



FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: a formação leitora de crianças pequenas

Selma Costa Pena(Ufpa/Iced)¹

Anna Paula de Oliveira de Abreu (graduada em Pedagogia)²

Douglas Almeida de Oliveira (Aluno/PPGED)³

7 Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo: O texto trata de um trabalho de formação inicial desenvolvido com estudantes do quinto período, do curso de Pedagogia da UFPA, na disciplina de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil. Tem por objetivo recuperar e reconstruir, por meio das histórias de leitura dos estudantes universitários as trajetórias de leitura experienciadas ao longo de suas vidas, buscando articulações com as práticas de leitura a serem efetivadas em turmas de educação infantil. Conclui-se que as interações experienciadas nos diferentes espaços formativos e a qualidade das mediações neste processo são elementos importantes para a constituição docente; discussões advindas das narrativas implicaram em um redimensionamento sobre os significados dos cursos de formação inicial e das concepções teórico-práticas acerca da leitura e seu trabalho com crianças da educação infantil.

Palavras-chaves: Formação inicial; Narrativas; Leitura; Educação infantil.

Introdução

Iniciando a primeira etapa da Educação básica, na educação infantil há diferentes conhecimentos escolares que devem ser contemplados diariamente em sala de aula e que se apresentam como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Entre esses conhecimentos, encontra-se o trabalho com a leitura e escrita, com suas diferentes práticas.

Ainda que tenhamos conhecimento da importância do trabalho com a linguagem escrita na educação infantil, essa é ainda uma discussão que gera muitos equívocos e

¹Doutora em Educação pela UFRN. Professora da UFPA. Contato: selmacpena@ufpa.br

²Graduada em Pedagogia pela UFPA. Professora da Educação básica. Contato: paulaoliveira156@gmail.com

³Doutorando em Educação pela UFPA. Contato: biadouglas41@gmail.com

debates acalorados, que se distribuem entre os que defendem ou não a alfabetização ou a pré-alfabetização das crianças e aqueles que sentem como heresia falar em palavras como escolarização, ensino, etc dessa modalidade da linguagem na educação infantil.

A discussão aqui apresentada tem, entre seus interesses, fortalecer os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Leitura, Escrita e Alfabetização na Amazônia (LEIAA), que desenvolve atividades de pesquisa desde o ano de 2018 se dedicando a fortalecer discussões sobre temas relativos à Formação de professores (inicial e continuada) linguagem escrita, alfabetização. Uma de nossas frentes de atuação é a discussão da linguagem escrita com os estudantes que serão futuros professores da educação infantil e anos iniciais no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, em especial em duas disciplinas do currículo do curso: Língua Portuguesa nos anos iniciais e Linguagem Oral e Escrita na Educação infantil.

Para esta apresentação, nossa porta de entrada será a discussão da linguagem escrita na educação infantil, com destaque à leitura, a partir de uma prática pedagógica realizada com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, matriculados na disciplina “Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil” sobre seus processos de apreensão dessa modalidade no decorrer de suas histórias de vida e formação, articulando essas histórias às ações pedagógicas que serão desenvolvidas em sala de aula quando de sua atuação como egressos da UFPA.

O estudo por meio de abordagem qualitativa nos permitiu apreender as interpretações que os futuros professores faziam de suas experiências de leitura e, ao mesmo tempo, compreender como elas poderiam ser problematizadas e ressignificadas a partir de discussões e estudos ocorridos em sala de aula na Universidade.

Para a análise, utilizamos narrativas escritas de caráter descritivo-analítico dos estudantes, como uma estratégia de pesquisa que melhor respondia ao objetivo proposto. Dessa forma, com base na articulação entre as perspectivas dos estudos que versam sobre linguagem escrita, Narrativas (auto) biográficas e Formação docente, objetivamos recuperar e reconstruir, por meio das histórias de leitura dos estudantes universitários as trajetórias de leitura experienciadas ao longo de suas vidas e, por vezes, silenciadas ou pouco consideradas nas práticas de formação inicial, buscando articulações com as práticas de leitura a serem efetivadas em turmas de educação infantil.

2 Metodologia

Participaram deste trabalho 15 estudantes do quinto período, do curso de Pedagogia da UFPA, matriculados na Disciplina Linguagem oral e escrita na educação infantil, no ano de 2018. Para desenvolver o trabalho nos valem de narrativas escritas dos estudantes nos momentos das aulas. A intenção era a de articular durante as leituras das narrativas aspectos fundamentais sobre a linguagem escrita vista de duas formas: sob o aspecto da aprendizagem do futuro professor e sob o aspecto do ensino, do trabalho com essa modalidade da linguagem em sala de aula com as crianças da educação infantil.

Com o propósito de problematizar o papel da linguagem escrita na educação infantil, todos os alunos foram convidados inicialmente a fazer um texto escrito sobre suas histórias de leitura. Após esse momento inicial, reuniram-se em pequenos grupos a fim de buscar ecos de sua história na história do outro. Nesse espaço os estudantes teceram reflexões tanto sobre o objeto da narração, como sobre aquele que narra, fazendo com que nas narrativas exista um componente expressivo - aquele que escreve estabelece comparações, evoca o seu próprio passado enquanto estudante, compara com outras experiências pessoais etc., como também toma atitudes propositivas em relação a sua futura prática docente.

A partir da leitura das narrativas iniciamos um trabalho de investigação de forma mais sistematizada sobre as concepções de leitura ali evidenciadas, os principais materiais utilizados nas salas de aula, o que se lia e escrevia.

3 Resultados e Discussão

Na investigação narrativa não temos acesso direto à experiência dos outros. Interpretamos, pois, representações dessa experiência por meio dos textos transcritos e revisados e nas discussões que ocorreram em sala de aula quando dessas interações. Como a narrativa dos estudantes já é uma interpretação do vivido, então o que fizemos, fundamentados no referencial teórico, foi interpretar a interpretação dos futuros professores.

A partir da leitura das narrativas escritas os estudantes foram orientados a registrar nas discussões em pequenos grupos os acontecimentos narrativos que se assemelhavam, os que eram destoantes, as percepções acerca do que seria ler. Estes movimentos – o que toma como matéria de reflexão os registros escritos e o que se volta para as produções teóricas sobre leitura - foram pensados a partir de um eixo fundamental: a leitura para crianças pequenas. Para esta apresentação, elegemos como eixos de análise: i) as questões referentes ao papel da família e da escola como diferentes espaços formativos, ii) o papel do professor e iii) a importância das narrativas para o desenvolvimento profissional e trajetória biográfica.

3.1- Família e escola na formação do leitor

Escola e família são instâncias presentes que se destacam na formação do sujeito leitor, deixando suas marcas nos seus modos de ler e se apropriar dos materiais impressos, por isso essas instâncias foram objetos de análise, assim como têm sido, apesar das diferenças culturais, nos resultados de outras pesquisas como bem observado por Sousa (2006, p. 105):

[...] quando homens e mulheres professores narram suas histórias de vida e de leitura observa-se que, em maior ou menor grau, elas estão articuladas à família, à escola, aos grupos de convívio, que funcionam como espaços de construção e de reprodução de padrões socialmente aceitos.

A experiência com a linguagem escrita dos estudantes em suas famílias de origem abrangia a circulação e o consumo de variados materiais escritos: livros de literatura, religiosos, didáticos, jornais, cadernos, revistas em quadrinhos, cartilhas, cartas, almanaques. Emergiram das narrativas modelos, convenções e discursos desses lugares que aos poucos foram definindo o que seria legitimado, as formas de apreensão e interpretação do texto escrito. Essas determinações pareciam “comandar”, de certa forma, o que ler/escrever, como fazer isso, criando os modelos que hoje muitos dos estudantes defendem para o trabalho com a linguagem escrita na escola. O trecho abaixo demonstra esse comentário:

Na família, minha mãe lia para mim e eu gostava muito disso. Líamos a bíblia, os quadrinhos; meu pai lia jornais velhos. Na escola essa experiência era menor, só usávamos mesmo o livro didático, a gente lia para aprender a fazer as letrinhas, a fazer o nosso nome. (VERA³).

Outro destaque nas narrativas dos estudantes foi a figura do autor oral: *Nunca esquecerei das belas histórias contadas por minha avó e depois por minha mãe. Essa voz ecoava em mim* (Sandro). Se as práticas orais de leitura permeiam a produção de sentidos, a presença da figura do autor oral, como apontam os estudantes, continua sendo, segundo Chartier (1996, p. 26) “uma figura marcante em toda a história da leitura”. Esse sentimento também é demonstrado por André, outro estudante, quando afirma: *Em casa a gente ia aprendendo a ler só ouvindo; dava vontade de ler também*. A partir desse tópico discutimos em sala sobre a importância do autor oral que esteve muito presente na história da leitura mediando o processo de apropriação da leitura e a mensagem do texto e da grande revolução que foi a passagem da leitura em voz alta para a leitura silenciosa.

Para outros estudantes, o que marcou foi a experiência vivida e a forma de iniciação em práticas de leitura oral: escutas de histórias, leituras de poesias. Destacam-se, nessa mediação, os papéis do pai, da mãe, da avó e dos irmãos. Tais mediadores exerceram funções importantes nas trajetórias relatadas. Familiarizar-se com a leitura mediante a voz do

³ São nomes fictícios escolhidos pelos próprios estudantes

autor oral são rituais, gestos, lembranças que constituem um cenário específico da leitura na infância desses estudantes.

Por certo que, ao falar de leitura, **a escola** assume um papel importante, como o lugar do ensino de seu aprendizado inicial e como ambiente de socialização que cria, ou impõe certa necessidade de leitura, conferindo-lhe o *status* de mola-mestra para o desenvolvimento de práticas exitosas. A discussão abaixo girou em torno da questão: o que se lê/escreve quando não se sabe ler/escrever?

Minha relação com a leitura e a escrita teve início quando eu tinha 5 anos na pré - escola e a professora colocava a gente para fazer exercícios, para cobrir as letras, mas eu não entendo como fazer leituras e ensinar escrita já na educação infantil? (Vanessa).

Lembro de muitos treinos, das cópias, dos deveres de casa que tinham que fazer pra mim porque eu não sabia nem ler e nem escrever. Eu nem sabia ler e já me davam leituras (João).

A escola, ao que parece, pode oferecer outras formas de imersão nesse mundo letrado, bem diferentes desses narrados pelos dois estudantes. Isso pode ocorrer quando esse espaço formativo possibilita às crianças se apropriarem da cultura escrita compreendendo os seus usos sociais e mais ainda quando a escola cria estratégias significativas e interessantes de aproximação da criança com o sistema de escrita alfabética. Isso significa que as crianças da educação infantil podem ter atitudes diante da linguagem escrita que as faça usufruir dos benefícios que tal prática possa proporcionar. Dessa forma para que haja apropriação da linguagem escrita, é necessário que esta seja utilizada considerando a finalidade social para a qual foi criada, isto é, escrever para registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, entre outras coisas; ler para compreender melhor o mundo, para refutar, para estudar, etc. Enfim, é preciso saber pensar utilizando a linguagem escrita. Isso tudo como resultado do trabalho com os diferentes gêneros textuais. Por isso é importante pensar sobre os sentidos que a criança atribui à leitura em seus contatos iniciais com essa modalidade da linguagem e que “condicionam a formação de seus motivos de estudo” (MELLO, 2010, p.02). Qual o significado da escrita, então, para uma criança que aos quatro ou cinco anos é levada a fazer exercícios de treinos para aprender as letras, para “aprender a ler”? Que lugar a leitura e a escrita ocupam nessas situações de ensino-aprendizagem? Com essas questões buscamos subsídios teóricos em autores que se posicionam em defesa de um processo de aprendizagem que apresente a leitura e a escrita em seus aspectos discursivos (SMOLKA, 1988; GOULART, 2019)

Para alguns estudantes a leitura só se efetivaria por meio do domínio do código escrito, a exemplo do que vemos na narrativa de Carla:

A vontade de ler começou aos 5/6 anos, com os contos de fadas, quando na escola a professora de educação infantil me apresentava os livros com imagens coloridas. Ela lia para mim. Mas ali ainda não era leitura. Comecei de fato a leitura aos oito anos de idade e o primeiro livro que eu li foi um de contos de fadas. Fui aprendendo os sons das letras, juntando as sílabas e aí sim, aprendi a ler. Escrever foi uma coisa que veio depois, bem depois (Carla).

O relato da estudante Carla revela uma concepção de leitura que se limita tão somente à codificação da palavra escrita. E, além disso, aponta para práticas de leitura que exigem necessariamente que os indivíduos estejam alfabetizados convencionalmente, visto que não se parece acreditar que é possível, por exemplo, vivenciar tais práticas por intermédio de alguém que já tenha esse domínio, como no caso da professora acima citada que lia para as crianças, em que as crianças liam a partir da escuta feita pela leitura da docente.

Em relação aos **modelos de leitura/escrita** expressos nas narrativas, destacamos a ênfase na leitura como decodificação do código: *Fui aprendendo os sons das letras, juntando as sílabas e aí sim, aprendi a ler ou como repositório de mensagens: Quanto mais o aluno lê mais ele acumula informações (Joel)*. É nessa perspectiva que se baseia nossa defesa de que, em cursos de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais, possa ser discutido o desenvolvimento de um trabalho de ensino aprendizagem da leitura e da escrita baseado em um planejamento sistemático de situações que envolvam professores e crianças em práticas concretas, que lhes dê condições de transitar por diferentes gêneros textuais e, que, tais práticas, ultrapassem o mundo das letras tão somente, dando ênfase ao mundo do conhecimento.

3.2- O professor como formador

Este talvez tenha sido o maior êxito dessa experiência com os estudantes do curso de Pedagogia: fazer com que, revisando suas histórias de leitura, pudessem repensar, refletir criticamente, sobre as relações entre os sentidos atribuídos pelas crianças sobre o ato de ler e os sentidos que ele/a, como futuro docente dessas crianças, também atribui à leitura em sua trajetória de vida.

Alguns estudantes mostraram-se preocupados, afinal, se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (e transformadora) entre o homem e sua realidade, como algo que se constitui na atividade dos sujeitos com os outros, sobre os outros e sobre o mundo, a leitura deveria passar a ser considerada no seu aspecto mais consequente: o da compreensão e não somente como mera decodificação. A grande questão que se colocava era: como é possível trabalhar com a escrita e a leitura na educação infantil sem ferir ou desrespeitar a cultura da infância? Ou seja: se não é para ensinar letras aleatórias, sílabas isoladas, sem contextualização, o que é então para fazer? Sobre esses

aspectos tomamos por base discussões que nos levasse a compreender o direito que cada criança tem de se apropriar da linguagem escrita, sem que isso, desconsidere suas particularidades da educação infantil.

Nesse sentido o papel do professor será aquele que contribui para aproximar a criança da escrita convencional com seus usos e funções já convencionadas pela sociedade; aquele que provoca, mas que sabe apontar os caminhos; aquele que atua como alguém que aprende e investiga a partir das perguntas e dúvidas das crianças. Isso não significa o domínio do sistema de escrita alfabético para alfabetizar na educação infantil, mas contribuir para que a criança pequena aprenda a pensar sobre esse sistema e que, ao escrever, em suas muitas tentativas, tenha a sua disposição recursos suficientes para realizar a escrita.

Para concluir este tópico de análise, podemos dizer que esse foi um grande momento de ruptura dos estudantes: sendo formados dentro de uma concepção fragmentada, positivista do conhecimento, puderam, por meio de fundamentos advindos de sua história de vida, repensar as formas de formar leitores na educação infantil, a exemplo do que relata um estudante durante o debate das narrativas:

Nunca pensei que pudesse atribuir tantos significados ao que farei em sala de aula a partir de minha história e a de meus colegas. Acho que agora temos que repensar muitos dos conceitos que trazemos dia a dia sobre leitura, escrita, oralidade, educação infantil (CARLOS).

Esse fragmento traz consigo uma questão fundamental que cerca a discussão da leitura na escola: um novo modelo curricular e isso envolve, entre outras coisas, o conhecimento epistemológico e teórico que o professor deve ter sobre sua área de atuação; implica em pensar no tipo de aluno-leitor que se deseja formar e, por fim, esse compromisso profissional abrange também a compreensão acerca da necessidade de se adequar os conhecimentos de referência aos conhecimentos escolares.

3.3- Sobre o desenvolvimento profissional e trajetória biográfica

As discussões advindas das narrativas implicaram também em um redimensionamento sobre os significados dos cursos de formação inicial que, para os estudantes, devem constituir-se em espaços que favoreçam a articulação entre desenvolvimento profissional e trajetória biográfica:

Percebo o quanto minha história de vida poderá influenciar o que eu farei em sala de aula com as crianças. Para mim, as crianças da educação infantil não liam nem escreviam. Isso me faz pensar nas concepções que tenho sobre isso tudo. Ora, se levo para minha sala este pensamento por certo vou desenvolver práticas que se relacionem com isso tudo, ou seja, minhas crianças não lerão nem escreverão (ARMANDO).

Para esses estudantes a formação se daria no entrecruzamento entre abordagens que preconizam práticas reflexivas e o uso de (auto) biografias, o que não significa afastá-los das discussões mais amplas acerca da categoria docente (a categoria trabalho, por exemplo), da construção do coletivo de classe. As Narrativas nos levam à reflexão de que a prática docente não se constrói somente quando alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, “[...] mas encontra-se enraizada em contextos e histórias individuais, que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se por todo o percurso da vida escolar e profissional” (CATANI, 1997p. 34).

Isso para dizer que os trabalhos de formação (inicial e continuada) que consideram a experiência dos sujeitos, sua história e suas representações não sobrepõem o sujeito em detrimento do coletivo, mas ao contrário, ao evidenciar o sujeito e sua condição historicamente construída, evocam a condição de seus pares e, conseqüentemente, de sua classe. Quantas outras vezes vieram juntas às dos estudantes no decorrer dessa formação! Enfim, quantas vezes disseram coisas e trouxeram suas representações de tantos outros lugares. São muitos os discursos que “vestem” as palavras desses estudantes.

4 Considerações Finais

Os registros memorialísticos analisados mostraram que os estudantes se constituem como futuros educadores ressignificando as práticas formativas acadêmicas e outras práticas que permeiam seu cotidiano; que as interações experienciadas nos diferentes espaços formativos e a qualidade das mediações neste processo são elementos importantes para sua constituição docente; que o processo de formação de professores, precisa se efetivar também a partir da articulação de diferentes saberes - pré-profissionais, da formação, da experiência.

Se de um lado as narrativas têm permitido uma aproximação dos estudantes com suas histórias de leitor, de outro, também permitem certa aproximação a um conjunto de questões que lhes eram naturalizadas acerca da leitura.

O que aprendemos com essa experiência? Primeiramente e essencialmente que se possibilite de todas as formas que a criança e o professor pensem sobre a linguagem escrita na escola de educação infantil. E para isso é fundamental que ambos sejam expostos à escrita e à leitura; que essas modalidades da linguagem sejam *experiências* no sentido defendido por Larrosa (1999) como aquilo que se inscreve em nós, nos toca e deixa marcas.

Referências

CATANI, B. et al. História e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo : Escrituras Editora, 1997.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa. Difel, 1996.

GOULART, Cecília. *Alfabetização em perspectiva discursiva*. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan. /jun. 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MELLO, Suely A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. Em Mendonça, S. G. L., & Miller, S. (Orgs.). **Vygotsky e a Escola Atual**: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010

SOUSA, C.P de. **Narrativas autobiográficas em perspectiva comparada**: histórias de formação de professores universitários. Em: Souza, E.C. e Abrahão, M.H.M.B. (Orgs.) *Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006

SMOLKA, Ana. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1988.