

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

Antonia Dalva França Carvalho<sup>1</sup>

## resumo

O êxito dos professores no ensino da língua escrita, redonda de uma *praxis* pedagógica imanente de um processo de formação eficiente. Para responder a questão *Qual a relação entre a formação do professor e a aquisição da língua escrita na pré-escola?* foi conduzida uma pesquisa de caráter experimental, utilizando-se alunos e professores pré-escolares da rede estadual de ensino de Teresina. Teve como suporte como teórico a literatura pertinente ao tema. Os resultados evidenciaram a ênfase excessiva no treino de padrões silábicos e a premência de se repensar na qualificação linguística do professor de pré-escola.

## abstract

The success of teachers in the teaching of written language results from a pedagogical praxis immanent of an efficient qualification process. To answer the question *What is the relationship between the teacher training and the acquisition of written language?* an experimental research was conducted whose subjects are preschool children and teachers of Teresina public schools. The theoretical support of the research is the literature related to the topic. The results demonstrated a great emphasis on the practice of syllabic patterns and in the urgency of rethinking the linguistic qualification of preschool teacher.

## INTRODUÇÃO

Os questionamentos sobre a formação do professor vem se intensificando ao longo de décadas. Essa preocupação é incidente, por se entender que é a partir dele que eclodem as transformações, as quais perpassam pelo domínio e uso da língua escrita no âmbito social.

Numa dimensão distinta, conhecer a relação entre a formação/capacitação do professor e a aquisição da língua escrita, constitui-se uma das formas de desvelar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e quais são os êxitos de alfabetização, especificamente na pré-escola.

Para esta compreensão, conduziu-se uma pesquisa experimental com professores e alunos (das salas de alfabetização) da pré-escola da rede estadual de ensino de Teresina. O estudo teve como objetivo analisar a formação

---

1 - Aluna do Programa de Mestrado em Educação (UFPI).

do professor de pré-escola quanto ao processo de ensino aprendizagem da língua escrita. Para cumprir tal intento, o referencial teórico tratou das questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e a formação do professor pré-escolar, de modo a situar melhor o problema.

A partir da aplicação de questionários, de observações na salas de aula, da análise de planejamentos e diário da supervisão e do desempenho das crianças, foram tecidas algumas considerações finais acerca do problema, ainda não desvelado na sua íntegra.

O referencial teórico deste estudo, aprecia os pontos em questão: o processo de ensino-aprendizagem a língua escrita e a formação/atualização do professor pré-escolar, abordados nos tópicos que se seguem.

### *O Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Escrita*

O contexto pré-escolar se configura com o processo de ensino dos eixos da leitura e da escrita, de modo a propiciar bases para a aquisição de novos conhecimentos, e ainda possibilitar à criança efeitos positivos para o seu desenvolvimento cognitivo. Embora sejam processos distintos, leitura e escrita são interdependentes; privilegiar um deles é reforçar o insucesso na aquisição da língua escrita. Trata-la pois, como objeto comunicação e apropriação de conhecimentos, é focalizá-la como um sistema de representação envolvendo, ao mesmo tempo um código escrito e um significado, (Ferraz,1993) . Um significado e um significante (signo lingüístico), sustenta Cagliari (1996), os quais compõem o que se chama de linguagem, e estão presentes na fala, na escrita e na leitura.

A compreensão de que a escrita representa essa seqüência fonológica(o significante) e não diretamente o significado das palavras não é tarefa fácil para as crianças (Nunes,1992), por exigir uma ação de análise difícil para a faixa etária pré-escolar. Porém, não é impossível. Pesquisas (Ferreiro & Teberosky, 1985; Teberosky, 1992; Grossi, 1990; Silva, 1993) tem confirmado que a escola pode influenciar a criança a pensar sobre as palavras no decorrer do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, considerando sua capacidade intelectual (como sujeito), de interagir com o objeto (a língua), mediante orientação do professor. Apontam também que o sucesso depende da qualidade das atividades desenvolvidas, para conduzir o sujeito (a criança) a testar suas hipóteses e, a partir de uma ação inteligente constata-las.

Ferreiro & Teberosky(1985) identificaram a evolução das crianças na descoberta do sistema alfabético numa caminhada caracterizada e

subdividida em quatro níveis de conceitualização da escrita. Nos primeiros contatos com a escrita, a criança relaciona-a a aspectos figurais dos objetos e representa-a através do desenho, sem a preocupação com as propriedades sonoras, é o nível pré-silábico. Aos poucos vai elaborando interpretações sobre a quantidade das letras e a qualidade das relações som/grafia relacionando a representação gráfica ao nível da sílaba, é o denominado nível silábico. Num momento posterior, começa a correlacionar as partes sonoras das palavras e as letras, embora apresente certa instabilidade, ora grafando parte da palavra usando escrita silábica, ora analisando os fonemas com suas respectivas grafias, é o nível silábico-alfabético. Finalmente percebe a correspondência entre letra/som, isto é, escreve uma letra para cada fonema percebido- é o nível alfabético- marco da compreensão da criança sobre o sistema alfabético, embora estejam por serem resolvidas algumas questões ortográficas, peculiares ao próprio sistema, que nem é completamente alfabético, prova disso são os vários fonemas que podem apresentar algumas letras.

Nessa trajetória de construção é fundamental oportunizar à criança situações intelectuais (individuais e coletivas) com o objeto, a fim de socializar e confrontar as concepções acerca da língua. Favorecer então experiências com diferentes suportes de leitura e escrita, isto é, mostrar e produzir textos com finalidades diversas: narrar, pedir, descrever, listar, entre outras, é sem dúvida, conduzi-la a uma aprendizagem por meio de descobertas. Descobrir é a palavra-chave, e se concretiza com um ato inteligente, verdadeiro e assimilativo. Nesse sentido Rego (1988), afirma que a criança descobrirá a funcionalidade da língua como objeto social que, além de servir para comunicar, tem características diferentes da que é usada na linguagem oral, o que certamente facilita a compreensão do sistema de escrita que se quer ensinar.

Nessa perspectiva, não se pode enfatizar a escrita mecânica de tarefas, onde não há esforço para compreensão do sistema da escrita, cuja consequência é um avanço mais lento ou mesmo uma estagnação do nível em que se encontram as crianças. (Silva, 1993). Tal prática encontra-se arraigada à educação bancária e numa concepção da língua escrita como algo abstrato, reduzido ao "domínio das habilidades de codificação e decodificação". O que tem contribuído, segundo Rego (Op. Cit.), para aumentar as inúmeras dificuldades que a maioria das crianças encontra na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, como para empobrecimento do processo de alfabetização como um todo.

Desse modo, oferecer à criança vivências significativas com o tateio da língua escrita, a partir de como ela pensa, questionar e superar os conflitos, é condição fundamental para o sucesso. Sucesso intermediado pelo professor,

através do acompanhamento freqüente como investigador das ações e reações da criança no contato com a língua escrita, sistematizando as atividades pedagógicas, de modo a levá-la a se envolver com sua própria aprendizagem. E isso requer um conhecimento profundo, não apenas a cerca da construção da aprendizagem da leitura e da escrita, mas principalmente da língua enquanto objeto de comunicação e enquanto objeto de análise. O que implica no seu preparo técnico, numa formação competente, a qual se discutirá em seguida..

### *Formação e Atualização do Professor Pré-Escolar*

O trabalho pedagógico na pré-escolar caracteriza-se como constante no dia-a-dia, devendo portanto, ser ativo, cooperativo, diversificado, lúdico e prazeroso de modo que atenda aos interesses da criança; favoreça o seu auto-conceito positivo e, essencialmente, considere o contexto em que está inserida, para instrumentalizá-la da base contudente no acesso a outros conhecimentos produzidos pela humanidade: o domínio da leitura e da escrita.

Por tal complexidade, o professor necessita de uma formação consolidada que o permita conhecer a criança, seus estágios de desenvolvimento, como ocorre a aprendizagem, os níveis de concepção da leitura e da escrita, analisados anteriormente e, principalmente, conhecer a estrutura e funcionamento da língua, nos mais diversos aspectos (fonéticos, semânticos, fonológicos, etc.) (Cagliari. Op. Cit.), para desencadear uma ação pedagógica objetivando o desenvolvimento biopsicossocial da criança, cuja interação com o meio deve ser interpretativa/questionadora, para que enquanto ser histórico (concreto) possa desvelá-lo.

Nesse enfoque, formar o professor enquanto ser que reflete (tanto quanto seus alunos), que se apropriado ato docente em sua totalidade, desde o planejamento até sua execução (Alves, 1990), é condição *sine qua non* para se consolidarem os reais objetivos da educação: a formação de cidadãos mais livres, democráticos e conscientes para a construção de uma sociedade mais justa, menos desigual.

Entretanto, várias pesquisas (Kramer & Horta, 1983; Mello, 1992; Wenzel, 1994; Oliveira, 1994), sinalizam que a formação do professor primário (o que atua também na pré-escola) é geralmente livresca, artificial, fragmentada, repleta de cardápios, de métodos e técnicas de ensino, desvinculadas da realidade e da dimensão política da educação. A criança é percebida sem haja desigualdades sociais reais entre elas.

Por outro lado, os cursos de capacitação dos quais participam, não

oferecem um referencial teórico que reflita sobre sua prática, analisando até que ponto as teorias lhes fornecem um suporte suficiente para continuar, e perguntar se deve mudá-la. Como não proporcionam também uma parte prática, onde a aplicação de novas propostas pedagógicas pudessem ser verificadas, e ainda, não incorporam e nem executam aquilo que chama "validação do treinamento", isto é, o acompanhamento da ação pedagógica, que poderia ser feito pelo supervisor para identificar até que ponto houve compreensão dos conteúdos ministrados, quais as dificuldades para aplicá-los à prática. Esse *feedback* seria um ponto essencial para replanejamento de novos cursos. Desde que houvesse necessidade (e desejo!) de requalificar esse professor.

Nesse contexto, os problemas de alfabetização perduram e os professores permanecem em suas salas de aula, solitários, passivos, inquestionáveis e ao mesmo tempo despreparados para proporcionar o desenvolvimento da linguagem, nas modalidades da leitura e da escrita, apreciada no tópico anterior.

Por tais razões, é julgado como um dos maiores responsáveis pelo insucesso na alfabetização, que se adentra pelo ensino fundamental, gerando, quando não o fracasso escolar, o analfabetismo funcional. Tal premissa, desprovida de uma visão mais global, poderia ser verdadeira. No entanto, suas condições de trabalho não são questionadas; os cursos de capacitação não lhe permitem uma qualificação desejada, um *saber fazer* (dimensão técnica) competente e com finalidade, o *por que fazer* (dimensão política). "(...) *uma das necessidades imediatas para sua imagem profissional, para uma concepção mais crítica e menos assistencialista, do valor do seu trabalho* (Mello, 1992:146). Geralmente surgem verticalizados, sem nenhum significado para o professor, desvinculando teoria/prática. Entraves que o leva a resistir a mudanças, não por ser perverso, mas pela insegurança de aplicar o que desconhece

Esse professor, nada mais é que não vítima de uma formação deficiente, que lhe negou (propositadamente) as condições básicas de um educador, nas mais variadas dimensões: técnica, humana e política, deixando grandes lacunas na sua formação que ele não consegue preencher na prática. Então, inevitável e virtuosamente reproduzirá o mesmo ciclo de sua formação em futuras gerações.

Tal reprodução se constitui num dado preocupante para os que se interessam pela educação no país, especialmente aqueles dedicados à pré-escola e consideram-na um *locus* base, que exige um ensino competente da língua como meio de possibilitar às crianças a aquisição de "*um instrumento fundamental para participação política e na luta contra as desigualdades*

sociais” (Soares, 1986:78).

É pois, considerando o perfil da criança que se deseja formar, que se determinará os valores, as concepções de homem, de sociedade, enfim de educação, que nortearão o processo. E, se a pré-escola for concebida como libertadora, seja de valores obsoletos, de métodos ultrapassados, etc, é inegável que pode auxiliar, não só ao ensino fundamental, mas ao processo de democratização de ensino. Para que isso de fato ocorra, implacavelmente, o professor necessita estar atualizado, acompanhar as mudanças de caráter sócio-político e econômico e, extraordinariamente, as que se referem à educação. Ele próprio deverá experienciar o processo de educação permanente, ora traduzido em curso de capacitação, ora nas práticas individuais e coletivas. Dessa forma, compreenderá a historicidade do homem, acreditará numa educação transformadora, livre de dogmas que já não de encaixam na realidade atual. A ideologia do dom, é um deles, cuja culpa do insucesso na escola recai sobre o aluno.

Tais colocações roboram o pensamento de que é fundamental partir do professor para se efetuar as mudanças, isto é, proporcionar-lhe uma formação/capacitação desmistificada, como ser que tem autonomia profissional. O desafio portanto, como sugere Paulo Freire, é resgatar esse profissional adormecido, e partindo de como ele pensa questionar e superar.

## METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa foi aplicada a metodologia de análise de correlação entre a formação/atualização do educador e o seu desempenho na condução do processo ensino-aprendizagem, correlacionados também ao desempenho das crianças quanto à compreensão do sistema alfabético.

Os sujeitos foram 4 (quatro) professores de alfabetização de pré-escolas da rede estadual de educação na cidade de Teresina e 48 (quarenta e oito) crianças, sendo 12 (doze) de cada sala de aula observada, 6 (seis) de cada sexo, na faixa etária de 6 (seis) anos, escolhidas através de sorteio.

A seguir estão arroladas as etapas.

- a) Sondagem através de questionários sobre aspectos pessoais e profissionais do professor, formação/atualização, insucesso na alfabetização e avaliação na pré-escola
- b) Observações na sala de aula, durante 1 hora e trinta minutos, de

caráter não participativo, apreciando aspectos relativos a metodologia, conteúdo material didático e habilidades em assegurar o interesse e atenção das crianças. O objetivo foi constatar se o desempenho do professor se relaciona com sua formação/capacitação.

c) Análise dos planejamentos dos professores.

d) Análise do diário de supervisão.

e) Aplicação de duas avaliações do desempenho das crianças quanto a língua escrita, para identificar os níveis em que as crianças se encontravam no início e no final do estudo.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### *Os questionários*

Dos aspectos apreciados, no questionário, alguns serão mais elucidados, por se constituírem o foco de atenção deste estudo, entre eles:

- 1 - O tempo de serviço dos participantes : variou de 08 a 15 anos;
- 2 - A formação profissional: sendo que 3 professoras, concluíram o ensino médio (Magistério), mais o 4<sup>o</sup> ano adicional. Apenas uma professora cursou o Logos II (um curso de magistério parcelado, realizado durante as férias, para os professores leigos).
- 3 - A opção para atuar na classe de alfabetização: duas não tiveram escolha, pois só havia aquela vaga próximo à sua residência, enfatizara uma delas. As outras escolheram por questão de afinidade, isto é, por gostarem de trabalhar com crianças "carentes." Isso demonstra o desinteresse pela pré-escola, onde muitas vezes o profissional é nela colocado como forma de castigo, ou, como nesse caso, apenas para ocupar vaga. O importante parece ser a presença do professor, não importando sua formação, afinidade e/ou a qualidade do ensino.
- 4 - A função da pré-escola: foram unânimes em afirmar que era preparar o aluno para o ensino fundamental, por meio de tarefas de ortografia e leitura, entre elas: cópia, ditado, leitura do professor seguida pelo aluno, leitura individual, etc. Tais respostas confirmam a falsa idéia de que para apropriar-se da língua escrita basta codificar e decodificar palavras, abandonando o pressuposto de que a língua

é objeto de comunicação, um instrumento social e, portanto deve ser tratada como tal, partindo, inclusive do contexto da criança.

5 - O planejamento na área de comunicação e expressão: as atividades são unificadas, as palavras-chave (temas geradores), são selecionadas (pela professora) e exploradas quanto ao número de letras e sílabas, enfatizando a inicial e a final, inclusive fonologicamente. Pareciam desconhecer os níveis da escrita, insistindo no treino de padrões silábicos, mesmo tendo freqüentado cursos recentes orientados pelo construtivismo.

6- O curso que as habilitou: foi considerado falho para o ensino das questões de leitura e escrita, por não oferecer "metodologia" para se trabalhar com crianças as questões da língua, numa perspectiva de gramática descritiva (uso e funcionamento da língua).

7 - Os cursos de capacitação: os comentários (transcritos originalmente), são convincente sobre a realidade desses cursos:

*Tem curta duração e não oferece condições para setrabalhar a escrita, de que a gente mais precisa .*

*Deveriam ter longa duração, o material é feito às pressas, e a gente acaba não entendendo nada.*

*O material é insuficiente, mas é um momento em que a gente se descontraí bastante, aprende coisas novas, mas não dá para usar na sala de aula, do jeito que elas querem , fica muito difícil porque tenho 30 alunos.*

8 - Participação em cursos desta natureza: foi recente (no ano anterior a pesquisa-1994). Tais cursos procuravam implantar nas escolas estaduais construtivista .Afirmaram aplicar as informações na prática, embora tenha sido constatado o contrário através das observações.

9 - O fracasso na alfabetização: atribuíram aos pais, pela falta de acompanhamento dos filhos e também às crianças por serem desinteressadas e faltarem muito às aulas, outras por serem apáticas, ou barulhentas demais, não conseguem *fazer nada*. Esses dados comprovam a latência do sucesso ou fracasso ser culpa da

criança, como se talvez fosse a única integrante do processo e madura o suficiente para direcionar suas atividades.

10 - Sobre a avaliação: é feita por meio de tarefas que são classificadas como ótima, boa e ruim no cotidiano, mas de maneira informal, não há um registro do desempenho das crianças (nem mesmo no caderno da professora). Isso quer dizer que não há avaliação formal e nem informal, no sentido de diagnóstico para nortear o replanejamento de ações, e dá a impressão de que o trabalho pedagógico é realizado aleatoriamente.

### *As observações em sala de aula*

As observações constituíram-se em ferramentas essenciais para relacionar discurso/prática. Como essas professoras eram acompanhadas pela mesma supervisora, muitos aspectos em comum foram encontrados: os conteúdos (temas geradores); a condução de algumas atividades planejadas em conjunto (excursões), a ornamentação das salas (ambiente alfabetizador); a rodinha (onde eram trabalhados os nomes das crianças através de crachás). A discussão portanto, dar-se-á em torno de questões metodológicas e habilidades para prender a atenção dos alunos, como já mencionado. Para efeitos didáticos as salas foram identificadas como sala A, sala B, sala C e sala D.

Na sala A, na hora da rodinha, a professora era quem entregava os crachás, impedindo que o criança descobrisse seu nome ou o dos colegas, transformando uma atividade tão criativa em passiva, mecanizada, não inteligente. As cópias e as repetições (orais) as redundavam as atividades de leitura e de escrita. Havia um certo descontrole da professora em relação as crianças, que, sendo ativas, muitas vezes concluíam a tarefa mais rapidamente e se dispersavam (os gritos da professora não pareciam resolver muito). Não foi observada nenhuma atividade lúdica, nem jogos recreativos.

Na sala B, a professora elaborou uma espécie de caderno (não diferente dos textos das retrógradas cartilhas), como auxiliar para seu trabalho com leitura e escrita. Nessa sala houve tentativa de se fazer análise fonológica das palavras, assim como na sala A, mas não foram bem sucedidas por não haver compreensão de como dar continuidade, ou seja, aproveitar as palavras pronunciadas pelas crianças para serem analisadas, recaindo no treino de padrões silábicos, como crença para fixação das palavras. Tal prática subestima a capacidade intelectual da criança de fazer análise das palavras,

ao mesmo tempo em que dificulta a aprendizagem, por não extraí-la do seu próprio contexto.

Na sala C, a professora, formada no curso de férias (Logos II), mais criativa, pesquisava em livros as tarefas mimeografadas. As atividades de escritas foram poucas e limitaram-se a cópias. Por exemplo, trabalhando com os animais pediu na tarefa mimeografada que fosse escrito os nomes dos animais do desenho, os quais estavam dispostos no quadro de giz, *só era preciso copiar*. Tinha excesso de preocupação com a estética dos trabalhos e muitas vezes, ela mesma (reclamando) concluía as tarefas das crianças, fortalecendo o pensamento de que, muitas vezes o professor torna-se um fosso entre a aluno e o objeto de conhecimento, no momento em que impede a relação pura do conhecer.

Na sala D, a presença de atividades não coincidiam com o planejamento mensal, analisado a seguir. Houve a leitura de história infantil, apenas para aquietar as crianças, não foi verificada nenhuma atividade posterior. A freqüência de trabalhos mimeografados, deixava em detrimento a leitura. As músicas, o desenho, a pintura, o recorte sobressaíram-se nesta sala. As atividades pareciam não terem sido planejadas previamente.

Nessas classes, como na A e B, o ensino da língua escrita, embora intercalado de algumas tentativas de análise fonológica das palavras, reduziu-se a memorização das famílias silábicas, como se requisito básico para apreensão do sistema alfabético. Tais posturas, só se justificam pela ausência de informações sobre o uso da escrita, que a lingüística pode oferecer, sem que necessariamente o alfabetizador seja um lingüista. Essas preposições podem elucidarem a questão da capacitação insuficiente, pois o professor como leitor e escritor, necessita, extraordinariamente conhecer o objeto com o qual irá trabalhar (a língua), assim como os processos de aprendizagem desse conhecimento que vivenciará a criança.

Alguns aspectos comuns foram identificados nas quatro salas: a) a aplicação constante de tarefas mimeografadas, unificadas (desconsiderando os níveis de conceitualização da escrita em que as crianças se encontravam) e geralmente mal orientadas (as professoras pareciam se aborrecerem quando a crianças dizia não saber ou fazia *erradamente*, as tarefas); b) a ênfase no certo ou errado; c); a presença tímida (pouco freqüente) da literatura infantil e a ausência de outros suportes de escrita (rótulos, receitas, etc.), indispensáveis para o entendimento da funcionalidade da escrita para as crianças; d) a desconsideração pelo planejamento de atividades diárias; e) a ausência de construção de textos que serviriam de apoio no trato com a leitura e escrita, de atividades lúdicas, de jogos criativos como bingos, baralhos, quebra-cabeças, etc.

Apesar desses pontos negativos, verificou-se também a vontade das professoras de aderirem à abordagem construtivista, porque tentam desenvolver o ensino nessa orientação, embora não tenham sucesso, pois se de um lado estão atreladas ao tradicionalismo no qual foram formadas, de outro não possuem sustentação teórica para sentirem seguras no seu fazer pedagógico.

### *Os planejamentos*

Feitos mensalmente, apresentavam orientação construtivista e propunham interdisciplinariedade na abordagem do tema. Por exemplo a partir do tema gerador (plantas), seria enfatizada a matemática e as demais disciplinas. Envolviam atividades de análise fonológica, como por exemplo: *ênfase na primeira e última letra e/ou sílaba da palavra; induzir as crianças a pronunciar palavras começadas com a letra inicial da palavra geradora; contar letras, sílabas; complementá-las; construir textos, copiá-los, reconstruí-los através de recorte e colagem.* A literatura infantil também era contemplada, como forma de dar significado as artes cênicas e a escrita.

Estes detalhes, porém não foram observados na sala de aula, principalmente a construção de textos e a literatura infantil como subsídios para outras atividades de escrita.

Observou-se também relação estreita entre o planejamento e a execução dos conteúdos desenvolvidos (temas geradores), mas não com o propósito de fazer com que as crianças descobrissem, ou melhor construíssem seus conhecimentos sobre a língua escrita, mas como forma de tentar praticar alguns ensinamentos, adquiridos, esfaceladamente, num curso recente sobre a Psicogênese da língua escrita ou orientados pela supervisão.

Tais colocações são necessárias para se perceber que a capacitação do professor deve partir do que ele pensa, da sua prática para se introduzir novas teorias, cuja apropriação não pode se efetuar sem um conhecimento prévio. O que ocorre, como se constatou, são capacitações com fim em si mesmas, sem um acompanhamento posterior, para que se possa contestar ou comprovar a consecução dos objetivos preestabelecidos. O professor é ainda considerado como ser que não reflete, apenas como executor das diretrizes prescritas pelas autoridades em educação.

### *O diário da supervisão*

As observações registradas na agenda da supervisão contribuíram

grandiosamente para melhor entendimento da realidade em estudo, comprovando as observações feitas *a priori*, sobre os planejamentos. Tais registros descreviam não só o plano mensal, mas também assuntos a serem discutidos, individual e coletivamente com os professores, como uma espécie de capacitação em serviço. Eis alguns exemplos transcritos fielmente: *interação professor-aluno; linguagem incorreta do professor (palavras vulgares - professor é espelho) - chamar atenção; incentivar a produção de textos; confecção de material didático - marcar data; aplicação do teste de 4 palavras e uma frase, etc.* Esses dados mostram a preocupação do supervisor com o processo de ensino, com a postura do professor, embora não o acompanhasse rotineiramente, por trabalhar em cinco escolas.

Durante o ano, não foi realizada nenhuma capacitação em serviço, nem a confecção de material didático prevista, nem mesmo a aplicação do referido teste.

A discrepância entre as preocupações da supervisão e concretização de suas ações, poderia ser atribuída a muitos entraves, como a sobrecarga de trabalho, ou a ausência de recursos, ou até mesmo capacitação a contento desse profissional. Isso, porém não está em discussão e talvez pressuponha uma investigação. Suas ações, portanto perderam-se no vazio, entre os problemas de uma escola ou outra. Até mesmo as leituras coletivas com os professores que agendou, parecem não ter surtido muito efeito, como observado na sala de aula.

#### *Análise do desempenho das crianças*

Realizadas em duas etapas, já explicitadas, uma o início do ano letivo e outra no final, o teste de desempenho listava oito palavras, dissílabas, trissílabas, polissílabas e monossílabas, duas de cada grupo, relacionadas a seguir:

CASA / BOLA  
CAVALO / BRINQUEDO  
COMIDINHA / BICICLETA  
MÃO / SOL

Os resultados, expostos, no quadro abaixo, mostram avanços lentos entre uma sondagem e outra, que poderiam ser considerados excelentes para um breve espaço de tempo, não para um ano letivo. Apenas 14.6% dessas

crianças evoluíram para os estágios mais avançados e ainda permaneceram no pré-silábico cerca de 25% dessas crianças, quase o mesmo percentual dos que se avançaram para o nível alfabético. Neste, apenas 20% das crianças conseguiram compreender o sistema de escrita. Embora se considere o ritmo de cada uma delas assim como suas diferenças individuais, é surpreendente o fato de um professor, como 12 ou 15 alunos por sala (como as três professoras em estudo), não desenvolva uma prática mais ou menos individualizada que permita momentos criativos, estimulantes, contextuais para que de fato, a criança se aproprie da língua escrita. Em outras palavras, para que possa ensinar, se não todas, pelo menos 50% dessas crianças. Um alívio pode ser desfrutado após a análise desse conjunto de dados, quando a lembrança da inexistência avaliação na pré-escola vem à tona, caso contrário, oficialmente, também estaria desfilando com as mesmas estatísticas do fracasso escolar nos níveis de ensino posteriores. Ou isso seria uma forma de escamotear a realidade? Por mais estranho que pareça e o fracasso se caracterizar por altos índices de evasão e repetência e não haver possibilidade de repetência nesta modalidade de ensino cabe um questionamento: há fracasso escolar na pré-escola? De que forma de configura? Conhecer um pouco esta problemática, ainda não desnudada na sua totalidade é um desafio.

Quadro 1- QUANTIDADE DE ALUNOS POR NÍVEIS, PRÉ E PÓS-TESTE

NÍVEIS	PRÉ-TESTE FREQUÊNCIA	%	PÓS-TESTE FREQUÊNCIA	%
Pré-silábico	28	58.5	12	25.2
Silábico	10	20.8	19	39.5
Silábico-alfabético	7	14.5	7	14.5
Alfabético	3	6.2	10	20.8
Total	48	100.2	48	100.0

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi de analisar a formação de pré-escola e sua relação com a aquisição da língua escrita. A apreciação dos resultados corrobora a premissa que a formação/capacitação dos professores

de pré-escola é insuficiente para o ensino eficiente da língua escrita, ora reduzido ao domínio de habilidades de codificação e decodificação, de palavras vazias de significado, desconsiderando a funcionalidade da escrita e a capacidade da criança em tentar compreendê-la.

Esses pressupostos explicam a prática pedagógica executada nas salas de alfabetização, permeada por uma vontade de mudança, mas atrelada aos modelos antigos (mas seguros) de educação. Assim como visualizam a ausência de uma fundamentação teórica convincente e competente para superá-lo. Isso permite inferir que não é o professor o grande culpado pelo insucesso do ensino, não nesse contexto, aliás como seus alunos, ele é também vítima, a partir do momento em que se sente ferido no seu orgulho pessoal e profissional, por uma tentativa mal sucedida de aplicar novas propostas, sem um conhecimento prévio, ou sem um sentido político explícito, mas que tem que aplicar a qualquer custo. E como já não decide sobre suas ações incorpora algumas novidades daquilo que já conhece, acreditando estar fazendo o melhor, embora na verdade, esteja mantendo o *status quo* social, ou seja um modelo de sociedade, onde apenas uma minoria tem acesso ao saber e ao poder. Sendo que esta mesma minoria o utiliza como objeto de manipulação para inculcar suas ideologias, via escola, através das diretrizes para sua formação e/ou capacitação.

Nessa perspectiva, é inegável a necessidade imediata de inovações nos cursos de formação/capacitação lingüística dos professores da pré-escola, para ele mesmo se perceber como produtor e leitor da língua escrita e saiba manejá-la como instrumento de superação e transformação. Superação de suas condições de trabalho e cidadão. Transformação de sua prática atual em trabalho produtivo, e como consequência maior sucesso escolar e amplitude de participação social.

Tais inovações sucitam do desejo da qualidade e das implicações pedagógicas positivas que desencadeariam se respaldas nas recentes descobertas no campo da Lingüística, Psicolingüística e demais áreas de conhecimento que certamente muito contribuirão para afastar também da pré-escola o fantasma do insucesso na aquisição da língua escrita. A aplicabilidade dessas teorias porém, demanda uma (re)orientação do que seja educação, do homem que deseja educar e quais as consequências disso para a sociedade em que se vive. E isso deve fazer parte do processo de educação permanente, em que o professor vai se enriquecendo profissionalmente, utilizando a ciência como busca de aprimoramento, através da participação em cursos, seminários, palestras e da própria capacitação em serviço. Daí a necessidade de um assessor pedagógico (o supervisor escolar) que poderá auxiliá-lo na busca pelo sucesso, no desenrolar de uma prática de ensino eficiente. Mas que, de fato possa

efetivar esse objetivo, nele esteja interessado e tenha condições técnicas, pedagógicas, psicológicas e institucionais, entre outras elementares para essa profissão.

Como todo estudo, este é inacabado, limitando-se a um diagnóstico da prática de ensino da língua escrita e a encaminhamentos para sua melhoria, através da formação do professor alfabetizador. Assim a sugestão de outras pesquisas, por exemplo, sobre a participação do supervisor escolar no processo de qualificação do professor pré-escolar, ou ainda sobre as questões teórico-metodológicas nos cursos de Magistério (Ensino Médio), poderão desvendar melhor essa temática e propor novas reflexões em busca de alternativas de superação dessa problemática, a fim de proporcionar ao alfabetizando o acesso a um instrumento basilar (a língua escrita), cuja compreensão desencadeia todas as formas de ser e estar no mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. **Formação de professores. Pensar e Fazer.** São Paulo. Cortez. (1992).
- ALVES, M. Leal. Formação de professores in: FERREIRO: **Os filhos do alfabetismo. Propostas para alfabetização escolar na América Latina.** Porto Alegre. Artes. Médicas. 1990.
- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** São Paulo. Scipione. 1994.
- FERRAZ, Telma. **O uso do contexto na aquisição da leitura.** Tese de Mestrado Recife. UFPE Mestrado em Psicologia, 1993.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita.** Trad. Dianna M. L. Liana D. M. e Mário C. Porto Alegre. Artes Médicas. 1985.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.
- GODMAN, Yetta. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas, in FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. G. **Os processos da leitura e da escrita.** Novas perspectivas. Porto Alegre. Artes Médicas, 1992.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1990. KRAMER, Sônia . **Com a Pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo. Ática. 1992.
- KRAMER & HORTA, J. S. B. **A idéia de infância na pedagogia contemporânea.** Brasília. Em aberto. 1983.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau, da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo. Edições Loyola. 1992.
- NUNES, Teresinha. **Leitura e Escrita: Processo e Desenvolvimento** in Alencar, Eunice M. S. Soriano de. **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino-aprendizagem.** São Paulo. Cortez. 1992.
- OLIVEIRA, Ana Cristina B. **Qual a sua formação professor?** São Paulo. Papyrus. 1994.
- SILVA, Maria Alice S. Sousa. **Construindo a leitura e a escrita.** São Paulo. Ática. 1993.
- SOARES, M. Becker. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo. Ática. 1986.
- REGO, L. L. B. **Literatura infantil. Uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.** São Paulo. 1988.
- TEBEROSKY, Ana. **Construção da escrita através da interação grupal** in FERREIRO, E. & PALÁCIO, M G. **Os processos da leitura e da escrita.**

**Novas perspectivas.** Trad. Luiza Maria a. Porto Alegre. Artes Médicas.  
1992.

**WENZEL, Renato Luiz. Professor: Agente da educação?** São Paulo. Papirus.  
1994.