

# DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES RECÉM-FORMADOS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO<sup>1</sup>

Sérgio Antônio da Silva LEITE<sup>2</sup>

Kelly Cristina BIANCALANA<sup>3</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as dificuldades enfrentadas por professores da rede de ensino público, na região de Campinas (SP), que assumiram pela primeira vez uma classe de Alfabetização, bem como as soluções por eles encaminhadas. Foram coletados dados de entrevistas e de observações de práticas nas salas de aula de 3 professores. Os resultados indicam inúmeras dificuldades, sendo os mesmos discutidos em termos de políticas de formação e educação continuada dos docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores alfabetizadores; Formação docente; Política de formação; Educação continuada.

**ABSTRACT: DIFFICULTIES FACED BY RECENTLY GRADUATED TEACHERS IN LITERACY CLASSES.**

This study aims to identify and analyse the difficulties found and the solutions proposed by teachers, in their first literacy class, in the public school, city of Campinas (SP). Data were collected by interview and classroom observation, with these teachers. Results show several difficulties which are discussed in terms of government policy about teacher professional development.

**KEY-WORDS:** Literacy teachers; Teacher development; Educational government policy; Continued education.

## INTRODUÇÃO

De 1992 a 1996, embora a evasão escolar tenha reduzido de 13,4% para 8,8%, 2,4 milhões de crianças de 7 a 14 anos ainda continuaram sem estudar, num país que legitima na sua Constituição Federal a obrigatoriedade desse ensino. Apesar do percentual ter diminuído, tal contingente ainda é muito significativo (Folha de S. Paulo: 01/02/98, Cotidiano-3). Estes dados parecem confirmar uma característica do ensino brasileiro há muito tempo observada: *o fracasso escolar*.

Vários trabalhos, como os de Leite (1988) e Mello (1979), tentaram identificar os fatores responsáveis pelo fenômeno.

Um dos aspectos pouco estudados neste quadro refere-se às explicações que os docentes dão a respeito do fracasso escolar. Mello (1985) realizou uma pesquisa pioneira para entender como os educadores justificavam as causas do fracasso escolar. Os resultados mostraram que esses profissionais atribuíam ao indivíduo a "culpa" pelo fracasso. Os próprios educadores não percebiam a correlação existente entre fatores extra e intra-escolares, não identificando na escola ou nas condições sociais os fatores determinantes do insucesso escolar.

Tal fato pode ser ideologicamente explicado através de representações segundo as quais o sucesso ou fracasso social depende exclusivamente do próprio indivíduo. Segundo esta

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com apoio da FAPESP

<sup>2</sup> Departamento de Psicologia Educacional - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - 13081-970 - Campinas - Estado de São Paulo - Brasil.

<sup>3</sup> Departamento de Psicologia Educacional - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - 13081-970 - Campinas - Estado de São Paulo - Brasil.

representação, o sucesso/fracasso seria unicamente dependente das capacidades e potencialidades do indivíduo, minimizando-se o papel do meio ambiente. Este aspecto parece ser um reflexo direto da ideologia liberal, que se centra no individualismo para explicar as relações sociais.

Em nosso meio, os trabalhos de Patto (1990) e Cunha (1980) foram fundamentais para se compreender o papel da ideologia liberal subjacente às práticas educacionais, com ênfase no papel do professor.

A partir de inúmeros estudos desenvolvidos, fica evidenciado que a educação promovida neste tempo histórico, em nosso país, sob a influência da ideologia liberal, tem reproduzido a dualidade social: uma escola para os ricos e outra escola para pobres, realidade que até então se perpetua, apesar dos esforços de vários setores, principalmente dos educadores comprometidos com uma sociedade mais justa. Atualmente, mesmo com a crítica ao liberalismo, observa-se que as idéias da ideologia liberal continuam subjacentes a inúmeras práticas educacionais desenvolvidas em nossa sociedade capitalista; por mais que se fale em melhorias gerais das condições e perspectivas de vida, as causas individuais e, recentemente, a própria condição da pobreza, continuam sendo apontadas como os principais fatores determinantes do fracasso escolar.

A partir dessas constatações, torna-se fundamental descrever e analisar as condições em que vem ocorrendo o processo de formação dos profissionais da área da Educação, em especial dos docentes, pois o período de formação básica poderia fornecer condições para o início do processo de crítica a essas concepções liberais tradicionais, bem como para o desenvolvimento de propostas alternativas, fundamentais para a construção de uma escola democrática.

Rivero (1989), a partir de estudos desenvolvidos por outros profissionais, chama a atenção para o fato de que, nas condições atuais da Educação, é ilusória a idéia de se formar um professor. "Cada vez mais os alunos das séries iniciais são atingidos com uma ação docente, que está longe de atender aos reais objetivos impostos pela própria evolução social" (Rivero, 1989, p. 7).

Neste mesmo quadro de degradação, encontra-se o professor alfabetizador: o curso de formação, como está, não propicia que seus egressos atuem adequadamente como alfabetizadores (Mezzaroba, 1987). No caso, predomina, nos cursos de formação, uma concepção de escrita considerada tradicional e mecanicista.

Segundo esse modelo tradicional, "a alfabetização é entendida como um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)" (Soares, 1985, p. 20).

As práticas tradicionais de alfabetização demonstram que alfabetizar é um processo desenvolvido numa relação vertical, onde o papel do

professor é o de revelar códigos a serem aprendidos pelo alfabetizando. Tanto os elementos como as relações já estão pré-determinadas; "o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações" (Soares, 1985, p. 8). Para alcançar o objetivo de alfabetizar, a concepção tradicional prioriza atividades de repetição da grafia de palavras como estratégia para que o aluno possa decorá-las, bem como outras atividades que exigem apenas o ato mecânico.

Vários autores têm desenvolvido uma crítica a este modelo. Para Leite (1992, p. 4) "o modelo tradicional tem formado bons decodificadores mas maus leitores e produtores de texto". No mesmo sentido, para Souza (1994, p.3)

*"numa sociedade em que as relações sociais, principalmente as de produção, tomaram-se complexas, exigindo do cidadão novas habilidades como ler e escrever com compreensão, era de se esperar que novas exigências fossem apresentadas ao sistema educacional no sentido de uma alfabetização mais funcional e contextualizada".*

Propostas recentes têm enfatizado o papel ativo do sujeito no processo de alfabetização. Ou seja, o aluno envolvido neste processo não é aquele que apenas decifra os códigos, mas é capaz de elaborar idéias sobre eles, além de saber fazer uso do ler e do escrever, respondendo às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Assim, numa concepção moderna, a alfabetização propriamente dita, além do domínio do código, deverá garantir os usos sociais da escrita, ou seja, sua função, "incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu "estado" ou "condição", como consequência do domínio desta tecnologia" (Soares, 1995, p. 7).

Modernamente, o conceito de *letramento* é o que melhor representa essa concepção. O mesmo é entendido como

*"resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita" Ou seja, "ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever... Alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever...adquiriu uma tecnologia...já o indivíduo letrado é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita" (Soares, 1998, p. 39-40)*

Vista assim, a alfabetização começa muito antes da criança fazer parte da instituição escolar; se ela já folheia livros, se finge lê-los, se brinca de escrever, ouve e conta história, se está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função,... esta criança está vivendo experiências que vão determinar o seu nível de letramento, fundamental para o processo de alfabetização escolar.

O conhecimento do nível de letramento da criança em idade escolar é fundamental para o professor planejar adequadamente as suas estratégias de ensino, de acordo com a realidade da sua população atendida, como sugerem os trabalhos de Terzi (1995) e Kato (1993).

Assim, o professor alfabetizador e os que se envolvem com o ensino da leitura e escrita devem ter uma clara noção sobre a diferenciação entre alfabetizar e formar um indivíduo letrado, pois isto implica no tipo de cidadão que se quer formar.

No entanto, estudos realizados na área, têm apontado que a formação dos professores no 2º grau tem acontecido de forma não aprofundada, "daí essa visão superficial não os capacita a reconhecer a evolução conceitual de seus alunos ou sequer a realizar uma escolha crítica deste ou daquele material para alfabetizar" (Buarque, 1992, p. 78).

Tal realidade já havia sido estudada por Bernardes (1976). Os alunos da última série do curso de habilitação para o magistério, segundo sua pesquisa, mostraram-se incapazes de selecionar e estabelecer prioridades de conteúdo para o ensino de 1º grau, não selecionaram adequadamente procedimentos para alunos em diferentes níveis de aprendizagem, não ordenaram nem coordenaram o conteúdo das aulas tanto de Língua Portuguesa como Matemática, apresentaram dificuldades em lidar com alunos que enfrentam problemas de aprendizagem.

Muitos desses problemas ocorrem devido à própria organização dos cursos de habilitação para o magistério. Segundo Mezzaroba (1987), os conteúdos desenvolvidos com os futuros profissionais da área da Educação são teoricamente ultrapassados e as práticas que envolvem os estágios restringem-se a atividades de observação.

As próprias alunas do magistério afirmam, como mostra o estudo de Piconez (1988), que o curso de habilitação não cumpre sua função; as atividades são desmotivantes, há um descompromisso geral com a formação, sendo os estágios fragmentados e desarticulados.

Este quadro apresenta sérias implicações: conforme os estudos de Smolka (1983) e Engers (1987), as classes de alfabetização, que deveriam contar com profissionais experientes e melhor preparados, em geral, ficam justamente com as professoras mais inexperientes, que acabam por descobrir como alfabetizar através da sua própria experiência ou imitação de colegas mais experientes.

Esta mesma idéia é reafirmada por Leite (1985) quando aponta que a formação do professor

inicia-se a partir do momento em que assume sua primeira classe.

Uma das conseqüências deste quadro, recentemente observado, é a verdadeira corrida dos docentes para a realização de cursos de aperfeiçoamento. Aliás, são freqüentemente observadas estratégias de reciclagem, por parte dos órgãos centrais das secretarias de Educação, centradas nos famosos cursos de reciclagem, treinamento, etc.

Muitos professores, durante a sua prática profissional, têm procurado tais cursos de reciclagem. Entretanto, Andaló (1989) observa que tais cursos de aperfeiçoamento têm pouco efeito na alteração das práticas em sala de aula. Reconhece que o professor constrói suas práticas profissionais, adequadas ou não, durante a sua vida profissional.

Em uma pesquisa desenvolvida, Souza (1994) descreveu e analisou as concepções de alfabetização atualmente transmitidas a alunos dos cursos de habilitação para o Magistério da rede estadual, na cidade de Campinas. Embora haja diferenças qualitativas de respostas entre as alunas entrevistadas, a maior parte demonstrou uma concepção de alfabetização segundo a concepção tradicional. Tal resultado sugere como os futuros profissionais da área da Educação vêm sendo preparados para o mercado de trabalho: não lhes são dadas condições para superar a deficiência do modelo tradicional; as novas concepções de alfabetização não vêm sendo enfatizadas pelos cursos, os quais, pela sua natureza, deveriam dar conta da formação teórica e prática; no entanto, tal formação não vem ocorrendo adequadamente, como demonstrado pelo referido trabalho (Souza, 1994).

Tais dados, por sua vez, sugerem um questionamento no sentido de se descrever como esses novos professores, recém saídos dos cursos de habilitação para o magistério, enfrentam e tentam resolver problemas que encontram, ao assumirem a primeira classe de alfabetização. Aliás, uma questão anterior é o que consideram como problemas nesta situação e que representações elaboram sobre os mesmos.

É nesta perspectiva que a presente pesquisa se coloca ao pretender descrever e analisar as dificuldades enfrentadas por professores da rede Pública de ensino de Campinas, que assumiram pela primeira vez uma classe de alfabetização, bem como as soluções por eles encaminhadas.

## MÉTODO

### Descrição dos sujeitos

Participaram como sujeitos desta pesquisa, três professores da rede de ensino público: um era formado pelo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e dois nos cursos tradicionais de Habilitação para o Magistério. Este critério foi

utilizado porque os dados da pesquisa de Souza (1994) demonstraram que as alunas do CEFAM apresentavam uma visão teórica considerada mais próxima das concepções modernas de alfabetização.

Além disto, eram profissionais recém-formados que haviam assumido, pela primeira vez na carreira docente, uma classe de alfabetização e que não tinham passado por cursos de reciclagem.

A caracterização dos sujeitos foi feita através de entrevista inicial, utilizando-se dois roteiros planejados. O primeiro coletava informações pessoais e o segundo visava à obtenção de dados referentes às concepções do professor sobre o processo de alfabetização.

Segue-se a descrição síntese do perfil dos sujeitos.

#### Sujeito I

O S1 era uma professora com 27 anos que estava atuando pela primeira vez numa classe de alfabetização mas com experiências de 4 anos na pré-escola. Atuava como substituta contratada com jornada de trabalho de quatro horas numa escola da rede pública Municipal de Campinas, em um bairro de nível econômico baixo. Após ter se formado num curso de Habilitação para o Magistério de Campinas, passou por um período sem atuar na profissão, quando cursou Educação Artística e também Pedagogia.

A professora, ao ser questionada, considerou que não teve formação necessária para alfabetizar. O único recurso apresentado em alfabetização durante o curso do magistério era a cartilha, que não apresenta, segundo a professora, uma proposta de alfabetização.

#### Sujeito II

O S2 era uma professora com 25 anos, também atuando pela primeira vez numa classe de alfabetização. A sua experiência no magistério era de 5 anos, tendo passado por todas as séries do primário. Era contratada em regime de ACT (Admissão por Caráter Temporário) com jornada de trabalho de 6 horas.

Esta professora formou-se numa escola pública do interior do Estado e em seguida, cursou Pedagogia.

A professora, ao comentar sobre a questão referente à sua formação, alertou para o fato de que, quando fez o magistério, o curso parecia ser melhor. Quem comandava o processo de formação das futuras profissionais da educação era a professora de Didática, pois era ela quem dava a formação necessária; as demais disciplinas apenas complementavam esse trabalho. A professora, no entanto, mesmo julgando ter feito um bom magistério, apontou que a prática é

diferente, ou melhor, é difícil colocar em prática o que se aprende.

#### Sujeito III

Com 21 anos, a professora teve experiência como estagiária nas 2ª, 3ª e 4ª séries, num período de três anos. Estava admitida como ACT, lecionando durante um período de 6 horas diárias.

Sua formação no magistério foi no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Realizava, na época, um curso superior de Pedagogia (2º ano).

A respeito da formação que teve no magistério, diz que não foi muito boa. Ressalta a falta de base no que se refere à alfabetização. Comentou que o que aprendeu, foi através da troca de experiência com outras professoras, da prática em sala de aula. Às vezes, as experiências de estágio acabaram também ajudando. Segundo ela, no Magistério, tem-se a teoria, mas a prática não.

#### **Procedimento de coleta de dados**

Para a coleta de dados, dois instrumentos foram utilizados: observação em sala de aula e entrevista através de roteiros.

#### Dados de entrevista

Foram utilizados dois roteiros de entrevista.

O roteiro I visava identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores, tais como: dificuldades com aluno, com pais, com a equipe escolar, com a formação profissional, com condições de trabalho, outros tipos de dificuldades; além disto, buscavam-se identificar as soluções por eles encaminhadas.

O roteiro II envolvia questões que visavam caracterizar as idéias dos sujeitos a respeito de diversas questões relacionadas com a alfabetização.

As entrevistas foram gravadas, com a permissão dos sujeitos e, posteriormente, transcritas para serem analisadas.

#### Dados de observação

As sessões de observação foram realizadas em cada classe de alfabetização, uma vez por semana, durante um período de dois meses, de maneira que cada profissional foi visitada durante oito sessões. Cada sessão tinha uma duração aproximada de uma hora.

Este procedimento foi utilizado a fim de auxiliar na identificação das dificuldades enfrentadas pelos docentes, bem como as

soluções por eles encaminhadas. Assim, foram observados os seguintes aspectos de acordo com o procedimento utilizado por Palma (1994):

a) Organização da sala de aula - pretendeu-se descrever sua respectiva organização no que se refere à disposição das carteiras, ornamentos da sala de aula, aspectos físicos da classe, etc.

b) Atividades pedagógicas desenvolvidas nos momentos da sessão - observaram-se as atividades pedagógicas ocorridas no momento da observação, verificando a atuação do professor e do aluno no decorrer da atividade.

c) "Feed-back" fornecido pelo professor - consideraram-se como "feed-back" as relações nas quais o professor se envolvia em função dos erros/acertos dos alunos, durante as atividades desenvolvidas em sala de aula, ou no final das mesmas.

d) Instruções fornecidas pelo professor - consideraram-se como instruções, as relações nas quais o professor realizava alguma forma de intervenção, a fim de sugerir ou clarear alguma atividade a ser realizada.

e) Relação professor-aluno - buscou-se caracterizar as demais relações entre professor e aluno no cotidiano da sala de aula.

f) Atividades de avaliação desenvolvidas durante as sessões - pretendeu-se identificar os momentos de avaliação que aconteceram em sala de aula.

## RESULTADOS

### Dados relacionados às observações

Para analisar os dados referentes às sessões de observação, recorreu-se aos registros de cada sessão de observação, sujeito por sujeito. Em seguida, buscou-se identificar em cada registro os aspectos relacionados aos itens de observação, de forma a caracterizar cada sujeito de acordo com cada item previamente estipulado.

Dessa forma, segue no texto a síntese da descrição de cada item observado em sala de aula. Serão também ressaltadas as dificuldades enfrentadas em sala de aula e possíveis soluções que o pesquisador pôde observar.

#### a) organização da sala de aula

Em síntese, puderam-se notar várias maneiras de organizar a sala de aula no que se refere à disposição das carteiras. Enquanto S1 organizava os alunos em fileiras; S2 ora os colocava em duplas, ora em fileiras. O mesmo aconteceu com S3: alunos sentados em grupos durante três sessões e, nas demais, sentados em fileiras.

Com exceção de S3, as salas de aula mantinham-se constantemente ornamentadas

favorecendo o contato com letras, palavras e números.

Com relação às dificuldades encontradas pelos docentes no que se refere à organização da sala de aula, pôde-se observar:

\* S1 e S3 tinham dificuldade de manter em sala de aula cartazes e até mesmo materiais produzidos pelas próprias crianças, uma vez que os alunos dos outros períodos, que ocupavam a mesma sala, não respeitavam os trabalhos realizados pelos alunos de 1ª série. No entanto, S1, apesar de não solucionar o problema em si, continuou colocando os trabalhos dos seus alunos em exposição. Tal fato, não ocorreu na classe de S3, onde geralmente não se expunham trabalhos.

\* S3, mesmo com a dificuldade encontrada (acima citada), não possibilitou condições facilitadoras que integrassem as crianças com a escrita. Os meios de contato do aluno acabaram resumindo-se ao livro (cartilha), caderno e ao que a professora escrevia na lousa. Tentativas para solucionar esta dificuldade não foram encaminhadas pelo sujeito.

#### b) atividades desenvolvidas em sala de aula

Em síntese, S1 e S2 apresentaram, predominantemente, atividades que exigiam uma ação reflexiva da criança em relação à atividade proposta. No entanto, com S3, essa mesma observação não pode ser evidenciada, pois as atividades resumiam-se, na maioria das vezes, a uma atitude mais mecânica do que reflexiva.

Enquanto S1 programava as suas atividades para serem desenvolvidas individualmente, S2 e S3 ora colocavam em duplas ou grupos, ora individualmente (o que mais predominou). Convém ressaltar, entretanto, que, apesar dos alunos de S3 estarem em grupos, eles não necessariamente trabalhavam em equipe, o que não aconteceu com os alunos de S2.

S1 e S2 desenvolveram atividade que centravam a leitura e produção de textos, frases, palavras; já S3 demonstrou em suas atividades o predomínio de atividades que relacionavam a escrita com o desenho e também atividades de cópia. A produção do aluno não foi um aspecto constantemente explorado.

Em suma, pode-se dizer que, a partir da observação das atividades, algumas dificuldades foram percebidas nas atividades desenvolvidas pelos sujeitos:

\* S1, S2 e S3 enfrentaram, em comum, a dificuldade que se refere ao ritmo da criança. Ou seja, enquanto um aluno estava em determinado exercício, outros estavam além, ou aquém. Nessas situações, as professoras perdiam-se um pouco, haja vista que terminando um exercício solicitado, o aluno acabava distraíndo-se e atrapalhando quem estava em exercício anterior. Tanto S1, como S2 e S3, tentaram resolver tal problema ora

chamando a atenção desses alunos que terminavam antes, ora passando um novo exercício para que se mantivessem constantemente ocupados.

\* Outra dificuldade em comum: todos elaboraram as atividades de forma que não havia uma relação com a realidade da criança, ou seja, com seu cotidiano. As professoras, a partir do observado, demonstravam que não percebiam esta ausência de relação entre cotidiano e atividades propostas. Assim sendo, não havia como encaminharem uma possível solução uma vez que a situação não era percebida como um problema.

\* S1 não aproveitava as produções dos alunos de tal forma que todas as crianças pudessem partilhar e aproveitar as dificuldades individuais. Tal dificuldade não foi encaminhada pela professora.

\* S2 enfrentou uma outra dificuldade: as constantes interrupções em sala de aula, que muitas vezes comprometiam o andamento das atividades. A quase todo instante a professora era chamada por pais de alunos, funcionários da escola, outras professoras e estagiárias; dessa forma, quando as crianças apresentavam determinadas dúvidas, a professora estava, freqüentemente, atendendo outras pessoas. Tal questão, apesar de incomodar a professora e seu trabalho, não foi encaminhada.

\* S3, através das atividades propostas, demonstrou dificuldade no sentido de trazer para a sala de aula atividades predominantemente mecânicas, exigindo pouca ação reflexiva, o que provocava, muitas vezes, um alto grau de insatisfação por parte dos alunos. S3 não apresentou algum encaminhamento para tal dificuldade. Na realidade, parecia que o professor não percebia este fato como um problema a ser superado.

#### c) "feed-back" fornecido pelo professor

Em síntese, todos os sujeitos forneceram o "feed-back" predominantemente de forma verbal e individual. Tanto para S1 como para S2 e S3, os "feed-back" eram dados a partir de questões e dúvidas levantadas pelos alunos, bem como nos momentos em que se observava erro no caderno do aluno.

Um outro aspecto comum foi que os "feed-back", tanto individuais bem como os coletivos, eram realizados durante a atividade.

Convém ressaltar que os comentários sobre as atividades dos alunos, quando aconteceram, demonstraram-se, aparentemente, adequados para todos os sujeitos, haja vista que as crianças não verbalizavam dúvidas após a fala do professor. No entanto, é possível que tais "feed-back" diretivos não tenham possibilitado aos alunos identificarem o problema, levando-os a se calarem e não explicitarem as dúvidas.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos sujeitos no que se refere ao "feed-back", fica evidenciado que:

\* A maior dificuldade, constantemente enfrentada pelos professores, era como levar o seu aluno a repensar sobre seu próprio erro. Assim, as soluções que mais predominaram em todos os sujeitos foi a de dar uma resposta imediata corrigindo o que estava errado. Foram poucas as vezes em que os sujeitos auxiliaram e incentivaram as crianças a repensarem sobre o que tinham feito.

\* S1 demonstrou que uma dificuldade enfrentada no cotidiano da sala de aula, é a pequena quantidade de "feed-back" que apresentava aos seus alunos. Para tal dificuldade, S1 não apresentou solução. Novamente, parece que tal fato não era percebido como uma dificuldade a ser superada.

#### d) instruções fornecidas pelo professor

Em síntese, as instruções fornecidas por S1 e S2 foram claras e aconteciam anterior a cada atividade. No entanto, para esses mesmos sujeitos, em algumas atividades percebeu-se a ausência de instrução; isso talvez tenha se dado pelo fato da atividade ser cotidiana e o procedimento de execução ser conhecido dos alunos.

Já S3, em geral, não explicava claramente a atividade. Era praxe colocar exercício na lousa para as crianças irem copiando e fazendo a tarefa. A professora limitava-se apenas a dizer que as crianças já tinham o que fazer e, muitas vezes, não explicava o que era esperado na atividade.

Para S1 e S2, a instrução era a explicação do exercício; já para S3 a instrução, predominantemente, resumia-se na leitura do enunciado da atividade.

No que se refere às dificuldades encontradas pelos sujeitos com relação às instruções, pôde-se notar:

\* S3 enfrenta a dificuldade de não realizar instruções com o intuito de sugerir ou clarear o desenvolvimento das atividades realizadas pelos alunos. Tal questão fica ainda mais grave quando esta "omissão" de informações prejudica o entendimento da atividade e, portanto, o desenvolvimento do processo de conhecimento do alfabetizando. S3 não encaminhou soluções para esta questão.

#### e) relação professor-aluno

Em síntese, S1 e S2 demonstram uma postura de maior proximidade com seus alunos, fato que não foi constantemente demonstrado por S3.

A proximidade com seus alunos pode ser evidenciada por S1 que compartilhava e conversava com as crianças desde assuntos de

sala de aula como também assuntos mais próximos do contexto familiar das crianças.

S1 e S2 possibilitavam que as crianças trocassem idéias, andassem pela classe, de maneira que não atrapalhassem a atividade, o que não acontecia freqüentemente com o S3.

Tanto S1 como S2 e S3 cobravam muita responsabilidade do aluno. No entanto, essa cobrança se deu de uma maneira diferenciada: S1 e S2 faziam a mesma cobrança de maneira mais calma e firme; já S3 parecia ser mais enérgica e falava com os alunos num tom mais elevado.

Sobre as dificuldades encontradas na relação professor-aluno, pôde-se evidenciar:

\* S1, S2 e S3 demonstraram que a indisciplina - entendida por elas como: conversa excessiva, falta de concentração, circular pela classe demasiadamente, etc - relaciona-se a dificuldades específicas encontradas na sua prática de sala de aula. No entanto, S1 e S2 tinham postura de não valorização desses comportamentos inadequados. Ambas falavam firme e cumpriam o que diziam.

\* S3 também passou por tal dificuldade, mas a maneira que encaminhou não foi tão satisfatória. Ela acabava colaborando, com sua maneira de falar, para que determinados alunos ficassem ainda mais agitados. Foi o caso de um garoto que se encontrava isolado dos demais grupos de trabalho da classe. Ele ficava à margem dos demais porque fazia muita bagunça na classe. Nota-se que a professora acabou valorizando a sua atitude inadequada ao isolá-lo ao invés de tentar integrar o aluno aos demais.

#### f) AVALIAÇÃO

Em nenhuma das sessões de observação presenciou-se alguma atividade de avaliação específica, exceto as intervenções de "feed-back".

#### Dados relacionados às entrevistas

Para analisar os dados referentes à terceira parte do roteiro I de entrevista, recorreu-se às transcrições das entrevistas, sujeito por sujeito.

Segue no texto, a síntese da descrição de cada item do roteiro de entrevista relacionado às dificuldades encontradas e soluções encaminhadas pelos professores.

##### a) problema com alunos

Em síntese, as dificuldades e soluções apontadas com relação às dificuldades encontradas com alunos, foram:

\* S2 e S3 apontaram a falta de preparo, o desinteresse e irresponsabilidade dos alunos nas

séries iniciais. Lidaram com esta dificuldade através da conversa com os pais ou responsável.

\* S2 ressaltou ainda a falta de um preparo pré-escolar por parte das crianças. Tentou encaminhar a dificuldade pedindo um trabalho mais próximo das estagiárias do Magistério com esses alunos sem "base" pré-escolar.

\* S1 disse que enfrenta a indisciplina, que não é um grande problema. Apesar disso, não encaminhou soluções.

##### b) problema com pais

Em síntese:

\* S2 e S3, ao contrário de S1, apontam que o maior problema é o não comparecimento dos pais às reuniões. Para tal dificuldade não houve encaminhamento.

\* S3 complementou o item "Problema com pais" abordando que esses estão despreocupados e desinteressados diante do aprendizado de seus filhos. Não houve, novamente, encaminhamento para essa dificuldade.

##### c) problemas com a equipe escolar

Em síntese:

\* Para S1 e S2 foi comum a falta de uma orientação pedagógica que embasaria e auxiliaria o trabalho docente em sala de aula. S1 encaminhou a dificuldade buscando o apoio da Coordenadora Pedagógica. S2 não encaminhou a dificuldade.

\* S2 e S3 apontaram a falta de um entrosamento e distanciamento entre professor e equipe escolar. S2 não apresentou soluções. Já S3, disse que a problemática foi encaminhada enquanto grupo docente da escola em que leciona, a partir de reivindicações para que houvesse um espaço para discussões pedagógicas.

##### d) problemas com a formação

Em síntese:

\* Para as três professoras é percebido um distanciamento entre teoria e prática. O que se aprendeu no magistério não corresponde à realidade. Para essa dificuldade, S1 e S2 relataram a tentativa de solucioná-la a partir do aproveitamento de situações de sala de aula, que levam a aprender com a prática. Além disso, S2 e S3 apontaram que um possível encaminhamento é a troca de experiências com professores atuantes na área há mais tempo.

##### e) problemas com condições de trabalho

Em síntese:

\* Todos os sujeitos apontaram que há uma precariedade no que se refere ao espaço físico escolar. S1 ressaltou a ausência de um espaço exclusivo à 1ª série, a fim de que houvesse a possibilidade de conservar os materiais produzidos por esta série. S2 e S3 relataram que, em virtude da ausência de um espaço físico alternativo, não há a possibilidade de realizar atividades extra-classe.

Para tais dificuldades, S3 apontou como único "encaminhamento" a atitude de reduzir suas atividades no ambiente de sala de aula. S1 e S2 não apontaram soluções.

\* Apenas S2 citou a ausência de funcionários, como por exemplo, o inspetor de alunos bem como a dificuldade em usar recursos audiovisuais (por exemplo, vídeo cassete). No entanto, apesar de ter relevado tais dificuldades, S2 não apontou soluções ou encaminhamentos.

#### f) outros problemas

S1e S3 não apontaram outros problemas.

S2 apontou como outro tipo de problema, a questão salarial. A docente disse que o salário é baixo e por isso, o professor fica um tanto desmotivado para exercer a sua profissão, preparar aulas, se dedicar mais à atividade no exercício do magistério. Para esse problema, S2 não apontou alternativas de encaminhamento.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os dados encontrados demonstraram que os docentes pesquisados encontraram inúmeras dificuldades em sala de aula. Para tais dificuldades, porém, eram muitas vezes encaminhadas soluções inadequadas ou, até mesmo, não se apresentavam soluções. Além disto, os próprios professores reconheceram uma formação pouco adequada recebida nos cursos de Magistério, fato que se agrava pela ausência de políticas que garantam um desenvolvimento profissional permanente, subsidiando sua prática docente.

Todos os sujeitos apontaram um distanciamento entre a teoria e a prática, pois o que se aprende no magistério não corresponde à realidade de trabalho. Dessa forma, os sujeitos testemunharam que sua formação profissional ocorreu realmente a partir das situações de sala de aula, bem como da troca de experiências realizadas esporadicamente com colegas professores.

O problema é que tais soluções podem não ser as mais adequadas, na medida em que se buscam apenas as experiências de profissionais já atuantes na área, sem possibilidade de refletir sobre essas mesmas experiências; assim, podem-se assumir práticas que não atendam às necessidades dos alunos.

*"Ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem estado impregnada desta concepção linear e simplista do processo de ensino, abrangendo normalmente dois grandes componentes: um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; um componente psicopedagógico, que permite aprender como actuar eficazmente na sala-de-aula"* (Gomez, 1992, p. 98).

No entanto, pela fala das professoras, nem a condição simplista de assegurar o conteúdo a ensinar (componente *científico-cultural*), nem a atuação eficaz em sala de aula (componente *psicopedagógico*) vêm sendo garantidas pelos cursos de formação ou pelas condições de trabalho.

As principais conseqüências de todas essas dificuldades certamente encontram-se nas próprias práticas de sala de aula. Não se notou uma preocupação em resgatar a realidade dos alunos com a intenção de trazer para a sala de aula assuntos que eles vivenciavam em seu cotidiano. Ao considerar a realidade de seus alunos, o professor tem a possibilidade de desenvolver atividades que façam maior sentido para as crianças. Apesar de não ter sido este fator uma preocupação dos sujeitos, observou-se, em alguns raros momentos, atividades propostas por S1 e S2, resgatando respectivamente as festividades natalinas e o dia das crianças. Nessas atividades, percebeu-se um maior nível de envolvimento das crianças que conversavam mais entre si. Através deste exemplo, notou-se que, quando a atividade apresentava um maior significado para os alunos, estes aumentavam o nível de interação entre si, trocando diferentes experiências em relação ao assunto.

No mesmo sentido, é conveniente ressaltar as ações dos sujeitos em relação ao erro das crianças. Ao serem questionados sobre a concepção de erro, os sujeitos apresentaram a idéia de que é a partir do erro que se dá o aprendizado. No entanto, em sala de aula, na maioria das vezes, os sujeitos, ao serem indagados ou ao verificarem algum tipo de erro nas produções das crianças, não levavam em consideração a concepção que tinham revelado teoricamente sobre o tema. Ao invés de enfatizar questionamentos que possibilitassem ao aluno chegar à resposta de sua própria dúvida ou de seu erro, as docentes freqüentemente adotavam atitudes de apagar o que a criança havia registrado, colocando a resposta certa; ou então, davam respostas imediatas às questões de dúvidas apresentadas pelos seus alunos. Dessa forma, notou-se uma grande dificuldade dos sujeitos em trabalharem com o erro dos alunos, sendo que as soluções por elas encaminhadas não

foram coerentes com a concepção de erro abordada na entrevista; apesar da atividade se apresentar como reflexiva o "feed-back" era direto.

Autores como Carraher (1986), Macedo (1993) e Coll (1990), baseados nos fundamentos da Psicologia Genética, elaboraram pressupostos de uma prática considerada construtivista e, neste sentido, o papel do professor desenvolve-se num processo de interação entre aluno-professor e professor-grupo. No entanto, como diretriz, a intervenção do docente não deve priorizar a indução direta de respostas pelas crianças, mas possibilitar que ela própria analise sua produção. Para que isso se dê, os mesmos autores evidenciam a necessidade de que as relações docentes sejam marcadas por um clima afetivo adequado, pela instigação intelectual constante.

Assim, nota-se que a relação professor-aluno é um importante fator no processo de aprendizagem. Com relação a isto, pode-se resgatar a postura dos sujeitos da presente pesquisa. S1, S2 e S3 depararam-se com situações de indisciplina em suas classes: apesar de encaminharem a mesma dificuldade de maneiras distintas, as soluções por elas encontradas não demonstraram preocupação em identificar e entender os motivos desses comportamentos.

Segundo Leal (1993), a indisciplina muitas vezes acontece porque é uma maneira do aluno apresentar sua discordância com o sistema vigente em sala de aula. Talvez tais comportamentos aconteciam na sala desses docentes uma vez que as atividades desenvolvidas não resgatavam o interesse do aluno, ou até mesmo pelo fato dos professores não conseguirem encaminhar formas adequadas para uma outra dificuldade, referente às diferenças nos ritmos de aprendizagem.

Pelas constatações até agora descritas, é possível perceber como as práticas dos docentes se desenvolveram. Ou melhor, de acordo com as práticas das professoras é possível identificar as concepções de alfabetização que apresentam.

Nas respostas ao roteiro II da entrevista, as professoras apresentaram um discurso aparentemente moderno de alfabetização, ressaltando a necessidade da alfabetização se estender durante toda a vida escolar do aluno, não se restringindo somente ao Ciclo Básico. S2 e S3 defenderam que o indivíduo alfabetizado não é aquele que sabe ler um texto mas, acima de tudo, deve compreendê-lo.

Essas respostas podem ser vistas como exemplos de uma concepção avançada de alfabetização, que rejeita o papel do aluno como um ser passivo, mero receptor de conhecimento (características abordadas pelo modelo tradicional). Mas, ao mesmo tempo em que o discurso das profissionais situa-se nessa perspectiva, as suas práticas parecem não confirmar tais idéias. Isto sugere que o domínio

teórico parece ser uma condição necessária, mas não suficiente, para alterar as práticas de sala de aula dos professores. É necessário, no entanto, ampliar o conhecimento disponível sobre essa distância existente entre o discurso teoricamente avançado e a prática conservadora..

Pesquisa recente desenvolvida por Souza (1994), nos cursos de Habilitação para o Magistério da cidade de Campinas, apontou que as alunas do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) apresentaram diferenças qualitativas comparando-se com as respostas apresentadas pelas alunas das demais escolas, ao serem questionadas sobre concepção de alfabetização. As alunas do CEFAM foram as que mais se aproximaram de um modelo moderno de alfabetização.

Entretanto, na presente pesquisa, foi possível identificar que os dados apresentados por Souza (1994) não correspondem às práticas das profissionais observadas. Apesar do S3 ter tido uma formação no CEFAM, a sua prática docente não correspondeu às idéias que as alunas do CEFAM apresentaram naquela pesquisa. Isto sugere que os cursos de formação (incluindo o CEFAM e Pedagogia) parecem estar formando profissionais que exibem um discurso que não se relaciona nem determina, necessariamente, as práticas de sala de aula.

Tal observação, porém, não deve ser atribuída à condição individual do profissional da área da educação. Grande responsabilidade deve ser atribuída à falta de políticas que garantam o desenvolvimento profissional permanente dos professores. Assim, o problema não está relacionado somente com o curso de formação, mas com uma concepção, ainda dominante, de que a formação recebida no curso de Habilitação para o Magistério seria suficiente para o exercício profissional futuro. Segundo tal concepção, espera-se que os cursos de formação para o magistério dêem conta das questões sobre ensino-aprendizagem, alfabetização, etc, além de propiciar condições de formação prática. Porém, a questão vai além, na medida em que novos conhecimentos vão surgindo em períodos de tempo cada vez mais curtos. Assim, não basta que o professor seja bem formado; é preciso que exista uma política efetiva que garanta ao docente o processo de um desenvolvimento profissional constante, de preferência no próprio local de trabalho.

Tradicionalmente, as lacunas e as dificuldades têm sido enfrentadas através de cursos de reciclagem, que não ocorrem continuamente, sendo que o professor nem sempre tem acesso a esses cursos de acordo com seu interesse e possibilidade.

Atualmente, a grande produção de conhecimentos exige políticas contínuas e diferenciadas quando se trata da formação do professor, principalmente quando este já atua na escola.

Garcia (1992, p.54) defende que a formação dos professores está convertendo-se novamente no elemento-chave, "numa das pedras angulares do projeto de reforma do sistema educativo" e completa dizendo que

*"quando falamos em formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos. Neste sentido a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente... Deste modo, mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino". (Garcia, 1992, p. 54-5).*

Diante desta visão, assim como nos aponta Garcia (1992), surgem novas maneiras de encarar a formação profissional da área da educação: uma formação na qual se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, portanto, uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala de aula, onde se assume também uma dimensão participativa, flexível e ativa, pois tem como referência o trabalho das equipes de docentes.

No mesmo sentido, o autor sugere uma política de apoio aos profissionais no início de suas carreiras, ou seja, para os (principalmente recém-formados) que estão iniciando o trabalho docente. Garcia (1992, p.66) considera que os programas de iniciação à prática profissional deveriam esforçar-se por:

*"1- Desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo.*

*2- Incrementar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para as enfrentar.*

*3- Proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas.*

*4- Ajudar os professores principiantes a aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter por si próprios."*

Desta forma, priorizar-se-ia um programa de formação de professores recém-formados que utiliza a reflexão como o eixo central, ao contrário do que os sujeitos desta pesquisa revelaram.

Esta nova perspectiva de análise da profissão docente tem destacado a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e determina a prática de ensino (Schön, 1992).

Fica evidente que uma das principais condições para a formação de professores é a reflexão. Ainda de acordo com Garcia (1992, p.59), a reflexão é o conceito que vem sendo mais utilizado

*"por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador".*

Um outro aspecto fundamental para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é a criação de condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que venha justificar a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.

No entanto, de acordo com os sujeitos da pesquisa, existe uma dificuldade de entrosamento e proximidade entre professor e a equipe escolar; na realidade os sujeitos revelaram-se como profissionais profundamente solitários. Este fato sugere que, para o professor exercer uma constante atividade reflexiva com a conseqüente revisão da sua prática, é necessária a organização de uma equipe que assumam coletivamente tal tarefa.

Schön (1992, p.91) aborda este aspecto dizendo que "quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional (...) a própria escola pode tornar-se num *practicum* reflexivo para os professores".

Sabe-se, por pesquisas já realizadas, que geralmente as classes atribuídas aos professores recém-formados são as de alfabetização. Segundo Veenman (1984), o primeiro ano de atuação do professor tem como característica um processo de intensa aprendizagem, muitas vezes do tipo ensaio e erro. Dessa forma, torna-se indispensável o exercício constante da reflexão do professor, bem como um apoio dos demais membros que compõem a escola, principalmente da área pedagógica.

Como aponta Nascimento (1997), o professor necessita de um sistema de apoio educativo e de um sistema em que a sua criatividade e autonomia sejam respeitadas, encorajadas. Isto significa que a formação de professores deve estar inteiramente articulada com seus projetos individuais e/ou coletivos e com o contexto escolar em que intervêm.

"A ausência de discussões e assessoramento gera, como consequência, o trabalho isolado e solitário, propiciando ou ampliando, em última estância, a condição de alienação do professor" (Mainardes, 1995, p. 174). Como demonstra ainda Cardoso (1991), o trabalho pedagógico na escola não deve se dar a partir de uma atuação isolada do professor. A atuação do docente para ser transformadora, deve-se originar no esforço coletivo, na abertura de espaços de discussão, partilha de experiências, planejamento em conjunto a partir das diretrizes comuns, etc.

Neste sentido, como sugere Andaló (1989), Uma estratégia para viabilizar uma proposta de mudança parece ser a formação de pequenos grupos de discussão, cujos coordenadores sejam detentores de uma visão da totalidade do processo educativo. A sugestão feita refere-se à constituição de grupos operativos, cuja a tarefa seria a reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida, de modo a relacioná-la com o contexto institucional e social.

Dada tal situação, fica evidenciada a necessidade de uma política que possa assegurar aos docentes um conhecimento profissional permanente em vista do processo contínuo do conhecimento. A maneira pela qual vem se tentando reciclar os professores - através de periódicos cursos de reciclagem - não tem demonstrado eficácia, além do fato de que os professores têm acesso a tais cursos de acordo com sua possibilidade (inclusive econômica). No entanto, a proposta de formação de grupos dentro da própria escola - composto por pessoas que tenham uma visão da totalidade do processo educativo - estará atingindo todos os profissionais, possibilitando um espaço para dialogar, expor suas dificuldades, bem como contribuições. É fundamental porém, que o diálogo entre docentes não se dê somente a nível de colocação de dificuldades, mas que se discuta e se reflita sobre as raízes das problemáticas que se deparam além de possíveis alternativas de superação.

Como aponta Grotta (1994, p. 58-9),

*"o processo de reciclagem dos professores poderia deixar de ser*

*estruturado basicamente em forma de cursos, palestras e encontros teóricos, para se constituir em momentos de encontros coletivos, integradores entre teoria e prática. Isto é, os responsáveis pela reciclagem dos docentes poderiam deixar de ser palestristas para se tomarem coordenadores/facilitadores da reflexão dos professores sobre as práticas de sala de aula. Os professores poderiam encontrar neles os fundamentos teóricos necessários para refletirem sobre suas práticas, o que os estimularia a construir novas alternativas de atividades em sala de aula".*

Assim, a ação e a reflexão encontram-se num mesmo processo, no qual a análise crítica coletiva sobre as práticas desenvolvidas - tendo como base as contribuições teóricas - servirá como um suporte para que se construam novas práticas, consequência de um contínuo esforço coletivo.

Isso, no entanto, não exclui as mudanças necessárias no processo de formação básica: é fundamental que se reorganizem os currículos e programas para o Magistério, a fim de que visem à formação de um profissional que tenha uma visão de totalidade do processo educativo e que também tenha a consciência de que o conhecimento, por não ser estagnado, exige uma constante aprendizagem que deve se dar não apenas através de cursos, de leituras, de outras atividades de atualização, mas também na esfera do diálogo com outros profissionais.

Certamente, os resultados apresentados nesta presente pesquisa representam apenas um momento nesse processo que é eminentemente dinâmico, o que possibilita prever que as profissionais em questão estão evoluindo em suas concepções teóricas e práticas pedagógicas.

Como apresenta Souza (1994), é fundamental que se continue desenvolvendo pesquisas nesta área a fim de garantir uma abordagem mais segura da realidade e possibilitar, portanto, um processo de revisão dos conteúdos e práticas dos cursos de Habilitação para o Magistério. Tal processo será concretizado na medida em que exista vontade política por parte de todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDALÓ, Carmem Sílvia de Arruda. **Fala, professora! Repensando o aperfeiçoamento docente.** São Paulo, 1989. Dissertação (Doutorado), Psicologia-USP.
- BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. **Avaliação de habilidades de alunos concluintes do curso de 2º grau de formação de professores no Estado de São Paulo.** São Paulo, 1976. Dissertação (Mestrado) PUC-SP.
- BUARQUE, L.L. Questões do conhecimento da leitura e da escrita relativas ao professor. In: BENFATTI, A.M. (Org). **Recursos humanos para alfabetização.** São Paulo: FDE, 1992. (Série Idéias).
- CARDOSO, Teresinha Maria. **O potencial educativo da organização do trabalho escolar na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau.** Belo Horizonte, 1992. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação/UFMG.
- CARRAHER, D. W. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, T. N. (Org). **Aprender pensando: contribuições psicológicas e cognitivas para a educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
- COOL, C., MARTÍ, E. Aprendizaje y desarrollo: la concepción genética cognitiva del aprendizaje. In: COOL, C. et al. **Desarrollo psicológico y educación II.** Madri: Alianza, 1990.
- CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- ENGENS, M.E.A. **O professor alfabetizador eficaz: análise dos fatores da eficácia do ensino.** Porto Alegre, 1987. Tese (Doutorado), UFRGS.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, Antonio (Org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GÓMEZ, Angel Péres. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antonio (Org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GROTTA, E.C.B. **Concepções de leitura de professores da rede estadual de ensino.** Iniciação Científica. Campinas: FE/UNICAMP, 1994. (Relatório de Pesquisa).
- KATO, M. **No mundo da escrita.** São Paulo: Ática, 1993.
- LEAL, Antonio. **Fala, Maria Favela - uma experiência criativa em alfabetização.** São Paulo: Ática, 1993.
- LEITE, S.A.S. Alfabetização escolar: repensando uma prática. **Leitura: Teoria e Prática,** São Paulo, n. 19, junho 1992.
- LEITE, S.A.S. **Alfabetização e fracasso escolar.** São Paulo: Edicon, 1988.
- LEITE, S.A.S. Alfabetização, uma proposta para a escola pública. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n. 52, p. 25-32, fev. 1985.
- MACEDO, L. de. Construtivismo e sua função educacional. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v.18, n. 1, jan/jun. 1993.
- MAINARDES, Jefferson. **Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa-PR).** Campinas, 1995 Dissertação (Mestrado). Unicamp.
- MELLO, Guiomar Namó de. Fatores intra escolares como mecanismo de seletividade do ensino de 1º grau. **Educação & Sociedade,** v.1, n.2, jan. 1979.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.
- MEZZAROBÀ, Solange M. Beggiano. **Habilitação profissional de magistério - curso de 2º grau: a formação do professor alfabetizador.** São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado), PUC-SP.
- NASCIMENTO, C.G.S.G. **Gestão educacional e formação de professores.** Campinas, 1997. Tese (Doutorado) FE/UNICAMP.
- PALMA, L.V. **Análise de conceitos e práticas de professores considerados construtivistas.** Campinas: FE/UNICAMP, 1994. (Relatório de Pesquisa)
- PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PICONEZ, Stella Conceição Bertholo. **A habilitação específica de 2º grau para o magistério: expectativas e necessidades da clientela.** São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) FE-USP.
- RIVERO, Cléia Maria da Luz. **A formação pedagógica do educador das séries iniciais do primeiro grau.** Piracicaba, 1989 Dissertação (Mestrado), UNIMEP.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Zilé Aparecida Prigo de Moura e. **A prática pedagógica do professor alfabetizador: o que falta e o que precisa mudar.** São Paulo, 1992. Dissertação (Doutorado) FE-USP.

- SMOLKA, A.L.B. **Projeto de Incentivo a Leitura: Subsídios Metodológicos para professores das primeiras séries do 1º grau**. Campinas: UNICAMP - INEP, 1983.
- SOARES, M.B. As muitas facetas da Alfabetização **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, fev. 1985.
- SOARES, M.B. Língua escrita, sociedade e cultura - relações, dimensões e perspectivas **Revista Brasileira de Educação**, Out, 1995.
- SOARES, M.B. "Letramento- um tema em três gêneros". Belo Horizonte: Ceale, 1998.
- SOUZA, C.B. **A formação do professor alfabetizador nos cursos de formação para o Magistério**. Campinas: FE/UNICAMP, 1994. (Relatório de Pesquisa).
- TERZI, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: Kleiman, A. B. (Org). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v.54, n.2, p-143-78, 1984.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum. In: Nóvoa, Antonio (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.