaissance de l'enfant à travers la pratique de l'alphabétisation. Le cadre d'orientation de la recherche est la théorie des représentations sociales de Serge Moscovici. Comme de nombreux spécialistes de l'alphabétisation et de l'innovation pédagogique, l'objet de cet étude ont été pris comme références pour comprendre la représentation de la relation entre la théorie et la pratique, ainsi que les implications pour l'innovation pédagogique. En route méthodologique, basée sur une approche qualitative, pour avoir une description des phénomènes présentés dans leur contexte, et qui Minayo (2001), en sciences sociales, porte sur un niveau de réalité qui ne peut être quantifiée, donc de travailler avec l'univers des significations, des aspirations, des motivations, des valeurs, des croyances et des attitudes. Le domaine de recherche configuré dans deux écoles publiques de la ville de Laguna del Carro - Pernambuco/Brésil. Les participants étaient 44 sujets, dont 35 enseignants, quatre superviseurs et cinq coordinateurs pédagogiques. Les instruments utilisés pour la collecte et la génération de données étaient des questionnaires, des questionnaires, des entretiens semi-structurés et l'observation participante , qui ont été traitées par analyse du contenu proposé par Bardin (2010). Les résultats de l' étude pointerait pour la compréhension d'une pratique qui a dans l' alphabétisation une représentation sociale d' être un processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture, en prenant l' innovation comme l'utilisation de méthodes ou de techniques, révélant que le processus de formation n'a pas atteint les aspects nécessaire pour caractériser une pratique pédagogique innovante dans laquelle le rôle de l'enseignant serait de proposer un environnement favorisant l' apprentissage agissant comme médiateur, tout en étant un apprenti de considérer la capacité de réflexion présenté par des enfants, en distinguant un paradigme de fabrication qui persiste dans l'organisation traditionnelle écoles.

Mots clés: Éducation de La Petite Enfance, L'alphabétisation, Innovation Pédagogique, La Représentation Sociale.

RESUMEN

Este estudio examina la representación de profesores de la práctica de la alfabetización en la educación de la primera infancia; relacionar las representaciones sociales de la alfabetización, la educación de la primera infancia y la innovación pedagógica, y de identificar si estas representaciones guían sus prácticas en favor de la construcción del conocimiento por parte del niño a través de la práctica de la alfabetización. El marco de referencia de la investigación es la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, también, varios eruditos de la alfabetización y la innovación pedagógica, nuestro objeto de estudio, se tomaron como referencia para entender la representación de la relación entre la teoría y la práctica, así como las implicaciones a la innovación pedagógica. Desde el punto metodológico, basado en un enfoque cualitativo, para traer una descripción de los fenómenos que se presentan en su contexto, y eso Minayo (2001), en las ciencias sociales, trata de un nivel de realidad que no puede cuantificarse, por lo tanto, trabajar con el universo de significados, aspiraciones, motivos, valores, creencias y actitudes. El campo de estudio configurado en dos escuelas municipales de la ciudad de Lagoa do Carro - Pernambuco/ Brasil. Los participantes fueron cuarenta y cuatro sujetos, entre aquellos, treinta y cinco profesores, cuatro supervisores y cinco coordinadores. Los instrumentos utilizados para la recolección y generación de datos fueron cuestionarios, entrevistas semi - estructuradas y observación participante, los cuales fueron tratados por análisis de contenido propuesto por Bardin (2010). Los resultados del estudio señalaron al entendimiento de una práctica que tiene una representación social de la alfabetización de ser simplemente un proceso de adquisición de la lectura y la escritura, teniendo la innovación como el uso de nuevos métodos o técnicas, revelando que el proceso de formación no ha obtenido aspectos necesarios para caracterizar una práctica educativa innovadora. En que el papel sería el de proponer un ambiente de aprendizaje, actuando como mediador mientras que siendo un aprendiz a considerar la capacidad de reflexión representada por los niños, diferenciando de un paradigma de fabricación que persiste en la organización tradicional de las escuelas.

Palabras Clave: Educación Preescolar, Alfabetización, Innovación Educativa, Representación Social.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Idade dos professores participantes da pesquisa	58
Gráfico 2: Estado civil dos professores participantes da pesquisa	58
Gráfico 3: Nível de Escolarização	59
Gráfico 4: Experiência profissional.....	60
Quadro 1: Quantitativo de funcionários da escola 1	56
Quadro 2: Quantitativos de turmas e alunos da Educação Infantil escola 1	56
Quadro 3: Quantitativo de funcionários da escola 2	57
Quadro 4: Quantitativos de turmas e alunos da Educação Infantil escola 2.....	57
Quadro 5: Níveis e modalidades em que os professores atuam.....	60
Quadro 6: Documentos analisados.....	66
Quadro 7: Frequência.....	107

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	VII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT	XI
RÉSUMÉ.....	XIII
RESUMEN	XV
1. INTRODUÇÃO	01
2. APORTE TEÓRICO.....	05
2.1 A história da educação infantil.....	05
2.1.1 A educação infantil no contexto universal.....	06
2.1.2 A trajetória da educação infantil no Brasil.....	12
2.2 O letramento na educação infantil	16
2.3 Educação e tecnologia.....	25
2.4 Inovação pedagógica.....	34
2.5 As Representações Sociais.....	45
3. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	53
3.1 A abordagem qualitativa.....	53
3.2 Descrição do campo e dos participantes	55
3.3.4 Fontes e procedimentos de coleta	61
3.4 Tratamento dos dados	64
4. RESULTADOS	66
4.1 Análise Documental	66
4.1.1 Constituição Federal de 1988.....	66
4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.....	67
4.1.3 Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil	68

4.1.4 Plano Municipal de Educação Municipal de Lagoa do Carro	70
4.1.5 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).....	73
4.2 Análise das Entrevistas	76
4.2.1 Alfabetização	76
4.2.2 Letramento	80
4.2.3 Leitura e escrita	83
4.2.4 Aprendizagem e as práticas sociais	87
4.2.5 Formação continuada.....	90
4.2.6 Educação infantil	93
4.2.7 Inovação pedagógica	96
4.3 Análise das observações	99
4.3.1 Relação professor e aluno.....	99
4.3.2 Relação aluno aluno.....	101
4.3.3 Rotina.....	101
4.3.4 Conteúdo da prática	102
4.3.5 Planejamento	104
4.4 Análise do questionário de associação livre de palavras	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE	119

1. INTRODUÇÃO

Participando de um programa de formação de professores alfabetizadores há mais de três anos como formadora e ministrando aulas na disciplina de Processos e Prática do Letramento – Leitura e escrita na Educação Infantil, situações que contemplam a formação do professor, partindo da compreensão sobre o que significa o letramento e de como efetivar essa prática pedagógica nas turmas de Educação Infantil, surgiu a necessidade de verificação dessa formação numa perspectiva de mudança atinente à prática docente.

Respaldada na compreensão de que não se trata de um atendimento assistencialista oferecido a partir de uma necessidade social, mas da inclusão dos aspectos referentes ao desenvolvimento cognitivo da criança, buscou-se verificar se a prática do letramento possibilita um papel diferenciado do educador nessa etapa de escolaridade.

Considerando que as concepções dos profissionais que atuam nessa modalidade estão atreladas a um conhecimento empírico concernente ao processo de alfabetização, que ressalta um resultado pautado na decodificação, verifica-se que a trajetória da alfabetização mostra uma evolução desse conceito, acrescentando outros critérios para considerar um sujeito de fato alfabetizado que atenda as necessidades sociais vigentes.

Partindo desse contexto, a inclusão das práticas de letramento passa a ser fundamental ao possibilitar uma relação entre o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, atrelada à compreensão das suas funções sociais, dando assim, sentido ao alfabetizando na aprendizagem dessas habilidades, que são fundamentadas em teóricos como: Jean Piaget (1978), Emilia Ferreiro (1998), Paulo Freire (1987), Levy Vygotsky (2008), Magda Soares (2009) e outros.

Embora essa concepção sobre letramento venha sendo abordada em vários âmbitos da educação, este trabalho foca especificamente a Educação Infantil, respaldada a partir do Referencial Curricular dessa modalidade de ensino que destaca:

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças (BRASIL, 1998, 3v, p.117).

Na perspectiva de considerar esses aspectos do mundo letrado em que as crianças se encontram desde o seu nascimento, através da interação com a linguagem, inicialmente oral e depois escrita é que ela desenvolve capacidades de comunicação de forma que tenham significado.

Portanto, seria essa uma condição de não formar analfabetos funcionais, superando uma apropriação mecânica das técnicas de leitura e escrita, que se contrapõem às exigências sociais que carecem de cidadãos com habilidades e competências referentes ao uso das práticas sociais de leitura e escrita de forma eficaz, conscientes também de que são condições importantes para uma emersão social. Em relação às contribuições da alfabetização nessa perspectiva Paulo Freire afirma que:

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desse aprendizado. E consegue fazê-lo, na mesma medida em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1996, p.119).

Portanto, a prática do letramento apresenta-se como uma concepção de alfabetização num sentido mais amplo, quando ressalta que é preciso uma compreensão além do que a leitura e a escrita representam, dentro de uma perspectiva de inovação pedagógica que se caracteriza quando essa aquisição da leitura e escrita é feita através de um processo de interação com o seu meio resultando em uma aprendizagem. Contemplando a partir daí, a representação social de um grupo que teve como foco na formação um estudo sobre os processos de aprendizagem da criança que está na educação infantil.

Nessa ótica, escolheu-se como objetivo analisar a representação social dos professores da prática do letramento na Educação Infantil, como também relacionar as representações acerca do letramento, da educação infantil e da inovação pedagógica e identificar se essas representações orientam suas práticas em prol da construção do conhecimento pela criança.

A partir daí, as indagações vêm para conhecer as representações sociais que os professores possuem de educação infantil, letramento e de inovação, mas principalmente de verificar de que forma essas representações são concretizadas através de práticas pedagógicas

inovadoras. Considerando que o novo paradigma de educação está respaldado em uma prática educativa que foque a teoria da aprendizagem, em que professores e estudantes compartilhem da construção do conhecimento, utilizando-se dos novos meios de informações que envolvam todas as disciplinas, para que os estudantes aprendam de forma concreta e dentro de situações reais.

No entanto, segundo Guimarães (2005), a dificuldade de efetivação da prática do letramento na Educação Infantil está atrelada, fundamentalmente, a verificar quais os entraves para a realização desse processo. Considerando as concepções que sustentam a prática do docente, pois as suas representações seriam o eixo condutor das ações propostas para uma mudança do trabalho em relação a essa modalidade de ensino.

Portanto, certificar-se desse processo seria uma condição para verificar se os resultados em relação à aprendizagem significativa estão dentro de uma perspectiva de inovação pedagógica, quando parte do conhecimento prévio do estudante, em que, num processo de mediação entre os pares, revela-se a condição do potencial através das suas capacidades mentais e assim a construção do seu conhecimento. A partir daí, efetiva-se uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, a realização desta pesquisa dar-se-á a partir da abordagem qualitativa por pautar-se na subjetividade e buscar um maior embasamento nas ciências sociais, refletindo acerca dos fenômenos sociais e suas implicações na vida dos indivíduos, a partir da coleta de dados numa visão que remete a essa dimensão na realização de uma pesquisa em que:

O dado qualitativo é a representação simbólica atribuída a manifestação de um evento qualitativo. É uma estratégia de classificação de um fenômeno aparentemente imponderável que, fixando premissas de natureza ontológica e semântica, instrumentaliza o reconhecimento do evento, a análise de seu comportamento e suas relações com os outros eventos (PEREIRA, 2001, p.21).

A partir da análise qualitativa de como se configuram as práticas dos educadores acerca do letramento, investigando implicações que possam ser interpretadas a partir da ótica da inovação pedagógica, buscar-se-ão compreender as concepções dos professores respaldadas na Teoria da Representação Social, com base no que Moscovici (1978) trata sobre

o tema. Segundo este autor, as Representações Sociais seriam uma “preparação para a ação”. No entanto, partindo dessa concepção de que para situações e pensamentos homogêneos neste processo.

[...] considerarmos que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo (MOSCOVICI, 1978, p.48).

Neste sentido, torna-se fundamental reconhecer que a forma como são criadas as representações decorre da experiência individual das pessoas, que passam a construir suas ideias e conceitos através das imagens e dos objetos de seu interesse, recriando a partir dessas novas compreensões e representações de sua forma de pensar.

Assim, apoiar-se-á na Teoria das Representações Sociais para melhor entender como se estrutura o universo das representações dos professores sobre a prática do letramento, buscando melhor compreender as implicações destas influências na ação docente.

2. APORTE TEÓRICO

2.1 A história da educação infantil

Na trajetória histórica da Educação Infantil é importante destacar que a visão sobre a criança apresentou aspectos diferentes em que, partindo das concepções iniciadas na Europa e nos Estados Unidos com relação ao atendimento das crianças da creche e das escolas maternas, contemplaram questões não só assistencialistas como também pedagógicas, diferente do Brasil em que, em relação à trajetória de atendimento as crianças menores de 6 anos, iniciou e permaneceu durante muito tempo com uma visão assistencialista (PASCHOAL E MACHADO, 2009).

No entanto, ao decorrer dessa trajetória em ambos os contextos houve avanços significativos, no que diz respeito à valorização e ao sentimento atribuído à infância, compreendendo que todo processo ocorreu atrelado às mudanças econômicas, políticas e de estrutura social. A partir daí, percebe-se que as práticas educativas foram constituídas de acordo com as situações sociais vigentes de cada sociedade.

Considerando esses aspectos, apresenta-se como se deram essas mudanças no âmbito universal e, especificamente, no Brasil, uma legislação que contempla a partir daí uma concepção pedagógica, parâmetros específicos e formação adequada para os profissionais que atuam nessa modalidade.

Nesse contexto, focaliza-se a questão de compreender o desenvolvimento da criança com relação à linguagem que pode ser expressa em diversas formas de comunicação, para isso exige-se uma competência daqueles que estão envolvidos nesse processo, busca-se a superação de concepções que segundo Oliveira, “muitas vezes antagônicas, defendidas na educação infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção” (2010, p.57).

Portanto, a necessidade de perceber que a criança de hoje está diante de outra realidade social e de que todos devem ter o mesmo direito a um desenvolvimento pleno, no que se refere ao processo de articular o cuidar e o educar nessa etapa da infância.

Assim, verificar, como ocorre a aquisição da linguagem que se expressa em diversas formas de comunicação, considerando os novos olhares sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrito, é nosso intuito.

2.1.1 A Educação infantil no contexto universal

A concepção de criança na Europa a partir da Idade Média em uma sociedade feudal, em que os senhores da terra comandavam em todos os aspectos, instituindo Leis, sua cultura, moedas, valores e etc., tendo na Igreja e no Estado como mecanismos de legitimação política e de limitação dos senhores feudal, nesse contexto, que a criança, ao deixar de ser dependente do adulto com relação as suas necessidades físicas, passava a ser considerada um adulto em miniatura, realizando as mesmas atividades dos mais velhos. Nesse período, a criança não tinha o reconhecimento de uma identidade pessoal.

Nesse contexto, com relação às diferenças sociais, as crianças das classes privilegiadas eram idolatradas, porém, a condição de imersão no mundo dos adultos era de realizarem as atividades do cotidiano junto a eles. Por outro lado as que eram oriundas de uma classe desfavorecida almejavam tornar-se adultos o mais rápido possível devido às formas precárias de vida. Contudo, ao completarem sete anos, independente da sua classe social, as crianças eram colocadas em outra família para aprenderem as tarefas domésticas e os valores humanos. Porém, com relação às classes desfavorecidas OLIVEIRA ressalta:

Não obstante o predomínio quase exclusivo do contexto doméstico para a educação de criança pequena, arranjos alternativos para prestar esse cuidado àquelas em situação desfavorável foram sendo culturalmente construídos ao longo da história (2010, p.58).

Nesse período as escolas eram dirigidas pela Igreja, destinadas para um pequeno grupo de clérigos, sendo exclusivas para o sexo masculino e para todas as idades.

A partir do século XVI, segundo Oliveira (2010), houve um prolongamento da vida da criança devido às descobertas científicas. No entanto, nesse mesmo período surgem duas

concepções contraditórias com respeito à educação da criança: uma a tem como ingênua e inocente, sendo idolatrada pelos adultos, enquanto a outra a considerava um ser imperfeito e incompleto, que necessitava do adulto para moralizar.

Na Idade Moderna, em uma sociedade burguesa, obteve-se outra visão da criança, em que seu tratamento era diferenciado de acordo a sua classe social. Nesse contexto, a criança passa a ser cuidada e preparada para o futuro, transferindo para os colégios essa missão, caracterizando também o ensino destinado a pobres e ricos, em que as meninas só foram inseridas a partir do século XVIII. Entretanto, define-se por uma educação pedagógica, a qual sobre a responsabilidade de entidades religiosas atendiam os enjeitados, preparando-os para obterem um ofício quando crescessem (OLIVEIRA, 2010).

No entanto, a transição do feudalismo para o capitalismo e a introdução de um sistema fabril promovido pela Revolução Industrial, exigiu outra organização da sociedade, que possibilitou a inserção da mulher e também da criança no mercado de trabalho, modificando assim a forma de cuidar e educar seus filhos.

Com o surgimento da indústria moderna, as mães operárias deixavam seus filhos menores com as chamadas “mães mercenárias”, mulheres que vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

Para a autora, acima, com o aumento da participação dos pais nas fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de atendimento a criança oferecida por mulheres da comunidade que, conforme Oliveira:

[...] não tinha uma proposta instrucional formal, embora logo passassem a adotar atividades de canto, de memorização de rezas ou passagens bíblicas e alguns exercícios do que poderia ser uma pré-escrita ou pré-leitura. Tais atividades voltavam-se para o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, a internalização de regras morais e de valores religiosos, além da promoção de rudimentos de instrução (2010, p.60).

Portanto, as primeiras instituições que surgiram na Europa e nos Estados Unidos foram para atender as crianças das mães que precisavam sair para trabalhar, caracterizando assim um atendimento assistencialista, pois essa assistência focava em garantir a guarda da criança, sua higienização, alimentação e seus cuidados físicos.

Mas, segundo Kuhlmann (2010), essas instituições também apresentavam uma preocupação com o pedagógico, promovendo atividades que oferecessem o desenvolvimento da leitura para uma classe desfavorecida, tendo como exemplo as “escolas de tricô” criada pelo Pastor Oberlin, na França em meados do século XVII, atendendo crianças de 2 a 6 anos de idade com o objetivo de ensinar a ler a Bíblia e a tricotar.

Para o autor, supra citado, a concepção de atendimento no geral para os filhos dos operários era de ensinar ser obediente, da moralidade, da devoção e de valorizar o trabalho. A partir daí, essa prática educativa passou a ser propagada em toda a Europa chegando à Rússia, com salas que realizavam atividades com grupos de até cem crianças, que embora numerosas trouxessem uma redução dos índices de mortalidade infantil.

Devido aos avanços ocorridos na Idade Moderna, houve uma nova concepção sobre a educação infantil. O crescimento da urbanização e da transformação da família nuclear e com o processo da Revolução Industrial trouxeram outras discussões educacionais para as novas gerações.

Essas discussões foram intensificadas em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, atrelando a necessidade da educação ao desenvolvimento social. Na perspectiva de preparar as crianças para o mundo dos adultos, portanto, as escolas tornaram-se peças fundamentais para esse objetivo. Vendo na educação infantil uma forma de preparar a criança para o ingresso no ensino fundamental.

Porém, as mesmas oportunidades não foram dadas às crianças pobres, pois alguns grupos da elite política dos países europeus defendiam que elas deveriam receber uma aprendizagem para obter uma ocupação. Daí surgiram algumas reformas protestantes em defesa de uma educação para todos.

Nesse clima, os pioneiros da educação em relação a pré-escolar defendiam também formas de educar, eliminando as “punições físicas” ainda existentes. Portanto, “a questão do “como ensinar” adquiriu com isso proporções significativas” (OLIVEIRA, 2010, p.63). E as ideias de precursores com Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori e outros trouxeram novas concepções para a educação de crianças pequenas.

Enfatizando que, embora cada um apresente seu conceito específico sobre o desenvolvimento da criança, todos reconheciam que ela não era um adulto em miniatura, tendo suas necessidades específicas, diferenciando das dos adultos.

Seguindo essas concepções e a trajetória da educação infantil na Europa no século XX, destacam-se as contribuições de dois médicos: Olive Decroly e Maria Montessori, que diante da situação apresentada no período em que segue a Primeira Guerra Mundial, havia a necessidade de um atendimento mais especializado principalmente com as crianças órfãs e as famílias desfavorecidas.

Diante desse contexto, Oliveira (2010) afirma que Decroly (1871-1932) defendia um ensino focado no intelecto da criança, considerando que esta deveria partir da análise de objetos concretos, expressando sua compreensão de uma forma pessoal. E que a apropriação dos conteúdos viriam de centros de interesses que garantissem um trabalho estruturado em três eixos: observação, associação e expressão.

Corroborando com Piaget, no que diz respeito ao processo de leitura e escrita, Decroly dizia que, “quanto mais estímulo e contato a criança tiver com o meio e as coisas que a rodeiam, melhor será sua expressão. O mesmo processo se dá com a leitura: quando exposta a atos de leitura significativos, a criança vai querer aprender a ler” (ELIAS, 2000, p.81).

Referente à médica psiquiatra Maria Montessori (1879-1952) destacou-se com a construção de materiais didáticos específicos para a exploração sensorial da criança, elaborando instrumentos para o desenvolvimento da educação motora, dos sentidos e da inteligência com a utilização de letras móveis, letras recortadas em cartões-lixo para a aprendizagem da leitura e de ábaco para as operações com números. Criou também a “Casa das Crianças” destinada para o atendimento de famílias populares.

No período seguinte à Primeira Guerra Mundial, as discussões são direcionadas para uma educação que pudesse promover uma salvação social, que resultou no Movimento das Escolas Novas, onde para este “a aprendizagem não se fazia pela recepção passiva de conteúdos já formulados, mas pela atividade da criança em experimentar, pensar e julgar, especialmente em pequenos grupos” (OLIVEIRA, 2010, p.76).

Decorrente desse período, houve no campo da psicologia vários autores que apresentaram novas formas de compreender o desenvolvimento da criança como Vygotsky que na década de 20 e 30, ressaltou para aprendizagem da criança com parceiros mais experientes, pois “com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2008, p.129).

Ainda na metade do século XX, destacam-se as contribuições de Wallon, Frenet e as pesquisas de Piaget com seus colaboradores, em que todas essas teorias pedagógicas trouxeram novas perspectivas de aprendizagem especificamente na Educação Infantil.

Na década de 50, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, houve uma preocupação com a situação social da criança e dos seus direitos. Destacando para a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela ONU (Organização das Nações Unidas), sendo decorrente da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Havendo a partir daí uma expansão dos serviços de educação infantil na Europa e nos Estados Unidos, respaldada em concepções que consideravam o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento e que defendia a importância da brincadeira, em que os pais de classe média buscavam atender essa necessidade através dos *Play groups*, considerados pelos pesquisadores importantes para o diagnóstico precoce de problemas de saúde física e mental.

Outro aspecto apresentado, principalmente, em países como os Estados Unidos, foi que, em virtude da posição da mulher na sociedade e em meio aos conflitos existentes entre a importância da brincadeira e a utilização de métodos mais rígidos, surgiram a partir daí várias pesquisas com relação ao desenvolvimento da criança nessas instituições, trazendo para as universidades norte-americanas estudos que possibilitassem contemplarem as ideias froebelianas e outros projetos de renovação educacional.

Nesse período, houve várias críticas de educadores norte-americanos a Montessori, com relação às suas atividades nas quais era acusada de não se preocupar com a formação do ser social e sim evidenciar as atividades individuais, com exercícios rígidos através de materiais pré-estabelecidos (OLIVEIRA, 2010). Esses educadores confrontaram também suas concepções com as de Froebel com relação à ação de liberdade das crianças e do seu método considerado desatualizado comparando com o método Global de Decroly.

Segundo a autora acima citada, em 1960, século passado, houve uma preocupação dos norte-americanos com as crianças das classes desfavorecidas, fazendo ressurgir as escolas montessorianas nos Estados Unidos. No entanto, a política de educação infantil foi afetada, devido à pressão em prol dessa camada social, que resultou na elaboração do conceito de “privação cultural” e de programas de “educação compensatória”.

Outro argumento que retardou a evolução da educação infantil foi o apresentado pelo psicanalista John Bowlby que solicitado pela Organização Mundial de Saúde para analisar a situação de muitas crianças na Inglaterra que foram privadas da companhia da mãe durante a Segunda Guerra Mundial, em que as crianças eram encaminhadas para instituições. Bowlby concluiu que as rupturas de laços afetivos entre mãe e filho trouxeram consequências negativas para o desenvolvimento da criança.

Porém, houve um conflito entre os movimentos feministas que se tornou mais atuante no século XX, reivindicando mais creches para os filhos daquelas que precisavam trabalhar, contra os especialistas que respaldados nas leituras dos trabalhos de Bowlby, não apoiavam essa separação precoce entre mãe e filho.

No entanto, as novas descobertas, no campo científico com relação ao desenvolvimento infantil trazidos por Constance Kamii com o construtivismo e de Emília Ferreiro com a psicogênese da língua escrita, atrelados também às contribuições de psicólogos e da psicolinguística, defendendo a criança como ser ativo e pensante capaz de resolver problemas de forma autônoma. Outros campos, como a Sociologia e a Antropologia trouxeram conceitos e práticas que resultaram em uma mudança das práticas educativas na educação infantil (OLIVEIRA, 2010).

Com o avanço tecnológico do século XX, houve mudanças significativas no cuidado da criança em seu ambiente familiar, pelo menos no que diz respeito à classe social média, em que temos mães mais esclarecidas com relação à qualificação educacional. Portanto, passou-se a produzir uma literatura e serviços voltados para ajudarem os pais nessa tarefa.

Nesse contexto, a um reconhecimento da criança como “sujeito social” desde o seu nascimento, sendo um

[...] agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento (Oliveira, 2010, p.81).

Todo esse processo despertou, no campo mercadológico e da indústria cultural, a criação de produtos e recursos que atendessem as novas concepções e exigências sociais para

essa clientela, em que, dentro da escola, o desafio passa a ser fazer uso desses recursos metodológicos na busca da produção do saber. Outra exigência diz respeito à necessidade fundamental de formações para os profissionais que atuam na educação infantil.

Com relação à situação atual na Europa, difere de um país para o outro com relação à estrutura, objetivos e práticas de trabalho. Entretanto, têm-se pontos comuns apresentados através de um debate que se discutem as formas de oferecerem serviços de qualidade, em que, com relação aos objetivos, destaca-se a possibilidade de desenvolvimento da criança dos seguintes aspectos: corporal, intelectual e afetivo. No entanto, a concepção de guarda continua como meta de atendimento, porém que seja direito de todos, embora ocorrendo de forma compensatória para as classes desfavorecidas.

Portanto, verifica-se que muitos pontos ocorridos na Europa e nos Estados Unidos, são apresentados também no percurso histórico brasileiro, principalmente no que diz respeito, as diferenças de atendimento de acordo com a classe social em que se encontra a criança.

2.1.2 A trajetória da educação infantil no Brasil

A história da educação infantil no Brasil não difere muito do contexto mundial no que se refere principalmente, ao atendimento diferenciado que vão de acordo com as condições sociais e culturais, verificando como ocorreu a integração da criança na sociedade brasileira.

Partiu-se também de uma necessidade de atendimento as crianças que eram abandonadas e recolhidas nas chamadas “rodas de expostos”. Durante o período de 1874 até 1889, além desse atendimento, houve iniciativas por parte de higienistas, preocupados com o alto índice de mortalidade infantil, pois, não havia “interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre” (KRAMER,1995, p.50).

Conforme a autora citada acima, só a partir do século XX é que surgiram movimentos voltados para o processo de escolarização, enquanto, na Europa, já havia creches desde o século XVIII. Sendo essas mudanças ocorridas no Brasil atreladas aos fatores econômicos decorrentes da revolução industrial.

No entanto, a partir dos interesses sociais referentes à expansão industrial têm-se algumas mudanças em relação à estruturação familiar, com a participação da mulher no mercado de trabalho, surgindo um aumento significativo referente ao número de creches e jardins-de-infância.

Assim, conforme Aroeira (1996) obtêm-se dois tipos de instituições através da ausência de uma política nacional para a educação pré-escolar. Desse modo, considera-se que:

[...] a falta de uma diretriz política unificadora, a dicotomia entre creche e pré-escola cria uma dupla face em relação à educação infantil: a primeira, meramente assistencialista e a segunda, de caráter pedagógico (AROEIRA, 1996, p.9).

Adicionando a essa fragmentação os programas e projetos para a educação infantil, percebe-se que esses não têm, historicamente, uma continuidade, ficando a mercê dos interesses e objetivos dos administradores, oferecendo um atendimento de forma sazonal. Esse atendimento tornou-se ainda mais precário em relação às famílias de baixa renda, devido a uma maior oferta de escolas particulares.

Por isso, Kramer (1995) ressalta que diante desse quadro:

[...] percebem-se duas tendências que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à crianças em idade pré-escolar: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais (p. 61).

Dando continuidade a esse atendimento assistencialista, ocorreu, na década de setenta, uma expansão mais expressiva na oferta desses serviços para as camadas populares, com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) através do Projeto Casulo que, embora atingindo um número grande de crianças, não se preocupava com a qualidade.

Durante os governos militares já havia um embate entre os programas federais conveniados com instituições privadas para um atendimento assistencial e em nível municipal, uma defesa com relação à função educativa da creche e da pré-escola.

No entanto, ao final da década de setenta e os anos oitenta, século passado, com relação ao pré-escolar, destaca-se que, devido à questão “privação cultural”, direciona-se o atendimento para a oferta de uma educação compensatória, tendo como objetivo uma preparação para o ingresso no ensino regular.

Entretanto, no período da década de 1980, conforme Machado (2009) surgiram as críticas com relação a essa educação compensatória que foi respaldada na teoria da privação cultural, através dos movimentos sociais da sociedade civil, compostos pelos profissionais e pesquisadores da área, que defendem um caráter pedagógico e educacional das creches e pré-escolas, contrapondo-se a uma política de atendimento assistencialista até então vigente no país. A partir daí, a educação infantil passa a ser discutida como um direito e opção das famílias exigindo também profissionais qualificados, destacando para a necessidade da formação de quem atua nessa área.

Com a constituição de 1988, destaca-se um avanço significativo referente à educação pré-escolar, que define um atendimento unificado através de uma concepção integral e contínua num período 0 (zero) a 6 (seis), associando os aspectos assistenciais e pedagógicos independente da faixa etária.

A educação pré-escolar, como direito de todos, compreende a necessidade de uma universalização, percebendo a criança a partir de um novo olhar sobre as suas condições de desenvolvimento. Nessa ótica, a educação apresenta-se de forma completamente inversa às políticas sociais meramente assistencialistas e curativas:

[...] a educação infantil tende a ganhar cada vez mais sentido de equalização de oportunidades e de educação emancipatória, libertadora, em substituição às respostas tradicionais reforçadoras da submissão e da dependência de programas assistenciais (AROEIRA, 1996, p.10).

Embora não se tenha ainda um efeito significativo com relação à necessidade dessa equalização, percebe-se que essa questão torna-se um problema latente devido à sociedade

requerer uma redistribuição de renda que possibilite uma maior igualdade a partir do equilíbrio entre as classes sociais.

Outro avanço significativo foi apresentado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e da inclusão de Creches e pré-escolas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Destaca-se também a mudança Constitucional que insere a criança de seis anos no Ensino Fundamental sob a Lei nº 11.274/2006 que amplia a obrigatoriedade de matrículas para as crianças de quatro e cinco anos.

A partir dessas conquistas, tem-se reconhecido na Educação Infantil o direito social e humano numa concepção de que a infância passa a ser reconhecida como uma categoria da história através da sua construção social, na qual também produz a sua cultura.

Nesse contexto, compreende-se que a sua linguagem está vinculada as suas interações sociais, sendo representadas por diversas formas de comunicação. É o que destaca o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil com relação às novas funções para a Educação Infantil:

As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagem e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (RCNEI, 1998, p.23).

Partindo dessas concepções de desenvolvimento da criança, pode-se perceber como ocorre a aprendizagem infantil, ao destacar as contribuições do ensino da linguagem escrita, nessa modalidade, tendo em vista, ser um instrumento fundamental e estratégico para a inclusão das crianças como atores sociais e de uma efetiva participação na sociedade contemporânea (BATISTA, 2010).

Portanto, a questão é verificar se as representações apresentadas pelos participantes da pesquisa contemplam essa inclusão considerando a utilização da prática do letramento na

Educação Infantil numa perspectiva de Inovação Pedagógica, para isso apresentam-se a seguir aspectos referentes ao letramento e sua relação com o processo de alfabetização.

2.2 O letramento na educação infantil

A concepção de letramento é um discurso contemporâneo no contexto da Educação Infantil, que enfatiza cada vez mais a necessidade de um rompimento com conceitos meramente assistencialistas ou compensatórios, pois as novas diretrizes apresentam outros conceitos referentes ao desenvolvimento da cognição e da linguagem das crianças de zero a cinco anos.

Partindo desse princípio, Oliveira (2010) ressalta que o trabalho de atendimento nas instituições deve garantir uma experiência educativa com qualidade, destacando que a compreensão sobre o cuidado é algo indissociável do processo educativo.

Embora a autora coloque que em muitos lugares ainda prevaleça uma filosofia de assistencialismo com relação à creche e à pré-escola, há outras que abordam uma preparação para o ingresso no ensino regular, através de uma prática educativa respaldada em uma teoria empírica em que o processo de aquisição da linguagem oral e escrita foca os aspectos só de alfabetização.

Diante dessa dicotomia, Ferreiro (2001) apresenta a questão de que se “deve ou não ensinar a ler e escrever no pré-escolar?” (p.96), pois referente a essa situação destaca que quando a resposta é negativa, ocorre uma ausência total de materiais escritos no ambiente escolar, no entanto, quando se é positivo há uma semelhança com as classes dos primeiros anos do ensino fundamental, em que a prática docente utiliza-se de atividades tradicionais como “exercício de controle motriz e discriminação perceptiva, reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras...e nenhum uso funcional da língua escrita” (p.97).

Por isso, para a compreensão dos aspectos voltados para a aquisição da linguagem oral e escrita nessa modalidade, parte-se das definições do que significam alfabetização e letramento e de como eles podem ser inseridas nesse processo, contemplando um percurso histórico que apresenta uma evolução significativa com relação à concepção de alfabetização.

Para a definição sobre a alfabetização considera-se obtenção das habilidades de ler e escrever, ou seja, de “codificação” e “decodificação”, sendo consideradas na sala de aula a partir do século XIX, através dos métodos de alfabetização denominados de sintéticos (silábicos ou iônicos) e analíticos (global). Tendo como instrumento principal as cartilhas que eram baseadas em análise e síntese, e, estruturadas a partir de um silabário, através do processo de repetição e memorização. (Batista, 2010).

[...] A língua escrita era concebida como sistema de transcrição da fala. Aprender a ler e escrever se traduzia em habilidades observáveis e mensuráveis que, por sua vez, exigiam, para sua compreensão, o desenvolvimento de processos periféricos de tipo perceptível e motor. Tomando-se como pressuposto a existência de dois momentos claramente distintos – um primeiro pré-leitura e pré-escrita e um seguida de leitura e escrita propriamente dito – o ensino pré-escolar se configurava como um momento de preparação para a alfabetização, encarregando-se de treinar habilidades consideradas pré-requisitos básicos para a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita que ocorreria em um momento posterior. (BATISTA, 2010, p.99).

Decorrentes desse processo foram implantados os exercícios e testes utilizados para medir a “maturidade” em que a ciência de então supunha necessários, que tiveram muita influência no Brasil, em que as crianças eram submetidas a realizarem exercícios conhecidos como de “prontidão” para a alfabetização.

Essa concepção, segundo Aroeira (1996), está pautada em uma teoria empirista que vê a criança como uma folha em branco e, que, no pré-escolar, o professor possibilitará um registro das informações, utilizando-se de modelos padronizados que buscam a mesma resposta de todos os alunos através de treinos e exercícios repetidos, verificando a partir daí os que são capazes de reproduzir. Entretanto, diante do fracasso escolar de muitos alunos, justifica-se com a falta de uma capacidade inata que eles não trazem e que são demonstradas através da sua linguagem, dos valores e do conhecimento prévio que não são considerados corretos para a instituição escolar.

Destaca também que, com relação aos aspectos políticos, as consequências são a formação de sujeitos passivos diante do conhecimento, dos fatos e da sociedade. Outro ponto apresentado e referente ao atendimento diferenciado passa a ser de acordo com as condições sociais. Mantém, portanto, a formação de uma classe privilegiada que detém o saber e o

poder, quando “continua-se a oferecer escola rica para os ricos e escola pobre para os pobres” (AROEIRA,1996, p.29).

Entretanto, a busca pela superação dessas políticas que são bastante perceptíveis no contexto brasileiro perpassa em garantir uma escola de qualidade para todos, independente da sua classe social, no entanto, para isso discute-se qual o papel real do professor que atua nessa área e de como esse compreende o desenvolvimento da criança com relação à linguagem.

Portanto, para a compreensão desse processo destacam-se as contribuições que surgiram na década de 80, e que, nesse contexto, há uma redefinição também sobre o desenvolvimento da infância que contempla os aspectos históricos, sociais e culturais que constituem cada fase da vida humana, considerando as contribuições de Piaget (1967) que busca através da psicogênese elementos para analisar os comportamentos infantis, com o objetivo de compreender o conhecimento não no seu estágio final, mas na gênese e no seu processo de construção.

Embora Piaget não tenha escrito especificamente sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, ele apresenta que o “problema central é compreender os processos de passagem de um modo de organização conceitual a outro explicar a construção do conhecimento” (Ferreiro, 1998, p.9). Sua contribuição foi relevante ao ter como base uma contraposição referente ao modelo empírico de educação ao destacar que as crianças pensam sem deixarem levar pelo que é colocado pelo outro, pois “o pensamento da criança egocêntrico, isto é, que a criança pensa, sobretudo, para si, sem procurar ou sem chegar a se colocar do ponto de vista de outrem” (PIAGET, 1967, p.15).

Com relação a esse pensamento da criança antes dos 7-8 anos, mostra que não há ainda uma tomada de consciência referente às implicações lógicas, considerando que seu pensamento continua realista em que seu raciocínio está direcionado a um “modelo interno”, que o tem como verdade, mesmo tendo a aparência de uma dedução (PIAGET, 1967).

Para o autor acima citado, é preciso que o pensamento da criança seja visto como o do adulto de forma normal e civilizada, superando a concepção de que sua ação seja mera reprodução proposta pelo adulto através das influências recebidas, pois segundo Piaget (1967):

Estas influências, porém, não se vêm imprimir na criança como uma chapa fotográfica: elas são “assimiladas”, isto é, deformadas pelo ser vivo que as sofre, e incorporadas à sua própria substância. É esta substância psicológica da criança, ou, em outras palavras, esta estrutura e este funcionamento próprios do pensamento infantil, [...] (PIAGET, 1967, p.233).

Considerando o nível em que a criança se encontra entre a transição da inteligência sensório-motora para o pensamento conceptual, destaca-se que, embora ainda não tenha capacidade de expressar verbalmente seus conceitos reflexivos, ela pode compreender qual a finalidade da utilização do objeto, pois conforme Piaget:

[...] o fato da criança não poder traduzir as suas observações num sistema de juízos verbais e conceitos reflexivos, limitando-se somente a registrá-los mediante os esquemas sensórios motores, quer dizer, esboçando as ações possíveis, é impossível atribuir-lhe a capacidade de chegar a constatações puras ou a julgamentos, propriamente ditos, mas temos de admitir que esses julgamentos, se pudessem expressar-se em palavras, seriam equivalentes a qualquer coisa como ‘pode-se fazer isso com esse objeto’, ‘podemos chegar a tal resultado’ etc. (1963, p.335).

Ressaltando que a aprendizagem não ocorre por adestramento, mas é resultante de um processo contrário e ativamente combinatório entre assimilação e acomodação, destacando que a criança só passa a imitar os modelos visuais quando ela realmente compreende (PIAGET, 1975).

Assim como Piaget, Vygotsky (2008) deu ênfase ao papel do sujeito na aprendizagem, apresentando outros aspectos importantes e relevantes sobre o desenvolvimento do pensamento da criança, quando coloca que o verdadeiro desenvolvimento do pensamento parte do social para o individual (VYGOTSKY, 2008). E que existe uma relação entre a necessidade e a adaptação do sujeito, pois o “impulso para a satisfação das necessidades e o impulso para a adaptação à realidade não podem ser consideradas como coisas separadas em si e mutuamente opostas” (VYGOTSKY, 2008, p.26).

Diante dessas necessidades e adaptações por que as crianças passam, o autor ressalta que elas podem surpreender quando são expostas a situações em que o “seu pensamento extrapola os limites do pequeno universo palpável de sua experiência” (VYGOTSKY, 2008, p.82). E essas experiências no que diz respeito ao processo de leitura e escrita na pré-escola

devem ser organizadas de uma forma em que se tornem necessárias às crianças se envolvem na natureza social e cultural, juntamente com a cooperação do adulto e do aprendiz. Com relação a esse ponto, ele ressalta a contribuição de Montessori com a sua descoberta de que “se ensinarmos uma criança a escrever muito cedo, aos quatro e meio ou cinco anos de idade, a resposta dela será uma “escrita explosiva”, um uso abundante e imaginativo da escrita” (VYGOTSKY, 2008, p.131).

Considerando que, para esse desenvolvimento estar focado na interação do indivíduo com o seu meio social e os instrumentos da cultura, são mediados por parceiros mais ou menos experientes. Referente a esse aspecto, Vygotsky (2007) direciona esse processo à caracterização de dois níveis de desenvolvimento mental da criança, o primeiro é chamado de nível de desenvolvimento real que é resultante das funções mentais em que a criança se encontra e o outro nível é referente a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o real e a capacidade de desenvolver seu potencial em processo de interação com o outro.

Portanto, o autor caracteriza nesse ponto a influência do adulto e especificamente a importância do papel do professor nessa fase através da interação com as práticas sociais de leitura e escrita, em que há um envolvimento de forma ativa, são fatores determinantes para a estruturação da mente, e que com “a ajuda do adulto, invisivelmente presente, permite à criança resolver tais problemas mais cedo do que os problemas que dizem respeito à vida cotidiana” (VYGOTSKY, 2008, p.133).

Assim, concepções de Vygotsky e Piaget com relação ao processo de aprendizagem trouxeram contribuições significativas para o aumento das pesquisas nos diferentes campos. Albuquerque (2005) cita que, a partir de 1980, pesquisadores de diferentes áreas como: Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia e outras, levantaram mais considerações com relação ao estudo da leitura e seu ensino.

No entanto, foi no campo da Psicologia que se obtiveram importantes contribuições através dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) que trouxe uma revolução no que diz respeito ao conceito de alfabetização, apresentando que com relação à alfabetização inicial seria uma questão de natureza conceitual. Considerando que as crianças pensam sobre a escrita existente em seu meio social e ao participarem de práticas que envolvem leitura e escrita (ALBUQUERQUE, 2005).

A partir daí, ressalta que a criança recebe vários estímulos com relação à linguagem e que esta não os recebe passivamente e sim procura compreender a linguagem que se fala a sua volta formulando hipóteses, contrapondo-se a concepção de que a criança “recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe prover o meio” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.24).

As autoras acima citadas consideram que, sendo o sujeito cognoscente, ele tem no objeto uma condição de desenvolver o conhecimento, pois mesmo sem saber ler um texto ele pode apresentar uma capacidade de tratar o texto dentro das suas características específicas, diferentemente da leitura silabada, pois esta não representa uma compreensão da criança sobre o que está escrito e o que se pode ler.

Outro aspecto apresentado é com relação às condições em que as crianças chegam à escola definindo assim sua trajetória escolar, representado por uma facilidade ou uma dificuldade de adaptação ao ensino sistematizado, pois as crianças possuem conceitualizações referentes à escrita antes do ensino sistematizado. Portanto, independente das condições escolares, as crianças que tiveram oportunidades de ter contatos materiais ou situações em que a prática da leitura e escrita estava presente, possibilitou a elas avançarem em seus níveis de conceitualização e assim conseqüentemente terão mais condições para receber o ensino sistemático. Enquanto que, para as crianças que não tiveram essas oportunidades “será mais difícil conciliar as propostas adultas com suas hipóteses sobre a escrita” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.105).

Considerando que as propostas dos adultos estão pautadas em métodos tradicionais, definidos como uma fórmula que poderá resolver o problema da alfabetização. Esses são métodos que focam nas habilidades perceptivas e não na competência linguística e cognitiva da criança que precisa desenvolver suas capacidades cognitivas (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Diante desse processo, a questão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil passa por uma mudança, quando se considera que a escrita é uma maneira particular de transcrever a linguagem, “tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.26). Pois, a evolução da escrita não está

atrelada à forma que a criança apresenta a escrita, se é semelhante ou não a nossa, mas sobre o nível de conceitualização que ela tem sobre o objeto.

Portanto, Ferreiro (2001) coloca que a questão inicial é de compreender que as dificuldades apresentadas pelas crianças não é de memorização, mas conceituais, sendo semelhante ao processo histórico de construção da escrita que foi pautado em um sistema de representação.

Observando ainda a questão social, Ferreiro (1998) mostra que a diferença entre as crianças pobres de escolas públicas e as crianças de classe média, não é uma questão de déficit intelectual, linguístico ou cultural, pois nenhuma criança entra na escola sem saber de nada sobre a escrita e que o processo de alfabetização é trabalhoso para todas, independente da classe social. No entanto, a diferença no desempenho passa a ser decorrente da seguinte situação: a criança da classe média chega ao ensino regular já no final da alfabetização, devido às oportunidades de envolvimento com os atos de leitura e escrita, enquanto as de classe baixa chegam com hipóteses primitivas sobre a escrita.

Diante desse contexto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca a contribuição da escola em promover um ambiente alfabetizador que propicie às crianças um contato com a diversidade de práticas sociais de leitura e escrita, através dos gêneros textuais. Destacando ainda, a proximidade com as práticas sociais reais em que o escrever, contar e desenhar exerçam de fato uma função significativa. Assim sendo:

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferece a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos construindo idéias de como se ler e como se escreve (RCNEI, 1998, p.151).

A partir daí, começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem ler e escrever, e os que pensam sobre a escrita de quem ainda não está alfabetizado. Podendo estar em diferentes fases que vão da escrita pré-silábica, silábica e alfabética, em que precisam compreender como o sistema funciona através das interações com a língua escrita com seus usos e funções a partir de textos que tenham sentido para a criança.

Diante disso, Mendonça e Leal (2005) ressaltam que a prática pedagógica deve considerar que:

[...] os alunos precisam aprender a refletir sobre as situações de interação em que os textos circulam e sobre os diferentes gêneros textuais, a fim de poder transferir o que aprendem na sala de aula para os contextos diversos em que convivem fora da escola (p.59).

Nesse âmbito de considerar a importância dos usos e funções da língua escrita através de atividades significativas, bastante propagada a partir dos anos oitenta, em que especificamente com relação à alfabetização surgiu o termo “analfabetismo funcional”, características de pessoas que, embora tenham se apropriado das habilidades de leitura e escrita, não conseguem fazer uso dessa prática de forma eficaz na escrita nos diversos contextos sociais. Surge aí outro conceito nos anos noventa, vinculados a alfabetização que é o letramento. Este termo é uma tradução da palavra *literacy* que, segundo Soares (2009), é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” (p.18), resultante do envolvimento e do uso competente das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade.

Embora o letramento esteja vinculado ao processo de alfabetização, no Brasil uma palavra não substitui a outra, havendo uma diferença entre alfabetizado e letrado, define Soares (2009) que “a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada” (p.36).

Nesse contexto, destaca-se que o surgimento da palavra letramento está vinculado a uma nova realidade social no que diz respeito ao ler e escrever, a partir daí Soares (2009) destaca que o surgimento do letramento vem de uma exigência de leitura e escrita que está atrelado a uma necessidade de interação social almeja competências no uso das práticas sociais de leitura e escrita, que podem trazer consequências para o indivíduo ou ao grupo social em prol de uma mudança que altere seu estado ou condição de inserção social, caracterizando assim o processo de letramento.

Ressalta-se, ainda, a contribuição de trabalhar a concepção de letramento na Educação Infantil, considerando que o desenvolvimento da criança com relação à leitura e à escrita tem como princípio o seu conhecimento prévio, que faz parte do seu meio

sociocultural, através das práticas sociais de leitura e escrita, correspondente a um contexto significativo para a criança.

Entretanto, para que isso ocorra é preciso oferecer situações em que a criança ponha em jogo todo seu conhecimento prévio, contrapondo-se de que muitas vezes a escola só autoriza a copiar, desconsiderando assim, que ela recebe informações também fora da escola, embora, essas informações recebidas lá fora sejam, as vezes, confusas e contraditórias para a criança. Porém, no âmbito social elas se tornam contextualizadas (FERREIRO, 2001).

A escola tem um papel fundamental nesse processo de alfabetização, no entanto, trata a aquisição da leitura e da escrita como um simples instrumento, sendo necessário que perceba seu caráter político que, conforme Soares (2010), a aprendizagem da leitura na escola significa “a aquisição de um ‘instrumento’ para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e o meio de conquista de poder político” (p.22).

Sendo assim, a conscientização desse processo passa pela necessidade de que, segundo a autora acima citada, é importante preparar o professor para compreender as características: psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística. E, todos os condicionantes sociais, culturais e políticos do processo de alfabetização.

Conforme essa linha de pensamento, Andrade (2011) destaca que o papel do professor nesse processo seria de monitorar o aluno em sua construção pessoal, o considerando participante e ativo, tendo na aprendizagem e nos conhecimentos prévios uma compreensão de um tipo de alfabetização que possibilite a capacidade de pensar do estudante sobre as diversas linguagens que o mundo propõe envolvido e interagindo de uma maneira que contribua para sua inserção social.

Outrossim, para se obter uma alfabetização que atinja as camadas populares principalmente no Brasil, referente à função social da língua, faz-se necessário “conhecer o valor e a função atribuída à língua escrita pelas camadas populares para que se possa compreender o significado que tem para as crianças pertencentes a essas camadas...” (SOARES, 2010, p.65).

A partir daí, a escola deve propor aos alunos a apropriação do sistema alfabético em consonância com a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma adequada e independente, propiciando práticas verdadeiras, utilizando-se dos vários tipos de materiais

escritos apresentados na sociedade. Ou seja, alfabetizar letrando (SANTOS E ALBUQUERQUE, 2005).

Corroborando com esse pensamento Soares (2009) enfatiza a necessidade de:

Criar condições para que os alfabetizados passem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas tenham acesso a leitura e a escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso as livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita tem uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer (p.58-59).

A partir daí, o estudo da prática do letramento na educação infantil é uma condição de não só desenvolver as habilidades de leitura e escrita, mas também de fazer uso das práticas sociais de forma competente, atrelada a uma conscientização da sua finalidade em prol de uma formação que possa levar a um desenvolvimento pleno de cada cidadão atuante em uma sociedade, e que está cada vez mais envolvido com os recursos tecnológicos.

Contemplando, assim, as tecnologias nesse processo educacional, na busca de uma promoção para uma aprendizagem significativa, em que essa pode ocorrer fora dos parâmetros estabelecidos pela a escola, através de uma ferramenta que tem a capacidade de fascinar desde cedo as crianças por possibilitar uma diversidade de uso, também para os que não obtiveram ainda a habilidade de leitura e escrita convencionalmente.

Assim sendo, discutir-se-á, no próximo capítulo, a questão da relação entre educação e tecnologia nesse contexto, verificando qual a atuação da escola diante da evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação.

2.3 Educação e tecnologia

Diante da evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), não se pode desconsiderar que esse processo também faz parte das práticas sociais de leitura e escrita necessárias para a inclusão da criança em um mundo letrado e que esta, desde muito cedo,

tem contato com diversos recursos tecnológicos, apresentando uma capacidade de interação, desprovida de qualquer receio com relação ao seu manuseio, diferentemente do adulto.

E nesse contexto, que as crianças aprendem estratégias e regras introduzidos a partir dos jogos de videogames que, segundo Papert (2008), esse foi “o primeiro exemplo de tecnologia de computação aplicado à fabricação de brinquedos, foram a porta de entrada das crianças para o mundo da informática” (p. 20), em que com relação especificamente ao uso do computador esse poderá possibilitar uma autonomia para as crianças ao testarem suas ideias através de regras e estruturas preestabelecidas.

De acordo com o autor citado, mesmo as crianças que não estão alfabetizadas têm a capacidade de elaborar suas próprias teorias, embora, com uma dependência dos adultos para obter informações ou de outra forma que as coloquem em contato com a realidade e que, através desses meios, a criança poderá adquirir conhecimento independente de saber ler e escrever, contrapondo-se a uma literatura educacional que generaliza a capacidade de leitura como única condição do estudante obter conhecimento, estabelecendo também um período determinado para aprender a ler. Por isso, a expectativa do autor em uma Máquina do Conhecimento que sugere uma mudança com relação a essas concepções de aquisição do conhecimento (PAPERT, 2008).

Entretanto, toda essa mudança considerou também o que Paulo Freire (1987) coloca com relação ao processo de aprendizagem de que as criança não depositam as informações recebidas pelos adultos em bancos de memória, para serem utilizadas quando forem solicitadas na escola. Porque, “...a alfabetização é mais do que simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que lê e, escrever o que se entende” (FREIRE,1996, p.119), pois segundo este tornar-se alfabetizado é pensar de uma forma diferente da anterior, possibilitando assim ter vários tipos de alfabetização.

Conforme Papert (2008), essa amplitude com relação ao processo de alfabetização, sugere que ao invés do termo alfabetização deveria ser “estilos diferentes de conhecer” (p.25), ao abordar que as crianças podem obter conhecimento mesmo antes de receberem as instruções impostas pela escola, destacando que:

[...] o importante aqui é que a Máquina do conhecimento oferece às crianças uma transição entre a aprendizagem anterior à escola e a verdadeira alfabetização de uma forma mais pessoal, mais negociada, mais gradual e, portanto, menos precária do que a súbita transição que se exige hoje das crianças, quando passam do modo de aprender por meio de experiência direta para o uso da palavra impressa como a fonte de informações importantes (PAPERT, 2008, p.26).

Para atender a esse processo de oferecer uma verdadeira alfabetização, o caminho proposto pelo autor é de usar o computador nas turmas de educação infantil e até com crianças portadoras de necessidades especiais, no intuito de promover uma aprendizagem nas diversas áreas, porém mais próxima de uma aprendizagem informal, em que, com relação ao processo da linguagem oral, traz o uso do computador como uma forma de facilitar a relação entre fluência oral e a escrita operosa, pois segundo Papert (2008) a Máquina do conhecimento poderia promover situações em que estimularia a criança a ler e não a desencorajar a leitura.

Com relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita, Almeida (1987) aborda que há os defensores de que esta ferramenta pode possibilitar a melhora da ortografia, da gramática e que permite escrever e falar melhor, embora não haja pesquisas que contemplem toda variedade do processo de aprendizagem da escrita. “Contudo, é óbvio que qualquer forma de aprendizagem que seja significativa para a criança e cercada de uma metodologia adequada deve produzir resultados eficientes no aprendizado intelectual, afetivo e motor” (p.71).

Santos B. A. (2006) traz que com relação a sua contribuição para a aprendizagem da leitura, o computador é um dos suportes em que as crianças já obtêm, desde muito cedo, certa familiarização com essa ferramenta, ao considerar que, na sociedade contemporânea, esses recursos tecnológicos tornaram-se mais próximos do cotidiano possibilitando assim, através dos jogos, uma aproximação com as letras, que garante uma motivação e um fascínio das crianças.

Diante desse contexto, qual a atuação da escola perante essa nova realidade? Pois, no afã de aproveitar essa motivação para a construção do conhecimento da criança passa, antes de tudo, pela superação de uma educação escolar que precisa reconhecer o processo de transformação em que a sociedade se encontra e que já absorveu o uso significativo das tecnologias.

Por outro lado, o processo educativo, oferecido na maioria das instituições de ensino, está ainda respaldado em um currículo fechado e padronizado, sem muita abertura para a introdução efetiva da Tecnologia de Informação e Comunicação, embora esta tecnologia seja perceptível e usual em vários âmbitos da sociedade e dentro da família.

No entanto, a introdução dos computadores na escola não foi vista por este prisma, pois “a escola não se deixou mudar sob a influência do novo aparelho; ela viu o computador pela lente mental das suas próprias formas de pensar e fazer” (Papert, 2008, p.52). Com o aumento significativo de computadores na escola, esta, estabeleceu um espaço específico para os alunos terem acesso, direcionando um currículo que fragmentava assim o seu uso desarticulado com as demais matérias.

Ainda segundo Papert (2008), na visão da escola, o computador tornou-se mais um instrumento que passou a fazer parte dela, designando um espaço que denominou de “laboratório de informática” e destinando um professor especializado para o comando das aulas. Portanto, o computador que poderia ser um artefato revolucionário, foi neutralizado pela escola e convertido em um instrumento de materialização.

As escolas utilizam os computadores para uma roupagem tradicional, transferindo assim a ação mecânica e de memorização com o uso da tecnologia.

Corroborando com Papert, Kenski (2007) reforça que, na escola, ocorre uma prevalência da centralização no professor que passa a utilizar outros recursos, em que o aluno fala menos e ouve mais, destacando-se que, além da voz do professor, tem-se na televisão, no vídeo e em outros instrumentos aliados a realização da função de transmitir informações, numa perspectiva de aprendizagem através de um processo de armazenamento e repetição.

Com relação à sociedade escrita, destaca que ela exige a compreensão do que está sendo comunicado graficamente. No entanto, a autora faz referência à linguagem digital que através de códigos binários pode possibilitar interagir, informar e aprender, na medida que engloba aspectos da oralidade e da escrita de uma forma contextualizada (KENSKI, 2007).

Por outro lado, a escola não faz uso dessa nova linguagem dentro dessa perspectiva, pois sua prática no uso do computador caracterizou uma forma instrucionista da educação ao repassar os conteúdos programados de forma diferente e dentro de um currículo fechado, sem a possibilidade de reconhecer que esta ferramenta poderia proporcionar uma aprendizagem significativa que se perpetuaria além de acúmulo de informações que seriam

despejados em uma atividade avaliativa. Segundo Moraes (1997), “continuamos preservando e expandindo a velha forma como fomos educados, sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica que utilize esses novos instrumentos” (p.16).

Diante dessa concepção, Papert (1997), coloca que essa forma não caracteriza nenhum processo de inovação em sua utilização, pois a escola submeteu as novas tecnologias para serem usadas no fortalecimento dos métodos educativos já existentes, sem contribuições significativas para o processo de aprendizagem. Por isso, seu uso tornou-se mais instrucionista do que construtivista em que, nessa forma instrucionista, utiliza-se muitas vezes de jogos como uma estratégia atrativa para as crianças e ao mesmo tempo para ensinar os conteúdos escolares.

Essa referência leva para a necessidade de avaliar se os softwares educativos estão dentro de uma abordagem instrucionista ou construtivista, considerando que no processo construtivo é o que perpassa pelas condições de saber avaliar o software com uma perspectiva que possibilite desenvolver as capacidades cognitivas, pautado na concepção de Papert (2008) em um tipo diferente de aprendizagem em que o aluno, através de suas experiências, obtidas pelo mundo exterior tem capacidade de comandar sua aprendizagem de uma forma particular, quando situada em um contexto significativo apresentado pelo computador para se apropriar de conhecimentos que sejam frutos das suas reflexões.

Entretanto, para que isso ocorra é preciso competência de saber, ao selecionar qual o software que possibilita essa aprendizagem através de uma abordagem construtivista, considerando que a eficiência de um software está em oferecer uma aprendizagem significativa pois, segundo Ledes Monteiro (2007) esse processo ocorre quando é “capaz de gerar um conhecimento novo, com o potencial para promover mudanças no cotidiano escolar ou fora dele” (p.10).

Portanto, parte daí a base para a escolha de um software educativo, compreendendo que a avaliação de um software não depende de uma padronização, mas de possibilitar a cada um seus próprios critérios para avaliar, Fino (2003) ressalta que é preciso considerar a realidade em que se encontra, para poder criar seus próprios mecanismos referentes a avaliação de um software educativo.

Essa realidade é fundamental ser considerada, no entanto para saber estabelecer esta relação, faz-se necessário um estudo no intuito de obter seus próprios critérios, respaldado em

um conhecimento em que os softwares trabalhados possibilitem um processo de descrição – execução – reflexão – depuração, colocado por Valente (1995), caracterizando através dessa realização uma concepção construtiva, através de um ambiente interativo que proporcione ao aprendiz investigar, levantar hipóteses, testá-las e refinar suas ideias iniciais. Dessa forma, o aprendiz estará construindo o seu próprio conhecimento.

Compreendendo que o uso de software desvencilhado dessa concepção, volta-se a uma abordagem que “tem suas raízes nos métodos de instrução programada tradicionais, porém, ao invés do papel do livro, é usado o computador” (VALENTE, 1995, p.2).

No intuito de não obter essa prática, precisa-se construir um conhecimento que possibilite avaliar um software verificando se, de fato, ele é educativo numa perspectiva construtiva. Diante da diversidade que é oferecida, saber selecionar passa a ser fundamental, compreendendo que a inovação não está nos recursos, mas na forma de utilizá-los em prol de uma aprendizagem significativa.

O papel do professor nesse processo de construção do conhecimento passa pelo reconhecimento de que as crianças de hoje são diferentes porque recebem desde muito cedo vários estímulos que resultam em aprendizagem, tendo também uma maior familiarização com os recursos tecnológicos oferecidos no seu meio social. E a conscientização do professor é o primeiro passo para uma mudança da sua prática pedagógica, “No entanto, para que essa frutifique em conhecimentos e/ou competências, os computadores precisam ser criteriosamente explorados no ambiente escolar e, é claro, na formação dos professores” (Carrão, 2005, p.3). Sendo este um dos princípios para a mudança da sua prática pedagógica.

Necessita-se considerar que o papel do professor é fundamental nesse processo de apropriação dos recursos tecnológicos e especificamente no uso dos computadores em sala de aula, compreendendo que “a mera instrumentalização tecnológica do professor não o habilita à inovação de uma prática, que pode permanecer instrucionista, ou seja tradicional” (LEDES MONTEIRO, 2007, p.13).

Devido a essa constatação, verifica-se o déficit de compreensão desse profissional para uma mudança da prática focada no ensino para a da aprendizagem, considerando-se conseqüentemente envolvido como também um aprendiz, pois “o professor será sempre um aprendiz e esse processo, de busca contínua, deve ser pessoal, individual e dissociado de políticas públicas, reflexão que o profissional responsável por medir o conhecimento na

formação de indivíduos pensantes, críticos e atuantes precisa compreender como premissa para uma práxis significativa” (LEDES MONTEIRO, 2007, p.13).

Neste contexto, tem-se uma perspectiva de que o professor se reconheça como mediador desse processo, fundamentado na teoria Vygotskiana que destaca o quanto seu papel é importante quando compreende a sua participação na zona de desenvolvimento proximal, decorrente de um processo de mediação que se encontra entre o nível de desenvolvimento cognitivo que o aluno apresenta e ao que ele pode atingir, através de atividades regulares pelos pares aptos ou pelo professor que leva o aprendiz gradativamente a internalizar o conhecimento. Portanto, a ação do professor está pautada em propor situações que possibilitem um avanço do seu desenvolvimento, através de intervenções que estimulem a criança a atingir um nível de compreensão que ainda não domina completamente, para chegar ao novo conhecimento. E Fino enfatiza que:

[...] à acção do professor e à importância da sua acção como factor potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno. Desse postulado decorre a ideia de que, na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas “janelas de aprendizagem”, durante as quais o professor pode actuar como guia do processo de cognição, até o aluno ser capaz de assumir o controlo metacognitivo. E refira-se a importância, nesse particular, que pode ter a intervenção dos pares mais aptos que, num processo de encorajamento da interacção horizontal, podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos (2001, p.10).

Diante dessa concepção, percebe-se o quanto é necessária a formação desse profissional que precisa ter um novo olhar sobre o seu papel no desenvolvimento de suas competências e de possibilitar ao educando uma aprendizagem significativa e respaldada no aprender a aprender, decorrente também de uma exigência social. Segundo Ledes Monteiro (2007), essa competência está atrelada às necessidades atuais, do aprender a aprender e de incorporar esses conhecimentos construídos a sua prática educativa.

Esse, portanto, torna-se o grande desafio para o processo de formação continuada desse profissional que precisa superar uma prática instrucionista, ou seja, tradicional para uma prática construcionista, defendida por Papert (2008), que apresenta um conhecimento necessário ao professor no uso do computador de forma significativa, em que destaca um tipo diferente de aprendizagem, na qual a criança, através de suas experiências obtidas pelo

mundo exterior, tem capacidade de comandar sua aprendizagem de uma forma particular, quando situada em um contexto que seja significativo, podendo apropriar-se de conhecimentos que sejam frutos das suas reflexões.

Por outro lado, Faria (2004) destaca as dificuldades de transição entre o modelo tradicional e o modelo interativo com a tecnologia, considerando as resistências que exige uma “quebra de paradigmas e de toda uma formação acadêmica e vivência profissional. Além disso, requer um preparo do aluno para interagir com o recurso computacional” (p.5).

Entretanto, para o professor poder superar todas essas dificuldades seria necessário possibilitar algumas condições e uma colocação de Faria (2004) é a realização dessa formação dentro da própria instituição escolar para que todos possam refletir e compartilhar em grupos de estudos.

Outro aspecto é tornar “o professor capacitado para usar o computador como meio educacional e o aluno” (Valente, 1995, p.1), no intuito de conhecer as várias facetas de uso do computador compreendendo que dentre eles há a condição de possibilitar uma contextualização dos conteúdos de uma forma interativa para a construção do conhecimento e a partir daí propor uma relação professor – máquina – tecnologia e conteúdo através de software que ofereça uma aprendizagem significativa.

A partir dessa relação, o professor precisa conhecer os critérios para avaliar seus novos instrumentos didáticos, pois conforme Ledes Monteiro:

No Brasil especificamente, a elaboração e a adoção de livros didáticos é de responsabilidade dos profissionais de educação, que são notoriamente detentores de conhecimentos pedagógicos para tal. Com o advento das TIC, em especial da era da *Internet*, novas exigências educacionais foram impostas ao professor, inclusive a incumbência de avaliar Software Educativos para posterior inserção à sua práxis (2007, p.17).

Considerando esse contexto, Kenski (2007) retoma a questão da formação como um dos fatores essenciais para a efetivação dessa prática em que professores e técnicos possam compreender que, para ir além do uso das tecnologias, é preciso obter uma formação específica com relação ao uso pedagógico do computador.

Assim sendo, para atender essas necessidades é preciso que a escola olhe para as tecnologias como uma condição de impulsionar à educação as condições sociais vigentes, absorvendo assim um novo paradigma que transforme não só as teorias educacionais, mas toda a sua ação educativa ao perceber sua função na sociedade atual (KENSKI, 2007).

Essa condição é o que propõe a prática do letramento na educação infantil ao fazer uso competente das práticas sociais, incluindo as TIC de uma forma produtiva no processo de ensino e aprendizagem, nos currículos atuais, na formação dos professores e dentro da realidade de cada escola.

Dentro dessas perspectivas, as Inovações Pedagógicas estão atreladas a uma necessidade de mudança na formação do professor, almejando antes de tudo, que ele construa novas reflexões sobre o processo de aprendizagem, compreendendo que o diálogo entre o ensino e a aprendizagem passa pela promoção de oferecer problemas a serem resolvidos dentro de um contexto a partir da Educação Infantil.

Considerando que nessa modalidade as crianças possam interagir com as práticas sociais sem limitar sua capacidade as condições específicas de obter as habilidades de leitura e escrita que, segundo Papert (1997), “as crianças que, não sabem ler, conseguem, por vezes reconhecer suficientemente bem padrões de palavras” (p.259).

Muito embora, no que diz respeito à escola, a forma como ela ainda utiliza a linguagem escrita tem sido essencialmente inútil para as crianças, pois não garante uma inserção efetiva no mundo em que se vive.

Portanto, Kenski (2007) ressalta que a relação entre educação e tecnologia está diante de um longo caminho a ser percorrido para obter o uso das TIC de uma forma inovadora, analisando que, acima de tudo, o principal é saber usar esses recursos em prol de uma aprendizagem, caracterizando, assim, uma mudança de paradigma através das práticas que poderão ser consideradas uma Inovação Pedagógica.

2.4 Inovação pedagógica

Diante do processo de incorporação das TIC nas escolas é preciso ter a clareza de que o uso, simplesmente das tecnologias, não caracteriza inovação pedagógica, pois o inovar está atrelado a uma concretização de uma prática educativa voltada para um processo que obtenha de fato mais aprendizagem, envolvendo todos os atores que fazem parte de um sistema educacional independente de uma sistematização imposta por um currículo, que segundo Fino:

A tecnologia só será ferramenta de inovação a partir do momento em que permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados, que podem muito bem não ter nada a ver, com o currículo ou com a escola (2007, p. 7).

No entanto, configurar a prática dentro de uma perspectiva de inovação pedagógica especificamente dentro da escola significa buscar compreender qual o paradigma ainda vigente dentro dessa instituição. Entretanto, constata-se a persistência de um paradigma fabril, pautado em um currículo centralizador, em que o papel do professor é autoritário utilizando-se de atividades sincronizadas.

Por outro lado, houve no decorrer da história várias tentativas de transformar a escola através da proposta da Escola Nova e das abordagens sobre o construtivismo. Porém, nenhuma foi capaz de alterar as orientações paradigmáticas, pois:

Períodos extremamente fecundos, como os da Escola Nova, diluíram-se na ortodoxia. E nem mesmo as novas explicações dos processos cognitivos, nomeadamente da aprendizagem, trazidas pelos construtivistas ao longo de todo século XX, foram capazes de ajudar a operar grandes modificações nos procedimentos habituais e nas rotinas enraizadas, apesar de negarem um dos pressupostos mais entranhados e estruturantes da tradição, segundo o qual existe uma relação qualquer de causalidade, que quase imperativa, entre o ensino e a aprendizagem (FINO, 2010, p.4).

Diante desse contexto ainda presente nas escolas, as discussões sobre inovação pedagógica estão exatamente numa investigação de práticas que urgentemente apresentem uma descontinuidade desse paradigma fabril. Portanto, necessita-se de um novo paradigma que apresente aspectos que contemplem estar dentro de um processo de inovação em que existam mudanças qualitativas com relação à prática pedagógica, destacadas através de um contexto, “onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudanças” (FINO, 2008, p.1).

Porém, diante do processo de transformação em que a sociedade se encontra, a educação escolar vem persistindo em uma prática tradicional de ensino que apenas atende a necessidade imediata do sistema, caracterizada pela formação em massa, em que os educandos são preparados para serem operários nas indústrias e que, a grande maioria, está predisposta ao fracasso.

A Educação persiste em uma prática tradicional de ensino e, desse modo, não consegue suprir as necessidades da realidade atual. Educadores construtivistas pregam a mudança de paradigmas que visam a modificar ou reorganizar o pensamento sobre o conceito de aprendizagem, o que possibilita uma transformação real em toda a estrutura educacional e nas concepções da construção escolar.

A educação escolar da forma como ainda se apresenta nos dias atuais está cada vez mais se tornando obsoleta, por não reconhecer o processo de transformação em que a sociedade se encontra, toda estrutura da escola e para que ela sirva atendendo a uma especificidade da época, não se enquadra mais às novas exigências sociais. Sendo assim, não há porque persistir em uma prática do passado, fechando os olhos para o que nos aflige. É preciso aceitar que a mudança de paradigma vem não só para conhecer mas, principalmente, para saber fazer (FINO, 2001).

Direcionando tal visão para o reduto escolar é possível perceber que há grande necessidade de uma proposta educativa voltada para uma formação centrada em um todo diversificado e sem espaço para a fragmentação dos conteúdos, como a escola nesse modelo fabril se apresenta. Segundo Fino & Sousa (2003):

[...] as TIC desvelam uma nova cultura pós-moderna, marcada pela especificidade, diferença, pluralidade, e múltiplas narrativas, também vêm

demonstrar, de forma acutilante, a inadequação cada vez maior dos saberes fragmentados e compartimentados das diferentes disciplinas, face a realidades multidimensionais, globais e transnacionais, dos nossos dias (p.10).

Essa educação voltada exclusivamente para atender o sistema escolar está cada vez mais propensa ao fracasso, pois quando não se consegue “diversificar a educação *dentro* do sistema irá levar simplesmente ao crescimento das oportunidades de uma educação alternativa *fora* do sistema” (TOFFLER, 1970, p.223).

Diante dessa constatação, as instituições escolares vêm tentando superar o propósito para que foram criadas, no período industrial, fato que caracterizou também o segundo momento do sistema econômico e, para atender as suas necessidades, as escolas ofereciam algumas disciplinas básicas, mas ao mesmo tempo apresentava-se o chamado “currículo encoberto” para que pudesse garantir a adaptabilidade ao trabalho exigido nas fábricas, por meio de uma educação que segue uma formação que incute nos sujeitos, desde cedo, aspectos como a pontualidade, obediência e repetição. Portanto, através de uma educação de massa, preparavam-se os novos operários para atender as necessidades industriais.

Esse Paradigma Fabril não contempla mais o quadro vigente do sistema econômico e social. A realidade apresenta o fenômeno da transitoriedade que permite mudanças constantes, juntamente com as inovações reconhecidas em vários setores da sociedade, possibilitando uma visão globalizada de acontecimentos em todo o planeta, desenvolvendo assim uma “consciência planetária”, situada em um sistema muito flexível. Para Toffler (1980):

A terceira onda também eleva interesses não-econômicos e não-tecnológicos para um grau de importância primordial. Ela também nos faz olhar a educação, por exemplo, com novo olhar. A educação, todo mundo concorda, é capital para o desenvolvimento. Mas que espécie de educação (p.343).

Não se tem mais lugar para uma educação pautada na teoria de aprendizagem behaviorista, tendo na figura do professor o centro das informações e no do aluno a capacidade de receber essas informações. Assim, faz-se necessária uma educação que

promova a capacidade de perceber e adaptar-se às transformações sociais vigentes, que espera um desenvolvimento através das mudanças de conceitos e de valores.

É nesse quadro que Toffler (1980) caracteriza a Terceira Onda em que a família também se apresenta de forma modificada, quando os pais necessitam trabalhar em casa com a utilização do computador em um tempo flexível, passando a considerar as crianças dentro deste contexto, formando conceitos que contrapõem o reconhecimento dos valores e comportamentos dos pais, resultando em situações conflituosas entre pais e filhos.

Considerando essa realidade, Papert (1997) diz que essas situações apresentam também aspectos qualitativos bem melhores do que na escola, a partir daí surge uma pressão para que ocorra uma reforma educativa, que possibilite uma “contribuição real dos meios de comunicação digitais para a educação é a flexibilidade que pode permitir cada indivíduo encontrar trajetórias pessoais para aprender” (p.39).

Por outro lado, se a Escola permanece no paradigma fabril ela vai tornando-se um local em que cada vez mais as crianças estarão rejeitando, por não oferecer motivação nem justificativas que garantam sucesso na vida, por isso segundo Papert (2008):

[...] na medida em que as crianças rejeitam uma Escola que não está em sintonia com a vida contemporânea, elas tornam-se agentes ativos de pressão para a mudança. Como qualquer outra estrutura social, a Escola precisa ser aceita por seus participantes. Ela não sobreviverá muito além do tempo em que não se puder mais persuadir as crianças a conceder-lhe certo grau de legitimidade (p.21).

Diante desse contexto, é urgente uma mudança de paradigma pautado na concepção apresentada por Kuhn (2009), quando se refere que toda mudança é proveniente de uma crise existente, pois a necessidade de mudança parte quando o paradigma vigente “deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma” (p.126).

Esse paradigma anterior proporciona uma visão fragmentada com relação ao processo de aprendizagem, restringindo professores e alunos ao repasse de conteúdos, tendo como prática docente uma reprodução de atividades através da cópia e da imitação (BEHRENS, 2010).

No entanto, esta prática vem sendo questionada por não considerar a relação entre o intelecto com seus valores e os sentimentos necessários para uma formação completa do indivíduo. A partir daí, segundo Behrens (2010), esses “fatores apontados levam a perceber que a educação está em crise, a qual advém da própria ciência de paradigma, pois o pensamento newtoniano-cartesiano precisa ser superado (p. 25).

Por outro lado, Kuhn (2009) ressalta que para se apropriar de outro paradigma ou de aprendê-lo é preciso significativamente uma mudança de procedimento, pois segundo ele quando:

O cientista adquire ao mesmo tempo uma teoria, métodos e padrões científicos, que usualmente compõe uma mistura inexplicável. Por isso, quando os paradigmas mudam, ocorrem alterações significativas nos critérios que determinam a legitimidade tanto dos problemas como das soluções propostas (KUHN, 2009, p.144).

É na busca desse propósito que a organização educativa precisa apropriar-se do paradigma emergente que se apresenta como condição de propor às crianças ambientes de aprendizagem que atendam suas necessidades e que estejam relacionados ao que o mundo hoje oferece. Por isso, Moraes (1997) ressalta um novo referencial de educação diante da gravidade dos problemas apresentados no setor educacional, que precisa obter um compromisso de todos que participam desse processo através de uma criatividade que coloque em prática as soluções possíveis para a resolução dos problemas, respeitando ao mesmo tempo a natureza do homem.

Conforme Moraes (1997), a educação pautada nesse novo paradigma educacional busca envolver o indivíduo e despertar outros valores voltados para a qualidade de vida e para o equilíbrio humano. Para isso, alude para as mudanças de consciência provenientes de um esforço individual e coletivo no sentido de vir desenvolver uma opinião nacional e mundial. Portanto, destaca que:

É esta a tarefa da educação: ensinar a cada um a medida de suas possibilidades, dar opções e oportunidades de aprender de acordo com suas capacidades e as suas inteligências, lembrando que cada ser humano é o seu próprio agente de decisão e responsabilidade (MORAES, 1997, p.174).

Corroborando com essa concepção, Grinspun (2001) coloca que o objetivo é formar um indivíduo capaz de obter conhecimento através de uma ação reflexiva e questionadora, em que, nesse processo, é preciso considerar os aspectos referentes aos sentimentos, à afetividade e à criatividade, pois “o indivíduo não só aprende com a educação, como também se posiciona frente aos fatos e à realidade que existe dentro e fora dela” (p.26).

Nesse sentido, para Brazão (2011), a aprendizagem é colocada de uma forma integral e inseparável da prática social, pois envolve a pessoa em sua totalidade e não só apenas em atividades específicas, mas estabelecendo também uma relação com as comunidades sociais.

No entanto, para que isso ocorra é preciso que haja uma nova escola que se submeta a mudanças e ao desafio de atender às necessidades de formação atreladas a outros princípios (KENSKI, 2007), considerando que a escola exerce influência e tem poder de modificar uma sociedade, pois “quando a organização educativa muda as práticas pedagógicas associadas às normas do campo político, que dependem do paradigma sociocultural dominante, contribui para a transformação radical da sociedade” (BERTRAND E VALOIS, 1994, p.32).

Por isso, conforme os autores citados essa organização educativa pode desvincular-se das determinações impostas pela sociedade industrial e escolher outras estratégias educativas que possam estar em consonância com outro tipo de sociedade e assim, a dialética entre escola e sociedade passa a ter sentido, estabelecendo, portanto, uma ligação entre o paradigma sociocultural e as práticas pedagógicas.

Bertrand e Valois (1994) apresentam o paradigma sociocultural existencial como forma de recusa aos valores de uma sociedade industrial, pois segundo eles:

Propõe à organização educativa paradigmas educacionais que tenham como objetivos o crescimento e a formação afetiva das pessoas. A finalidade procurada é a criação de uma sociedade centrada na pessoa. A organização educativa deve, conseqüentemente, assumir uma função diferente: transformar a sociedade industrial e orientá-la para uma forma de organização mais preocupada com a pessoa (p.40).

A partir daí, kenski (2007) aborda que as escolas precisam absorver esse novo paradigma, transformando não só as teorias educacionais, mas toda sua ação educativa, percebendo assim sua função na sociedade atual e, para que essa mudança ocorra, exige-se

uma educação de qualidade para a sociedade da informação através de outra estrutura e funcionamento que vão além das formas pré-estabelecidas nos ambientes atuais e dos espaços e tempos de ensino e aprendizagem.

É preciso que a escola perceba as mudanças e rupturas que o momento atual está apresentando sendo necessário acompanhá-la mesmo diante das dificuldades apresentadas, pois, de acordo com Grinspun (2001):

No mundo atual, em que estamos observando uma série de mudanças em todas as sociedades, há de pensar na educação mais contextualizada possível, considerando as causas e os fatos que ocorrem no cotidiano. As rupturas nas relações desse contexto vão sendo inevitáveis, muito embora desconfortáveis e dolorosas (p. 32).

Esse novo quadro confronta com a estrutura organizacional da escola que necessita de outra dinâmica para que atenda a um contexto da modernidade ou da pós-modernidade que urge por um “ambiente inovador e participativo, no qual os alunos e os professores sejam reconhecidos como sujeitos capazes de inovar e de produzir conhecimento” (BEHRENS, 2010, p.82).

A escola é vista, segundo Moraes (1997), como um sistema que estabelece uma relação aberta e um intercâmbio com a comunidade que a cerca. Derrubando assim, todas as barreiras existentes, através de uma prática que possibilite uma integração interdisciplinar por meio de projetos que garantam aos educadores trabalharem o mais próximo possível da realidade do aluno e de uma forma significativa, tendo também um currículo que esteja atrelado a esses projetos possibilitando assim, incorporar os conteúdos padrões de uma forma natural.

Entretanto, com relação ao currículo, ele será interdisciplinaridade quando reconhecer “a relação existente entre os conteúdos disciplinares e as relações culturais, em que as coisas se interpretam na matriz curricular gerada no próprio processo educacional, baseada nas transações realizadas com as peculiaridades locais” (MORAES, 1997, p.148).

Complementando essa concepção, Grinspun (2001) coloca que o currículo deve ter uma linha inter e também transdisciplinar ao considerar a especificidade de cada um dentro de uma filosofia de educação, definindo assim, as contribuições dessas duas dimensões:

A dimensão interdisciplinar – em termos de unir educação e tecnologia – tem como objetivo não dividir os saberes nem hierarquizá-los, mas sim trabalhar como um todo capaz de integrar desenvolvimento pessoal e social do homem. A dimensão transdisciplinar responde, também, pelo que devemos e podemos fazer com os conhecimentos adquiridos sistematicamente na Escola, numa perspectiva além do currículo estabelecido (GRINSPUN, 2001, p.36).

Para Papert (1997), a verdadeira megamudança da escola só ocorrerá quando “a maior parte da aprendizagem decorrer através da participação em projetos que constituam desafios, que demorassem semanas, meses ou mesmo anos” (p.214).

A partir daí, tem-se no uso significativo da tecnologia duas condições propostas: uma de material que oferece complexidade de projetos e outra de possibilitar as crianças a adquirirem conhecimentos independentes de um currículo, pois segundo Papert (1997), essa transformação retira qualquer ideia de um currículo fechado e também de separar as crianças por níveis de competência, descaracterizando assim, a forma como a escola se apresenta ainda nos dias de hoje.

Diante dessa possibilidade de mudança, Kenski (2007) destaca que a inovação proveniente das tecnologias apresenta uma nova escola em que “o tempo da educação é o tempo da vida. As escolas não vão atender apenas segmentos restritos de alunos de determinada faixa etária, nível social e educacional” (p.124). A partir daí, verifica-se um caminho longo a ser percorrido para obter o uso da tecnologia como uma forma inovadora, pois é preciso, acima de tudo, saber utilizar esses recursos em prol de uma aprendizagem.

Compreendendo que essa aprendizagem ocorre a partir de um processo de construção do conhecimento obtido pelo sujeito, considerando as contribuições de Piaget (1967), por ter sido o primeiro a apresentar que a criança em seu desenvolvimento natural constrói o seu conhecimento, demonstrando sua capacidade de raciocínio através do processo de assimilação (mudança de pensamento) e acomodação (adaptação desse pensamento), a partir do período sensório-motor, definindo assim as características da teoria construtivista.

No entanto, Papert (2008) complementa essa teoria com a sua concepção construcionista em que as crianças, de acordo com as suas experiências obtidas no mundo, têm a capacidade de comandar a sua aprendizagem, exercendo assim sua capacidade de reflexão, denominou assim esse processo de “matética” (a arte de pensar).

Esse autor, considerando o computador como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da matemática, contrapõe-se assim a um currículo que, da forma como está organizado, não apresenta sentido para as crianças, por não oferecer uma contextualização que justifique a sua aprendizagem. Por isso, ele coloca:

A principal relação entre o computador e o desenvolvimento moral está assente na capacidade que o computador tem de fornecer um contexto, no qual o conhecimento é visto como tendo um desígnio e um significado compreensíveis anulando assim a necessidade de se mentir (Papert, 1997, p.100).

Outro ponto importante é que suas pesquisas foram além das concepções apresentadas por Piaget, quando defende que a criança tem a capacidade de avançar, dentro dos estágios estabelecidos no que diz respeito à aprendizagem.

Papert (2008) reconheceu que nas chamadas “comunidades colaborativas” o processo de aprendizagem ocorre em plena interação um com o outro dentro de um contexto significativo para ambas as partes, possibilitando a construção de conexões que facilitem a aprendizagem, inserindo também o professor como mediador e aprendiz.

Dentro dessa perspectiva, a concepção de mediação abordada por Vygotsky (1999) traz contribuições complementares ao construtivismo, focalizando que a criança aprende de acordo com o que seu meio social oferece.

Portanto, o caminho proposto para o trabalho do professor é possibilitar situações em que as intervenções propostas possam levar os alunos a aprenderem verificando a utilização desse conhecimento, pois conforme Papert (2008), “aprender – em – uso libera os alunos para aprender de uma forma pessoal, e isso, por sua vez, libera os professores para oferecer aos estudantes algo mais gratificante para ambos os lados” (p.71). Desprendendo os professores da condição de saberem tudo e atuarem como co-aprendizes.

Entretanto, Papert (1997) ressalta que existe outro aspecto que vai além das possibilidades de uso dos computadores que é o despertar dos profissionais da educação e principalmente dos que estão envolvidos diretamente com os alunos, o de se sentir também um aprendiz sem medo de reconhecer que pode aprender com os alunos, retirando das costas a responsabilidade de ter que saber de tudo.

Portanto, o objetivo principal desse contexto seria proporcionar uma interação significativa entre aluno e professores e com as tecnologias geraria um “movimento revolucionário de descobertas e aprendizado” (Kenski, 2007, p.105). Porém, a questão que considera mais importante é a condição das pessoas estarem reunidas com o objetivo de aprenderem juntas.

Diante dessa perspectiva, Behrens (2010) coloca que o desafio para o professor seria superar uma prática tradicional que reforça uma fragmentação e a reprodução de informação, por uma que possibilitasse aos alunos envolverem-se com o processo educativo, em que o sujeito possa ser visto como um ser cognoscente capaz de reflexão, ação, criatividade e espírito crítico, por isso exige-se reconstruir a prática educativa.

A partir daí, ressalta para uma concepção sistêmica da educação em que o professor possa ter uma visualização do aluno como um ser que tem potencialidades a serem desenvolvidas plenamente, para isso destaca que:

Para uma proposta pedagógica torna-se sistêmica, os professores deverão acreditar que os alunos são capazes, que têm emoções, que têm capacidade, que são inventores e que, principalmente, são capazes de estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar um trabalho coletivo, participativo, criativo e transformador na construção de um mundo melhor (BEHRENS, 2010, p.68).

Na busca desse objetivo, Moraes (1997) apresenta um professor que precisa ser aberto ao aceitar o indeterminado com suas incertezas em que aprende a conviver, quando replaneja com base nas novas perspectivas que possibilitem um diálogo, evitando assim a centralização em si mesmo, considerando que o papel do educador – educando é de promover um movimento em que o fluxo de energia possibilite a manutenção de um diálogo permanente de acordo com cada momento, através de situações-problema e desafios que desencadeiam reflexões estabelecidas assim “conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos, entre o ocorrido e o pretendido, de tal modo que as intervenções sejam adequadas ao estilo do aluno, as suas condições intelectuais e emocionais e a situação contextual” (MORAES, 1997, p.152).

Portanto, esse novo paradigma que a autora denomina de emergente estaria para reconhecer que:

A interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral, que colaborassem para resgatar a visão do contexto, que não separasse o indivíduo do mundo em que vive e de seus relacionamentos, que os promovesse como seres interdependentes, reconhecendo a vida humana entrelaçada com o mundo natural (MORAES, 1997, p.17).

Diante dessa nova forma de pensar a tecnologia, a autora propõe uma mudança que altera comportamentos, práticas e saberes que são atingidos pela velocidade das informações, caracterizando, assim, o conhecimento da atualidade em que, segundo Kenski (2007) essas modificações trazem maneiras diferentes de pensar e fazer educação, exigindo assim transformações estruturais que possibilitem o uso dessa atualidade tecnológica.

Com relação à oralidade e à escrita, essa se enquadra de uma forma diferente através da linguagem digital, pois:

[...] tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e seqüencial a escrita se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquico na circulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes (KENSKI, 2007, p.32).

Além dessas condições, outras estariam em prol da formação de cidadãos que possam interagir com o mundo da informação tornando-se assim consumidores letrados ao saberem usufruir cada vez mais das informações. Entretanto, para atender a essa necessidade é preciso rever a função da escola e dos profissionais que fazem parte dessa prática educativa para que possam absorver “o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe” (KENSKI, 2007, p.4).

E, no intuito de compreender ou de perceber quais são as mudanças ocorridas nesse processo, tem-se no estudo das representações sociais uma forma de verificar quais as

concepções dos professores diante da prática do letramento numa perspectiva de inovação pedagógica.

2.5 Representações Sociais

Para a compreensão dessa relação estabelecida entre inovação pedagógica e representação social, parte-se do conceito e da origem referente à representação social, tendo como base as concepções de Moscovici (2009) e demais autores que complementaram esse conceito.

O estudo da representação social significa realizar uma análise das formas culturais de expressão dos grupos, da organização e transformação, com uma função mediadora que possibilita compreender a dinâmica existente entre o indivíduo e a sociedade. Considerando esses aspectos, Moscovici (2009) coloca que com relação às mudanças, essas ocorrem através das representações sociais, pois são capazes de influenciar a conduta do indivíduo participante de um processo coletivo.

Diante desse processo, a Representação Social seria uma visão funcional do mundo, dando ao indivíduo e ao grupo um sentido a suas condutas e de como adaptar-se a uma realidade, tornando-se um guia que orienta as ações e as relações sociais através de uma pré-decodificação da realidade que determina um conjunto de antecipações e expectativas (JODELET, 2001).

Porém, Moscovici (2009) ressalta que todo esse processo não ocorre de maneira passiva, pois as pessoas e os grupos apresentam pensamentos realizados por si mesmos, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” (p.45).

Partindo das considerações apresentadas por Moscovici (2009), todo esse processo trata de um conhecimento produzido pelo senso comum que se diferencia de um conhecimento científico, entretanto, segundo Santos M. F. (2005), a Teoria científica é vista atualmente como resultado de uma observação e de caráter provisório, não mais como uma explicação definitiva, embora haja uma valorização desse conhecimento.

Por outro lado, Moscovici (2009) defende que um conhecimento não se contrapõe ao outro, mas que se apresentam de forma diferente com relação à elaboração e à função. E que para o estudo da Teoria das Representações Sociais, foca no conhecimento do senso comum, mas ao mesmo tempo utiliza-se do modelo teórico reportando assim a um conhecimento científico.

Entretanto, referente ao conhecimento do senso comum Farr (1998), destaca que a origem deste estudo foi a partir de Durkheim, com as representações coletivas, em que Moscovici proporcionou uma continuidade das teorias desse ancestral através da relação entre as representações coletivas e as representações sociais na era moderna, muito embora, nesse novo contexto, Moscovici apresente uma visão diferenciada de Durkheim ao destacar que as representações são resultantes de uma “estrutura dinâmica, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações” (MOSCOVICI, 2009, p.47).

Para Farr (1998), a difusão entre as teorias de Durkheim e as de Moscovici estão relacionadas com a forma sociológica da Psicologia Social, enquanto o conhecimento das teorias sobre as representações sociais aclara para a dualidade que a Psicologia Social apresenta através das características de um conceito psicológico e de um sociológico, em que a partir daí os estudos apresentados por Moscovici oferecem um avanço significativo com relação ao desenvolvimento das representações sociais.

Possibilitando assim uma perspectiva de interconectar conceitos da Sociologia e Psicologia, concebendo um estudo em que o sujeito é ativo nesse processo de apropriação da realidade e de saber como este compreende e se relaciona dentro de um contexto em conjunto com os outros indivíduos (FARR, 1998).

Considerando esse processo, Jodelet (2001) destaca o papel fundamental da comunicação através das trocas e interações concebidas sob os aspectos interpessoais, institucionais e midiáticos, pois são condições que possibilitam a determinação das Representações Sociais e do pensamento social, ressaltando também para o processo de partilha que é decorrente de uma dinâmica social que explica a especificidade das representações, estabelecendo uma relação entre as Funções Sociais e o real, apresentando assim um trabalho de ancoragem, quando busca tornar o objeto familiar integrado a um pensamento preexistente, e que a partir daí há uma função cognitiva essencial da representação, sendo capaz de referir a todo elemento desconhecido no ambiente social e

ideal. Atrélado a esse conceito busca-se também compreender como ocorrem as mudanças ou a permanência de uma Representação Social e da sua relação com a prática.

Nesse sentido, há uma referência ao estudo experimental das representações sociais apresentadas por Abric (2001) que, sobre os resultados obtidos na Psicologia Social, destaca como fundamental o que diz respeito à influência social, à interação e aos fenômenos de grupo, à identidade social, ao funcionamento sociocognitivos e, sobretudo para o estudo da relação entre as representações sociais e as práticas sociais em prol de uma transformação das representações.

Essa abordagem experimental desenvolveu-se a partir do interesse pela articulação entre o psicológico e o social. Considerando a teoria das representações sociais elaboradas por Moscovici que, nesse campo, tem como primeiro objetivo verificar a validade de uma realidade representada e de como essas representações são organizadas e os fatores que determinam essa organização e sua eventual transformação. Exigindo a utilização de métodos que possam recolher através dos discursos dos próprios sujeitos o conteúdo e a natureza exata das representações elaboradas em prol dos elementos constituintes da situação experimental, possibilitando um meio de induzir ou de controlar o campo das significações dos diferentes componentes da situação (ABRIC, 2001).

Conforme Abric (2001), a pesquisa experimental sobre as relações das representações e comportamento interpessoal mostram a representação de como o outro age através de um filtro interpretativo. A resolução de problema e desempenho de um grupo não é determinada pelo tipo de tarefa, mas, pela representação que é feita da tarefa, considerando também a representação do destinatário. Referente à função antecipatória das representações na interação dos grupos, mostra que mesmo antes dessa interação os sujeitos atribuem motivações mais competitivas ao grupo adverso do que a seu parceiro ou a si mesmos.

Com relação a essa estrutura interna, tem-se como fundamento a Teoria do Núcleo Central, pois ela determina a natureza do objeto apresentado e a relação do sujeito com o objeto, destacando para a pesquisa sobre a emergência de um núcleo central como elemento constitutivo (ABRIC, 2001).

Referente à Teoria do Núcleo Central, Abric (1998) destaca que a organização de uma representação social parte de características específicas através de um núcleo central que constitui-se de um ou mais elementos que dão significado à representação. Também apresenta

duas funções fundamentais: geradora e organizadora, entretanto, além dessas funções, existe uma propriedade que é mais estável, pois dentro da representação é o elemento que mais resiste a mudanças. Atrelado a esse núcleo central estão os elementos periféricos que respondem pelas funções de concretização, regulação e defesa. O núcleo central e os elementos periféricos são dois componentes das Representações Sociais que são regidos por um duplo sistema.

Portanto, a transformação de uma Representação Social está atrelada a esse sistema com aspectos referentes ao núcleo central e aos seus elementos periféricos, pois através dessa abordagem estrutural possibilita um conhecimento sobre os elementos que conduz uma transformação social (ABRIC, 1998).

Entretanto, todo esse processo, direcionado ao campo educacional, segundo Gilly (2001), traz contribuições significativas para compreender os fatores sociais que agem sobre o processo educativo e seus resultados, favorecendo uma articulação entre Psicossociologia e a Sociologia da Educação. A partir daí, a área educacional é um campo privilegiado ao observar que as representações constroem, evoluem e transformam.

Nesse contexto, os discursos sobre a instituição e a representação são uma construção original que visa a legitimá-la através dos seguintes discursos: o discurso da escola sobre si mesma em que é marcado pela contradição entre o ideológico igualitário e o não-igualitário, também dos referentes aos agentes da instituição. Diante das relações pedagógicas e as aquisições, as práticas estão relacionadas às concepções realizadas sobre o tipo de aluno. E no que diz respeito ao aluno e as suas significações referentes à escola depende da comunicação estabelecida com o adulto. A partir daí, o estudo das representações sociais no campo da educação possibilita também compreender o que ocorre na sala de aula com relação à interação educativa existente entre o ensinar e o aprender (GILLY, 2001).

Tendo essa concepção como um dos fatores que levaram ao estudo das Representações Sociais no intuito de compreender dentro de um determinado grupo específico de professores, o porquê das condutas que não correspondem às perspectivas de possibilitar uma prática inovadora na educação infantil, depois de uma formação recebida em que esta focaliza o processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo como base a prática do letramento nessa modalidade de ensino e a partir daí poder compreender a representação social dos professores da prática do letramento na educação infantil.

O estudo da Teoria das Representações Sociais nesta pesquisa em relação à prática do letramento na educação infantil está atrelado à compreensão de materializar o discurso sobre letramento numa perspectiva de inovação pedagógica, verificando se este apresenta uma coerência com a prática.

Para isso, faz-se necessário partir da conceituação acerca das representações sociais, tendo como base fundamental as considerações de Mazzotti (1994):

Para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa ela precisa adotar “um olhar psicossocial”, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (p.60).

Considerando esses aspectos é preciso verificar quais as representações dos professores sobre o ensino da leitura e da escrita na busca de perceber em que estão ancorados, pois segundo Moscovici (2009) esta *ancoragem* é “caracterizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (p.63). No intuito, também de transformar estranho e perturbador em familiar.

Portanto, para estabelecer uma relação entre o não-familiar e o familiar considera-se outro aspecto que é o da objetivação, sendo um processo mais atuante do que a ancoragem, pois busca relacionar o não-familiar com a realidade que refere “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2009, p.71-72). E assim a mudança de um paradigma parte da condição de estabelecer uma relação entre o existente e o atual, para poder gradativamente ocorrer a transformação.

Diante desse processo, busca-se compreender quais as implicações para a efetivação do letramento, levando em consideração se esses aspectos de ancoragem e objetivação estão relacionados com a forma de lidar com a memória, pois ainda segundo MOSCOVICI (2009):

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e retirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com o tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), terá daí conceitos e

imagens para juntá-las e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que é conhecido (2009, p.78).

Entretanto, em relação à elaboração do conceito referente ao letramento destaca-se que esse é um fenômeno social complexo, por apresentar diversos tipos e graus diferentes de uso da língua escrita e da sua utilização efetiva em práticas sociais, “assim como o modo como os indivíduos e grupos atribuem significados a essas habilidades e práticas” (RIBEIRO, 2005, p.19).

Outro ponto importante resulta as considerações sobre o vínculo que se tem como objeto, tratando-se em compreender através das memórias que se tem referentes ao seu processo pessoal de formação com relação a sua alfabetização, pois este caminho pode estar relacionado com as experiências e valores do professor alfabetizador.

Partindo do olhar reflexivo sobre seu próprio percurso de formação e das suas experiências vividas anteriormente em relação à leitura e escrita, pois por meio dessa memorização, busca-se uma reconceitualização sobre a alfabetização dentro de uma perspectiva de letramento.

Considerando esse pressuposto Ribeiro (2005) destaca que:

[...] a necessidade de investigar de que modo a inserção na cultura letrada afeta de fato as condições de existência dos indivíduos e grupos, ou seja, que valor adquire para o posicionamento dos atores no jogo social, já que o benefício que o letramento supostamente encerra não pode ser simplesmente admitido como dado, sem que com isso se incorra na indevida transposição de valores particulares de certos grupos para o conjunto da sociedade (p.21).

Essas condições de existência dos indivíduos e grupos nos leva a reconhecer que não é necessário impor uma cultura à outra, mas é fundamental possibilitar as mesmas condições de inserção com relação a obter as habilidades necessárias no uso das práticas sociais, partindo da realidade em que cada indivíduo se encontra, possibilitando às classes menos favorecidas o direito de uma formação que possa estar promovendo a sua inclusão em uma sociedade contemporânea.

Para isso, vêm ocorrendo mudanças significativas com relação à identidade desse profissional, que segundo Santos (2005) ainda é muito forte sua relação com o papel de mãe, promovendo dificuldades de compreensão dentro da instituição de educação infantil e em geral da sociedade. No entanto, devido às mudanças ocorridas na trajetória histórica, vem ocorrendo um reconhecimento gradual que possibilitou modificações na identidade desse profissional, sendo exigido, a partir daí, uma adequação ao novo perfil profissional em que coloca a criança como cerne desse processo educativo e com a competência de saber cuidar e educar.

Com relação à construção dessa identidade, Gomes (2009) destaca que ela é produzida em afinidade com o outro e apresentada em diferentes meios sociais, estabelecendo assim condições de ser alterada.

Corroborando com Santos, Almeida (2005) apresenta que esse processo não ocorre como uma autodescoberta, mas como fruto de uma “auto-invenção ou de uma construção mediatizada e que a prática pedagógica é de, fato, uma atividade que produz, constrói, reforça ou transforma as representações que os indivíduos têm de si mesmos, dos outros e do mundo em que vivem” (p.197).

Segundo Guimarães (2005), essa “visão de mundo” é o que busca ser identificado nos grupos ou indivíduos para obter o conhecimento que permeiam suas interações sociais, a partir daí compreender o porquê das suas escolhas e práticas. Por isso, as condições da transformação das práticas estão atreladas a uma formação que possibilite garantir às crianças o direito ao conhecimento através das suas experiências.

Para tal, faz-se necessário conhecer as representações sociais dos professores que passaram por um processo de formação, destacando ser um outro aspecto fundamental, com o poder de transformar e modificar “as representações sociais dos indivíduos, acreditando serem elas as condicionantes das consequências das ações dos educadores infantis” (GUIMARÃES, 2005, p.35).

Esse processo ocorreria a partir da valorização do conhecimento prático desses profissionais que atuam na educação infantil, e assim introduzir o novo de uma forma interativa contribuindo para a transformação das representações sociais, no intuito de transformar a sua prática. E, no que diz respeito à compreensão dos conhecimentos científicos que são oferecidos nos cursos de formação inicial ou continuada dos profissionais que atuam

na educação infantil sua apreensão depende da sua interpretação com a realidade. Sendo assim, ainda consoante com Guimarães (2005): “a atividade de conhecer não é mera cópia ou reprodução, pois as representações determinam comportamentos e práticas, orientam para a ação e para as relações sociais” (p.49).

Referente à questão da formação é preciso verificar que há uma necessidade constante do professor continuar estudando para que no exercício profissional possa acompanhar, pois segundo Gomes (2005):

As diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais sobre todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sociocultural (p.40).

No entanto, a questão da formação dos professores é primordial para possibilitar uma democratização da educação infantil, através das múltiplas interações que fazem parte dessa formação (Gomes, 2005). Portanto, o processo de formação deve ser dinâmico, construindo a identidade do sujeito em que as mudanças do indivíduo sejam atreladas às transformações de sua identidade, podendo promover uma construção de novas práticas incidindo em concepções inovadoras.

Para isso, busca-se compreender através da análise das representações sociais dos professores da prática do letramento na educação infantil, considerando esse ter passado por um processo de formação que tem como objetivo construir uma outra identidade desse profissional.

No processo de construção da identidade profissional que integra o quadro das identidades possíveis às categorias que dizem respeito à formação, às esferas do trabalho e do emprego constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos. O emprego é considerado, cada vez mais, o centro do processo identitário, e a formação profissional está cada vez mais diretamente ligada a ele (AGUIAR, 2006, p.158).

3. O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

O percurso metodológico são os caminhos trilhados para descobrir as respostas referentes a um questionamento inicial, para saber quais as representações sociais da prática do letramento que os professores possuem, buscando perceber as relações estabelecidas entre as representações de educação infantil, letramento e inovação pedagógica, no intuito de verificar de que forma essas representações orientam suas práticas. Para tal, é necessário o uso de métodos e técnicas correspondentes para obter a compreensão do objeto em estudo, direcionado a uma respectiva realidade. Portanto, “metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos” (OLIVEIRA, 2008, p.43). Segundo Minayo (2010) a teoria e a prática estão vinculadas a um contexto real em que a teoria está atrelada ao método e os instrumentos às técnicas, envolvendo impreterivelmente a capacidade pessoal do pesquisador com relação a sua criatividade, experiência e sensibilidade.

A partir daí, apresentam-se nessa secção as características referentes a uma pesquisa de abordagem qualitativa, do método do tipo etnográfico, as técnicas de coleta de dados e o processo de análise dos dados que contribuíram para o objetivo dessa pesquisa, estabelecendo assim uma relação entre os meios e os fins do fenômeno científico. Tendo como fundamentação teórica desse percurso metodológico as seguintes referências: Oliveira (2008); Deslandes (2010); Macedo (2006, 2009); André (1995); Lapassade (2005); Flick (2005); Bardin (2010) e outros.

3.1 A abordagem qualitativa

A abordagem qualitativa, conforme André (1995) tem seu início no final do século XIX, surgindo das indagações colocadas pelos cientistas sociais sobre o método de investigação que poderia atender aos estudos realizados sobre os fenômenos humanos e sociais, que contrapõem ao esquema quantitativo. Por outro lado, a pesquisa qualitativa defende uma visão holística dos fatos que levassem em consideração suas interações e

reciprocidade, propondo condições diversas e flexíveis para uma aproximação direta e interpretativa do contexto em que os sujeitos envolvidos fazem parte.

Pois segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se identifica com o nível de realidade que, no caso, não deveria ser quantificado, pois, contempla um universo de significados que fazem parte de uma realidade social em que o sujeito age e pensa sobre o que faz, interpretando suas ações atreladas a uma realidade e à outras pessoas. Incidindo a partir daí no mundo das relações, representações e intencionalidade.

Para Oliveira (2008), esse processo decorre de uma reflexão da realidade que possibilita uma compreensão detalhada do objeto a partir do seu contexto histórico ou da sua estruturação seguindo assim, um rigor que busca uma investigação radical da natureza do conhecimento humano, em que essa condição é estabelecida na realização de um diálogo crítico entre o campo teórico e o empírico, possibilitando dessa forma, novas interpretações referentes aos atores sociais (MACEDO, 2009).

Para efetivação desses aspectos, em prol de uma análise e de conhecer o contexto, utilizou-se a análise documental que, para Oliveira (2008), os documentos recebem um tratamento científico das entrevistas que permitem uma aproximação entre o pesquisador e o entrevistado no intuito de obter detalhes sobre o objeto pesquisado, do questionário que possibilita obter a descrição da caracterização de um sujeito ou de um grupo. Porém, é a observação participante que oferece ao pesquisador um contado direto com o contexto, buscando analisar o meio dos atores sociais, pois em “pesquisas qualitativas, os dados não podem ser considerados como fatos isolados, observados desde que estejam relacionados ao contexto em suas múltiplas relações” (OLIVEIRA, 2008, p.80).

A partir daí, com base em uma abordagem qualitativa, buscou-se analisar a representação social que os participantes da pesquisa possuem da prática do letramento nas turmas de educação infantil, verificando as implicações de inserir esse processo na prática docente. Para tal, destaca-se a necessidade da aproximação com o meio, onde ocorre toda ação que poderá estar atrelada ou não a uma prática educativa inovadora.

Buscou-se verificar a articulação existente entre a formação recebida no curso promovido pela Secretaria de Educação do município de Lagoa do Carro para os professores, no intuito de verificar a materialização dessa proposta de formação na prática educativa. Observando as concepções teóricas que fundamentam o letramento presentes na sala de aula e

no espaço da instituição. Nesse contexto analisou-se a dinâmica do trabalho docente e as condições oferecidas para essa efetivação.

Assim sendo, a pesquisa de campo ocorre quando obtém a condição de uma interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, além de promover uma relação entre o conhecimento teórico e o contexto investigado, possibilitando a construção de outros conhecimentos.

3.2 Descrição do campo e dos participantes

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a representação social dos professores da prática do letramento nas turmas de educação infantil, considerando como critério a formação recebida por um grupo de professores oferecida pelo município de Lagoa do Carro, situado na zona da Mata Norte de Pernambuco/Brasil. O curso em questão é denominado de Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), sendo opcional e que promove um estudo sobre o desenvolvimento da criança com relação ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita.

No intuito de verificar as contribuições dessa formação através de uma prática que seja inovadora, fez-se necessário um estudo no campo empírico em que os critérios para a escolha das escolas levaram em consideração, ter professores que foram cursistas e que atendessem exclusivamente crianças em idade de educação infantil, contemplando creche e pré-escolar. Em ambas escolas foram realizadas visitas para esclarecer o objetivo da pesquisa e solicitar a autorização aos professores para a observação. Considerando, nesse momento, o que Lapassade (2005) coloca sobre a importância da sondagem que, na relação estabelecida entre as pessoas, precisa estar em constante negociação e renegociação durante todo o processo da pesquisa, pois “nada é jamais conseguido de forma definitiva e global” (p. 70).

Com relação às duas escolas selecionadas que atenderam aos critérios desse estudo, foram denominadas de “1” e “2” a escola “1” funciona em dois turnos, manhã e tarde, sendo representado, no quadro 1, o quantitativo de professores e demais funcionários da escola e, no quadro 2, o quantitativo de turmas e alunos da educação infantil que estão na creche que atende crianças na faixa etária de 0 a três anos, Pré – I para crianças com 4 anos e Pré – II

para crianças de 5 anos de idade. Sendo essa organização para o pré-escolar uma determinação da Secretaria de Educação do município.

Quadro 1: Quantitativo de funcionários da escola 1

Seis professores da educação infantil
Uma dirigente
Uma coordenadora pedagógica
Uma secretária
Duas professoras readaptadas
Dois auxiliares de serviços gerais
Duas merendeiras
Um porteiro

Quadro 2: Quantitativo de turmas e alunos da educação infantil na escola 1

	Manhã		Tarde	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Creche	01	24	01	14
Pré – I	01	24	01	13
Pré – II	01	25	01	29
TOTAL	03	73	03	56

É importante ressaltar que a coordenadora precisa fazer um revezamento de horário para atender os dois turnos, pois a Secretaria de Educação não disponibilizou outro coordenador pedagógico. A coordenadora, por ter passado pelo curso de formação e ter graduação em Pedagogia, realizava uma orientação de acordo com as novas concepções de aprendizagem referentes ao processo de leitura e escrita.

A escola “2” segue o mesmo horário para as turmas do pré-escolar e, para algumas crianças da creche, o horário era integral. No quadro 3 há a descrição dos docentes e demais funcionários da escola, no quadro 4, o quantitativo de turmas e alunos que seguem a mesma organização para as turmas do pré-escolar.

Quadro 3: Quantitativo de funcionários da escola 2

Oito professores da educação infantil
Um dirigente
Uma coordenadora pedagógica
Uma secretária
Três monitores
Duas merendeiras
Dois serviços
Um porteiro

Quadro 4: Quantitativo de turmas e alunos da educação infantil na escola 2

	Manhã		Tarde	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Creche	01	10	01	18
Creche	01	18	01	15
Pré – I	01	15	01	17
Pré – II	01	22	01	25
TOTAL	04	65	04	75

A situação do coordenador é de igual forma para as duas escolas, deixando um turno por dia sem assistência. Essa condição segundo a coordenadora que tem formação superior em História, foi posta a partir do ano de 2011, enquanto que antes cada turno dispunha de um coordenador.

Em ambas escolas não há, temporariamente, um acompanhamento de supervisores escolares que possibilitem um estudo reflexivo sobre a prática, ficando a cargo do coordenador todo trabalho.

Participaram da pesquisa 44 sujeitos entre eles 35 professores atuando em sala de aula, 04 supervisores escolares e 05 coordenadores pedagógicos que, utilizando as questões fechadas obtidas através do questionário, propiciaram suas características. Todos são do sexo

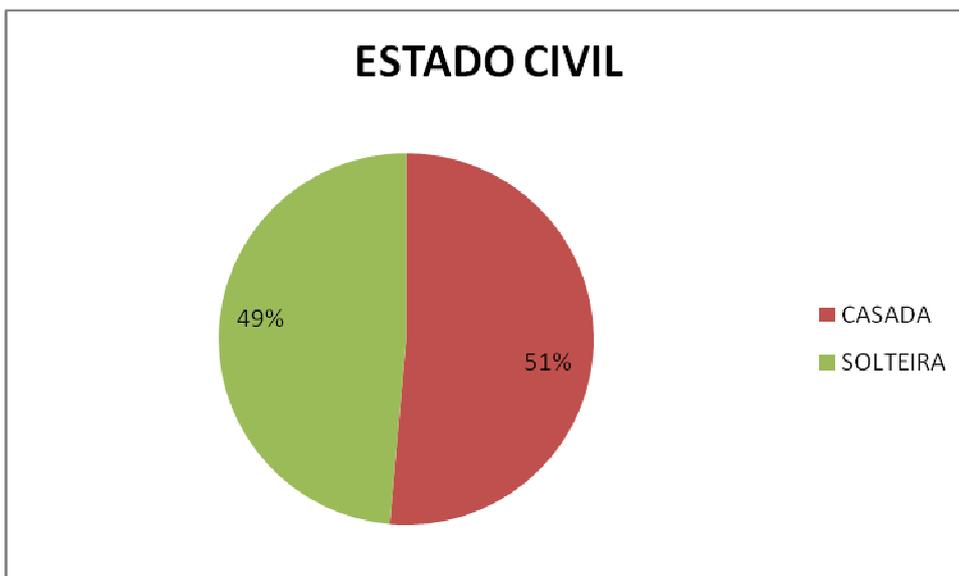
feminino a faixa etária situa-se entre 20 a 50 anos, divididos em solteiras e casadas que são representados nos gráficos 1 e 2.

GRÁFICO 1



Referente à faixa etária, 52 se encontram entre quarenta e um e cinquenta anos, compondo mais da metade das professoras, 34 professoras na faixa etária dos trinta e um e quarenta anos e 14 professoras estão entre vinte e trinta anos.

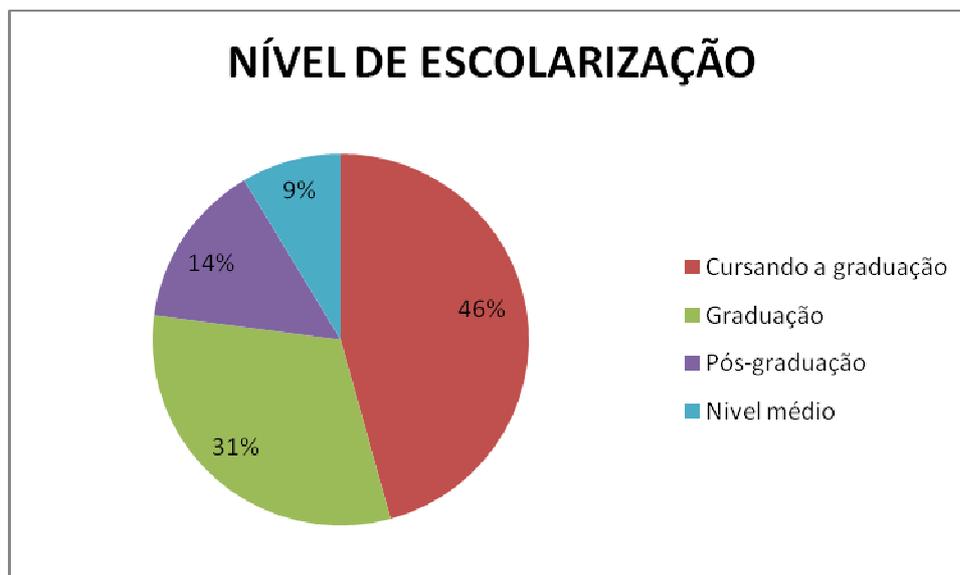
GRÁFICO 2



Referente ao estado civil as mulheres casadas foram 51 e as solteiras 49, verificando-se quase uma equivalência em relação aos sujeitos pesquisados.

Com relação à formação acadêmica dos sujeitos, 46 estão cursando a graduação, 31 são graduadas, 14 estão cursando pós-graduação e 9 possuem formação em nível médio.

GRÁFICO 3

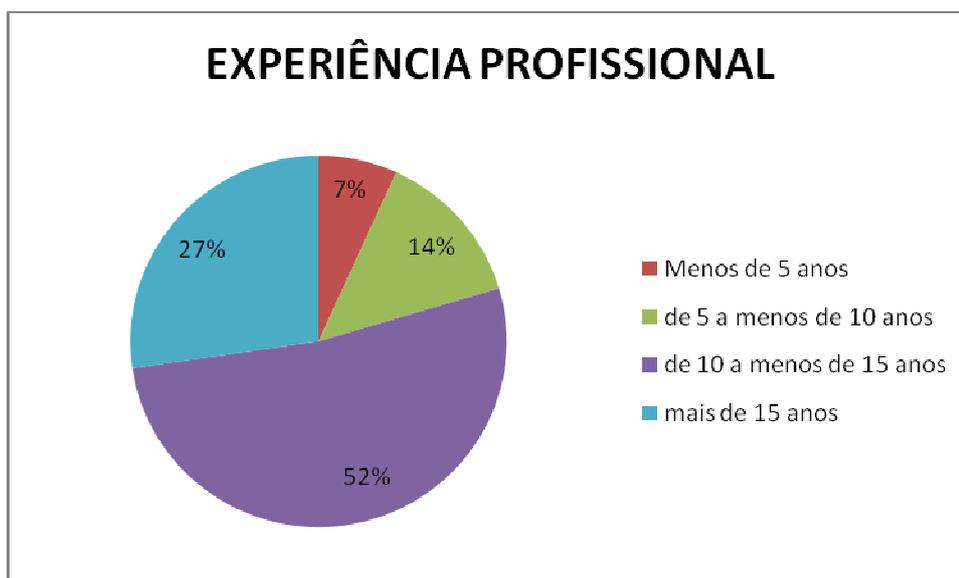


Referente à graduação, as professoras estão distribuídas nos seguintes cursos: Pedagogia 17 (dezesete), História 02 (duas), Letras 01 (uma), Ciências Contábeis 01 (uma) e Administração 01(uma).

Embora a legislação brasileira considere o nível de escolarização em curso normal para os professores que lecionam na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental, verifica-se nesse grupo um número significativo de professores em busca de uma formação de nível superior.

Para melhor clareza do perfil profissional dos sujeitos, investigou-se o tempo de experiência, apresentado no gráfico 4 e, em seguida, o quadro 5 os níveis e modalidades em que os professores atuam.

GRÁFICO 4



Verificou-se que a metade dos professores está no tempo de experiência entre 10 a menos de 15 anos, considerando assim um grupo que tem conhecimento de toda rotina de uma prática educativa.

Quadro 5: NÍVEIS E MODALIDADES EM QUE OS PROFESSORES ATUAM

Nível	Quantitativo
Educação Infantil	8
Ensino fundamental I	14
Educação de jovens e adultos	1
Supervisão escolar	4
Coordenação pedagógica	5
Turmas multisseriadas	12

Devido ao número de professores que atua na educação infantil ter sido insuficiente para caracterizar a questão da representação social, seguiu-se o critério de envolver todos os professores que participaram do curso e que atuam em outros níveis e na função de supervisão e coordenação escolar.

Para a definição dessas funções Lück (1982) apresenta que o supervisor escolar tem a atribuição de ser uma liderança com relação aos aspectos pedagógicos, buscando dinamizar o processo educativo e de oferecer um acompanhamento sistemático ao professor, apoiando para um melhor desempenho em sua prática.

Com relação às escolas pesquisadas, o coordenador pedagógico trabalha em parceria com o supervisor, dando um suporte ao professor na efetivação das atividades, porém, atuando mais especificamente junto ao aluno, buscando atender as suas necessidades e sendo um intercâmbio entre alunos, professores e pais.

3.3 Fontes e procedimentos da coleta

Para realização de um estudo é preciso que as técnicas estejam em consonância com o método aplicado, pois são instrumentos fundamentais para obter as informações necessárias para a construção do conhecimento. Na concepção de Oliveira (2008):

A técnica compreende a aplicação de instrumentais, regras e procedimentos que facilitam o processo ensino aprendizagem e a construção do conhecimento. As técnicas utilizadas em pesquisas devem ser compreendidas como meios específicos para viabilizar a aplicação de métodos (p.57).

No entanto, antes de realizar a pesquisa de campo com as respectivas técnicas, foi feito uma análise documental, pois o “documento é uma fonte quase indispensável para a compreensão/explicação da instituição educativa” (MACEDO, 2006, p.110). Sendo esse, a base para orientar a pesquisa de campo.

Para isso, foram utilizadas fontes documentais como: os Referenciais Curriculares para Educação Infantil e o documento de apresentação do curso, que relacionado com o aporte teórico contribuíram para a elaboração dos questionários, do roteiro das entrevistas e dos aspectos a serem observados.

Uma vez identificados os pressupostos teóricos e as diretrizes que fundamentam a prática do letramento na educação infantil. Deu-se início à pesquisa de campo em que foram utilizadas as seguintes atividades: aplicação dos questionários, as entrevistas, as observações das aulas e análise dos materiais de registro utilizados pelos professores e alunos.

Na aplicação do questionário Oliveira (2008) destaca que essa técnica tem como finalidade obter informações referentes aos sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas, embora que no geral, “têm como objetivo principal descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais” (p.83).

A partir daí, a utilização do questionário trouxe contribuições com relação à caracterização do sujeito através das questões fechadas em que foram solicitadas informações sobre dados pessoais, escolares e profissionais, nas questões abertas foi solicitado ao sujeito que escrevesse oito palavras que lhe viesse à mente quando escuta ou lê a expressão “Letramento na Educação Infantil”, em seguida que enumerasse por ordem de importância as palavras que tinham escrito e, por último, que justificasse a escolha das 2 (duas) primeiras palavras.

O objetivo das questões abertas foi de verificar a estrutura da Representação Social, utilizando a técnica de Associação Livre que, segundo Abric (1994, apud Sá,1996), esta técnica propõe coletar elementos que representam a caracterização do conteúdo de uma representação.

Na sequência, conforme o autor citado, com relação ao processo de hierarquização, após a realização de uma evocação livre há condições de verificar as palavras que foram frequentes e as de pouca frequência.

Referente às entrevistas que ao serem semi-estruturadas, segundo Flick (2005), exigem a elaboração de “perguntas que focam o assunto e que possibilita um sentido para os informantes ao relacionarem com os objetos e acontecimentos do seu mundo” (p.93-94).

Para atender essa perspectiva foi realizado um pré-teste com 03 (três) professores com o objetivo de verificar possíveis falhas com relação às perguntas realizadas, para que pudesse detectar alguma ambiguidade que levassem à necessidade de reformulação das questões, no intuito de obter mais objetividade (OLIVEIRA, 2008).

Na análise das entrevistas verificou-se a necessidade de retirar algumas questões e reformular outras, por apresentarem dificuldades de compreensão por parte dos professores, ao darem as mesmas respostas para questões diferentes. Sendo, portanto, alteradas e aplicadas aos demais sujeitos que responderam questões referente ao que significa alfabetização e letramento, sobre o processo de leitura e escrita na educação infantil, se o trabalho com as práticas sociais traz aprendizagem, referente à formação continuada, seu conceito sobre educação infantil e de inovação pedagógica.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, ocorrendo umas nas instituições de trabalho e outras em suas residências, que duraram, em média, de 30 a 40 minutos.

Com relação à observação participante, são as anotações que o pesquisador obtém ao observar, junto com outras pessoas e também compartilhando das suas atividades. Destaca que o papel do observador participante seria de buscar “adquirir um conhecimento de membro. Vai tentar identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram, estabelecer o que seus atos significam para eles mesmos naquele momento” (p. 70).

Conforme Lapassade (2005), o comportamento do observador em permanência no local dever ser de colher informações através do olhar, da escuta e das conversas realizadas com as pessoas. Considerando também que, para essa pesquisa, tem-se a condição de ser um observador participante interno por já fazer parte do grupo, exercendo um “papel permanente e instituído de ator, e é preciso, a partir daí, que ele desempenhe o papel de pesquisador” (p.75).

Outro aspecto, levantado por Macedo (2006) sobre a observação diz respeito a compreender que não basta realizar os registros de uma forma mecânica, mas de perceber em um processo de interação os significados das ações apresentadas no momento, conforme destaca que:

Faz-se necessário frisar que o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registro, apesar da especificidade da função do pesquisador que observa – ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos (p.91).

Considerando esses aspectos e utilizando-se do diário de campo por ser um instrumento de descrição detalhada da realidade e que para Macedo (2006) “possibilita ao pesquisador compreender como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa; quais são seus atos falhos; quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados” (p.133). A partir daí, as observações das aulas foram realizadas em um período de quinze dias, destinando uma semana para cada professor. Na escola “1”, os dois professores escolhidos denominados de “A” e “B” trabalhavam no horário da manhã, iniciando às 07h30min até as 11h30min. Na escola “2”, o professor “C” que foi selecionado trabalhava no horário da tarde das 13h às 17h.

Nas aulas observadas, procurou-se verificar os seguintes aspectos: a relação do professor e aluno, a relação aluno e aluno e a segurança da professora referente ao domínio das situações propostas.

Durante a pesquisa de campo, foram coletadas outras informações através da observação do instrumento oficial fornecido pela Secretaria de Educação em que os professores assinalam nos conceitos: ótimo, bom e regular com relação ao desenvolvimento do aluno, o registro do planejamento que solicita em cada componente curricular, o desempenho esperado e o registro diário dos conteúdos trabalhados em situações didáticas. Também a produção individual dos alunos em seus cadernos.

3.4 Tratamento dos dados

Para a interpretação desses dados foram utilizados com base as orientações proposta por Bardin (2010) sobre a análise de conteúdo, que possibilitou mecanismos criteriosos sobre os instrumentos utilizados, em que esse também definindo a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, p.44).

A partir daí, considerando os aspectos quantitativos e qualitativos de um campo empírico, esse estudo utilizou-se de uma análise do tipo categorial que exige uma classificação dos elementos da resposta que foram divididas por temáticas, ocorrendo em um processo de desmembramento do texto em unidades, caracterizando a etapa descritiva da análise, seguida pelas inferência e interpretação.

Com relação à inferência, por estar em uma parte intermediária, possibilita um controle entre a descrição e a interpretação, pois a “intenção da análise é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção)” (BARDIN, 2010, p.40).

Considerando ser um dos aspectos mais importante em todo processo de análise, a interpretação em estudos, segundo Bardin (2010), teve sua origem na hermenêutica que significa a arte de interpretar uma mensagem que apresente questões obscuras ou de duplo sentido, decorrentes impreterivelmente de uma observação. Entretanto, para a análise de conteúdo, permaneceu essa atitude interpretativa, porém precisa de procedimentos técnicos para a validação dos dados, realizados nas entrevistas e observações.

Quanto ao tratamento das palavras evocadas a partir da expressão “Letramento na Educação Infantil” proposta nas questões abertas no questionário que para Bardin (2010) é um teste que pode “ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um indivíduo” (p.53) para a verificação dos níveis de estereótipos apresentados espontaneamente a partir dessa expressão indutora.

Para uma condensação dessas palavras e uma posterior análise utilizou-se de um software denominado de TRIDEX 5.0, no intuito de verificar quais as palavras que compõem as representações dos professores desse grupo. Sendo visto, de acordo as seguintes categorias: sexo, idade, estado civil, formação acadêmica, área de graduação, experiência profissional e nível que atua na docência, a partir de uma análise fatorial apresentou uma relação de palavras com suas respectivas frequência, localizando-as nos fatores 1 e 2, possibilitando realizar uma análise das palavras evocadas por todos os sujeitos na busca de um sentido.

Com relação à enumeração das palavras por ordem de importância, propôs analisar por um processo de hierarquização das palavras que foram selecionadas e justificadas pelos professores, no intuito de comparação com a frequência apresentada.

4.RESULTADOS

4.1 Análise documental

No que diz respeito a análise documental, foi vista a relevância desse material que também serviu de embasamento para essa pesquisa, verificando suas contribuições para uma melhor compreensão no que se diz respeito à legislação que rege a educação do Brasil.

Os demais documentos analisados foram relacionados no quadro abaixo:

Quadro 6: Documentos Analisados

Título	Caracterização do material	Conteúdo
C. F.	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Artigos 208, inciso IV e 227.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96.	Seção II: Da Educação Infantil, Artigo 29.
RCNEI	Referencial Curricular nacional para Educação Infantil.	Diretrizes Curriculares e Organizacional – vol. 1: Introdução e vol. 3: Conhecimento do mundo.
PME	Plano Municipal de Educação.	Diretrizes para a Educação Infantil: Diagnóstico, objetivos e metas.
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.	Curso de formação para professores: Objetivos e organização.

4.1.1 Constituição Federal de 1988

A Constituição de 1988 apresenta um avanço quando inclui na educação o direito da criança de receber um atendimento que deve ser garantido pelos pais, sociedade e poder público sendo definido pelo artigo 227 que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança o direito e ao adolescente, absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação,

à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

A partir da, são garantidos à criança seus direitos envolvendo todos responsáveis por sua integridade, pois a Constituição a considera um cidadão em pleno desenvolvimento. Com base nessas condições de oferecer uma educação integral que associe questões assistenciais e pedagógicas independentes da sua faixa etária.

Porém, com relação ao atendimento de crianças em idade de zero a seis anos de idade é dever do Estado garantido no

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (art. 208, inciso IV).

Embora, para Aroeira (1996), não se tenha uma efetivação dessa política pois a sociedade apresenta um alto índice de desigualdade social, destacando que a administração pública precisa adotar uma política mais enérgica, destinando um maior orçamento para que possam ser superadas as limitações com relação à pobreza, pois “sem essas políticas básicas de mudança, é difícil superar os problemas da educação pré-escolar” (p.11).

Entretanto, para uma especificação sobre esse atendimento há um outro avanço através das diretrizes estabelecidas pela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96 na seção II no art. 29, referente à Educação Infantil, que trata da primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Esta, portanto, trata de um desdobramento da Constituição de 1988, sobre o atendimento educacional para as crianças de 0 a 6 anos de idade, contemplando a importância

de um desenvolvimento integral da criança referente aos aspectos citados no artigo 29, sem muita especificidade sobre o trabalho pedagógico.

Atribuindo também aos municípios a responsabilidade de oferecer essa modalidade em colaboração com as demais instâncias Estadual e Federal.

No que diz respeito à formação dos profissionais que atuam nessa modalidade, coloca a seguinte exigência:

Art.62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Embora com a expansão de atendimento e a dificuldade de acesso às instituições superiores têm-se grandes problemas de obter a qualificação dos profissionais que atuam na educação infantil, precisando, a partir daí, investir cada vez mais em uma formação continuada em serviço, aproveitando obviamente a experiência de professores que atuam e que apresentem uma prática inovadora.

Por outro lado, o MEC estabelece diretrizes através dos Referenciais Curriculares Nacional para Educação Infantil, com o objetivo de definir aspectos necessários para um desenvolvimento nas instituições que atendam essa modalidade, propondo assim orientações que garantam uma relação entre o cuidar e o educar, embora na acepção de Machado (2009), ainda não se tenha muito claro esse processo do cuidar como um ato pedagógico e educativo, trazendo assim pouca contribuição para uma efetivação nas instituições.

4.1.3 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil é composto por três volumes: Introdução – vol. I, Formação Pessoal e Social – vol. II e Conhecimento do Mundo – vol. III. Em que para a respectiva análise foram utilizados os volumes I e III.

O primeiro volume referente à introdução apresenta uma fundamentação e uma contextualização do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil desenvolvida nos volumes II e III, através dos seguintes aspectos: considerações sobre creches e pré-escolas, a criança e a questão do educar e cuidar, o perfil do profissional, a organização, os objetivos gerais e as condições da instituição atrelada a projetos educativos e a sua estrutura.

Um dos objetivos gerais faz referência a “utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação de forma a compreender e ser compreendido” (RCNEI, 1998, p. 63). Destaca-se, portanto, que a criança pode comunicar-se de diversas formas.

E, para trabalhar essa diversidade, o volume III – Conhecimento do mundo, apresenta seis documentos que tratam das diferentes linguagens através do: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e Matemática. Referente à linguagem oral e escrita, apresenta uma trajetória sobre a presença da linguagem com suas idéias e práticas correntes, a criança e a linguagem, objetivos, conteúdos, orientações gerais para o professor e a avaliação.

Assim sendo, focando os objetivos propostos nesse documento verifica-se que, tanto para as crianças de zero a três anos quanto para as de quatro a seis anos de idade, o desenvolvimento desses objetivos são apresentados através das seguintes atividades: participação das crianças em várias situações de comunicação com o propósito de se interessar em conhecer os gêneros textuais, escutar textos lidos pelo professor, escrever embora não de forma convencional, reconhecer seu nome escrito e poder escolher livros para ler e apreciar.

Considerando esses aspectos, é preciso que o professor compreenda, principalmente, como advém o desenvolvimento do pensamento da criança, pois para Vygotsky (2008), ocorre através dos “instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (p. 63). A partir daí, é necessário estabelecer uma relação entre os objetivos propostos e de como a criança pode chegar aos seus conceitos potenciais, pois as crianças nos primeiros anos escolares estão atreladas a um pensamento mais prático ou seja, voltado para as ações.

Por outro lado, Machado (2009) atribui ao RCNEI uma concepção de alfabetização pautada nos moldes do ensino fundamental, caracterizando assim uma educação

compensatória e que com relação ao educar e cuidar não define claramente a sua dimensão pedagógica e educativa nas instituições, pois não considera a “realidade da maioria dos profissionais que atuam na área, prescreve formas de atendimento que ficam muito aquém do que é possível se levarmos em conta a realidade da maioria das instituições de educação infantil do nosso país” (p. 26).

Portanto, é preciso que se garantam condições de trabalho e uma qualificação desses profissionais para que se possa obter um conhecimento necessário para promover o desenvolvimento pleno das crianças de acordo com as características específicas de cada instituição. Condições essas que passam a ser uma expectativa no Plano Municipal de Educação (PME).

Para isso, buscar uma formação que incida em uma transformação das representações das práticas pedagógicas na educação infantil, pois segundo Jodelet (2001), esse é o eixo condutor das ações apresentadas pelo indivíduo.

Embora nos respectivos documentos constatem-se alguns anúncios teóricos sobre a prática educativa esperada, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, porém para que se caracterize uma prática inovadora é preciso garantir e propor condições em que o foco seja uma aprendizagem que envolva alunos e professores na busca de superar práticas tradicionais que são respaldadas em um paradigma fabril que persiste nas instituições.

4.1.4 Plano Municipal de Educação do Município de Lagoa do Carro

O referido documento apresenta para a modalidade de educação infantil seu diagnóstico, suas diretrizes e objetivos, em que, partindo do primeiro ponto, ressalta não ser proporcional à demanda existente com a oferta de atendimento. Embora, a Lei 9394/96 destaque ser de incumbência dos municípios oferecerem a educação infantil, porém dando prioridade ao ensino fundamental.

Outro aspecto considerado foi a questão da defasagem na formação inicial dos professores por não existir um curso profissionalizante de nível médio e superior para educação infantil. A partir daí, apresenta a necessidade de se ampliar a formação continuada através de um investimento numa formação específica para os professores dessa modalidade.

Devido às condições apresentadas no art. 62 da Lei 9394/96 que aceita uma formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade normal, restringindo assim um avanço desses profissionais.

Referente às diretrizes do plano ressalta para a continuidade do desenvolvimento da criança, considerando seu conhecimento prévio articulado com as práticas sociais, proporcionando às crianças de 3 a 6 anos a condição para uma inserção social.

Com relação à formação, estabelece uma forma específica para os professores de educação infantil, tendo em vista a efetivação do currículo. Destacando que a prática pedagógica será orientada numa perspectiva de letramento, no intuito de influenciar e contribuir para a qualidade do atendimento educacional para essa modalidade.

Verifica-se nessas diretrizes uma consonância com os RCNEI, ao considerar o conhecimento prévio e as práticas sociais condições importantes para o desenvolvimento da criança. E dentro de uma perspectiva de letramento, considera-se ser este um aspecto inovador, pois se tem a quebra de uma sistematização determinada por um currículo formal, ao partir do seu conhecimento prévio reconhece o seu contexto social, compreendendo que naturalmente as crianças são envolvidas em situações sociais de leitura e escrita que fazem parte de vários ambientes sociais.

No que diz respeito aos objetivos e metas, especifica o que seria de responsabilidade do Município e da União como:

- ampliação de oferta, assegurando a estrutura física e mobiliária e adequada aos espaços já existentes (responsabilidade do Município);
- criar novos espaços com estrutura física e infra-estrutura compatíveis com a idade (responsabilidade do Município e União);
- política de formação continuada com carga horária mínima de 30h (Município e União);
- oferecer atendimento integral de qualidade, garantindo um currículo específico que atenda as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento pleno da criança em consonância com as leis vigentes, assegurar material didático-pedagógico, promover parceria de co-responsabilidade com as famílias para um acompanhamento das crianças em relação às

práticas pedagógicas e formação de hábitos sócio-cognitivos e de saúde (responsabilidade do Município);

- buscar promover parcerias com instituições de ensino superior e ONGs que realizam pesquisa na área da educação infantil (Município/Universidade/ONGs).

A partir daí, verifica-se que embora tenha sido apresentada no diagnóstico a necessidade de uma formação continuada específica para essa modalidade não foi contemplado nos objetivos e metas como uma responsabilidade do Município em caráter de complementação.

Por outro lado, apesar de não constar no plano municipal de educação a Secretaria de Educação, oferece um curso de formação denominado de Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) que através de um processo de adesão, sendo destinado aos professores que atuam na educação infantil, nas séries iniciais e na alfabetização de jovens e adultos.

Conforme Santos M.O.V. (2005), é preciso uma redefinição no papel desses profissionais, destacando que as transformações em sua identidade, dependem também das propostas de formação continuada que podem oferecer ocasiões de possibilitar novas práticas e mudanças de representações.

Para Abric (2001) essa transformação ocorre quando há uma relação entre as representações sociais e as práticas sociais em que estão envolvidos, pois os elementos do contexto, em que representa a situação e o significado, destaca que esta representação da situação é que determina o nível de implicação do sujeito, sua motivação e leva-o a mobilizar em maior ou menor grau e de maneira diferente suas capacidades cognitivas.

Considerando esses aspectos, o objetivo é de propor uma formação que estabeleça uma relação com esse processo, que tenha possibilidade de levar a compreensão de que a prática do letramento na educação infantil seria uma condição de romper com as concepções assistencialistas ou compensatórias, ressaltando para a apreensão de que as crianças têm capacidades cognoscitivas e específicas com relação ao desenvolvimento da linguagem.

E que ao estarem inseridas em um ambiente letrado que proporciona esse desenvolvimento é preciso considerar que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fazem parte das práticas sociais de leitura e escrita, a que, segundo Papert (2008), o uso

dessas ferramentas que são cada vez mais presentes em seu convívio social, poderá trazer conhecimentos à criança independente de saber ler e escrever convencionalmente, apresentando assim, um novo paradigma sobre a aquisição do conhecimento que contrapõe-se à defesa de que essa capacidade de aprendizagem está atrelada à condição da criança realizar a leitura.

4.1.5 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

Esse curso foi promovido inicialmente pelo Governo Federal que solicitou aos Estados e Municípios representantes para receberem a formação e tornarem-se multiplicadores e denominados de formadores coordenadores em seus respectivos locais, com todo material necessário para sua implantação. Fato que levou muitos municípios a formarem turmas de professores que, por adesão espontânea, participaram das primeiras turmas, inclusive o município de Lagoa do Carro que disponibilizou dois técnicos da secretaria para assumirem a função de coordenadores. Para esses formadores coordenadores foram realizados encontros para estudos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, respaldados nas concepções de autores como: Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Magda Soares e outros. Obteve também o conhecimento sobre a utilização de cada material e do objetivo de cada um.

Dentre esses materiais, tem-se, no documento de apresentação, toda descrição do formato geral do curso, com introdução, justificativa, caracterização do programa, materiais que compõem o programa e requisitos para estabelecer parcerias.

A introdução destaca que a justificativa desse curso está atrelada à necessidade de oferecer a oportunidade aos professores brasileiros de obterem um conhecimento didático da alfabetização que vem sendo construído nos últimos anos, traçando a partir daí uma trajetória histórica sobre o processo de alfabetização proposto nas escolas até os dias atuais.

Com relação à caracterização do programa, coloca que é um curso anual destinado a professores alfabetizadores que ensinam a ler e escrever na educação infantil e no ensino fundamental, sendo aberto também para outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização.

O curso totaliza uma carga horária de 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% destinados à formação em grupo e 25% para trabalhos pessoais, realizados em encontros semanais com 3 horas de duração em sala de aula e 1 hora para os trabalhos pessoais, esses módulos são compostos por unidades em que, ao final de cada um, é feita uma avaliação da aprendizagem dos professores cursistas.

No módulo 1, abordam-se conteúdos de fundamentação referente ao processo de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 focam a proposta de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização.

Nas estruturas das unidades que correspondem às três horas de duração em sala de aula, são realizadas cinco atividades nos encontros em que três são permanentes, pois ocorre em todos os encontros: leitura compartilhada, rede de idéias e dúvidas referente ao trabalho pessoal. As outras atividades são variadas entre a tematização da prática do professor, planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, realizando um intercâmbio entre as experiências que possuem e a discussão das necessidades e dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico.

A metodologia, para a realização desse trabalho, apóia-se em estratégias de resolução de problemas através de análise das produções dos alunos, simulações, planejamento de situações didáticas, análise de adequação de uma atividade, comparação de atividades em relação aos objetivos e discussão das implicações pedagógicas dos textos estudados.

Com relação aos materiais que compõem o programa, apoiam-se em dois tipos de material, um referente aos textos escritos destinados aos professores e aos formadores e em 30 programas de vídeo especialmente produzido para essa formação. Com relação ao material escrito tem-se o documento de apresentação, o guia do formador, coletâneas de textos, fichário/caderno de registros, catálogo de resenhas, manual de orientação para o uso do acervo do Programa nacional biblioteca na escola. Os vídeos são por módulos constando de: 11 vídeos do Módulo 1, 9 vídeos do Módulo 2, 9 vídeos do Módulo 3 e 1 vídeo do Formador.

Embora a caracterização de inovação esteja diretamente voltada para uma prática pedagógica que promova a aprendizagem, é preciso considerar que, para atingir esse objetivo, o papel da formação passa a ser fundamental, porém para uma transformação do sujeito Guimarães (2005) ressalta para um processo de formação que não decorra de reproduções de atividades necessárias para a atividade profissional através de modelos, em que para uma

mudança depende da relação estabelecida entre “as novas práticas e as representações sociais antigas do grupo, pois elas são o apoio para garantir certa homogeneidade de princípios, valores e seus membros” (p.71).

Entretanto, o curso traz aspectos interessantes quando propõe uma metodologia através da resolução de situações problemas que possibilita uma reflexão sobre as questões teóricas e a prática, trabalhando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o desempenho profissional e pessoal como o exercício constante de leitura e escrita, pois Gomes (2009) aborda que as práticas ocorridas nas creches e pré-escolas precisam de uma referência teórica que lhes possa dar sustentação, porém, para uma efetivação é preciso que o professores se apropriem de um planejamento e de uma formação continuada que contemple a construção coletiva em que os educadores possam identificar suas necessidades formativas através de uma problemática, destacando que a transformação das práticas depende basicamente da transformação pessoal.

Para isso, é necessário que todo processo de formação esteja respaldado em uma reflexão da prática, através de um procedimento em que reconhecer a “história de cada um é, ao mesmo tempo individual e social. Valorizar a experiência supõe valorizar a heterogeneidade dos processos formativos promovendo interações (GOMES, 2009, p.216).

Nessa perspectiva, os aspectos inovadores, para Behrens (2010), seriam uma proposta em que os professores acreditariam na capacidade dos alunos, reconhecendo que esse tem emoções e são criativos, mas principalmente que “são capazes de estabelecer relações dialógicas nas quais possam realizar um trabalho coletivo, participativo, criativo e transformador na construção de um mundo melhor” (p.68). E a partir daí, deixar de ver o aluno como um sujeito passivo em que precisam ser depositadas as informações necessárias para a aquisição da linguagem escrita.

Com relação ao desenvolvimento dessa linguagem, Soares (2009) aborda que o sujeito aprende a ler e escrever, inserido em contextos letrados que dão sentido ao uso das práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando assim uma mudança com relação aos vários aspectos: sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos que contribuem para uma inserção social.

4.2 Análise das entrevistas

Diante de uma pesquisa qualitativa a entrevista é uma técnica fundamental no levantamento dos dados, pois segundo Bardin (2010):

Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz <<Eu>>, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente (p.89).

As entrevistas realizadas foram semi-estruturadas, contendo oito perguntas abertas que foram transcritas integralmente, realizadas com 31(trinta e uma) professoras, 04 (quatro) supervisoras pedagógicas e 05 (cinco) coordenadoras escolares. Na busca de interpretar através da fala qual a concepção desses profissionais com relação ao processo de letramento, tendo como eixos questões referentes à alfabetização, formação, Educação Infantil e Inovação Pedagógica.

Considerando a contribuição desse instrumento, partiu-se para o processo de análise destacando os pontos levantados por cada um e aproximando as temáticas semelhantes dos entrevistados referente a categoria.

4.2.1 Alfabetização

Diante das concepções sobre o processo de alfabetização verificaram-se conceitos que estão voltados para uma prática tradicional, em transição ou construtivista.

Com relação ao discurso tradicional verifica-se que são bastante evidentes, quando reforça que o processo de alfabetização está centrado no ensinar do professor que dá os primeiros passos à criança para ela poder ler e escrever, seguindo uma sistematização que

parte das letrinhas, depois as famílias silábicas e logo após o texto, considerando que esse processo seja a maneira mais fácil para serem alfabetizados, pois, centraliza no professor a condição de passar o conteúdo para a criança aprender, ensinando-a também a respeitar as pessoas, fazendo com que aprenda os demais conteúdos quando estiver alfabetizada.

A partir daí, verifica-se um pensamento newtoniano-cartesiano com uma abordagem tradicional que tem o professor como peça principal desse processo ao apresentar “o conteúdo para seus alunos, como pronto e acabado. Busca repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto” (BEHRENS, 2010, p.41-42). Tendo na escola também o papel de preparar intelectualmente e moralmente.

O aluno é visto como uma “tábula rasa” que depende do professor a autorização para a aprendizagem, caracterizando assim o que Freire (1987) definiu como “educação bancária” em que são depositadas as informações necessárias para se alfabetizar, adquirindo uma técnica mecânica com relação ao processo de leitura e escrita. Conforme se observa nos seguintes relatos:

Alfabetização pra mim é... ensinar os primeiros passos as crianças né? Desde a pegar no lápis até, assim desenvolver as habilidades, correr, pular, cantar, dançar (PROFESSORA - 1).

Alfabetizar é levar o aluno a ter um conhecimento assim, um conhecimento inicial, de se aprender as letrinhas a noção de quantidade, trabalhar a coordenação motora em si mesmo, e trabalhar a numeração a quantidade de sequência, essas partes assim (PROFESSORA – 3).

É um processo que se trabalha através de código, onde a criança vai aprender através daquele símbolo do ba-bá do be-bé e ela só vai aprender dessa forma na alfabetização (PROFESSORA -11).

Prá mim alfabetização é você passar o conteúdo e a criança aprender e não decorar prá mim isso é alfabetização (PROFESSORA – 18).

Alfabetização pra mim é ensinar a criança a ler, ensinar a criança a respeitar as pessoas e fazer com que a criança aprenda quando estiver alfabetizando (PROFESSORA – 19).

Com relação ao processo de transitoriedade, alguns professores ressaltam que estar alfabetizado não significa apenas ler e escrever é preciso compreender o que há no texto, ao despertar para o conhecimento através de uma relação entre alfabetização e letramento, mas que somente ocorre quando há uma apropriação da leitura, considera que o aluno traz o seu conhecimento de casa, mas que precisa de um complemento na escola.

Portanto, o avanço com relação ao processo de alfabetização está quando atrela ao conceito da apropriação da leitura e da escrita a necessidade não somente de decodificar, mas também de compreender, no entanto, sem muita especificidade. Porém, segundo Tfouni (2010):

O ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escrita são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso (p.19).

Essa condição da escola fazer uso das práticas sociais é o que poderá possibilitar uma compreensão real, pois "o primeiro problema que a criança tem a resolver é, então, compreender o que é que a escrita..representa e qual é a estrutura desse modo de representação" (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.274).

No entanto, não se tem explícito na fala dos professores de como seria esse processo de compreensão do sistema de escrita, ao colocarem que:

Alfabetização é você saber ler e compreender o que há naquele texto, e hoje em dia infelizmente há muitas pessoas mesmos adultos que sabem ler mais não têm a compreensão (PROFESSORA - 4).

Alfabetizar prá mim é despertar para o conhecimento, agora existe uma diferença entre alfabetizar, letrar prá mim alfabetizar é ler e escrever e letrar prá mim é o despertar o conhecimento (PROFESSORA - 9).

Alfabetização é a criança realmente se apropriar da leitura, porque uma criança que só decodifica ela não está alfabetizada (PROFESSORA - 10).

Alfabetização prá mim.. alfabetização ela já está envolvida com o ambiente né?, Que o aluno ele já traz isso de casa a gente pega ele pra alfabetizar e agente já ver que ele já vem com aquela bagagem de casa né? E alfabetização eu acho que é só um complemento a gente vai acrescentar e vai, deixo ver como eu posso dizer,é vai dar aquele suporte, encaminhar ele eu não sei como encontrar as palavras mais é isso aí (PROFESSORA – 12).

Na sequência das análises verificam-se conceitos mais significativos quando ressaltam que a fundamentação para a alfabetização está na compreensão do mundo em que as práticas sociais de leitura e escrita estão inseridas, pois também fazem parte do contexto social da criança, considerando estarmos em um mundo globalizado em que a preparação depende do seu envolvimento com diversas práticas através de textos em que as crianças possam compreender e interpretar, conhecendo assim a importância da leitura e da escrita em seu cotidiano.

No entanto, conforme Soares (2009) embora as crianças estejam constantemente em um ambiente social envolvidas com as práticas sociais de leitura e escrita, elas não recebem as informações de forma passiva, ainda que, “o desenvolvimento da alfabetização ocorra sem dúvida, em um ambiente social” (p.24). Sendo necessário ainda ser visto um processo construtivo e de como ocorre uma prática pautada nesse aspecto fundamental para a aprendizagem que ainda não apresenta de forma explícita nas seguintes falas:

Alfabetização é a compreensão do mundo das práticas sociais do aluno, dos aspectos sociais do aluno (PROFESSORA – 5).

Alfabetização prá mim é trabalhar com os alunos de forma diversificada né?, trabalhando as práticas sociais é envolvendo vários textos prá que o aluno realmente ele aprenda a ler, não só somente a ler mais a interpretar o texto né, não somente decodificar né mais também aprender realmente a interpretar aquele texto que sirva de forma é... Onde ele tenha né realmente a certeza de saber ler, não somente também ler mais compreender, passar aquilo para o papel (PROFESSORA – 23).

Entretanto, ao considerar que o processo de alfabetização pode ocorrer atrelado as práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando assim, utilizá-las de uma forma competente e dentro de um contexto significativo para as crianças, caracterizando o letramento.

No entanto, verifica-se o quanto ainda é muito enraizada a concepção de alfabetização atrelada a uma prática mecânica na aquisição do aprender a ler e escrever, e que ao apresentarem uma representação que caracteriza o processo de ancoragem, pois a maioria passou pelo mesmo processo de formação que se tornou parte constituinte das suas memórias. Pois, para Moscovici (2009), “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (p. 35).

Sendo assim, suas concepções e teorias sobre o processo educativo estão atreladas a um conhecimento do senso comum, que tem na alfabetização uma prática restrita de obter a capacidade de ler e escrever, no entanto, por outro lado é preciso considerar que para cada indivíduo há um olhar diferenciado sobre o objeto.

Entretanto, diante das representações apresentadas verifica-se o quanto persiste uma prática respaldada em um paradigma fabril, que tem uma centralização no professor que executa atividades repetitivas e sem sentido para os alunos.

Apresentando a partir daí, implicações para obter uma prática inovadora, que exige desse profissional uma atuação na educação infantil, compreendendo uma ação que o torne importante quando as suas intervenções possam afetar o potencial do desenvolvimento cognitivo do aluno. Para tal, Fino (2011) ressalta que “a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os alunos do que aquela que é tradicionalmente comum” (p.5).

4.2.2 Letramento

Diante da questão sobre o que é letramento destaca-se para a mistura entre os conceitos de alfabetização e letramento, conhecimento prévio e gêneros textuais, partindo da mesma definição para ambos e referindo-se ao letramento com características de alfabetização e que além desses objetivos, perpetua a concepção tradicional de que é só ensinar através de textos, seguindo uma sistematização ou uma forma de trabalhar as letras, que invés de cursiva

seria a letra de bastão, sendo assim, letramento é posto como uma maneira do professor passar o conteúdo para o aluno poder saber ler e escrever. Embora coloquem o interesse de trabalhar com textos, ressaltam para a necessidade de voltar a dizer que o b com a é ba, para poder realizar a leitura do texto.

A partir daí, verifica-se a contribuição para a continuação da formação de “analfabetos funcionais”, que, segundo Soares (2009), são pessoas que leem e escrevem mas não sabem fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, define também o conceito de alfabetização como sendo a apropriação de uma tecnologia e o de letramento de saber fazer uso competente da tecnologia.

Complementando Tfouni (2010), considera-se que “alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza” (p.25), acrescentando que a concepção de letramento não está direcionada apenas para a aquisição da leitura e escrita, pois tem uma preocupação também com os aspectos políticos e sociais, com o objetivo de proporcionar uma inclusão social através dos mecanismos educacionais.

No entanto, verifica-se uma dualidade com relação ao conceito de letramento, através das seguintes falas:

Letramento pra mim é.. ensinar através de textos [...] mas quando eu ouvi pela primeira vez esse nome letramento eu fiquei assustada assim ter que trabalhar, mas eu continuei fazendo, assim o que eu já vinha fazendo trabalhar com texto (PROFESSORA -1)

Letramento é uma nova fórmula de trabalhar com a criança onde agente antes trabalhava com a letra cursiva e hoje agente trabalha com essa letra, onde eu vejo pra mim, eu acho que está sendo muito proveitosa trabalhar com ela (PROFESSORA -6)

Outra concepção muito enfatizada sobre o significado do letramento foi em ser definido como a utilização do conhecimento prévio que a criança já tem e que ela vai aprender através do seu próprio conhecimento, realizando uma leitura de tudo que ele vê ao seu redor, antes de se alfabetizar.

Embora considerando um aspecto importantíssimo que é o conhecimento prévio da criança, faz-se necessário colocar que essa é a parte inicial em prol da construção do conhecimento em que a prática do letramento pode fazer parte, pois segundo Ferreiro e Teberosky (1999) a questão é de:

Levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer. Em outras palavras: não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo (p.27).

Estabelecendo assim, a diferença entre a conscientização e o saber fazer uso das práticas sociais necessárias para uma inclusão social.

Embora, para alguns professores, o conhecimento prévio é sinônimo de letramento, visto nos seguintes extratos de falas:

É o conhecimento prévio que a criança já tem às vezes o que ela traz de casa a gente pode aproveitar pra trabalhar isso com eles (PROFESSORA – 2).

Já o letramento ele é um processo onde a criança vai aprender através do próprio conhecimento dela, através da própria experiência dela, fazendo o conhecimento prévio dela (PROFESSORA – 11).

Na condição de ampliar esse conceito, o conhecimento prévio é visto como uma forma de respeito ao aluno e que nesse processo é preciso considerar o trabalho com os gêneros textuais, como uma maneira de não trabalhar as palavras de forma isolada, mas através de textos em que a criança compreenda que o texto é composto por várias letras.

Verifica-se, portanto, que não se tem a compreensão de que o “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à uma leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2009, p.72). Entretanto, é colocado no seguinte relato que:

Letramento é uma forma de você está trabalhando com a criança respeitando tanto o conhecimento prévio do aluno como também não a palavra isolada, e sim com texto, gêneros textuais, parlendas, adivinhação, algo que seja atrativo para a criança, não trabalhar com palavra isolada, que antigamente trabalhava letras apenas letras e agora no letramento a proposta é trabalhar com palavras em textos, não isoladas, mas o texto em si através desse texto pra criança compreender o que há naquele texto e assim não ficar apenas em uma letra, nesse texto ele vai conhecer não apenas uma letra mais várias (PROFESSORA – 4).

A representação dos professores sobre o letramento está ligada ao processo de objetivação, caracterizada na busca de tornar ao não-familiar em familiar (MOSCOVICI, 2009), pois busca externar seus conceitos e imagens sobre o desconhecido, considerando o que já é conhecido para ele. Diante desse processo, verifica-se que as suas representações sobre o que significa letramento foram relacionadas aos conceitos de alfabetização, caracterizando assim essa condição que passa a ter uma contribuição importante para uma mudança que vem de forma gradativa.

Sendo essa mudança atrelada ao que Papert (1997) coloca sobre os professores se sentirem também aprendizes, compreendendo que a prática do letramento na educação infantil traria uma inovação ao propor contextos significativos e interessantes para o aluno, usufruindo das informações que o mundo lhe oferece, exercendo de fato sua inclusão social.

4.2.3 Leitura e escrita

Referente ao processo de leitura e escrita na educação infantil houve ainda um direcionamento ao conhecimento prévio, a uma leitura de mundo e na sua maioria destacaram para a necessidade de trabalhar com os gêneros textuais.

Nesse processo, o conhecimento prévio é colocado novamente como condição de construção, em que através da leitura e da escrita do aluno o professor pode considerar o conhecimento prévio que, ao juntá-lo com o seu, irá enriquecer a aprendizagem.

Conforme a referência ao conhecimento prévio, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) destaca para as atividades em que as crianças possam estabelecer uma relação entre os novos conteúdos com os conhecimentos que já possuem.

Para Vygotsky (2007), é preciso considerar que a aprendizagem da criança inicia-se antes dela entrar na escola e de que “qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (p. 94). Encontrando-se assim, no nível de desenvolvimento real. Referente a essa temática destacam-se os seguintes relatos:

Através da leitura da escrita do conhecimento prévio do aluno tudo isso, conhecimento que quando a gente passa a conhecer o conhecimento prévio do aluno e junto com o nosso conhecimento enriquece muito mais a aprendizagem (PROFESSORA - 14).

Aproveitando o conhecimento prévio do aluno né e daí surgir com as letras porque ele tem que conhecer as letras, pode aproveitar textos, músicas, vai levar ele a entender a importância da leitura e da escrita (PROFESSORA - 20).

Com relação à leitura de mundo, definiram que deve ser realizada pelo professor, vendo o que estará ao seu redor e buscando aproveitar tudo, pois o aluno é visto como uma tábula rasa, que não sabe de nada e de que o professor deve desenvolver o seu trabalho participando da vida do aluno, utilizando-se de imagens não só com letras mas de relacionar a um contexto.

Diante dessa abordagem, considera-se o que Paulo Freire (1993) define sobre “leitura de mundo” de que é uma “leitura que precede a leitura da palavra e que perseguindo a compreensão do objetos se faz domínio da continuidade” (p.30).

A partir daí, verifica-se outra complexidade que diferencia do que é dito pelos professores:

Possível é mais a gente tem que fazer primeiro como diz a história fazer aquela leitura de mundo, fazer aquela leitura vendo o que a gente tem ao redor o

buscar é aproveitar o máximo possível pra a gente fazer aquela leitura porque agente não vai chegar logo tome o papel já vai ler já vai diretamente, porque até ele não sabe de nada ainda agente vai procurar o universo deles entrar na vidinha dele vê o que ta acontecendo entrar naquele mundo dele pra a gente poder atuar ali dentro e poder desenvolver essa técnica (PROFESSORA - 12).

Através da leitura da escrita do conhecimento prévio do aluno tudo isso, conhecimento que quando a gente passa a conhecer o conhecimento prévio do aluno e junto com o nosso conhecimento enriquece muito mais a aprendizagem (PROFESSORA - 14).

Com relação aos gêneros textuais, destacam a importância de trabalhar vários tipos de textos, priorizando as brincadeiras com as parlendas e trava-língua ao considerar serem conhecidas pelos alunos e assim mais atrativas e interessantes. Ressaltam o quanto é importante que o professor saiba diversificar com os gêneros, trazendo formas diferentes e mais fáceis para o aluno aprender e tornar a aula mais motivada.

Partindo dessas considerações, Kleimam (1995) aborda sobre a importância do brincar para as crianças através dos jogos de cantar e faz-de-conta, quando estão brincando de ler, desenhar e escrever, que permite um reencontro ao “sentido social da escrita daquela subcultura letrada” (p.71). Arelada a essas condições Mendonça e Leal (2005), destaca que a diversidade dos gêneros textuais precisa atender aos “diversos tipos de finalidade social a que tais gêneros estão vinculados” (p.58). Entretanto, com relação ao uso dos gêneros os professores relatam da seguinte forma:

Através de gêneros textuais, questão de priorizar brincadeiras, resgatando até as brincadeiras antigas que as crianças não conhecem, só quer brincar de luta de batalha, resgatando aquelas brincadeiras antigas e trabalhando gêneros textuais como parlendas, trava línguas, que são coisas que alguns até já conhecem, mas não é trabalhado, e na medida que você trabalha em sala de aula é algo que já é do conhecimento dele, eles vão se interessar mais, vai ser mais atrativo pra ele, e assim um educador com a sua proposta de saber o que vai querer com aquele gênero ele conquistar os meninos e conquistando e

vendo que realmente quer daquele texto, daquela proposta dele (PROFESSORA - 4).

Importante se cada professor soubesse como é importante em sala de aula diversificar o gênero textual e trazer maneiras a cada dia diferente o aluno vai aprender de uma maneira mais fácil e vai ficar a aula se torna mais motivada, eu trabalho realmente com o gênero música e esta tendo sucesso eu trago esse gênero para as crianças que é o meio deles eu aproveito o meio em que ele se encontram e trabalho de maneira diferente, alfabetizo através da música com esse gênero (PROFESSORA - 8).

Eu trabalho através de textos, vários tipos de gêneros textuais como receitas, listas, músicas conhecidas para eles ordenarem, eu trabalho dessa forma (PROFESSORA - 11).

No entanto, alguns professores fizeram referência ao uso do texto como condição exclusiva para a identificação de determinada letra, retomando assim a uma sequência de apresentar a palavra e depois o texto todo, utilizando-se de pequenos textos em que se trabalha primeiro a palavra e depois as letras.

A partir daí, Morais e Albuquerque (2004) ressalta para não “usar a apresentação de textos como pretexto para memorizar letras ou sílabas soltas” (p.70), pois conforme as autoras citadas, a condição de um sujeito letrado depende das experiências culturais em que o sujeito tem no envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita, considerando que elas podem ocorrer bem antes de uma educação formal. Contrapondo a essas concepções os professores relatam que:

É como eu disse através de textos, lendo com eles pedindo pra identificar determinada letrinha, no caso depois palavras e depois o texto todo (PROFESSORA - 1).

A leitura ocorre sempre através de livros, livros infantis e a escrita, como a gente trabalha? Pronto é assim a gente pega um pequeno, assim como eu trabalhei? Eu acho deve ser assim, eu pegava um pequeno texto e trabalhava com a criança palavras, em vez de trabalhar só as letras eu trabalhava a palavra,

a palavra chave do texto pra mi isso é leitura e escrita trabalhava com ele a leitura e a escrita através de texto trabalhando as duas coisas (PROFESSORA - 18).

Através dos relatos apresentados verifica-se que não houve mudanças significativas para a transformação da representação sobre o processo de leitura e escrita na educação infantil, pois, para Abric (2001), é preciso compreender que a transformação depende de uma mudança na estrutura interna, referente ao núcleo central que determina a relação que o sujeito tem com o objeto.

Portanto, para que ocorra uma mudança é preciso que esse núcleo central seja atingido, em que este é constituído de um ou mais elementos que dão sentido às representações, porém sendo mais resistentes a alterações. Também ligado a esse núcleo central têm-se os elementos periféricos que são mais flexíveis, podendo apresentar transformações superficiais, pois a mudança de um significado só ocorre quando o núcleo central é atingido.

Sendo, a partir daí, um caminho para assimilar um novo paradigma sobre a prática da leitura e escrita na educação infantil, que tem, nas considerações de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1994), a compreensão de que a apropriação do sistema de escrita pela criança diz respeito a uma questão conceitual e não de memorização.

4.2.4 Aprendizagem e as práticas sociais

Diante das condições de aprendizagem proposta pelo uso das práticas sociais de leitura e escrita, apresentaram duas temáticas, uma a importância de possibilitar a identificação de textos e a outra de trabalhar textos que são necessários para a sua realidade.

Com relação ao processo de identificação, destacaram que essa competência é desenvolvida quando o professor trabalha com carta, bilhete, texto instrucional, informativo, receita e rótulo, no intuito de que a criança possa diferenciar um do outro.

No entanto, todo esse processo não significa propor uma ambiente de alfabetizar que, segundo proposto no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), seria necessário garantir a participação efetiva da criança nos eventos de letramento, ao “expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se faça necessárias” (p.151). Diferenciando do que foi posto nas seguintes falas:

Assim eles identificarem o tipo de texto né Ana, eu acho que seja identificar o tipo de texto porque na medida a agente tá trabalhando uma cartinha com eles ali ele já vai saber que... carta também é um texto é um tipo de texto, o que ele pode se comunicar com alguém né, e ao mesmo aprendendo a escrever (PROFESSORA - 1).

Sim porque já é uma coisa do cotidiano do aluno, facilita porque já tem aquela compreensão do prévio que ele traz e aquilo vai assim, ajuda ele nas práticas sociais como na sociedade assim no caso uma bula de remédio, porque assim um texto ele vai saber diversificar o que é um texto instrucional e o texto informativo uma receita, um texto instrucional que é o caso de uma recita, então as práticas ajudam nesse sentido porque é coisa do cotidiano do aluno (PROFESSORA - 5).

Para os demais professores foram colocadas atividades em que a criança sentisse necessidade de fazer uso da leitura e escrita, considerando ser esta uma forma de trabalhar com textos que o aluno já sabe e conhece, pois são práticas sociais que fazem parte do seu cotidiano, porém é preciso interagir com diferentes tipos de textos que irão contribuir para o processo de alfabetização.

A partir daí, Ferreiro e Teberosky (1999) consideram que o sujeito aprende através das suas ações, interagindo com o mundo que o rodeia, construindo assim seus pensamentos e ao mesmo tempo organizando o seu mundo. Diante desse contexto, Ferreiro (2001) ressalta que a prática esperada pelo professor é que ofereça situações em que haja interações, pois quando as crianças “conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através das ações inter-individuais. A criança se vê continuamente envolvida, como

agente observador, no mundo letrado” (p.59). Diante do exposto as seguintes falas direcionam a esse conceito:

Possibilita assim uma forma que ele possa interagir no que está no seu meio social né? Porque quando ele está interagindo com o que está no seu meio social ele já vai tendo uma visão do mundo o que se passa na sociedade em si, não fica só aquela coisa só restrita (PROFESSORA - 28).

Porque essas práticas sociais já fazem parte da convivência do dia-a-dia dela né isso? Então vai possibilitar porque assim é uma coisa natural pra elas porque elas já sabem fazer né (PROFESSORA - 31)?

Portanto, verifica-se que os professores têm uma compreensão aproximada do que precisa ser proposto às crianças já a partir da educação infantil, percebendo a sua contribuição ao exercer uma prática educativa apresentando um outro olhar sobre a sua identidade profissional.

A partir daí, Santos M.F. (2005) ressalta para uma redefinição do papel desse profissional que depende das “ações empreendidas nessa busca são individuais e coletivas; atingem a dimensão pessoal, institucional, sindical; relacionam-se com o conhecimento científico, com o senso comum, com os saberes constituídos ao longo do exercício profissional” (p.94). Portanto, as mudanças em sua consciência e em suas ações ocorrem paralelamente a uma transformação de sua identidade.

Considerando que as propostas oferecidas em curso de formação em serviço podem colaborar para uma construção de outra representação e conseqüentemente de novas práticas. Embora, apresentando alguns anúncios em seus discursos sobre a importância das práticas sociais, é preciso constatar em seu cotidiano se não se trata de uma mudança superficial, apresentando aspectos que diferencie de um paradigma fabril.

4.2.5 Formação continuada

Com relação à formação continuada destacou sua participação e de como ocorre a influência na sua prática educativa.

No que diz respeito à participação dos professores na formação, destacaram que esses momentos proporcionam aprendizagem de novas técnicas e ideias que são passadas por outros professores para facilitar o seu trabalho, pois conhecem métodos que podem levar o aluno à aprendizagem, possibilita também uma atualização do educador que precisa constantemente de uma renovação.

Diante dessas representações sobre a contribuição da formação continuada Sousa (2000) aborda que:

Interação pessoal não exige apenas simples técnicas, autômatos que cumpram as instruções prescritas por uma autoridade qualquer, proveniente da força de um livro ou de um indivíduo hierarquicamente superior. Queríamos por isso seres humanos criativos e reflexivos que soubessem bem atualizar todos os conhecimentos e recursos, para tomar as decisões mais pertinentes em situações muitas vezes complexas (p.207).

Considerando essa perspectiva, Guimarães (2005) ressalta que, por outro lado, as formações propostas trazem um repasse de conhecimentos necessários para exercer a profissão em forma de modelos para serem reproduzidos e que partem do exterior para o interior sem envolver qualquer manifestação de emoção, afetividade, valorização ou cognição.

Por isso, verifica-se o quanto são difíceis as mudanças ocorrerem na área educacional, enquanto as formações persistirem nesse modelo de realização de tarefas, caracterizando assim que não haverá uma transformação, pois depende da necessidade de estabelecer uma relação entre as novas práticas e as representações sociais existente no grupo, compreendendo que são elas que determinam princípios, valores e comportamentos. (GUIMARÃES, 2005).

Para Moscovici (2009), a relação com as novas informações impostas e decorrentes do tempo, implica em estabelecer um “elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação

na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente” (p.37).

No entanto, essa ligação com o sistema prévio estabelece ao mesmo momento uma implicação para uma mudança nas práticas pedagógicas em que a meta principal seria a aprendizagem, pois para Fino (2011) a inovação pedagógica incide em “mudar as situações educativas para que se transformem as pessoas que nelas estão envolvidas, os aprendizes e os educandos” (p.8).

Entretanto, tem-se nos relatos dos professores uma forma ingênua dessa contribuição ao considerar que essas trazem os seguintes benefícios:

Contribui porque a gente está sempre aprendendo coisas novas técnicas e lá tem professores que sempre traz coisas novas pra gente, acho que contribui (PROFESSORA - 20).

Com certeza, inclusive pra mim está me ajudando muito é na sala né, assim são novas ideias que eu aprendi e eu não sabia e que ta facilitando muito meu trabalho (PROFESSORA -24).

Influi a onde eu posso trabalhar novas atividades né, contribui a onde eu possa buscar novos métodos novas maneiras pra que eu leve o aluno a aprendizagem (PROFESSORA - 13).

Com relação à influência dessa formação sobre a sua maneira de atuação em sala, apresentam que é positiva quando está de acordo com a realidade, sem precisar fazer uma transformação para adaptá-la ao nível da turma, pois o principal objetivo é sempre aprender para transmitir ou repassar, para o aluno, o método, as técnicas ou novos mecanismos que foram dados, possibilitando assim, novas formas de trabalhar em sala de aula ao conseguir passar igual ao que recebeu.

Constata-se a partir daí, que a representação do professor sobre a formação recebida é compreendida como uma prática de reprodução de ações, que persiste em uma concepção tradicional, mesmo que não tenha consciência dessa teoria. Por isso, Gomes (2009) conduz a

reflexão sobre a carência de uma prática de formação que esteja condizente com as necessidades dos professores de educação infantil, pois “parecem precisar ser cuidadas e educadas profissionalmente, no sentido de receber apoio, para que venham a fazer o mesmo com as crianças pequenas” (p.200), no intuito de promover ao professor uma compreensão sobre a criança em toda sua especificidade de desenvolvimento. Na ótica dos professores a formação serve para repassar técnicas que servem para sua prática de sala de aula. Assim, assume os seguintes discursos:

Ela influencia quando ela é positiva se a gente ver que realmente ela é tá de acordo com a nossa realidade na sala de aula aí a gente pode transformá-la né e assim a gente vai adequar a nossa sala de aula a nossa vivencia diária com as crianças (PROFESSORA - 2).

[...] aprendi muitas coisas e o que eu aprendo lá, eu repasso pra minha sala de aula, que o meu objetivo não é apenas aprender e ficar pra mim, meu principal objetivo é sempre aprender pra transmitir pra meus alunos, [...] porque quando você está envolvido na educação infantil o que você quer mais é pesquisar, querer aprender cada vez mais para passar para seus alunos, [...] porque eu sei que quem está ali sabe algo mais do que eu, também querer aprender com aquela pessoa pra daí passar pra meus alunos, fazer com que talvez ser igual aquela pessoa que vi na formação (PROFESSORA - 4).

Entretanto, para Aguiar (2004), o processo de formação deveria priorizar o que dizem, pensam e representam os professores, conhecer suas concepções de ensino aprendizagem, escutar suas opiniões e sugestões, oportunizando momentos de trocas e de reflexões sobre seus conhecimentos e práticas, de maneira que, partindo da realidade concreta, atual, possam começar a surgir avanços mais significativos no trabalho do professor.

E, na busca desse propósito, a organização educacional precisa apropriar-se do paradigma emergente que se apresenta como condição de propor às crianças ambientes de aprendizagem que atenda as suas necessidades e que esteja relacionado ao que o mundo hoje oferece.

Assim sendo, ainda conforme Aguiar (2010), para que ocorra a mudança educacional é preciso que haja conexão com os professores, com sua formação e com a transformação das práticas pedagógicas da sala de aula. Contudo, no contexto atual não se inova sem promover mudanças tanto nas organizações escolares quanto em seu funcionamento (p.305).

4.2.6 Educação infantil

Nessa categoria levantaram-se três temáticas que são referentes à concepção de educação infantil atrelada a questões assistencialistas em substituição do lar nos atendimentos em creche, no pré-escolar uma característica preparatória para o ensino fundamental e a importância das brincadeiras e do lúdico para o desenvolvimento da criança.

Com relação às características assistencialistas, os professores colocam que precisa haver um trabalho realizado com muito amor, dedicação, carinho e atenção às crianças para que elas possam ter uma aproximação com a professora, pois elas deixam suas famílias e vêm buscar na escola um novo lar.

Embora a questão da afetividade seja importante, verifica-se ainda uma ligação muito forte com o passado em que, segundo Kuhlman (2010), essa instituição apresenta vestígios da sua origem, pois foram pensadas para atender uma necessidade econômica e social oferecendo um trabalho de assistência social e não de educação.

Corroborando, Oliveira (2010) reforça para a perpetuação de uma prática em que a creche é vista como substituição da família “limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata. Com isso tem construído um retrato da infância deslocada de sua sociedade e de sua cultura específica” (p.43). Com relação à concepção do passado ainda é visto nos seguintes relatos:

Eu acho que Educação Infantil o professor já tem que ter aquele jeito já vim dentro de si a boa vontade de trabalhar com educação infantil, não só de dar aquela aula mais também você se dar porque a criança quando ela sai de casa ela deixa seus pais deixa a sua família e vem buscar na escola um novo lar, então agente tem que estar bastante preparada para trabalhar na educação infantil (PROFESSORA - 6).

Pra mim trabalhar na Educação Infantil é onde trabalha com amor, com carinho com aquelas crianças e tem que dar mais atenção a elas pra que ela possa se apegar a gente, que tem crianças que precisam muito do carinho do professor na Educação Infantil (PROFESSORA - 19).

Outra representação bastante focada nessa modalidade é a de que essa é a base de tudo para o futuro da criança, ao colocarem que a sua contribuição é de preparar a criança para um ensino mais avançado sem sentir muita dificuldade, destacando que a educação infantil é o ponto de partida para criar aptidão pelos estudos, através do estímulo do professor que ao propor atividades de desenvolvimento da coordenação motora, poderá contribuir para que a criança saia alfabetizada.

A partir de então, verifica-se o quanto persiste a idéia de que na educação infantil a criança estará sendo preparada para o ensino fundamental principalmente nas turmas de pré-escolar, caracterizando assim as marcas de uma teoria da privação cultural de caráter compensatório em que, conforme Kramer (1995), na década de 60, defendia-se que a educação pré-escolar deveria contribuir para o desempenho escolar das crianças que eram provenientes de camadas populares “privadas” de questões educacionais e culturais, por isso, para que elas não fracassassem na escola elementar, deveriam obter na pré-escola condições para o êxito no desempenho escolar. Embora, tendo sido uma característica de um período, verifica-se nos seguintes relatos do quanto sua prática está atrelada às concepções do passado:

Educação Infantil é o primeiro passo pra criança ter um bom aprendizado, se a criança na Educação Infantil ti ver uma educação boa ela vai ficar até o resto da vida, agora por exemplo, a educação infantil ela dever ter estímulo o professor deve dar estímulo, se o professor passar o conteúdo e a criança aprender ela vai abrir a mente dela, agora se for aquela coisa decoreba ela fica decoreba por toda a vida, na minha concepção eu acho isso (PROFESSORA - 18).

Educação Infantil é a base né como diz a história né é a base porque é a partir daí que o aluno queira quer não ele tem que sair daí alfabetizado, porque o professor eu acho assim a Educação Infantil tem esse nome, mas não é só

brincar né, tirar esse conhecimento que a criança já tem, seja de três ou quatro anos e procurar daí alfabetizar essa criança porque quando ele chegar no 2º ano ele já ir alfabetizado ter uma noção do que é a leitura e a escrita não somente na teoria mais também na prática (PROFESSORA - 23).

Por outro lado, apresentam avanços significativos quando abordam ser uma educação que é dada nos primeiros anos, porém de forma prazerosa e lúdica através de brincadeiras como uma forma de chamar a atenção do aluno, considerando nesse contexto que a criança, vem com o seu conhecimento e que, ao fazerem referência às formações continuadas, destacaram que já estão voltadas para a importância de um trabalho mais lúdico. E com relação ao processo de escrita as crianças despertam através de um processo natural.

A referência ao lúdico e às brincadeiras nos remete as concepções de Vygotsky (2007), sobre a contribuição das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo da criança que depende do agir de acordo com suas motivações internas e não externas. Levando essas considerações para o processo de formação dos professores como objetivo principal para fazer “compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas” (LEONTIEV, 1992 p.122). No entanto, na fala de alguns professores já colocam essas condições como uma possibilidade de um trabalho diferenciado.

É a Educação que se dá nos primeiros anos, que deve ser de forma prazerosa, lúdica, mesmo que não seja com uma cobrança, mais tem que ser significativa ela não vai pra escola só para brincar (PROFESSORA - 10).

Educação Infantil é de acordo a idade da criança, criança de nível pré-escolar a primeiro ano, eu acho, acho que o primeiro ano ainda é Educação Infantil por causa da idade. É utilizar o lúdico, brincadeiras pra chamar a atenção do aluno é pra deixar ele a vontade e daí aproveitar tudo que ele tem através do lúdico eu acho (PROFESSORA - 20).

Educação Infantil é assim, é um nível, a gente escutar muito hoje em dia principalmente nas formações continuadas que a Educação Infantil ela é muito

voltada pra o brincar né? Pro lúdico então é fase que a criança vai ter mais oportunidade de trabalhar com o lúdico com o brincar né? Sem ter aquela muita preocupação, aquela grande preocupação da escrita do escrever, ela vai despertar tudo isso, mais assim de forma natural (PROFESSORA - 31).

Diante dessas considerações, verifica-se um caminho para um avanço nas representações com relação à importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças, no entanto, para caracterizar uma mudança é preciso constatar se essas concepções concretizam em suas condutas, pois, para Abric (1998), toda transformação depende de uma alteração em um núcleo central e de seus elementos periféricos, em prol de mudança de prática que seja dentro de uma perspectiva de inovação.

Para Gilly (2001), o estudo das representações traz contribuições significativas ao possibilitar uma compreensão sobre o “modo como o professor concebe o seu papel etc. Refere-se também a níveis de análise mais finos relativos à comunicação pedagógica na turma e a construção de saberes” (p.322).

Conforme esses aspectos, a busca por uma reconstrução dos saberes do professor sobre a prática pedagógica que para Behrens (2010), precisa ver o aluno como um ser capaz de reflexão, representadas através das suas ações.

Diante dessa condição, a prática do letramento na educação infantil é exercida a partir do momento em que é garantida a participação efetiva das crianças ao serem envolvidas em atividades que tenha sentido, podendo assim expressar sua capacidade.

4.2.7 Inovação pedagógica

Diante do que significa Inovação Pedagógica na Educação Infantil, verifica-se o levantamento de duas temáticas, em que uma atrelou a palavra inovação a trazer novidades para a sala de aula e o outro, aos aspectos da pesquisa.

Referente a primeira colocação sob inovação, direcionaram para o intuito de melhorar a prática de ensino, referindo-se a ser tudo que caracterize o novo e o diferente para

aplicar em sala de aula, direcionando a uma nova forma de ensino, porém mais dinâmica na transmissão dos métodos ou técnicas no repasse do conteúdo, considerando também os avanços tecnológicos.

A partir daí, constata-se o quanto se distancia do que se espera de fato de um processo inovador, principalmente considerando o que é colocado por Fino (2008) no que se refere à inovação pedagógica, pois para esse autor implica em “mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (p.01).

E com relação aos aspectos tecnológicos abordados como condição de inovação, Kenski (2007) aborda que as TIC precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente, pois não basta usá-las, é necessário respeitar especificamente as características de cada tecnologia para que seu uso possa fazer diferença, pois para que essa tecnologia seja considerada inovadora é preciso saber utilizar esses recursos em prol de uma aprendizagem. Diferentemente desse conceito, a representação desses professores não desprende de uma padronização de práticas, vistas nos seguintes relatos:

A inovação pedagógica pra mim é tudo que vem de novo, é tudo que vem de novo, tudo, tudo, tudo que tiver de novo é eu abraçar e passar pra minha turma e aplicar na turma, não ficar agarrada aquelas coisas do passado né, mais tudo que tiver pode ser uma coisinha mínina é válido e ajuda muito (PROFESSORA - 1).

Seria é inovar trazer coisas novas né pra Educação Infantil novos métodos, assim pra melhorar e inovar cada vez mais (PROFESSORA - 14).

É isso que está acontecendo essas capacitações, novas formas, técnicas de aprendizagem, métodos que isso aí é o que a gente cria é o a gente faz em sala de aula (PROFESSORA -21).

Entretanto, outros levantaram a importância do professor ser um pesquisador para que possa mudar sua conduta em prol de facilitar a aprendizagem do aluno, através de uma

preparação obtida com a formação, para que possa considerar a criança como um sujeito de transformação atrelada a uma contextualização.

Referente a essas representações sobre os aspectos que caracteriza um processo de inovação, relacionada ao que Fino (2011) aborda sobre a relevância de obter um quadro conceitual, porém é preciso incidir numa perspectiva de ação e que esse pesquisador seja capaz de obter em sua prática profissional conhecimentos necessários para sua mudança, compreendendo que seu papel é fundamental quando se apropria de prática que tem “ a responsabilidade de criar contextos de aprendizagem cada vez mais ricos e favoráveis” (FINO, 2011, p.2). Assim, a fala dos professores nos traz uma ideia de como eles veem o processo da inovação na educação:

Foi esse novo olhar que as escolas estão tendo, que não vai trabalhar letra separada, mais vai trabalhar com um contexto, contextualização muito boa (PROFESSORA - 10).

Inovar né, eu acho que infelizmente ainda temos professores que ainda são um pouco tradicionais mais a gente tem que sempre ta se inovando porque a gente não podemos ficar parados, porque temos que sempre pesquisar, ler, participar de cursos, de formação, porque se inovar já está dizendo tudo é bom pra você e é bom também para os seus alunos, profissionalmente também e também para os alunos, porque você não pode está naquele mesmice de sempre, tem que sempre procurar inovar a sua aula (PROFESSORA - 23).

Inovação é, é buscar conhecimento, socializar o que você já tem, até porque esse conhecimento ajuda no nosso dia-a-dia, porque essa tecnologia que está avançando você tem que está inovando, porque se você não inovar. É isso (PROFESSORA - 30).

Nessas representações busca-se uma adaptação do que Jodelet (2001) aborda sobre a condição individual ou de um grupo em dar sentido as suas condutas e que diante de uma realidade acionar um conjunto de antecipações e expectativas que tornará seu guia.

Considerando esses aspectos, a perspectiva de transformação depende das representações dos professores que em um processo de formação, “envolve sujeitos sociais em ação, movidos por paixão, afetividade, entre outras coisas” (GUIMARÃES, 2005, p.52). A partir daí, aborda que a apreensão do novo surge da interatividade entre os sujeitos e da relação estabelecida com a criança na realidade concreta.

Nesse contexto, o objetivo principal, segundo Moraes (1997), seria a apropriação de um paradigma emergente, propondo condições de aprendizagem atreladas às necessidades de cada um e envolvidas dentro de ambientes letrados, contemplando assim as TIC como uma forma atrativa e motivadora, pois, segundo Papert (2008), possibilitaria uma melhora na aprendizagem escolar ao oferecer maneiras diferentes de obter o conhecimento.

4.3 Análise das observações

4.3.1 Relação professor e aluno

Na observação dos três professores foi visto se eles têm um bom relacionamento com as crianças, respeitando as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, éticas e religiosas, se os professores promovem situações que possibilitem ampliar o conhecimento das crianças sobre a realidade social e cultural, verificando se cuidam valorizando e desenvolvendo as capacidades das crianças; propõem situações onde suas ações e comportamentos são a base de referência para desenvolver nas crianças hábitos de leitura e escrita, utilizando as práticas sociais de leitura e escrita de forma significativa.

Diante desses aspectos, a primeira professora observada falava bastante alto para obter a atenção dos alunos, no entanto, as crianças ficavam mais agitadas durante a aula, falou algumas vezes sobre um selinho que iria ser colado na agenda que trazia palavras como: parabéns, muito bem e ótimo, sendo uma forma de incentivar as crianças a realizarem as atividades, embora ao perguntar a um dos alunos sobre o que significavam tantos selinhos em sua agenda, ele não soube responder.

Após a proposta de uma atividade em que a professora escreveu na lousa a família do “X” para que os alunos completassem e lessem as palavras formadas, essa atividade não

trouxe nenhum atrativo para as crianças, pois não tinha muita relevância para a aprendizagem e não despertava a curiosidade dos alunos, por isso, os alunos buscaram outra alternativa de passar o tempo, desenhando no chão círculos e letras, simulando a brincadeira de amarelinha. Assim sendo, verificou-se que a prática de cópia sem reflexão é algo que não possibilita a compreensão do aluno sobre qualquer atividade proposta.

Outro ponto que chamou atenção foram as promessas que não poderiam ser cumpridas, como falar para os alunos que só sairiam para a casa se estivessem sentados, estabelecendo assim uma falta de confiança por parte das crianças que permaneciam com o mesmo comportamento, pois o professor passou um discurso e realizou outra prática.

Quanto a segunda professora, ela propunha uma atividade de dramatização sobre uma história, em que as crianças participavam intensamente do contexto promovendo assim, uma interação entre si. Em seguida, propôs o jogo de dominó lhes ensinando suas regras, o jogo traz naturalmente uma situação de interação entre o professor e o aluno, porém diante de uma música proposta em que essa não foi de interesse dos alunos, a professora alterou a voz colocando que eles estavam ali para ouvir, e que a escola não era espaço de brincar e sim de aprender. Constatou-se a partir daí, o desinteresse das crianças com relação à escola, pois tira da criança o seu direito de ser criativa e de considerar que a brincadeira é a forma natural da criança de construir o seu conhecimento.

No que diz respeito à terceira professora, ela trouxe atividades que despertaram um interesse das crianças bem como estabelecia uma relação de interação ao suscitar das crianças o que elas realizaram no final de semana. Em seguida, propôs a escolha do ajudante do dia, possibilitando assim uma colaboração entre professor e aluno, além de outras atividades como uma simulação de pescaria, reconheceu assim, a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Outro ponto observado era que todas as professoras eram chamadas de tias, caracterizando, portanto a condição de transferir para a sala de aula o contexto familiar. Muito embora, para Freire (1993), a condição de ensinar não converte a professora em tia, pois “ensinar é profissão que envolve uma militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco” (p.11).

4.3.2 Relação aluno aluno

Com relação a esse aspecto, buscou-se verificar nas atividades se elas proporcionaram uma interatividade e colaboração entre os alunos. Considerando ser esta uma condição importante para o processo de aprendizagem, pois os alunos aprendem entre si.

Partindo da condição de que o ambiente pode facilitar a aproximação entre as pessoas e assim uma interação e colaboração entre os alunos, a primeira professora organizou as cadeiras em círculo, pois eram assentos individuais saindo portanto, do condicionamento de estarem um atrás do outro possibilitando assim, que as crianças brincassem naturalmente, embora nas brincadeiras apresentadas por eles resultava em gestos de violência.

Em outro momento, na atividade realizada em duplo percebeu-se uma interatividade, quando as duplas que finalizavam sua atividade ajudavam as demais duplas a concluírem.

A segunda professora propôs aos alunos um jogo de dominó dividindo a turma em grupos de quatro que, embora sendo orientados pela professora, não conseguiram interagir, pois cada aluno ficou com um número de peças que brincava individualmente. Por outro lado, em outra atividade que propôs formar em grupo a palavra “caixa” utilizando o alfabeto móvel, essa, portanto trouxe a participação de todos os componentes na procura das letras.

Na terceira turma, observado o objetivo de escolher um ajudante, possibilitou uma relação positiva entre os alunos com a orientação da professora, trouxe um encaminhamento para uma colaboração entre eles. Diante disso, Papert (1997) corrobora quando ressalta para uma aprendizagem colaborativa em que num processo de interação entre os alunos ocorra também uma construção do conhecimento, envolvendo o professor também como um aprendiz.

4.3.3 Rotina

A rotina apresentada e estudada no curso de formação estabelece uma condição de desenvolver em cada atividade um objetivo específico, visto de uma forma diversificada através das modalidades organizativas como: projetos – que além de oferecer um sentido para

a leitura busca almejar um objetivo na construção de um produto final, nas atividades permanentes – oferecem oportunidade de contato frequente com tipos de textos específicos para sua faixa etária, referente às sequências de situações – possibilita diferentes formas de leitura de um mesmo gênero e nas atividades independentes que possam trazer sentido para as crianças e contribuir para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.

No que diz respeito às atividades permanentes, os professores não apresentaram um hábito com relação à leitura, nem uma organização sistematizada das sequenciadas que podem ser vistas nos projetos e neste último apresentaria com uma das condições de partir do interesse e necessidade dos alunos. Embora tenha sido encontrado no registro da terceira professora sobre um projeto junino, não foi confirmado nos demais materiais analisados.

Diante do que foi observado sobre rotina, há apoio em Freire (1998), quando afirma que:

Rotina não é expressão do rotineiro que se arrasta tediosamente. Essa é a expressão de um ritmo pobre com muita repetição, pouca variação, homogêneo, autoritário. Rotina entendida como a cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem num ritmo próprio, em cada grupo. A rotina estrutura o tempo, o espaço e as atividades, onde os conteúdos são estudados (FREIRE, 1998, p.43).

A partir daí, Papert (2008) aborda que são essas condições que persistem na Escola, que leva cada vez mais ao desinteresse dos alunos a participarem das atividades rotineiras e sem sentido.

Por outro lado, para Gomes (2009), o caminho para a educadora saber organizar seu trabalho educativo em prol dos processos culturais das crianças pequenas, depende das condições de que ela tenha também espaços que promovam sua aprendizagem e reflexão.

4.3.4 Conteúdo da prática

O objetivo dessa categoria foi de verificar se os professores apresentam uma coerência entre a teoria e a prática proposta no curso de formação que sugere o trabalho com

as práticas sociais de leitura e escrita, textos que se sabe de cor, listas atreladas a um contexto significativo, nomes próprios, projetos didáticos, leitura compartilhada e se os professores nessas atividades garantem a participação efetiva dos alunos, realizando intervenções quando a criança tenha problemas a resolver, propondo agrupamentos produtivos, compreendendo o que representam as hipóteses de escrita e leitura das crianças.

Com relação ao uso das práticas sociais a primeira professora utilizou um calendário que estava colado no caderno dos alunos no qual solicitou em todos os dias observados que os alunos pintassem a data do dia correspondente, depois para a contagem de uma história que tinha como título “bruxinha” utilizou-se de um material que simulava uma televisão proporcionando assim um interesse dos alunos através da expectativa do que iria acontecer na próxima cena, propiciando uma participação efetiva dos alunos. Entretanto, na atividade escrita propôs que os alunos completassem as palavras com as sílabas da família do “X” e depois copiassem a palavra.

A segunda professora utilizou o jogo do bingo, levantando o conhecimento dos alunos como se jogava e de quem gostava de jogar, depois escreveu a palavra no quadro e perguntou o nome de cada letra, em seguida explicou as regras e entregou a cada criança uma cartela que continha algumas palavras, havendo uma participação deles ao preencher a cartela para ganhar o prêmio.

A terceira professora propôs aos alunos que cada um retirasse de uma caixa um objeto e em seguida dissesse para que servia, como: celular, escova, lápis, flor, corretivo, lapiseira, bola de gude, considerando assim o conhecimento de cada aluno e ao término fez a contagem junto com eles e a partir daí elaborou uma lista dos objetos que estavam dentro da caixa, tendo a participação dos alunos, embora para a realização dessa atividade seja preciso ter um contexto significativo, dando sentido ao uso.

Com relação ao nome próprio os alunos utilizavam crachás, tendo como justificativa da professora identificação entre eles.

Conforme essa observação, verifica-se o quanto os professores apresentam práticas resumidas sobre o que foi proposto no curso de formação e de como esses estão atrelados à concepção de alfabetização com uma preparação para o ensino fundamental.

Com relação a esse processo formativo, Gomes (2009) apresenta que, para uma mudança, é preciso uma ação formativa que possa ser recriada e revisada constantemente em

seus trabalhos realizados, desestabilizando assim o condicionamento da prática docente, “ao introduzir na escola determinadas estratégias inusitadas de vivência profissional” (p.89).

Considerando que as pessoas e os grupos não são receptores passivos, pois “pensam por si mesmo, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” (MOSCOVICI, 2009, p.45). Por isso, o estudo das representações nos leva a buscar uma explicação a todo comportamento que não corresponde ao que é esperado.

Conforme essas considerações, efetivar a prática do letramento na educação infantil significa uma mudança de representação, caracterizada através de uma ação que envolva professores e alunos e estabeleça uma relação entre o conhecimento informal e formal, embora, para Papert (2008), essa maneira pareça ser natural para as pessoas, ela vai de encontro ao que é ressaltado pela escola.

4.3.5 Planejamento

Com relação ao planejamento, buscou-se perceber se ocorre flexibilidade, considerando o conhecimento prévio do aluno e se o professor envolve-se nos planejamentos participativos.

Entretanto, não foi visto nos três professores uma flexibilidade do planejamento, mesmo diante da falta de interesse e participação dos alunos nas atividades propostas.

Porém outros documentos que contribuíram para essa análise foram os diários de classe e os cadernos dos alunos que, partindo dos diários de classe a primeira professora não tinha nenhum registro dos desempenhos esperados, entretanto, no registro dos conteúdos em situações didáticas, verifica-se uma descrição de conteúdos bastante fragmentados, que específico na área de linguagem segue uma sistematização, partindo das letras, sílabas, alfabeto, palavras proposta pelo professor, formação de palavras e leitura de imagens.

Referente às produções dos alunos através do caderno, tem-se bastantes tarefas mimeografadas coladas sobre o calendário, textos xerocados e algumas atividades escritas

pelo professor como: circule os encontros vocálicos, completar com as sílabas, separar as sílabas das palavras e músicas copiadas pelo aluno.

Com relação à segunda professora também não se tem as anotações referentes aos desempenhos esperados. Na área de linguagem e nos registros dos conteúdos e situações didáticas tem descrito a apresentação da vogal “A”, bingo das vogais, apresentação da vogal “U”, encontros vocálicos, parlendas, poemas, jogos e brincadeiras, reconhecimento do próprio nome, palavra fogo, música: capelinha de melão e circular a letra “C”, receita: pipoca – trabalhar as letras da palavra pipoca, música: cai, cai, balão para circular as palavras que começam com a letra “C”, pesquisar figuras com a letra “C” e trabalhar o alfabeto através de música.

No caderno dos alunos existiam atividades excessivas de cópia do nome próprio, junção de sílabas e preenchimento de quadros com as famílias silábicas.

Diferente das demais, a terceira professora apresentou registro no planejamento para Língua Portuguesa em que, nos desempenhos esperados, há uma letra para cada objetivo na qual a professora descreveu somente as seguintes letras:

A – Desenvolver uma imagem positiva de si atuando de forma cada vez mais independente com a confiança em suas capacidades;

B – Estabelecer vínculos afetivos e de troca com os adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima.

Nos conteúdos trabalhados em situações didáticas, destacou a contagem de histórias, cantigas de roda, jogos, receitas de bolo, projeto junino, nomes próprios, montagem de cartaz, lista de nomes, confecção de um cartão para o papai, parlenda, lista de brincadeiras e alfabeto móvel.

Embora, no caderno dos alunos, a maioria das atividades fossem escritas pela professora, referente à cópia de palavras, do seu nome, das junções vocálicas, desenhos realizados pelos alunos e alguns atividades mimeografadas.

Constatou-se, portanto, nessas observações o quanto a prática dos professores ainda está atrelada às concepções tradicionais de educação que, embora propondo formas diversificadas de trabalho, ainda incidam em exercícios repetitivos e sem sentido para a criança.

Diante dessas práticas ocorridas Gomes (2009) destaca que os professores precisam apropriar-se de um planejamento coerente e de uma formação continuada que contemple uma construção coletiva, na busca também de uma identificação das suas limitações e superações.

Moscovici (2009), nesse processo dinâmico que corresponde a uma modificação social, destaca que a “resistência à mudança, não é um fator abstrato ou casual e deve ser considerado como uma consequência da situação social” (p.122).

Sendo constatado, através das observações realizadas, que todas as práticas incidem em atividades que têm o objeto de desenvolver a capacidade de leitura e escrita.

No entanto, para Tfouni (2010), os pressupostos, sobre a prática do letramento destacada, não está voltada apenas para a aquisição da leitura e escrita, ela vai além quando tem a preocupação com as questões políticas e sociais e de propor uma inserção social através dos mecanismos educacionais.

Entretanto, para que seja caracterizada uma inovação é preciso que haja uma “transformação da escola e dos seus pressupostos fabris, pelo menos a nível micro” (FINO,2011,p.5), proposta a partir da relação entre alunos que são considerados aprendizes e de professores que sejam mediadores em um processo de aprendizagem.

4.4 Análise do questionário de associação livre de palavras

Na análise das palavras evocadas pelos sujeitos obtidas através do questionário e com a utilização do software Trideux versão 5.0 obteve-se um quantitativo de palavras que para sua análise, Bardin (2010) coloca que “convém classificar as unidades de significação criando categoria, introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna” (p. 57).

Conforme esse procedimento e considerando os dados quantitativos apresentados pelo Trideux, em que dos 44 professoras que evocaram palavras quando ouviam a expressão “Letramento na educação infantil” o programa encontrou 341 palavras associadas e 156 palavras diferentes, dentre essas 17 palavras obtiveram frequência igual ou maior que 4.

Quadro 7: Frequência

FREQUÊNCIA	PALAVRAS
20	Leitura
16	Conhecimento
15	Escrita
13	Aprendizagem
10	Compreensão
7	Prática
6	Lúdico
5	Didática
5	Interação
5	Dedicação
4	Participação
4	Criatividade
4	Alfabetização
4	Brincadeira
4	Oralidade
4	Dinâmica
4	Pesquisar

Conforme as palavras evocadas pelos professores, elas apresentaram algumas contraposições, quando levantaram, por um lado, uma perspectiva de promover um conhecimento, considerando a especificidade da criança sobre o brincar. Por outro lado, deu-se uma ênfase na aquisição de uma habilidade.

A partir daí, levantaram-se as seguintes categorias: objetivos da educação, características inerentes à criança, diretrizes para o ensino, aquisição de uma habilidade e evocação de sentimentos. Para tal agrupamento, considerou-se o campo semântico das

palavras buscando dar um sentido ao que caracteriza as representações sociais dos professores da prática do letramento na educação infantil.

Conforme esse direcionamento, algumas palavras remetem para os “objetivos da educação” como: *conhecimento, aprendizagem, compreensão, criatividade*. Essas palavras representam um avanço nas representações dos professores, considerando a trajetória da educação infantil com atendimento assistencialista, a criança passa a ser vista como um cidadão que pensa e com capacidades específicas.

Em outras representações bastante significativas diz respeito às palavras que representam “características inerentes a criança” como: *dinâmica, lúdico, interação, participação, brincadeira*. Diante dessas palavras evidencia-se que para as crianças o que tem sentido faz parte do seu mundo de brincadeira. Conforme Vygotsky (2007) é através do brinquedo que ocorre o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, pois a criança aprende a partir das suas motivações internas e não dos objetos propostos no ambiente externo.

Entretanto, algumas palavras evocadas direcionaram-se as “diretrizes para o ensino” como: *prática, didática, pesquisa*. Nessas palavras as representações dos professores estão voltadas para a forma de ensino.

As representações dos professores que têm no letramento uma “aquisição de uma habilidade” apresentaram palavras como: *oralidade, alfabetização, leitura, escrita*. Caracterizando a condição de preparar para o ensino fundamental.

Outra concepção anunciada, embora num quantitativo de palavras reduzido, houve uma “evocação de sentimentos” através da palavra dedicação e que ao se relacionar a outras palavras que tiveram uma frequência menor, como: *amor, prazer, sensibilidade, paciência, afetividade, carinho*. Portanto, constatou-se o quanto as representações referentes ao cuidar em substituição da família ainda são evidenciadas e relacionadas com o papel materno da mulher que, para Gomes (2009), a ligação com o gênero tenha se confundido com a história da mulher.

Santos (2005) reforça que é preciso “romper com a re-posição dos personagens mãe e professora de ensino fundamental e construir momentos de identidade” (p.99).

Com relação às palavras evocadas que foram submetidas a um processo de hierarquização estabelecidas pelos professores, destacaram-se leitura e conhecimento que vieram confirmar o que foi apresentado na frequência das palavras, no entanto, compreendendo que a escolha da palavra leitura está relacionada a uma representação da necessidade de adquirir uma habilidade desenvolvida para a alfabetização, contrapondo-se aos que ressaltam ser o conhecimento, conforme descrição a seguir:

Leitura pois contribui para as práticas sociais do aluno. Oralidade para sua expressão diante do público (PROFESSORA – 2).

Conhecimento porque através do conhecimento seja ele qual for é que podemos chegar na aprendizagem (PROFESSORA – 13).

A partir daí, a referência na leitura teve uma relevância maior, confirmando o que foi evidenciado em todo o estudo sobre as representações da prática do letramento em que foi dado o sentido de ser simplesmente um processo de aquisição da leitura e escrita.

Sendo constatado, nas análises das entrevistas, observações e dos questionários uma relação entre eles, diante dos discursos e das práticas educativas apresentadas pelos professores, que estão ainda atreladas a uma representação social voltada à um processo de alfabetização desarticulado da proposta do letramento, quando enfatiza primordialmente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na educação infantil.

Ressaltando para o que Soares (2010) aborda sobre o desconhecimento da escola referente a uma alfabetização que possa ser resultante de reflexões, da construção do saber e da possibilidade de conquistar um poder político.

Para tal mudança, apresentam-se alguns indícios quando tem um direcionamento para a questão da aprendizagem. No entanto, é preciso que seja evidenciada a condição do professor assumir um “papel periférico, servindo de assistente, recurso, guia, agente metacognitivo, muito mais do que transmissor” (FINO, 2008, p.2).

Por outro lado, diante dessas representações tem uma condição favorável, ao ser colocado por Kuhn (2009) que todo processo de mudança está atrelado a uma crise, pois é diante dela que surgem as inovações.

Diante dessa perspectiva, o estudo da representação social dos professores da prática do letramento na educação infantil, anunciou caminhos possíveis para que, de fato, ocorra uma transformação na prática educativa do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada trouxe uma condição de analisar a representação social dos professores, buscando constatar se a prática do letramento na educação infantil traz uma inovação pedagógica, considerando as representações sociais formadas por um grupo de professores que obtiveram a oportunidade de ter uma formação específica sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita para a formação de pessoas que possam exercer sua cidadania através da capacidade de saber fazer uso competente das práticas sociais de leitura e escrita.

No entanto, este estudo possibilitou compreender que a prática educativa do professor que atua na educação infantil, ainda traz muito fortes as marcas de uma história que tem na creche a função exclusiva de ser assistencialista e na pré-escola de preparar para o ensino fundamental.

Embora, diante dos avanços apresentados para essa modalidade trazidos pela Constituição de 1988 e a LDB nº 9394/96, esses não foram suficientes para caracterizar um avanço nas representações dos professores, pois precisam, acima de tudo, considerar uma realidade brasileira que apresenta um nível de desigualdade social e um déficit na formação dos profissionais da educação infantil ainda bastante acentuados, sendo necessário garantir condições de trabalho, valorização dos profissionais que atuam nessa modalidade e que as políticas de formação propostas sejam efetivadas.

Diante desse quadro, o estudo das representações sociais dos professores da prática do letramento na educação infantil, trouxe contribuições relevantes ao ser constatado que, para as mudanças ocorrerem numa perspectiva de apresentarem uma inovação é preciso rever todo processo de formação, pois o professor tem que ser visto como indivíduo, que traz muitas vezes uma reprodução de uma prática que obteve em sua experiência de vida e que sofre também influência do grupo de que faz parte.

Conforme esses aspectos e considerando os sujeitos que participaram de um curso em que se estudam os processos de aprendizagem que a criança passa em seu desenvolvimento cognitivo, discutindo também a importância das crianças estarem envolvidas em contextos que precisam ter sentidos, pois tem como finalidade o exercício da prática do letramento que

vai além do processo de aquisição de uma habilidade de ler e escrever, propondo a formação de cidadãos que possam ser autônomos e criativos, com capacidade de interpretação das diferentes práticas sociais e compreendendo sobre os diversos usos em que a leitura e a escrita façam parte ou não.

Considerando a criança com uma capacidade de refletir através do seu conhecimento prévio, e que, a partir daí, oferece condições de construir um currículo respaldado na realidade e nas necessidades de desenvolvimento da criança, podendo estabelecer uma relação entre o conhecimento formal e o informal.

Outra condição vista foi com relação às representações da importância do brincar para as crianças, porém, nas práticas observadas houve uma conotação de introduzir uma preparação para a aquisição de uma habilidade. Portanto, resultante dos instrumentos utilizados nesta pesquisa constatou-se um antagonismo entre o discurso e a prática.

Revelando que as representações sociais dos professores sobre a prática do letramento não diferencia da representação que eles têm de alfabetização, quando ressaltam que esse processo se restringe à obtenção de uma capacidade de codificar e decodificar um sistema de escrita, a partir daí não foi constatado nenhuma prática inovadora nas turmas de educação infantil.

Correspondendo assim, a representação que foi dada à inovação pedagógica que destacou ser o uso de novos métodos ou técnicas que ajudariam nesse processo de aquisição da leitura e escrita, confirmando assim uma prática educativa que permanece num tradicionalismo.

Concluindo que a formação recebida não possibilitou muitas mudanças na prática educativa, compreendendo que para uma transformação numa perspectiva de inovação pedagógica, respaldada nos pressupostos teóricos que fundamentam a prática do letramento não foram evidenciados.

E que as implicações para a realização de uma prática inovadora estão atreladas às representações dos professores, que foram constatadas estarem vinculadas a uma concepção de educação tradicional, que sustenta ainda sua prática, embora apresentando alguns avanços em seu discurso a partir do que vem recebendo nas formações continuadas.

Os resultados, se pôde perceber, revelaram uma representação social de letramento e inovação pedagógica como um verdadeiro amálgama que agrega um conteúdo centrado no repasse de técnicas que servem para a prática da sala de aula.

Por outro lado, possibilitou um olhar diferenciado sobre todo processo de formação oferecido ao docente que, para almejar uma prática inovadora, é necessário que tenha na aprendizagem seu principal objetivo, no entanto, para isso depende das representações que são formadas sobre o objeto, pois essas são refletidas em suas ações.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **Abordagem estrutural das representações sociais**. Trad. Pedro Humberto de Faria In: MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA, D. C. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia : Editora AB, 1998.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de A Formação Contínua do Docente como Elemento na Constituição de sua Identidade. **Tese Doutorado**. Universidade do Porto. Porto. Portugal. 2004.
- _____ “Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional” In: Psicologia da Educação: **Revista do Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. EDUC, 2006. P.155-173.
- _____ “O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores” In: **Revista Diálogo Educacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 10, n.30 (maio/ago) 2010.p.301-316.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Org. SANTOS, Cami Ferraz; MENDONÇA, Márcia - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ALMEIDA, Leda Maria de. Representações sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. In: SANTOS, Fátima de Souza, ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a Teoria da Representação Social**. Ed. Universitária da UFPE, 2005.
- ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e informática**, São Paulo. Cortez, 1987.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Em aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar.1994.
- ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. **Alfabetização e letramento – o desvelar de dois caminhos possíveis**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- AROEIRA, Maria Luísa Campos, SOARES, Maria Inês B. e MENDES, Rosa Emília de A. **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender**. – São Paulo: FTD, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2010.
- BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BATISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In: DALBEN, Ângela; Diniz, Júlio; SANTOS, Lucíola (orgs) **Coleção Didática e prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica** – Petrópolis, Rio de Janeiro : 4ª Ed. Vozes, 2010.

BELTRAND, Ives; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais: escola e sociedade**. Tradução Elizabete Pinheiro. Editions Agence d'Arc. Lisboa, 1994.

BRAZÃO, Paulo. A prática social, a tecnologia e a construção do currículo. In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, pp 107-113, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. **Didática de alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo**. São Paulo: FTD, 1996.

COOK-GUMPERZ, J. ... [et al.]. **A construção social da alfabetização**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. – 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílo a Emília – a trajetória da alfabetização**. São Paulo : Scipione, 2000.

FARR, R. M. **Representações sociais: a teoria e sua história**. In: GUARESCH, P; JOVCHELOVITCHI, S. Textos em representações sociais. 5ª ed. Petrópolis : Vozes, 1998.

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

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales. 24 ed. atualizada – São Paulo : Cortez, 2001.

FINO, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, pp 277-287.

_____. (2009). Inovação e invariante (cultural). In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). **Políticas educativas: discursos e práticas**. Funchal: Grafimadeira, pp. 192-209.

FINO, C & SOUZA, J. (2003) As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. In **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Edcación**, nº 8 (vol 10) Ano 7, 2003, p. 2051-2063.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1ª ed. São Paulo. Editora Olho d'Água, 1993.

_____. **Educação como prática da liberdade**, ___ed. Rio de Janeiro. Editora : Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena, “Sobre Rotina: construção do tempo na relação pedagógica”In: FREIRE, Madalena (org.)**Série Cadernos Pedagógicos – Espaço Pedagógico**. 2ª Ed.São Paulo, PND Produções gráficas LTDA. 1998. P.43-46.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro : EDUERJ, 2001.

GOMES, Marineide de Oliviera, **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo : Cortez, 2009.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **Educação tecnologia: desafios e perspectivas**. Mírian Paura Sabroso (org) 2ª ed. São Paulo : Cortez, 2001.

GUIMARÃES, C. M. (Org). **Perspectivas para Educação Infantil** – 1ª ed. Araraquara : JM Editora, 2005.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, Denise (org). **Representações Sociais**. Tradução, Lilian Ulup – Rio de Janeiro : Ed. UERJ, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: novo ritmo da informação** – Campinas, SP : Papirus, 2007.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2008.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ª ed. – São Paulo : Cortez, 1995.

_____. O papel da educação infantil na formação do leitor : descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In. (Livro Coleção Didática e prática de ensino) In: DALBEN, Ângela; Diniz, Júlio; SANTOS, Lucíola (orgs) **Coleção Didática e prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**; tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira – São Paulo : Perspectiva, 2009.

KULMLANN JÚNIOR, Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica** – Porto Alegre : Mediação, 2010.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Tradução de Lucie Didio - Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACHADO, Laêda Bezerra. A educação infantil como direito da cidadania: manchas e contra manchas. (in) **Políticas e gestão da educação básica**. Laêda Bezerra Machado, Eliete Santiago (orgs.) Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Org. SANTOS, Cami Ferraz; MENDONÇA, Márcia - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis).

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6 ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2009.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Traduzido por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos** 5ª Ed. São Paulo : Cortez, 2010.

PARPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução de Sandro Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **A família em rede**. Tradução de Fernando J. F. Nunes e Fernando Augusto B. L. de melo. Lisboa : Relógio D'Água, 1997.

PASCOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina. Revista HISTEDBR ON-LINA, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar 2009 – ISSN : 1976-2584.

PEREIRA, J. C. R. (2001). **Análise de Dados Qualitativos – estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. 3ª ed. São Paulo: EDUSP.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro : Zahar, 1963.

_____. **O Raciocínio na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar; Brasília, INL, 1975.

RIBEIRO, V. M. Uma perspectiva para o estudo do letramento: Lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria Lourdes Meirelles (orgs). **Letramento e Formação do Professor** – Campinas, SP: Mercado de Letras 2005.

SÁ, C. P. **Métodos e técnicas de pesquisa do núcleo central**. In: SÁ, C. P. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações sociais In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife, Ed. Universitária da UFPE/UFAL, 2005.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetizar letrando. In: **Alfabetização e letramento: Conceitos e relações**. Org. SANTOS, Cami Ferraz; MENDONÇA, Márcia - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Betina Astride. **Ciberleitura: O contributo das TIC para a leitura no 1º ciclo do ensino básico**. Porto – Profedições, 2006.

SANTOS, Marisa Oliveira Vicente. A Identidade do Profissional de Educação Infantil. In: Guimarães, C.M. (org). **Perspectiva para Educação Infantil** – 1ª Ed. Araraquara : JM editora, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed. São Paulo, Contexto, 2010.

SOUSA, J. M. (2000). **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural**. *PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)*, 2 (1), 107-120.

SOUSA, J. & FINO, C. (2001). **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**, in Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (PP. 371 – 381) Braga: Universidade do Minho.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TOFFLER, Alvin. **O choque do Futuro**. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Editora Record, 1970.

_____. **A Terceira Onda**. Tradução de João Távora. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.

VALENTE, J A. **Diferentes usos do Computador na Educação**. Disponível em: <http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas.php?id=50&download=1>. Acessado em 09/02/2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo – 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICE

Prezado (a) Professor (a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a “As Representações Sociais dos Professores da Prática do Letramento na Educação Infantil”. Esta pesquisa faz parte de um trabalho que atualmente se desenvolve na Universidade da Madeira – UMa – Portugal.

Para tanto, pedimos a sua colaboração, no sentido de preencher este questionário com clareza e sinceridade, pois suas impressões pessoais são muito importantes.

Fique inteiramente à vontade para responder individualmente ao que lhe sugerimos, pois ele é sigiloso.

Se, ao longo das questões, mais ideias lhe surgirem, escreva-as nos espaços previstos.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

a) Nome: _____

b) Sexo: feminino () masculino ()

c) Faixa Etária

20-30 ()

31-40 ()

41-50 ()

Mais ()

d) Estado civil:

DADOS ESCOLARES

Nível de Escolarização

Curso Universitário ()

Qual? _____ Ano de Conclusão: _____

Pós-graduação ()

Qual? _____ Ano de Conclusão: _____

Outros cursos?

DADOS PROFISSIONAIS

a) Quantos anos você tem de experiência como professor (a)?

b) Qual o nível em que você ensina?

Educação Infantil ()

Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano ()

Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano ()

Ensino Médio ()

Ensino Superior ()

c) Em qual ou quais séries?

d) Quantos alunos você tem em cada série?

e) Como você classifica a sua relação com os alunos?

Boa ()

Normal ()

Difícil ()

f) Qual a rede de ensino em que você trabalha?

Particular ()

Pública: Municipal () Estadual ()

1. Escreva 8 (oito) palavras que lhe vêm a mente quando você escuta ou lê a expressão LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

2. Enumere por ordem de importância as palavras que você escreveu acima.

1. Justifique sua opção pela escolha das 2 (duas) primeiras palavras enumeradas por ordem de importância.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. O que é alfabetização?
2. Para você o que é letramento?
3. Como ocorre o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil?
4. Para você o que possibilita a criança em termos de aprendizagem trabalhar as práticas sociais (carta, bilhete, receita, música e etc.) de leitura e escrita?
5. A participação do professor na formação continuada contribui para o desenvolvimento das atividades no dia-a-dia da sala de aula?
6. Como se dá a influência da formação continuada sobre a sua maneira de atuação em sala?
7. O que é Educação Infantil?
8. E o que é Inovação Pedagógica na Educação Infantil?

CRITÉRIOS PARA OBSERVAÇÃO

Relação Professor aluno

- Verificar se tem um bom relacionamento com todas as crianças, respeitando as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.
- Com relação ao processo educativo o professor promove situações que possibilite ampliar o conhecimento da criança sobre a realidade social e cultural.
- Cuida valorizando e ajudando a desenvolver a capacidade da criança.
- Verificar se propões situações onde suas ações e comportamentos são as bases de referência para desenvolver nas crianças hábitos de leitura e escrita.
- Propõe a utilização significativa das práticas sociais de leitura e escrita.

Relação aluno aluno

- Existem atividades onde ocorrem uma interatividade entre os alunos.
- Se as atividades propostas trazem colaboração entre os alunos.

Planejamento

- Existe um planejamento flexível considerando o conhecimento prévio do aluno.
- Participa de um planejamento participativo.

Rotina

- Segue uma rotina das atividades (permanentes, sequenciadas e projetos).

Conteúdo da prática

- Apresenta uma coerência entre a teoria e a prática proposta no curso de formação para os professores da Educação Infantil oferecido pelo município:

	SIM	NÃO
- Trabalha com as práticas sociais de leitura e escrita (carta, convite e etc.)__		
- Textos que se sabe cor _____		
- Com listas atreladas a um contexto significativo. _____		
- Nomes próprios. _____		
- Projetos didáticos. _____		
- Leitura compartilhada. _____		
- Garante a participação efetiva dos alunos nas atividades. _____		
- Realiza intervenções em que as crianças tenham problemas para resolver. _____		
- Possibilita agrupamentos produtivos. _____		
- Compreende o que representa as hipóteses de escrita e de leitura das crianças _____		

Domínio e segurança da professora

- Demonstra domínio e segurança em sala de aula, propondo situações significativas e desafiadoras:

() sim

() não

TRIDEUX Version 5.0 - Septembre 2006

Renseignements Ph.Cibois Laboratoire PRINTEMPS

Université de Versailles - St-Quentin

PhCibois@wanadoo.fr

Importation de données textuelles

Le fichier de sortie mots triés est letramento.DAT

et servira d'entrée pour la création du tableau lexical des questions

Le fichier de position en sortie sera letramento.POS

et servira d'entrée pour la création du tableau lexical des questions

Le fichier d'impression est letramento.IMP

Position de fin des caractéristiques 7

Nombre de lignes maximum par individu 1

Traitement de mots de question ouverte

Nombre de lignes lues en entrée 44

Nombre de mots écrits en sortie 341

Nombre de mots de longueur supérieure à 10 = 0

Découpage en mots terminé

Les mots sont mis en 4 caractères

Impression de la liste des mots

1 accompagnement	1 adivinhação	2 afetividade	2 agrupamento	4 alfabetiza
3 amor	2 analisar	2 aprender	1 aprendiz	
13 aprendizagem	1 apropriação	1 aquisição	1 atenção	1 autonomia
1 avaliativo	2 avanços	1 ação	4 brincadeira	1 buscar
1 caminho	1 cantiga	1 capacidade	2 carinho	1 certeza
2 clareza	1 coerência	1 colaboração	1 comparação	2 competência
10 compreensão	3 compromisso	1 comunicação	1 concentração	
16 conhecimento	1 conjunto	2 conquista	3 construção	3 contexto
2 conteúdo	2 coordenação	1 crescimento	4 criatividade	1 crítico
1 cérebro	1 decodifica	5 dedicação	3 desafio	2 descoberta

1 desenho	3 desenvolvimento		5 didática	2 difícil
4 dinâmica	2 distinguir	3 diversidade	1 educação	3 ensino
1 escola	15 escrita	1 estratégia	2 estímulos	1 expectativa
3 experiência	1 expressão	2 facilidade	1 faz	1 fonemas
1 formação	1 gostar	3 gênero	1 habilidade	1 histórias
1 honestidade	1 ideias	1 imaginação	1 importância	3 inovação
2 integração	5 interação	2 interesse	2 interpretação	2 intervenção
1 investigação	20 leitura	1 letra	1 liberdade	1 linguagem
2 listas	3 livros	6 lúdico	2 melhorar	1 modificar
2 mudança	2 mundo	1 música	1 naturalidade	1 novo
1 olhar	1 oportunidade	4 oralidade	1 organização	2 paciência
1 parlenda	4 participação	1 passos	1 pedagógica	4 pesquisar
3 planejar	1 potencialidade	1 praticidade	3 prazer	1 preparação
1 problema	1 progressão	1 proporcional	1 prudência	7 prática
1 prévio	1 psicogênese	2 psicologia	1 psicomotricidade	
3 qualidade	1 questionar	2 realidade	1 realizar	1 reescrita
1 reflexão	3 respeito	3 responsabilidade		1 resultado
2 saber	2 satisfação	1 segmentação	1 segurança	1 selecionar
1 sensibilidade	2 significado	1 simbólico	1 sinceridade	1 sistema
3 social	1 socialização	1 solidariedade	2 sucesso	1 teoria
2 textos	3 textual	2 tranquilidade	1 transforma	
1 transparência	2 união	1 valorizar	1 variedade	1 viagem
1 visão	1 êxito			
Nombre de mots entrés	341			
Nombre de mots différents	156			

Fin normale du programme

DIÁRIO DE CAMPO

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES

PROFESSORA - "A"

Observação da professora "A", na turma do pré-escolar II da escola 1, realizada no dia 17/10/11 a partir das 10:30h, após autorização e explanação dos objetivos para a equipe gestora da escola. Em sala de aula a professora fez as devidas apresentações, e iniciou a aula pela a correção da atividade de casa, em que havia solicitado completarem com a letra "X" as seguintes palavras: caixa, mexerica, bruxa, coxa, xampu, bexiga, abacaxi e largatixa. Após esse momento, a professora escreveu na lousa outra atividade, semelhante a enviada para casa, tendo a maioria dos alunos não apresentado interesse em realizá-la, gerando assim uma certa agitação que levou a professora a falar bastante alto em alguns momentos. Mesmo assim, a professora continuou orientando os alunos a realizarem a atividade, dizendo que receberiam um selinho, que pelo o que entendi era uma estratégia de incentivá-los a realizarem a atividade, embora alguns alunos não tenham conseguido responder qual o objetivo dos selinhos colados no seu caderno. Em seguida a professora realizou a brincadeira chamada "Boca de forno" para finalizar a aula. A sala de aula é usada em outro horário por uma turma da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) aluno, trazendo na organização dos materiais que compõe a sala, bancas escolares individuais e desproporcionais para a idade dos alunos, as quais são colocadas em círculo para possibilitar um espaço maior para os alunos poderem brincar.

No dia 18/10/11, após os procedimentos de rotina: oração, canto e a chamada de frequência dos alunos, a professora "A" solicitou que todos pegassem o calendário que tinham colado no caderno, para que pintassem a data do dia correspondente, depois pediu que todos dessem as mãos e sentassem no chão um ao lado do outro, pois iria contar a história da bruxinha, utilizando um material que simulava uma televisão e que a cada parte da história apresentava as cenas através de figuras, ao tempo em que também levantava questões sobre a história. Os alunos participaram demonstrando interesse em saber o que seria mostrado na próxima gravura e ao término da história a professora perguntou, quais foram os personagens da história? Depois fixou na lousa um cartaz com a história escrita, realizando uma leitura coletiva. Na sequência, pediu que formassem duplas para realizarem uma atividade,

entregando as duplas o mesmo texto de forma fatiada, para que eles organizassem o texto na ordem correta, tendo o cartaz exposto como modelo, alguns alunos realizaram a atividade rapidamente sem nenhuma dificuldade e sem a intervenção da professora, estabeleceram entre eles uma competição de quem terminaria primeiro, motivando a realização da atividade. Depois a professora entregou aos que tinham concluído uma folha de ofício, para que colassem as partes do texto em ordem, nesse momento ocorreu uma interação entre os alunos, pois na medida que cada dupla ia terminando, ajudava a outra dupla a concluir, após todos terminarem, colaram suas produções na lousa e realizaram novamente a leitura coletiva. Depois, saíram para o recreio e ao retornarem, embora bastantes agitados a professora insistiu que pegassem o lápis grafite para fazerem uma tarefa mimeografada em que constava o seguinte: Complete as palavras com as sílabas "XA - XE - XI - XO - XU", depois copie as palavras formadas, nesse momento a professora começou a falar bastante alto, escrevendo ao mesmo tempo a família silábica na lousa, alguns alunos não realizaram a tarefa e quando a professora começou a leitura das palavras expostas, realizou-a com bastante entonação no intuito dos alunos responderem qual a sílaba que estava faltando, no entanto, a maioria dos alunos estava mais interessados em pintar a figura que havia na tarefa. Tendo em vista o comportamento agressivo de um aluno com os demais colegas, a professora precisou interromper sua aula para sair com ele, pedindo que na sua ausência continuassem a tarefa, os alunos buscaram outra forma de passar o tempo, pegaram o giz e desenharam uma "amarelinha" no chão da sala começando a brincar. Quando a professora retornou pediu que parassem com a brincadeira e que sentassem, caso contrário não iriam para casa, citando o nome de alguns alunos que estavam em pé. Depois entregou a cada aluno sua atividade mimeografada, contendo duas questões: primeira, complete as frases com o nome das figuras e na segunda, numere as figuras de acordo com as palavras. Para encerrar a aula a professora tentou cantar com os alunos, porém foi interrompida por um aluno que começou a derrubar e a chutar os objetos que tinham na sala, pois queria ir embora, nesse momento ouviu-se o som do toque de saída, mas os alunos só saíram da sala a medida que eram chamados pela chegada do seu portador.

Referente as aulas observadas, verificou-se que não foram atrativas para os alunos devido a pouca participação deles, em que a professora reagiu falando bastante alto para obter a atenção, no entanto, gerava mais agitação e conseqüentemente um distanciamento entre professor e aluno. Com relação ao conteúdo proposto, utilizou-se de uma metodologia tradicional em que o direcionamento era a repetição e a memorização da família silábica,

através de palavras que não oferecia um contexto significativo para o aluno. Tendo a sua avaliação voltada para a verificação da capacidade de uma reprodução do que foi dado, considerando o aluno um receptor de informações. Portanto, não se tem evidências de uma prática inovadora, pois a centralização está no reproduzir e não no aprender.

PROFESSORA - "B"

Primeira observação da professora "B", na turma do pré-escolar I da escola 1, realizada no dia 19/10/11, após as atividades de rotina diária para recepcionar os alunos, a professora iniciou a aula com a dramatização de uma história junto com os alunos que participaram de forma ativa, depois fez a contagem dos alunos que estavam na sala, mostrando o número corresponde ao total de meninos e meninas na lousa. Em seguida, pediu aos alunos para que formassem grupos de quatro para jogarem dominó, após explicar as regras pediu que todos sentassem no chão e foi passando de grupo em grupo entregando o jogo e orientando novamente como deveriam jogar, mesmo assim os alunos não compreenderam, pois todos queriam jogar ao mesmo tempo, ela explicou que deveriam jogar um de cada vez, respeitando na sequência a vez do outro, pediu que observassem as peças que tinham a mesma quantidade de pontos para jogar, os alunos interagiram um pouco mas não conseguiram jogar. Em virtude de uma reunião marcada com a equipe gestora, após o intervalo do recreio os alunos foram liberados para casa.

No dia 20/10/11, a professora "B" iniciou a aula realizando movimentos com os braços, e pediu que os alunos a acompanhassem fazendo os mesmos movimentos, depois passou a mexer todo o corpo e os alunos seguiram seus movimentos sem nenhuma música. Depois fez a oração do Pai Nosso e cantou a música do "Bom dia", em seguida com outra música brincou de "pegar mosquitos", citando algumas partes do corpo, muitos alunos ficaram dispersos, mesmo assim a professora continuou até o final. Em seguida, utilizando um aparelho de som, pediu que todos ouvissem a história contada na voz de um apresentador de programa de televisão de nome Sílvio Santos, os alunos demonstraram interesse pela música de fundo e começaram a cantá-la, porém a professora os reprimiu dizendo que só tinham que ouvir, não sendo atrativo para a maioria dos alunos, ao terminar a professora tentou saber o que os alunos tinham compreendido da história, como não houve resposta, o discurso da professora foi de que vir para a escola significava saber ouvir e não brincar. Depois perguntou quem gostava de brincar de bingo, escrevendo na lousa com letras maiúsculas e de forma a

palavra "BINGO" e em seguida perguntou o nome de cada letra que fazia parte da palavra, os alunos não responderam, tentando fazer a relação com matemática, no entanto, só quando entregou as cartelas aos alunos foi que eles se interessaram em participar e antes de começar o jogo, explicou as regras para ganharem o brinde. Em virtude do horário corrido, sem recreio para as crianças, após o lanche a professora colou no caderno de cada aluno cópia de uma atividade reprograda com duas questões: a primeira que pintassem as palavras que começavam com a letra "B" e na segunda questão, que contassem as letras da palavra BINGO e escrevessem o número correspondente.

No dia 21/10/11, a professora "B", após as atividades de rotina: oração e chamada, a professora iniciou a aula cantando a música do "Bom dia", e em seguida os alunos a música do "Mestre André" que solicitava a imitação do movimento dos instrumentos musicais, havendo uma maior participação dos alunos na segunda música, depois a professora dramatizou uma história que falava de uma caixa mágica, sem a utilização de material de leitura. Após o término da história, escreveu na lousa a palavra "caixa", solicitando dos alunos a identificação de cada letra da palavra escrita, exigindo também que todos ficassem sentados para contarem as letras, no entanto, em virtude da falta de atenção dos alunos na atividade a professora exaltou-se dizendo que elas estavam na escola para aprender a ouvir, retomando a palavra fez ênfase a identificação das vogais, pedindo que as contassem com os dedos, depois chamou alguns alunos para mostrarem na lousa a letra solicitada e ao realizarem a tarefa a professora pedia que batessem palmas, para os que não participavam a professora ameaçava dizendo que iria contar a mãe e de ficarem sem o recreio se não obedecessem. Após o recreio a professora pediu que todos sentassem no chão e entregou letras móveis para que em grupo formassem a palavra "CAIXA" que estava escrita na lousa, ocorrendo uma interação entre os alunos quando procuravam as letras, embora não se tenha colocado nenhum sentido para a realização da atividade, depois de recolherem e guardarem as letras, os alunos retornaram as suas cadeiras, receberam seus cadernos para que escrevessem a palavra "CAIXA" e as famílias silábicas das letras "C" e "X" dentro do desenho de uma caixa, e para alguns alunos ela escreveu o nome do aluno com letra de forma para que copiassem várias vezes, quando a maioria concluiu, a professora solicitou que todos olhassem para ela, pedindo que repetissem o nome de cada letra da palavra "CAIXA", depois colou em cada caderno a atividade de casa semelhante a que tinha trabalhado na sala.

Com relação as aulas da professora B, ainda que tenha apresentado formas diversificadas e interessantes para tornar as aulas mais atrativas, suas colocações sobre as

funções da escola foram repressivas, pois caracterizava a escola como local de castigo para os alunos que não conseguiam ver sentido nas atividades propostas. Com relação ao conteúdo buscou-se dar um contexto com a palavra BINGO e CAIXA, porém finalizou com a solicitação de uma escrita mecânica das palavras apresentadas, em que sua avaliação era de verificar quem a realizava corretamente. Distanciando assim, de uma prática inovadora quando não proporciona um contexto significativo para o aluno, levando-o a uma reflexão sobre a construção de cada palavra.

PROFESSORA - "C"

Observação da professora "C", na turma do pré-escolar I da escola 2, realizada no dia 07/11/11, Iniciou a aula com oração e músicas, depois fez a identificação dos alunos entregando os seus crachás com o nome escrito com os dois tipos de letras: bastão e a cursiva, após esse momento mostrou o calendário aos alunos e perguntou qual era a data do dia, e o que os alunos haviam feito no final de semana, tendo cada um relatado o que fez de forma espontânea, quando concluíram, a professora perguntou quantos meninos e meninas haviam na sala, solicitando a um aluno que fixasse no cartaz o número correspondente num desenho que representava os dois gêneros, depois utilizou outro cartaz contendo a frase "AJUDANTE DO DIA" e para a escolha desse ajudante estabeleceu que os interessados jogassem um dado e quem tirasse o número maior seria o escolhido. Em seguida os alunos foram levados para uma área coberta fora da sala, tendo a professora pedido que todos sentassem no chão formando um círculo, depois ela mostrou uma caixinha dizendo que dentro dela continha vários objetos, explorando a imaginação dos alunos, perguntando se dentro caberia algo grande ou pequeno, os alunos participaram tentando descobrir o poderia ter dentro da caixa, depois a professora orientou que a caixa passaria de mão em mão, para que balançando a caixa pudessem descobrir, após passar por todos a caixa foi aberta e cada aluno retirou um objeto de dentro, pediu que cada aluno falasse da utilização de cada objeto, como: celular, escova, lápis, flor, corretivo, lapiseira, bola de gude e outros, ao término fez a contagem junto com alunos dos objetos espalhados no chão, colocando-os de volta na caixa. Um dos alunos desmontou o dado de brinquedo, embora a professora tenha dito que não era para desmontar, solicitou que montasse novamente e aguardou que ele terminasse para cantar a música de título "mariana", que explorou a contagem, mostrando a quantidade de dedos correspondente com a música,

depois pediu que cada aluno jogasse o dado para ganhar a quantidade de bombons de acordo com o resultado que o dado apresentasse, após todos jogarem alguns alunos perguntaram por que o outro colega tinha mais bombons e a professora explicou novamente, pedindo que contassem os bombons que ganharam espalhando-os no chão. De volta a sala de aula a atividade proposta foi de colar bolinhas de papel correspondente ao número 1, mas antes teriam que escrever o seu nome na atividade, a cada atividade entregue perguntava sobre a quantidade de bolinhas que iriam colocar e qual o número, a maioria não compreendeu pois colaram mais de uma bolinha. Após o recreio os alunos receberam massa de modelar para brincar, enquanto a professora escrevia em cada caderno a atividade de casa, ao terminar solicitou que os alunos trouxessem no dia seguinte tampinhas de garrafa. Depois escreveu na lousa com letras de forma maiúscula a lista dos objetos que tinha na caixa, no entanto, os alunos não participaram preferindo folhear livros de historinhas até o final da aula.

No dia 08/11/11, a professora após as atividades de rotina: oração, músicas, chamada e contagem dos alunos, selecionou da mesma forma o ajudante do dia, pediu que tirassem o caderno de casa para verificar a solicitação enviada de trazer tampinhas de garrafa para a sala, colocando que iria revisar contando as tampinhas que cada aluno trouxe, escrevendo na lousa a palavra "TAMPINHAS" e ao lado do nome do aluno fixou as tampinhas, levando os alunos a participarem da contagem das tampinhas de cada colega. Depois a professora levou os alunos para o pátio, justificando que a sala era pequena e quente, onde ela fez uma roda para os alunos brincarem com a música "Se eu fosse um peixinho", depois entregou aos alunos uma atividade mimeografa, que solicitava pintar o aquário que tinha mais peixe, entregou também a cada aluno um livro para que pudessem colocar a tarefa em cima, pois estavam sentados no chão, na área coberta do pátio. Ao retonar a sala enquanto não chegava o lanche, distribuiu nas carteiras peças do brinquedo Lego, para os alunos brincarem e após o recreio realizou a simulação de uma pescaria e em seguida pediu que desenhassem em uma folha a figura de uma canoa, um peixinho e o mar, para concluir fez uma dobradura de peixe para os alunos levarem para casa.

Com relação a essas aulas, verificou-se alguns avanços significativos, referente a representação do professor sobre a prática educativa na educação infantil, quando proporciona a condição do aprender brincando. Utilizando-se de outros espaços fora da sala de aula, a professora apresentou controle e tranquilidade no direcionamento da atividade, que conseqüentemente refletiu nos alunos, que participaram de forma interativa. Concernente ao conteúdo, introduziu-o na brincadeira proposta, considerando assim o desenvolvimento da

criança com suas características. Porém, na sequência das atividades não conseguiu materializar as reflexões feitas pelos alunos que foram além do conceito de um número e de não proporcionar um ambiente alfabetizador, em que os alunos precisam fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita.