

MARIA APARECIDA LAPA DE AGUIAR

**AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

**FLORIANÓPOLIS/SC
2007**

MARIA APARECIDA LAPA DE AGUIAR

**AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Nilcéa Lemos Pelandré.

**FLORIANÓPOLIS /SC
2007**

Dedicatória:

*À memória de meu pai, Osni Manoel Lapa,
pelo seu amor, carinho, apoio e incentivo
aos meus estudos e a minha carreira
profissional.*

Agradecimentos:

A João e Ismael, com especial carinho.

Aos familiares em geral.

Aos amigos e amigas de todas as horas.

Às orientadoras, Dra. Nilcéa Pelandré e Dra. Manuela Terrasêca pela distinta acolhida.

Às professoras sujeitos da pesquisa, pela gentileza e confiança.

Às Escolas brasileiras e portuguesa onde realizamos a pesquisa.

À Secretaria de Educação do Município do Norte do Estado onde foi realizada a pesquisa.

À Banca de Qualificação, pelas excelentes contribuições.

Aos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSC/Brasil e FPCE-UP/Portugal.

À CAPES - órgão financiador do Doutorado-Sanduiche.

Ao CNPq – órgão financiador da pesquisa.

Resumo

A presente pesquisa teve como principal objetivo identificar e analisar fatores que condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras. Com esse intento, desenvolveu-se pesquisa de campo de caráter etnográfico com três professoras, duas de um Município do Norte de Santa Catarina/Brasil e uma do Porto/Portugal. O plano de investigação utilizou-se como um estudo de caso múltiplo, desenvolvido a partir de observações no contexto dos espaços de alfabetização e de entrevistas com os sujeitos envolvidos. Partiu-se da tese de que a formação inicial e contínua das professoras alfabetizadoras só pode ser compreendida em profundidade se desvelarmos as múltiplas determinações que condicionam, impactam e intervêm nas suas escolhas teórico-metodológicas, considerando-se que tais escolhas se vinculam particularmente ao contexto histórico e social no qual sua formação está inserida. Entre as principais referências teóricas de apoio estão Nóvoa (2002), Correia; Matos (2001), Contreras (2002), Frago (1993), Leite (2001), Soares (2004) e Mortatti (2000; 2004). A análise dos dados deu-se a partir da organização do trabalho em três eixos temáticos: a formação das professoras, a organização das escolas e os processos de alfabetização que desencadearam as categorias de análise: os processos de formação (formalizados e não-formalizados), contexto socioeconômico e cultural, organização do trabalho docente, rituais da cultura das escolas e concepções de alfabetização (organização dos espaços de alfabetização e sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita). Os resultados da pesquisa corroboraram a tese de que discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige-nos considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente; as formas de organização das instituições escolares; aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais e com forte influência sobre a ação docente. Concluiu-se que a formação de professores, vista como um fenômeno social, é extremamente complexa, exigindo um olhar profundo para questões de várias ordens que envolvem dimensões diversas: processos de conhecimento, peculiaridades culturais, aspectos históricos, políticos e econômicos.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação de alfabetizadoras. Processos de alfabetização.

Abstract

This research had as main objective to identify and analyze the factor that influence the theoretical and methodological practices of literacy teachers. Having this objective, a research with ethnographic characteristics was developed with three teachers, two of them from a town in the north of Santa Catarina/Brazil and one from Porto/Portugal. The investigation plan used was like a multiple case study, developed from what was observed in the context of the literacy places and from the interviews with the people involved. We started from the thesis that the graduation degree and educational knowledge and preparation of literacy teachers can only be deeply understood if the multiple determinations that influence their theoretical and methodological practices are made clear, considering that those choices are particularly linked to the historical and social context in which her educational preparation is inserted. Among the main theoretical support references are Nóvoa (2002), Correia; Matos (2001), Contreras (2002), Frago (1993), Leite (2001), Soares (2004) and Mortatti (2000 and 2004). The data analysis was started from the organizations of the work in three ways: the teachers' educational preparation, the school organization and the literacy process the raised the analysis categories: educational preparation process (formalized and not formalized); social, economical and cultural context; teaching staff work organization; school culture and literacy conceptions (literacy places organization and the theoretical and methodological doctrine lore of the writing language. The results of the research corroborate the idea that discussing the educational preparation of the literacy teachers, as a whole, nowadays demands us to take into consideration the multiple aspects of the teaching staff professional formation, the organizational methods of the schools; historical aspects of the literacy phenomenon in its several conceptions and the public policies for the education demanded by international institutions and with strong influence on the teaching staff deeds. We concluded that the teachers' professional formation, seen as a social phenomenon, is very complex, demanding a deep view to many kinds of things that involve several dimensions: knowledge process, cultural details, historical, political and economical aspects.

Key-words: Teachers' professional formation. Literacy teachers' professional formation. Literacy processes.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| 1 METODOLOGIA DA PESQUISA | 14 |
| 1.1 O processo da pesquisa | 20 |
| 1.1.1 Intenção primeira..... | 20 |
| 1.1.2 O processo de pesquisa de campo no Brasil (fev./nov. 2005) | 22 |
| 1.1.3 O processo de pesquisa de campo em Portugal (Fev./Jul. 2006) | 29 |
| 1.2 Análise de dados | 31 |
| 2 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS | 35 |
| 2.1 Reflexões sobre os processos de formação docente..... | 35 |
| 2.2 Constituição do “ser” professora | 67 |
| 3 A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS..... | 92 |
| 3.1 O contexto socioeconômico e cultural..... | 92 |
| 3.2 A organização do trabalho docente..... | 102 |
| 3.3 Os rituais da cultura das escolas | 124 |
| 4 OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO..... | 163 |
| 4.1 Alfabetização: concepções e história..... | 163 |
| 4.2 Organização dos espaços de alfabetização | 186 |
| 4.2.1 Escolha pelos <i>agrupamentos</i> nas escolas do Norte do Estado de Santa Catarina/ Brasil | 186 |
| 4.2.2 <i>Espaço da iniciação</i> na escola <i>sem paredes</i> do Porto/Portugal..... | 195 |
| 4.3 Sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita..... | 198 |
| 4.3.1 Processos de leitura e escrita nas salas de A-br e S-br | 199 |
| 4.3.2 Processos de leitura e escrita no <i>espaço da iniciação</i> de R-pt | 246 |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE PERCURSOS E TRAMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS | 265 |
| REFERÊNCIAS | 272 |

INTRODUÇÃO

As condições intelectuais, afetivas e econômicas para a apropriação do patrimônio cultural, artístico e científico, universal e local não deveriam ser um privilégio, mas sim um direito garantido por toda a vida a todas as crianças que nascem, juntamente com os outros direitos mais óbvios que a sociedade tem defendido, recentemente, para elas. Qualquer país que coloque a criança no centro de todas as suas políticas certamente estará trabalhando no rumo de uma nova sociedade. (SERRA, 2003, p. 74).

A Educação vem ocupando lugar central nos debates em torno do desenvolvimento social e econômico em âmbito internacional. O modelo de sociedade, na atual conjuntura política, econômica e social, por sua complexidade, coloca um nível de exigência cada vez maior para o mundo do trabalho, com reflexos nas mudanças de concepção sobre o que seja educação, escolarização e alfabetização. Britto (2007, p. 21), ao se posicionar sobre “Alfabetismo e educação escolar”, confirma a expansão do “alfabetismo” nas sociedades modernas de forma “constante, lenta e desigual” e aponta para quatro fatores que colaboram para a ampliação dos índices de “alfabetismo”: o desenvolvimento econômico, com a reestruturação da produção, que exige o domínio do processo produtivo pelo trabalhador; intenso processo de urbanização tendo a escrita como base; o desenvolvimento da tecnologia e a escolarização universal.

Para esse autor, isto não significa que a ampliação da escolaridade e da alfabetização reduza as desigualdades sociais, mas, sim, constitui uma demanda do próprio modelo de sociedade vigente.

A promessa da erradicação do analfabetismo é recorrente, há muitas décadas, e toma novo fôlego no cenário contemporâneo. Questionamentos surgem/ressurgem advindos de estudiosos e pesquisadores sobre o papel da Escola, sua função e sobre a conseqüente faceta da exclusão social provocada pelo não domínio de habilidades como ler e escrever:

[...] O que os déficits educacionais da população representam em termos de exclusão social? A escola está conseguindo cumprir a função de garantir a todos os conhecimentos básicos necessários à inserção no mercado de trabalho e ao exercício da cidadania? A escola é a única responsável pela situação? Que outras condições são necessárias para que as pessoas de fato desenvolvam e aproveitem – ao longo da vida – as habilidades que supostamente adquirem na escola? (RIBEIRO, 2003, p. 10).

Educação e apropriação da linguagem escrita aparecem como conceitos imbricados nesses e em outros questionamentos. Tais reflexões sugerem outras, como as que seguem:

[...] de que maneira e com que intensidade as pessoas dos diferentes segmentos sociais, em função das habilidades de leitura e de escrita que desenvolvem no processo de escolarização e em outras práticas sociais, participam da e usufruem a produção material e cultural da sociedade em que vivem? (BRITTO, 2003, p. 47).

De acordo com Soares, tradicionalmente e pelo consenso atribui-se à Escola a responsabilidade do acesso ao mundo da escrita, ou seja, cabe à Escola e ao processo de escolarização

[...] tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, a *alfabetização*, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, *o letramento*. (SOARES, 2003, p. 89, grifos do autor).

Esse consenso não leva em conta, no entanto, outras instâncias de aprendizagem; a Escola é apenas uma delas, e cabe salientar que talvez seja a única ou a mais significativa para muitas pessoas cujo acesso aos bens culturais são limitados em outras instâncias sociais. Ao chamar a atenção para a Escola e sua importância social, percebemos o quão complexa se torna essa instituição diante das demandas contemporâneas de conhecimento que exigem muito mais do que o nível básico de apropriação da escrita. Há um leque de exigências outrora ignoradas pela Escola e que foram sendo por ela assumidas, inflando-a de atribuições e modificando o fazer pedagógico.

Tais questionamentos e reflexões aliam-se de certa forma aos que desenvolveremos ao longo desta Tese em função da temática proposta: as múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras. Tais questões têm estado no centro de nossas principais inquietações há muito tempo¹.

Decidimos, portanto, na tese, aprofundar esse caminho investigativo já iniciado. Optamos por centrar nosso estudo na formação de professoras que trabalham com

¹ Como professora nas séries iniciais, na Direção de uma escola municipal em que atuávamos em projeto com crianças da 1ª série, como articuladora em um outro projeto atuando na 1ª e 2ª séries (atividades essas desenvolvidas em Florianópolis/SC/Brasil), como professora no curso de Pedagogia em uma cidade do Norte de Santa Catarina/Brasil e atuante em supervisão de estágios e disciplinas voltadas à metodologia da linguagem escrita, no trabalho com formação contínua de professores em redes estaduais e municipais de ensino (nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul/Brasil) e paralelamente a esse percurso: na Graduação, pela escolha do curso de Letras; na Especialização em Metodologia do Ensino: Séries Iniciais (pré à 4ª série); no Mestrado em Educação voltado para as questões da linguagem a partir da perspectiva vygotkiana e, por extensão, nesta pesquisa no Doutorado, ora desenvolvida.

alfabetização, focando nas escolhas que fazem em suas atuações em sala de aula no 1^a ano do 1^o ciclo². Aproximamo-nos do campo de atuação de professoras alfabetizadoras³ na intenção de elucidar aspectos presentes nessas práticas, que possam revelar pressupostos subjacentes às suas escolhas teórico-metodológicas.

Durante a pesquisa do Doutorado fizemos uma coleta de dados em forma de observação e registro em três turmas de alfabetização (duas delas em um Município do Norte de Santa Catarina/Brasil durante um ano letivo (2005) e uma delas no Porto/Portugal durante um semestre letivo (2006) na época do *doutorado-sanduíche*) e entrevistas com as professoras envolvidas e com as coordenadoras da Secretaria de Educação do Município do Norte de Santa Catarina.

Elegemos como ponto de partida a seguinte questão:

Que fatores condicionam, impactam e intervêm nas “escolhas”⁴ teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras?

A tese que defendemos, portanto, é que a formação inicial e contínua das professoras alfabetizadoras só pode ser compreendida em profundidade se desvelarmos as múltiplas determinações que condicionam, impactam, intervêm nas suas escolhas teórico-metodológicas, considerando-se que tais escolhas vinculam-se particularmente ao contexto histórico e social no qual sua formação está inserida.

O **objetivo geral** proposto é identificar e analisar quais fatores condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras. A partir daí, apresentamos como **objetivos específicos**:

- Verificar como se deu a formação dessas professoras alfabetizadoras em âmbito inicial e na formação contínua.
- Investigar os fatores que interferiram nas mudanças ocorridas ao longo de suas trajetórias como alfabetizadoras.

² Essa é a nomenclatura que utilizaremos a partir do documento oficial do Ministério da Educação do Brasil: “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2001a). Não estamos aqui nos referindo à classe de 6 anos recentemente instituída no Ensino Fundamental.

³ Aqui cabem duas observações: a primeira é a opção feita durante todo o texto de usar o adjetivo “alfabetizadoras” para as professoras que atuam na 1^a série do 1^o Ciclo, por entender que há uma especificidade a ser levada em conta, quando se pensa na atuação dessas professoras no início do processo escolar, e a segunda diz respeito à manutenção da expressão no feminino (“professoras alfabetizadoras”), pois a frequência de mulheres nessa função é bastante considerável, o que é condizente no âmbito de nossa pesquisa de campo em que os três sujeitos não fugiram a essa regra.

⁴ Propositamente, colocamos entre aspas o termo “escolhas” na questão norteadora, porque concluímos ao longo do trabalho que as opções feitas pelas professoras não são escolhas de livre-arbítrio, estão completamente imbricadas em contextos sociais e históricos. Retiramos as aspas, no texto, para não sobrecarregá-lo, mas isso não altera o sentido que colocamos nesta nota. Além disso, a intenção é reiterar o que parece óbvio, parafraseando Ahmad (1996), muitas vezes *o óbvio precisa ser dito*.

- Averiguar aspectos de caráter político-administrativos que interferiram em suas escolhas nas práticas de sala de aula.
- Identificar os aportes teóricos que orientaram os encaminhamentos metodológicos no ensino da linguagem escrita.
- Desvelar as concepções de alfabetização subjacentes às práticas dessas professoras, sujeitos da pesquisa.

Ao refletir sobre a formação do *ser-professora* de um modo geral, devemos pensá-la em toda a sua complexidade: que possibilidades lhes foram ofertadas/furtadas/conquistadas e se incorporaram e continuam se incorporando ao seu modo de “ser” professora? Que marcas a constituem?

Sabemos que há inúmeras e imensuráveis facetas nessa formação entrecortada por vários matizes amalgamados em sua constituição, alguns de caráter formalizados⁵, outros não-formalizados⁶.

O “ser”⁷ professora traz em si a história de vida como estudante nos vários anos de escolaridade; traz no imaginário socialmente construído o *que é ser professora*, e, ao passar por uma formação inicial (seja em Nível Médio, no Magistério ou na Graduação em Pedagogia), oferecida na intenção de prepará-la para a atuação em sala de aula, incorpora modos de pensar, modos de “ser professora” e, como já pontuamos, modos que imbricam todos os outros espaços possíveis de formação.

Torna-se difícil precisar a separação entre momentos formalizados e não-formalizados, entre formação inicial e contínua. Tal delimitação se apresenta como uma configuração tênue e podemos até mesmo questionar: se existe, onde começa e onde acaba essa *linha* que as separa? Parece-nos impossível mapear *o que pertence ao quê* e talvez essa nem seja a questão, mas julgamos importante salientar mais uma vez: a professora se faz nesse emaranhado de possibilidades mescladas que lhe foi possível ao longo de sua trajetória e isso, portanto, ocorre por muitas vias.

⁵ Denominamos de caráter formalizado: formação inicial – o Magistério de Nível Médio e a Graduação em Pedagogia; a formação contínua oferecida pelas secretarias de educação; cursos de curta duração que as professoras buscam por sua conta; oficinas; seminário e congressos dos quais participam.

⁶ Denominamos de caráter não-formalizado: conjunto de aprendizagens que podem ocorrer em níveis diferentes de aprofundamento, como por exemplo, em conversas, em discussões com pares, no acesso a revistas, em leituras autônomas de livros, em grupos de estudo, na experiência como estudante, na experiência adquirida nos anos da carreira na profissão de professora, na experiência de vida fora do contexto escolar.

⁷ Esse termo “ser” queremos pensá-lo de forma ambivalente, como verbo: “ser professora” – constituir-se como professora, formar-se e queremos pensá-lo como substantivo: “o ser professora” – a pessoa da professora, ela, como gente de “carne e osso” pertencente à determinada cultura, inserida em determinado tempo e espaço em meio às mediações que lhe foram possíveis. Pensamos que essa suposta ambivalência sugere ao mesmo tempo indissociabilidade e interdependência – de como “o ser” se forma, constitui-se professora ao longo de sua história, ou seja, em um determinado contexto temporal e espacial.

Em nosso entender, o cruzamento dessas nuances produz conhecimentos que são incorporados e compõem o “ser-professora” e defendemos que esse amálgama de elementos lhe dá possibilidades diferenciadas para pensar sobre o fazer pedagógico, relacionando-se às decisões tomadas na suposta “imediatez”⁸ de sua atuação docente.

Quando pensamos sobre sala de aula, muitos aspectos nos vêm à mente: estudantes, professores/as, material escolar, material didático, estratégias, quadro, carteiras, chamada, horários, conteúdos, relacionamentos, papéis sociais, teorias de aprendizagem, etc. Todos esses aspectos e tantos outros tomam forma dentro de um verdadeiro ritual que é estabelecido para o espaço áulico. Mas, qual é o sentido disto tudo nessa trama?

Todos esses aspectos nos remetem ao conceito de práxis (a partir da teoria marxiana) e nos fazem recorrer a Vázquez (1977), ele afirma que a práxis é atividade teórico-prática, isto é, tem um lado idealizado, teórico, e um lado material, prático, e só por um processo de abstração podemos separá-los. Então, a atividade prática desenvolvida por um sujeito é simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, tudo isso em unidade indissolúvel.

Além disso, esse autor afirma que a prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, só ocorrendo se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático. A consciência não pode se limitar a traçar um objetivo ou modelo ideal fixo. O dinamismo e a imprevisibilidade do processo exigem também um dinamismo da consciência. Sendo assim, a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça. Esses fins, por sua vez, não se apresentam como produtos acabados, mas num processo que só termina quando a finalidade, depois de sofrer as mudanças impostas no processo prático, já é um produto real. Dessa forma, atividade prática e atividade teórica convergem no produto final. Objetividade e subjetividade são constitutivas da práxis.

Refletindo a partir das colocações postas anteriormente e buscando estabelecer um elo entre a afirmação de Vázquez (1977) e o que apresentou Edelstein (2004), o espaço da sala de aula é uma manifestação de um tipo específico de práxis: há uma faceta subjetiva e uma faceta objetiva simultaneamente. Por um lado, tal espaço está permeado de intencionalidade, idealização, planejamento, previsibilidade; por outro, a efetivação objetiva da aula em si não se dá diretamente, nem ocorre como um reflexo exato do que foi planejado, há percalços no processo, há intencionalidades de “outros” que podem se chocar com o que o professor idealizou. Precisamos considerar que essa relação subjetividade/objetividade está

⁸ As reflexões sobre essa suposta “imediatez” estão relacionadas ao Seminário do qual participamos com a professora licenciada Glória Edelstein (Córdoba/Argentina) em 10, 11 e 12/04/2004, durante a disciplina “Questões de Epistemologia na Pesquisa em Educação”, ministrada pela profa. Dra. Leda Sheibe, no processo de Doutorado.

completamente influenciada por questões que são sociais e históricas e isto nos remete também ao que afirmou Vázquez (1977) sobre a dinâmica e a imprevisibilidade do processo que exige também uma dinâmica da consciência.

Nas palavras de Edelstein (2004), o espaço, o tempo, a relação pedagógica e os conteúdos apresentam-se entrecortados por mediações sociais. A autonomia do docente, portanto, é relativa, assim como o é também a imediatez, a informalidade e a individualidade que constituem as representações dessa profissão.

Então, a partir dessas colocações, podemos incorporar nessa discussão alguns questionamentos feitos por Edelstein (2004), que vêm ao encontro de nossas reflexões sobre a formação:

- O que significa dar visibilidade ao que acontece em sala de aula?
- Por que é importante se dar conta do próprio processo de conhecimento?
- Que questões históricas e sociais permeiam o espaço/tempo da aula?
- O que o professor compreende por ensino e aprendizagem?
- Como pensa e organiza o seu cotidiano?
- Que razões estão implícitas em suas decisões (relacionamentos, direcionamentos, escolha de conteúdos etc.)?
- Como objetiva o que escolhe como legítimo em seu trabalho?
- Como e por que faz suas escolhas?

O micro-espaço da sala de aula precisa ser analisado para que se possam desvelar as relações implícitas nele contidas. Há intencionalidades, há papéis definidos, mas não podemos perder de vista que esse espaço “sala-de-aula” é uma prática social e expressa conflitos e contradições que se relacionam com o macro-espaço histórico e social.

Quando se pensa em prática de ensino, por exemplo, subentende-se a existência de um professor e subentende-se também a existência de estudantes, então dois outros aspectos se colocam: domínio de conteúdo e consciência de interatividade. Portanto, deve-se indagar: Quem é este docente? Como está sendo formado? Que representações faz de si mesmo? Como concebe o seu espaço de trabalho? Que concepções teóricas orientam suas intervenções? Como compreende a relação ensino/aprendizagem? Como organiza metodologicamente suas aulas? Quais estratégias utiliza? O que pensa e o que faz em relação aos estudantes? O que pensa sobre o processo de conhecimento? Que reflexões faz acerca de sua prática? E como as faz? Como pode se instrumentalizar para se dar conta do seu próprio processo?

Quando se desenvolve reflexão sobre o ensinar, nas palavras de Edelstein (2004), devemos considerar que isso não se restringe apenas ao pólo do conteúdo; requer ir além, inclui uma metodologia, pois, como explicitou em sua fala, “ensinar é conjugar todas as variáveis da aula teórico-metodologicamente” e dessa forma levar em conta que o professor tem uma grande questão para resolver: “a sua intervenção na aula”.

Ainda de acordo com Edelstein (2004), a sala de aula, como espaço de conhecimento, deve ser reconhecida em meio a esse panorama, como um campo de investigação onde é possível apreender “os observáveis diretos e os observáveis indiretos”, ou seja, o explícito e o implícito nas relações que se estabelecem nesse espaço e que são determinados por inúmeras variáveis (decisões imediatas e mediadas).

Então, reforçamos a idéia de que o sujeito, ao decidir sobre suas escolhas, não o faz de maneira aleatória, como à primeira vista possa parecer, mas (consciente ou inconscientemente) porque está inserido em um contexto que lhe mostra “aquele” caminho, ou “aqueles” caminhos e não outros. Essa escolha não é de livre-arbítrio, mas está condicionada, quer queiramos, saibamos ou não, a inúmeros fatores de várias ordens: formação, história de vida, políticos, administrativos, enfim, fatores histórico-sociais. Não queremos com isso cair em determinismo, mas defender, como nos lembra Marx, que o sujeito não faz a história exatamente como deseja, mas a partir das condições que lhe são possíveis naquele contexto.

Como estamos pensando em um “ser-professora” como sujeito nesta ação de formar-se, supomos que ela interaja com os conhecimentos nos processos de formação (formalizados ou não), confronta-os com os que já possui, concorda, discorda e mesmo deturpa-os. Ela apropria-se desses conhecimentos, incorpora-os e, de certa maneira até os transforma, e assim vai produzindo um outro conhecimento sobre o seu fazer pedagógico, mesmo que não tenha o *status* científico reconhecido e que, na maioria das vezes, seja mesmo uma produção anônima e pouco sistematizada.

Nessa perspectiva, a presente Tese está assim organizada: a introdução que ora apresentamos, o primeiro capítulo, no qual abordamos a metodologia utilizada para a pesquisa, o segundo capítulo, em que discutimos os processos de formação com reflexões sobre a constituição dos sujeitos da pesquisa, o terceiro capítulo, em que analisamos o contexto socioeconômico e cultural, a organização do trabalho docente e os rituais da cultura das escolas, e o último capítulo, no qual abordamos os processos de alfabetização, discutindo as concepções de alfabetização a partir da organização dos espaços e das formas de

sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita. Encerramos o trabalho com considerações sobre os percursos e tramas na formação de professoras alfabetizadoras.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. Considerado em sentido naturalista, isso não o distingue de nenhum outro ser vivo. Mas, no caso do homem, a particularidade expressa não apenas seu ser “isolado”, mas também seu ser “individual”. Basta uma folha de árvore para lermos nela as propriedades essenciais de todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero; mas um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade. (HELLER, 2000 [1970], p. 20)

A presente pesquisa tem caráter de “investigação qualitativa”, nomenclatura utilizada por Bogdan e Biklen

[...] como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16, grifos do autor).

Para esses autores, as estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a *observação participante* e a *entrevista em profundidade* que também é designada de “entrevista não-estruturada” ou de “estrutura flexível”. Como lembram os autores, “a expressão *etnográfica* é igualmente aplicada a este tipo de abordagem.” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 17).

Bogdan e Biklen apresentam algumas características da investigação qualitativa que vêm ao encontro da direção tomada:

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.*
[...]
2. *A investigação qualitativa é descritiva.*
[...]
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos.*
[...]
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.*
[...]
5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.*
[...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, P. 47-50, grifos do autor).

Esses autores apontam para uma espécie de diálogo que ocorre entre investigadores e sujeitos. Para eles,

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Com base em Bogdan e Biklen (1994, p. 97), afirmamos que o plano de investigação utilizado nesta pesquisa teve características de um estudo de caso múltiplo, (“quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos”). Foram colhidos dados através da observação de turmas de alfabetização em três instituições distintas (duas em um Município do Norte de Santa Catarina /Brasil e uma no Porto/Portugal) e fizemos entrevistas com as três professoras envolvidas e com coordenadoras da Secretaria da Educação do Município do Norte catarinense, com o intuito de aprofundar e ampliar o foco da tese: as múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras.

Cabe salientar que nem todos os autores defendem o mesmo ponto de vista em relação à nomenclatura utilizada para os tipos de pesquisa; há convergências e divergências próprias de um campo em mutação. André (2005), por exemplo, faz algumas ressalvas a respeito de tratar de maneira genérica as pesquisas qualitativas; segundo ela, isto pode levar a equívocos, por isso ressalta:

[...] não me parece ser muito conveniente continuar usando o termo “pesquisa qualitativa” de forma tão ampla e genérica como preferem alguns (como por exemplo, Alves, 1991). Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc. (ANDRÉ, 2005, p. 24-25).

A autora, ao se posicionar sobre a pesquisa *do tipo etnográfica*, enfatiza que a etnografia assume características próprias quando se vincula à Educação e que “Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo.” (ANDRÉ, 2005 p. 28). Para ela, o que fazemos “é

uma adaptação da etnografia à educação” e isto a leva a concluir “que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.” (ANDRÉ, 2005, p. 28).

Em suas palavras, faz-se pesquisa do tipo etnográfico quando se usam “técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.” (ANDRÉ, 2005, p. 28). A autora enfatiza ainda que “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” E complementa: “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.” (ANDRÉ, 2005, p. 28).

Recorremos também a Ezpeleta e Rockwell (1989) para ilustrar ainda mais a idéia da pesquisa de caráter etnográfico. Quando essas autoras apresentam o panorama histórico da etnografia, mostram os desafios que se colocam para o campo educacional, como em outros, quando se pretende fazer uma pesquisa optando por essa abordagem, que pode encaminhar-se por diversos vieses teóricos. Para as autoras,

Ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria. Retomar esta tradição antropológica exige que se faça consciente uso da teoria, em vez de negar a presença de pressupostos teóricos da descrição. A etnografia carrega toda uma história de estudo de diferentes processos e fenômenos sociais, com uma vasta gama de concepções teóricas. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 35).

No caso desta pesquisa, iluminaremos a análise a partir da perspectiva histórico-cultural. É com essas *lentes* que criticamente *olharemos* para as escolhas teórico-metodológicas feitas, buscando relacioná-las com a formação contínua e inicial dessas professoras e com outros aspectos de cunho político-administrativos que, a nosso ver, constituíram-se intervenientes nessas escolhas e foram observados e registrados durante o recolhimento dos dados.

Como nos lembra a perspectiva histórico-cultural, a constituição humana se dá a partir das possibilidades postas para o ser humano ao longo de sua trajetória histórica e social. A partir das interações, ele irá constituindo sua subjetividade, ou seja, a relação é social, intersubjetiva, desde sua gênese, e passa a ser intra-subjetiva à medida que vai se dando a apropriação pelo sujeito e sendo assim ele é co-responsável no processo social pelas suas opções realizadas.

Concordamos com o que afirma Ezpeleta e Rockwell sobre a relação teoria e prática que a pesquisa de caráter etnográfico pode nos oferecer:

A elaboração teórica é não apenas condição prévia da pesquisa etnográfica, mas se constitui – dadas as características particulares da etnografia – num excelente método para unir a pesquisa empírica com o processo de construção teórica. Não queremos afirmar com isto que os conceitos teóricos “surgem” dos dados empíricos, mas que o processo de conhecimento de uma realidade concreta exige a elaboração conceitual e a precisão da relação entre os conceitos gerais e os fenômenos observáveis, o que permite o avanço teórico (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 49).

A escolha dos sujeitos da pesquisa não foi aleatória. No Brasil, procuramos selecionar duas professoras alfabetizadoras de uma cidade do Norte catarinense a partir de um perfil específico: ex-estudantes do curso de Pedagogia e da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa⁹ por nós ministrada; essas professoras, durante sua formação inicial, já atuavam como alfabetizadoras na Rede Municipal de ensino e, concomitantemente, receberam uma formação contínua pela Secretaria da Educação daquele Município. Como alunas, destacavam-se em suas participações, motivações e relatos de suas experiências. Essas professoras, de certa forma, sofreram influências das concepções teórico-metodológicas que se incorporaram nas discussões de formação de professores nessas duas últimas décadas no Brasil (seja em âmbito de formação inicial nos Cursos de Pedagogia, seja na formação contínua em Redes Municipais/Estaduais de Educação). Tal formação pressupunha um posicionamento contra os métodos ditos “tradicionais” presentes nas cartilhas.

Ainda nesse Município do Norte catarinense, nas duas escolas em que atuam as professoras sujeitos da pesquisa, observamos e registramos os encaminhamentos metodológicos (durante um ano, uma semana em cada mês – 45 dias, cerca de 160 h em cada sala), utilizando-nos de um computador portátil, portanto, digitando o registro. Promovemos dez encontros de caráter investigativo, em forma de entrevistas gravadas de natureza semi-estruturada (totalizando cerca de 15h de gravação). As primeiras entrevistas foram dedicadas a uma retrospectiva sobre a formação inicial/contínua/profissional dessas professoras (uma delas com cerca de 6 anos de carreira como alfabetizadora e a outra com cerca de 10 anos).

Posteriormente, nos demais encontros, as perguntas foram feitas com base nas observações em sala de aula, e outras tantas perguntas surgiram durante a própria entrevista, na intenção de extrair informações necessárias para a compreensão do objeto da pesquisa. Fizemos também uma entrevista coletiva com três coordenadoras da Secretaria Municipal de

⁹ Ambas as professoras foram minhas alunas no curso de Pedagogia em uma faculdade particular de um Município do Norte do Estado de Santa Catarina/SC. Uma delas, entre 1999-2001, quando o curso de Pedagogia era de 3 anos e a disciplina voltada para a Metodologia de Língua Portuguesa, tinha uma carga horária de 36 h. A outra fez seu curso entre 2000-2003, ou seja, durante 4 anos, e já com um novo currículo que contemplava 72 h para a mesma disciplina.

Educação desta cidade do Norte catarinense, com questões voltadas para esses cursos, oferecidos na época em que essas professoras deles participaram e outras questões sobre a própria perspectiva teórica adotada pela Secretaria.

Com as duas professoras, sujeitos da pesquisa, optamos por entrevistas coletivas e essa opção gerou possibilidades de confrontos, diálogos e reflexões bastante interessantes, adquirindo algumas características de formação contínua, pois as professoras comentavam que não tinham em seus espaços profissionais momentos em que pudessem refletir sobre o seu cotidiano, como estavam tendo durante a pesquisa. Isso vem ao encontro do que nos aponta Kramer:

Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de idéias divergentes ocorrem com intensidade muito maior, na medida em que professores podem falar e também escutar uns aos outros.

[...]

A interação nas entrevistas coletivas constitui uma importante experiência para pesquisadores e participantes; as gravações e as transcrições revelam a riqueza desse processo.

[...]

[...] entrevistas coletivas podem também ajudar a identificar conflitos sem esconder idéias divergentes ou posições antagônicas. (KRAMER, 2003, p. 64-67).

Pela decisão que tomamos de desenvolver a tese em torno da formação da professora alfabetizadora, pareceu-nos ser bastante procedente e enriquecedor verificar como vem sendo pensada essa formação em outro país de mesma língua, no caso, Portugal, ou mais especificamente, o Distrito do Porto. Admitimos que o recorte dessas realidades ímpares poderia apontar apenas para algumas tendências atuais nesses casos específicos, bem como oferecer nuances de rupturas e de certas continuidades históricas, mesmo assim, entendíamos que este recorte ajudaria a ilustrar e impulsionar a reflexão sobre a formação de professores e especificamente sobre a formação de professoras alfabetizadoras.

Em Portugal, no Distrito do Porto, em uma vila afastada do centro urbano, fizemos observações do trabalho de uma professora junto a crianças em processo inicial de apropriação da linguagem escrita¹⁰ (10 dias intercalados, cerca de 60 h) e duas entrevistas (1h30 aproximadamente) ao longo do semestre. Tal professora já atuava há vinte e oito anos nos anos iniciais, sendo que nove deles no espaço chamado “iniciação” e nessa escola específica, que se propõe a dar um encaminhamento diferenciado para os processos de ensino-

¹⁰ Em Portugal não é usual o termo alfabetizadora e nessa escola, especificamente, usa-se o termo iniciação, para o espaço/ou dimensão dedicado às crianças que estão em processo inicial de apropriação da linguagem escrita.

aprendizagem. Assim, o que nos fez fazer a escolha foram as repercussões sobre essa escola no cenário brasileiro.

Então, a princípio, as três professoras escolhidas *fogem*, de certa forma, ao padrão de uso da cartilha e dos métodos ditos “tradicionais”, mesmo que durante as observações e entrevistas surjam vestígios de antigas formas de alfabetizar que mereceram análises. Cabe ainda salientar que são professoras consideradas bem-sucedidas por seus pares e por elas mesmas em suas trajetórias de trabalho.

Portanto, a opção por esses três espaços de sala de alfabetização para a pesquisa teve como intuito a diversidade de situações que poderiam ser observadas na intenção de aumentar o campo de reflexão sobre a formação da professora alfabetizadora.

Para a análise dos dados, utilizamos como instrumento um *software* denominado Nud*Ist (RICHARD, L.; RICHARD T., 2002)¹¹ próprio para análise de dados de pesquisa qualitativa. Procuramos cotejar os dados obtidos nas observações e entrevistas, no que diz respeito às decisões teórico-metodológicas, com a formação inicial, a formação contínua e mesmo com outros elementos de caráter político-administrativos que surgiram (decisões dos órgãos responsáveis pela educação nas várias instâncias, tanto municipais, quanto federais). Defendemos que tais aspectos mencionados impactam, interferem, influenciam, condicionam e se constituem como intervenientes nas escolhas teórico-metodológicas dessas professoras. Julgamos, portanto, que suas escolhas estejam transpassadas por elementos próprios de um determinado contexto histórico e social e o intuito dessa pesquisa é poder desvelar algumas dessas subjacências presentes neste campo de múltiplas determinações que compõem a formação das professoras.

Na trilha desta pesquisa, consideramos como essencial o caminho de aproximação escolhido. Esse acompanhamento do *locus* imediato da sala de aula nos proporcionou um olhar aprofundado do espaço e tudo o que nele está implicado: conhecimento, interação, mediação, confronto, conflito. Acreditamos que essa possibilidade nos ajudou a visualizar de maneira particular e nos abriu outros sentidos sobre formação de professores. Queremos deixar evidente que não estamos defendendo a experiência ou a realidade por ela mesma, mas a possibilidade de ler essa realidade respaldada pelos estudos desenvolvidos em torno da formação de professores e em torno dos processos iniciais de apropriação da linguagem escrita.

¹¹Nud*Ist: Nom-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing. Entre maio e julho/2006, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) fizemos o curso “Análise qualitativa de Dados através do Nud*Ist” com 21 horas de duração.

Esse caminho de pesquisa no doutorado nos fez de certa forma “voltar”¹² para um lugar que nos é familiar, porque aí começamos a carreira docente: os anos iniciais. Entretanto, fizemos um recorte: focar nosso olhar para as escolhas feitas pelos sujeitos da pesquisa, procurando desvelar o que essas escolhas podem significar.

1.1 O processo da pesquisa

1.1.1 Intenção primeira

Na trajetória desenvolvida ao longo de nossa docência, as questões em torno da linguagem escrita sempre estiveram presentes e, na condição de professora de Metodologias e Conteúdos do Ensino de Língua Portuguesa em um curso de pedagogia, pudemos nos deparar com “professoras-estudantes”, ou seja, com várias professoras atuantes na Rede Municipal, Estadual e particular de ensino que em sua bagagem traziam suas dúvidas, contribuições, vivências, saberes de várias ordens e os confrontavam com o conhecimento adquirido na faculdade. Tais subsídios delinearão um *embrião* de projeto para o doutorado ora desenvolvido.

O projeto inicial para o desenvolvimento da Tese apontava como foco a investigação de práticas de alfabetização inicial consideradas bem-sucedidas e ainda levava em conta que essas práticas estariam influenciadas por um “novo” panorama de discussões que se delineava no Brasil, a partir dos anos 80, em torno de propostas para o ensino da língua portuguesa.

O nosso primeiro impulso foi buscar práticas alfabetizadoras que pudessem refletir sucesso escolar e que utilizassem procedimentos teórico-metodológicos distintos dos empregados pelas antigas cartilhas de alfabetização. A nosso ver, pesquisar práticas bem-sucedidas se constituía um caminho instigante diante de toda a negatividade que se encontra no entorno das discussões sobre a escola e sua função.

Então, como já pontuamos na introdução, a escolha pelos sujeitos da pesquisa no Brasil teve como critério considerá-las professoras/estudantes que em suas contribuições orais

¹² O velho Mariano, um dos personagens de Mía Couto (2003, p. 45), romancista moçambicano, coloca que “quem parte de um lugar tão pequeno, mesmo que volte, nunca retorna”. Então, por mais que estejamos nos referindo a uma “volta”, ela precisa realmente estar entre aspas, porque o olhar de quem já foi para outro espaço, para outras experiências, jamais será o mesmo, não é uma simples volta (e mesmo nem deve ser), é uma outra forma de olhar respaldada pela postura necessária à pesquisa.

e escritas em sala de aula explicitavam um perfil de professoras bem-sucedidas e, de certa forma, refletiam posicionamentos distintos dos ditos “tradicionais” de uso da cartilha. As professoras da Rede Municipal, naquele momento, eram as que mais apresentavam inquietações e desenvolviam trabalhos diferenciados com suas crianças. Revelavam uma influência dos cursos de formação contínua oferecidos pela Rede Municipal de caráter *construtivista*¹³.

A princípio, pretendíamos trabalhar com um grupo de 3 ou 4 professoras numa proposta de pesquisa-ação e desenvolver encontros sistemáticos de estudo e reflexão com um concomitante processo de observações do trabalho dessas professoras. Entretanto, ao iniciar o doutorado, fomos alterando o projeto por influência das disciplinas e das discussões na orientação.

No decorrer de 2004, começamos a esboçar uma nova idéia que posteriormente foi incorporada ao projeto inicial: a intenção de fazer parte da pesquisa fora do país, mais precisamente, em Portugal, por considerarmos relevante verificar como vinha sendo pensada a alfabetização em um país de mesma língua. Vimos que a viabilidade estava colocada pelos convênios estabelecidos entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e várias universidades de Portugal. Naquele mesmo ano, tivemos a oportunidade de fazer um curso com uma professora da Universidade do Porto¹⁴ que intermediou nosso contato com o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação dessa mesma universidade. A aceitação para o *doutorado-sanduíche*¹⁵ deu-se em 2005, com previsão de estadia de seis meses: de fevereiro a julho de 2006.

Ao iniciar 2005, já havíamos delimitado o projeto de uma outra forma. Resolvemos não mais desenvolver pesquisa-ação. Decidimos por uma pesquisa de caráter etnográfico, em que iríamos a campo durante um ano letivo no Brasil (uma semana por mês) e faríamos reuniões/entrevistas semi-estruturadas, quinzenalmente, com as professoras. Assim, as perguntas surgiriam da observação e do desenrolar da exposição oral durante a própria entrevista.

Procuramos ir delineando também o projeto de trabalho a ser desenvolvido em Portugal, com um perfil semelhante e adequado às condições possíveis naquele país (como veremos mais adiante).

¹³As assessorias pedagógicas que a Rede Municipal vinha recebendo tinham influências das discussões apontadas por Ferreiro e Teberosky (1985) sobre os níveis de escrita pelos quais as crianças passam em seu processo de aquisição da linguagem.

¹⁴ Profa. Dra. Carlinda Leite.

¹⁵ Orientado pela Profa. Dra. Maria Manuela Terrasêca.

Nosso ponto de partida inicial foi verificar *in loco* como as professoras vinham desenvolvendo os processos iniciais de apropriação da escrita com as crianças do 1º ano do ensino fundamental. Entretanto, no transcurso da pesquisa, os indícios advindos de estudos e da prática observada nos mostraram que o “novo” panorama não era exatamente tão “novo” e que a história e o contexto das professoras envolvidas guardavam resquícios do processo de constituição da alfabetização ao longo da história. Aspectos de propostas contemporâneas mesclavam-se em alguns momentos com nuances do passado e outras formas de pensar/praticar a alfabetização iam dinamicamente ocorrendo. Posteriormente, quando iniciamos a análise dos dados, pudemos perceber que o foco não ficou restrito à apropriação da linguagem escrita. O desenvolvimento da pesquisa de campo, aliado aos estudos e orientação em paralelo, mostrou-nos outras dimensões, e a discussão foi sendo direcionada para a formação da professora alfabetizadora e as múltiplas determinações em suas supostas “escolhas”.

1.1.2 O processo de pesquisa de campo no Brasil (fev./nov. 2005) ¹⁶

Organizamos um cronograma de ida às escolas e de entrevistas que foi apresentado e aceito pela Secretaria da Educação do Município, pelas escolas em questão e pelas professoras. Iniciamos simultaneamente as observações de sala de aula (pela manhã em uma escola (Professora S-br) e à tarde em outra (professora A-br)), em fevereiro de 2005. Os registros eram digitados na própria sala de aula, em computador portátil, depois as páginas eram impressas, relidas e algumas anotações eram acrescentadas.

No mês de março fizemos a primeira entrevista e estipulamos para cada encontro uma hora e meia. Alguns deles foram realizados na faculdade em que trabalhamos e outros na escola de A-br, sempre no início da noite e depois do horário de trabalho de ambas as professoras. Nessa entrevista e em todas as outras, gravamos as falas, em alguns momentos em gravador com fitas (Micro-Cassete-60), em outros utilizamos um *Media-player 3* (MP3) e também um programa no próprio computador encontrado na Internet (*Freecorder*). Posteriormente, ouvíamos as gravações e fazíamos as transcrições das falas dos sujeitos da pesquisa de maneira fidedigna e também íamos registrando alguns comentários julgados importantes. Imprimíamos o material e arquivávamos em uma pasta.

¹⁶ As professoras brasileiras escolhidas para sujeitos da pesquisa denominamos de A-br e S-br.

Apresentamos para as professoras, a princípio, o projeto, ainda provisório, mas com o foco já voltado para as possíveis contribuições da formação acadêmica e em serviço para as mudanças significativas em sala de aula e explicitamos também o objetivo geral naquele momento: investigar as práticas, através das observações, para identificar aspectos teórico-metodológicos presentes no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita relacionando-os com a formação acadêmica e em serviço pelas quais passaram as professoras, sujeitos da pesquisa.

Nessa primeira entrevista, além de expormos o projeto e o objetivo, ainda solicitamos que as professoras contassem suas trajetórias profissionais e pessoais e resgatassem experiências que fizeram com que se tornassem alfabetizadoras¹⁷.

No mês de abril, continuamos as observações e, à medida que as questões iam surgindo, eram anotadas para serem questionadas posteriormente durante as entrevistas. Naquele mês, houve duas entrevistas; ambas deram continuidade à primeira e as professoras, por nossa solicitação, falaram de cursos que fizeram voltados para a alfabetização. Pudemos ver, então, que houve da parte da Secretaria de Educação do Município um movimento bastante intenso de formação em serviço voltado para essa área. Nessa entrevista, já apareceram algumas questões sobre a apropriação da linguagem escrita e sobre procedimentos adotados pelas professoras, como por exemplo, a razão de ambas utilizarem sobre o quadro as letras do alfabeto com apenas uma referência em desenho feita pelas crianças, o que nos sugeriu um resquício do modo *cartilhado* de alfabetizar.

Começamos a perceber que deveríamos alterar em nosso discurso a idéia de formação em serviço, a qual nos parecia muito restrita a cursos feitos, para a idéia de formação contínua que nos sugeria uma abertura para outros tipos de formação, não necessariamente “*formalizadas*”. Em seus depoimentos, as professoras apresentavam outras possibilidades além da formação inicial (seja em nível médio, através do magistério ou na graduação) e formação em serviço. Aprendiam também em situações não necessariamente formalizadas: com seus pares, nas trocas, com suas próprias experiências anteriores, com pesquisas, estudos, por conta própria. Cabe salientar também, que o espaço/tempo criado para as entrevistas também começava a gerar possibilidades de reflexões para ambas (em vários momentos isso foi explicitado pelas professoras, embora não sendo o objetivo primeiro da pesquisa em questão).

Durante o mês de maio, realizamos duas entrevistas e as primeiras perguntas giraram em torno de aspectos surgidos a partir das falas das professoras (nas outras entrevistas) sobre

¹⁷ Nesta apresentação inicial do percurso da pesquisa apenas mencionaremos os assuntos discutidos com as professoras, visto que os aprofundamentos serão feitos ao longo da Tese.

a decisão tomada de formar agrupamentos por níveis de escrita, conforme os parâmetros delineados por Ferreiro e Teberosky (1985)¹⁸. Procuramos, então, verticalizar a questão, buscar compreensão e aprofundamento sobre seus posicionamentos em relação aos tais agrupamentos, o motivo da escolha, se favorecia ou não os processos das crianças, se havia sido indicação da Secretaria, decisão da própria escola ou ainda sugestão dos cursos que haviam feito.

Nessa mesma entrevista, houve possibilidade de novos questionamentos; buscamos contextualizar as escolas a partir de seu corpo discente e da comunidade onde estavam inseridas. Indagamos sobre a procedência das famílias, comprometimento dos pais, acessos ou não à educação infantil. Também buscamos verificar como se dava a organização do planejamento nas escolas e os procedimentos com crianças que apresentavam baixo rendimento. E por último, fizemos uma pergunta específica sobre o uso da repetição de sílabas que a professora A-br andava adotando como uma atividade diária no quadro para giz e que novamente apontava para um indício de uso de métodos das *cartilhas*.

Na segunda entrevista do mês de maio, havia ocorrido um fato novo na escola de S-br. Assim como na escola de A-br haviam decidido, logo no início do ano, dividir as crianças por agrupamentos de acordo com o nível de escrita em que se encontravam, o mesmo ocorreu na escola de S-br, não exatamente no início do ano, mas no fim do mês de maio. Isto gerou novas discussões e reflexões entre as professoras e seus posicionamentos voltaram à tona. Nesse mesmo encontro, lançamos o desafio de fazê-las contar atividades que envolvessem trabalhos com sílabas, sem necessariamente se tratar de atividades mecânicas e descontextualizadas. Outras questões sobre procedimentos adotados foram feitas, por exemplo, em relação à agenda, leitura diária, introdução da caixa de livros rotativa para leitura, e ainda questionamos sobre o conselho de classe e as atribuições de conceitos avaliativos para a alfabetização.

Entramos no mês de junho já com um panorama constituído de quem eram as professoras, as crianças, a comunidade, a escola e sua organização. Havíamos construído alguns indícios sobre as escolhas que as professoras iam efetuando ao longo das suas práticas

¹⁸ Ferreiro e Teberosky (1985, 181-215, grifos das autoras) categorizam o processo inicial da escrita das crianças a partir de cinco hipóteses que denominaram níveis. No primeiro nível, “*escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita*”; no segundo nível, “*Para poder ler coisas diferentes [...] deve haver uma diferença objetiva nas escritas*”. Esses dois níveis correspondem à hipótese pré-silábica; no terceiro nível, denominado hipótese silábica, “*cada letra vale por uma sílaba*”; o quarto nível é a “*Passagem da hipótese silábica para a alfabética*”, momento de transição para o próximo nível, a escrita alfabética que “constitui o final desta evolução”.

Na escola em que atuava A-br, formaram-se turmas organizadas a partir dos níveis: pré-silábico, silábico e alfabético. A decisão na escola de S-br teve características distintas: formou-se uma turma para a qual foram as crianças de todas as outras turmas com nível de escrita considerado pré-silábico.

e dos pressupostos subjacentes a esses percursos, ou seja, já se delineava um esboço das múltiplas determinações presentes em suas escolhas na dinâmica da sala de aula.

As perguntas mais generalistas haviam sido feitas, começando então a surgir as específicas voltadas para os procedimentos escolhidos pelas professoras ou às vezes impostos a elas. Deparamo-nos com a burocracia constitutiva do processo, como por exemplo, as fichas advindas mensalmente da Secretaria da Educação, sobre os níveis de escrita das crianças, ou as fichas de avaliação que registravam frequência e tarefas de casa. Descobrimos, posteriormente, através da Secretaria de Educação, que essas últimas fichas diziam respeito a uma das ações do Instituto S¹⁹, assim como também a caixa de livros com o registro das leituras feitas e ainda as provas padronizadas realizadas em dois momentos naquele ano. O que nos surpreendeu foi o desconhecimento das professoras em relação a essa parceria estabelecida entre Secretaria e a Organização Não-Governamental em questão. Na condição de pesquisadora, nós fornecemos essa informação. Indagamos como as professoras viam os documentos que recebiam para serem preenchidos (tanto os da Secretaria de Educação quanto os vindos da ONG) e em que isto colaborava ou entravava os processos de ensino-aprendizagem. Questionamos também sobre as atividades desenvolvidas com as crianças, se eram criadas por elas, ou se usavam livros didáticos e como se relacionavam com o planejamento geral da escola. Nessa questão entrou também o papel das orientadoras, supervisoras e superintendentes da Secretaria de Educação.

As professoras também comentaram sobre projetos que desenvolviam; alguns eram criados por elas para contemplar temáticas específicas, e outros se constituíam a partir de demandas externas como, por exemplo, o “Prêmio Y Ecologia”²⁰ (promovido por uma indústria com sede no Norte do Estado de Santa Catarina).

Na primeira entrevista de junho, questionamos sobre os rituais constitutivos da escola: a oração, a música para iniciar as histórias, o sinal do silêncio, os hinos, as homenagens. Vimos que alguns deles são elementos arraigados na história da escola, ao longo de sua temporalidade, e que se cristalizaram em sua forma de ser. São incorporados àquela instituição e por isso se naturalizam, são mitificados e não permitem muitos questionamentos: são e ponto final.

Na segunda entrevista daquele mês de junho, iniciamos lendo algumas observações específicas feitas pela pesquisadora, nas duas salas de aula, a respeito de encaminhamentos voltados para as mediações das professoras em relação a aspectos da linguagem escrita junto

¹⁹ Organização não-governamental que mantém parceria com a Secretaria desse Município da região Norte de Santa Catarina.

²⁰ Optamos por não mencionar o nome da indústria e por isso usamos a letra Y no seu lugar.

às crianças. Sabemos que a dinâmica do cotidiano de sala de aula lança constantes desafios constantemente e exige respostas urgentes a todo o momento. As crianças querem compreender, as professoras querem que elas aprendam e o esforço é sentido de ambos os lados; mesmo aquelas crianças que muitas vezes julgamos apáticas estão em seus processos, em suas buscas, dentro das possibilidades que lhes são postas. Ficou evidente a surpresa das professoras e as reflexões que fizeram por se darem conta de que trabalham muitas questões a respeito da linguagem escrita de maneira não necessariamente planejada: as crianças indagam, as professoras respondem ou devolvem a pergunta ao grupo, provocam questionamentos e a conscientização sobre o sistema de escrita vai ocorrendo.

Questionamos também, nesse encontro, sobre a leitura diária feita pelas professoras, de quem era a iniciativa e se julgavam importante. Percebemos ser esse um novo ritual que se incorporava, pelo menos na Rede Municipal desta cidade do Norte catarinense, aos rituais constitutivos das salas de alfabetização e gerava possibilidades bastante interessantes.

No encontro de agosto ainda houve alguns comentários sobre o trabalho que as professoras vinham desenvolvendo com relação às questões da escrita, pois a pesquisadora iria apresentar um trabalho em congresso (AGUIAR, 2005) com alguns desses dados analisados e, então, foi feita uma socialização com as professoras. Logo depois, começamos a questionar sobre as provas a que as crianças haviam sido submetidas e veio à tona a desinformação, como já pontuamos, anteriormente; as professoras não sabiam exatamente de onde provinham e com quais objetivos as tais provas seriam feitas. As críticas e angústias se fizeram presentes em suas falas.

Uma questão crucial surgiu a partir exclusivamente das observações: a maneira como eram encaminhadas a leitura e a escrita. O incentivo à leitura era uma constante, entretanto, o incentivo à escrita mostrava-se restrito, as crianças copiavam do quadro a agenda diária, pequenos textos, escreviam palavras, mas havia pouco espaço para produções espontâneas individuais ou mesmo coletivas ou recontos escritos. Ambas as professoras se posicionaram, refletiram e isso gerou resgates, em suas falas, de atividades que haviam deixado de fazer e que julgavam importantes. A partir de então sentimos que, involuntariamente, causamos um movimento de pensar sobre possibilidades para o texto escrito.

No mês de agosto, fizemos uma segunda entrevista, dessa vez com três coordenadoras da Secretaria de Educação deste Município do Norte catarinense. Nossa intenção era esclarecer questões sobre os agrupamentos por níveis de escrita, os cursos oferecidos e sobre as ações do Instituto S junto à Rede de Ensino. Nesse encontro, apresentamos o projeto e

fizemos as questões pertinentes. Foi-nos esclarecedor e apontou a perspectiva atual de trabalho na rede a partir dessas alianças com o Instituto S.

Em setembro, tivemos apenas um encontro, onde comentamos sobre a entrevista com a secretaria e muitas reflexões por parte das professoras se efetuaram. As professoras refletiram sobre os avanços e recuos que sentiam nos novos posicionamentos que estavam se iniciando na Rede de Ensino e, mais uma vez, falaram sobre as vantagens e desvantagens dos agrupamentos por níveis de escrita. Em seguida, questionamos sobre como as professoras estavam vendo o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, e suas respostas giraram em torno da leitura e escrita, quem estava conseguindo ler e escrever, e os que estavam ainda com dificuldade. Emergiram também atividades desenvolvidas envolvendo a escrita e que foram pensadas a partir da entrevista na qual questionamos sobre os direcionamentos distintos para leitura e escrita.

Em novembro, iniciamos a última entrevista do ano. Enquanto a pesquisadora preparava o material para a gravação, a professora A-br mostrava para S-br um trabalho de produção textual que havia feito e comentava sua intenção de reestruturar os textos produzidos para trabalhar aspectos como pontuação e paragrafação. S-br também começou a contar a respeito de um trabalho que vinha desenvolvendo sobre fábulas, com dramatização e produção textual. O diálogo continuou entre elas por um tempo. Mencionaram, inclusive, outros trabalhos que haviam feito com fábulas e diários, com outras turmas além da 1ª série (2ª, 3ª e 4ª séries), em anos anteriores. Resgataram de memória, portanto, experiências passadas que provavelmente as ajudaram a construir as que estavam vivenciando nesse momento.

Muitas conversas informais surgiram entre elas durante as entrevistas, trocavam idéias, apoiavam-se, falavam sobre alguns procedimentos que estavam fazendo naquele momento e que viam como positivos (uma tarefa ou atividade). Quando isso ocorria, não interrompíamos, gravávamos, sentíamos ser esse também um movimento constitutivo de seus processos formadores. Cabe salientar que essas professoras não se conheciam anteriormente, passaram a se conhecer durante a pesquisa e em nossos encontros foram estabelecendo vínculos pessoais/profissionais.

Indagamos também sobre a troca de letras da caixa alta para a cursiva, que acaba se tornando um outro ritual presente nas salas de alfabetização e de certa forma também não questionado. Ao longo da história, a letra cursiva se tornou uma letra do âmbito particular, usada para atividades informais da escrita (um bilhete, por exemplo). Nos textos públicos em geral (documentos, jornais, revistas, livros) encontramos a letra de fôrma minúscula e também

a maiúscula. Entretanto, a letra cursiva ainda é vista na escola como um elemento importante e que deve ser ensinado. Não estamos afirmando que não deve ser ensinada, mas, em certos casos, ganha uma proporção mais importante do que o ensino da linguagem em si.

Outro questionamento que fizemos a A-br foi sobre um curso feito por ela durante o processo da pesquisa (Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER). Depois voltamos a perguntar como estavam as produções escritas das crianças. E, por fim, indagamos sobre as perspectivas de aprovação e reprovação e também sobre o que foi feito para as crianças que precisavam de algum encaminhamento específico (fonoaudióloga, por exemplo).

No desenrolar da conversa, as professoras comentaram sobre o desempenho das crianças na 2ª prova do Instituto S. Estavam mais satisfeitas com os resultados. S-br comentou também sobre um curso de Matemática que lhe mostrou outras maneiras de pensar sobre essa área do conhecimento e comparou com o ensino da escrita: como era e como foi se alterando. Em sua perspectiva, esses cursos ajudam a ampliar a visão sobre possibilidades metodológicas nas várias áreas do conhecimento.

A conversa continuou em torno do Instituto S e suas intervenções na Rede Municipal de Ensino. Passamos algumas informações que conseguimos no próprio Site do Instituto e de e-mails que nos enviaram depois de pedidos de esclarecimentos. Nas reflexões de A-br e S-br sempre apareciam, principalmente por parte de S-br, um posicionamento em favor de que se leve em conta o contexto em que estão inseridas as escolas e, em suas concepções, ações que buscam uma homogeneização deixam sempre pontos a desejar. A posição de S-br tem uma relação direta com as dificuldades que enfrenta em uma escola de periferia, que faz parte de uma comunidade carente de *quase tudo*. Por isso, segundo ela, precisa de uma atenção especial, não podendo simplesmente ir para um quadro estatístico em condições de igualdade com escolas que apresentam estruturas sociais e econômicas diferentes.

Ambas as professoras comentaram também sobre os encaminhamentos de escrita que estavam fazendo com as crianças e reconheceram novamente que a pesquisadora teve influência nessas últimas *escolhas* metodológicas. S-br inclusive resgatou uma atividade que havia sido desenvolvida no período da faculdade pela própria pesquisadora, que naquele momento era sua professora de Metodologia de Língua Portuguesa.

1.1.3 O processo de pesquisa de campo em Portugal (Fev./Jul. 2006)²¹

Como já pontuamos anteriormente, tivemos a possibilidade de um contato em Portugal e iniciamos os trâmites legais²², em 2005, para a efetivação do projeto de Doutorado-*Sanduíche*, em 2006.

Ao decidirmos realizar parte do Doutorado fora do país, intencionalmente escolhemos Portugal, pois queríamos verificar como vem sendo pensada a formação de professoras alfabetizadoras em um outro país de mesma língua. Pretendíamos, a princípio, estabelecer um quadro comparativo entre os procedimentos teórico-metodológicos que são utilizados no processo de alfabetização no Município da região Norte do Estado de Santa Catarina (Brasil) e no Distrito do Porto (Portugal).

No decorrer dos primeiros encontros com a orientadora portuguesa, ela já sinalizou para a necessidade de aprofundamentos na formação de professores, por perceber que o foco não estava exatamente nas questões da linguagem escrita em si. Começamos um período de estudos e discussões e ao mesmo tempo procurávamos uma instituição para o trabalho de campo.

A idéia do quadro comparativo foi sendo deixada de lado; havia muitas distinções colocadas que não favoreceriam efetivamente a comparação, até porque o ano letivo português já havia iniciado em setembro e os primeiros encaminhamentos da professora não poderiam fazer parte de nossas observações. O tempo dedicado à pesquisa no Brasil foi bem mais longo, tanto para as observações quanto para as entrevistas. Então, nossa opção por esse terceiro espaço de observação e entrevista teria como objetivo a ampliação do campo de pesquisa, pelas possibilidades distintas que se incorporariam as nossas reflexões sobre a formação da professora alfabetizadora.

Como nossa pretensão inicial esteve voltada para práticas consideradas bem-sucedidas, vimos como procedente fazer a pesquisa em uma escola portuguesa com aspectos diferenciados dos encontrados no Brasil. Levamos ao conhecimento de ambas as orientadoras (Brasileira e Portuguesa) que concordaram com a idéia. Logo a seguir, a orientadora de Portugal nos apresentou a um professor²³ conhecedor da história da escola e que prontamente

²¹ A professora portuguesa escolhida para sujeito de nossa pesquisa denominamos R-pt.

²² Aprovação do projeto no Colegiado do Programa de Pós-graduação de ambas as universidades – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) e solicitação de bolsa junto ao órgão financiador para tal fim, no caso a CAPES.

²³ Dr. Rui Trindade (FPCE-UP). Com esse professor tivemos várias conversas informais sobre a história daquela escola.

nos levou para o primeiro contato com o coordenador geral. A escolha dessa vez teve como perfil não a professora alfabetizadora, pois não a conhecíamos, mas nos atraímos pelo projeto da escola que apontava para um caminho diferencial.

O primeiro contato ocorreu com tranquilidade, a escola procura passar uma imagem de abertura; visitas e pesquisas de campo são constantes naquele espaço. Fomos apresentados ao coordenador geral e à professora responsável pela *iniciação*, nome que recebe o grupo de crianças iniciantes no processo de aprendizagem da escrita. Marcamos então o dia para iniciarmos o processo de pesquisa.

Era final de março, uma criança apresentou-nos todos os espaços da escola e falou-nos sobre o seu funcionamento. Iniciamos, portanto, o período de observações em moldes semelhantes ao da pesquisa no Brasil: texto registrado em computador portátil, relido, com reflexões e formulação de perguntas para as entrevistas. Organizamos três blocos de questões. O primeiro foi entregue à professora e fizemos perguntas voltadas para a sua formação: quantos anos atuava como docente; destes anos, quantos como professora na iniciação, quanto tempo trabalhava naquela escola e qual era a sua formação.

O segundo bloco de perguntas foi realizado em forma de entrevista gravada na própria escola, depois do horário de trabalho da professora, durante o mês de maio, por meio do mesmo programa de computador utilizado no Brasil e acessado pela internet (*Freecorder*). As questões voltaram-se para a formação contínua de modo geral: os cursos feitos, a formação na própria escola, a experiência, as influências recebidas.

O terceiro bloco de questões, realizado nessa mesma entrevista de maio, foi voltado para a especificidade do começo do processo de alfabetização. Cabe lembrar, que não presenciamos o início do ano letivo em Portugal, ocorrido em setembro, e por isso precisamos que a professora o relatasse.

Marcamos uma segunda entrevista para o mês de junho, onde questionamos como a professora havia se tornado a profissional de atualmente, e indagamos sobre a formação na faculdade e no magistério. Questionamos também a respeito das atividades desenvolvidas pelas crianças, planejamento da quinzena, avaliação do processo e de como procediam quando uma criança precisava de transferência para outra escola com uma outra organização.

Em suas falas, refletia sempre a convicção no projeto da escola que, em sua concepção, é distinto do cenário das escolas em geral, fugindo ao comum. Entretanto, também ficou explicitada a crise pela qual a escola passava no momento da pesquisa e o quanto isso estava atravancando os processos de organização daquela instituição em todos os níveis.

1.2 Análise de dados

Ao término da pesquisa de campo, tínhamos um vasto material para a análise: 365 páginas no total: 176 referentes às observações e 189 às entrevistas.

Entre os meses de maio e junho de 2006, fizemos um curso sobre análise de dados de pesquisa qualitativa, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em que nos instrumentamos para o uso de um *software* denominado NUD*IST (RICHARD, L.; RICHARD T., 2002). Procuramos então utilizar tal conhecimento para analisar as entrevistas e observações que fizemos e, ainda, durante o curso, iniciamos o procedimento.

Em síntese, o NUD*IST (2002) é um programa que tem como propósito favorecer a análise de dados qualitativos, pois permite o trabalho com textos (entrevistas, registros de observações). Segundo Azevedo (1998, p. 149)²⁴, “Na última década desenvolveram-se de forma acentuada um conjunto de programas de computadores para análise de dados qualitativos, existindo hoje mais de uma dezena.” Entretanto, o autor alerta que

É importante começar por referir que embora a designação mais comum para *estes* programas seja a de “software para análise qualitativa de dados”, os procedimentos que estes efectuam não são verdadeiramente analíticos mas somente facilitadores de rotinas necessárias à análise.

Salvo em obras de ficção, o computador não pode analisar os dados, somente ajudar. O tipo de ajuda depende, como é evidente, do tipo de software em questão. (AZEVEDO, 1998, p. 149).

Azevedo (1998, p. 150) aponta para uma classificação de dois tipos de programas: um que ele denomina de “programas recuperadores de texto”²⁵ e outro, no qual inclui o NUD*IST (2002), que são os “programas para construção de uma teoria”. Segundo o autor, esses programas

[...] permitem que se estabeleçam conexões entre categorias, que se desenvolvam esquemas categoriais com vários níveis, que se formulem esquemas conceptuais e se teste a sua adequação aos dados. Estes programas estão frequentemente organizados em torno de um sistema de regras ou baseados numa lógica formal, oferecendo uma análise Booleana completa. (AZEVEDO, 1998, p. 150).

²⁴ Esse texto encontra-se *escaneado* no CD elaborado pela Professora Dra. Ana do Valle (FPCE-UP) para o curso Nud*Ist.

²⁵ Não entraremos neste mérito, pois não se encaixa no tipo de programa que utilizamos.

Azevedo (1998, p. 151) apresenta as possibilidades e facilidades que acompanham tais programas. Para o autor, no caso de pesquisa que comporte dados com recolha de fontes múltiplas, como a que desenvolvemos, “os programas do tipo II são mais indicados, já que permitem estabelecer conexões entre as diferentes fontes” além de “possibilitarem anexar aos extractos um ‘marcador’ que nos vai permitir saber sempre a origem da informação. Esta facilidade é importante porque oferece a possibilidade de uma abordagem de tipo hipertexto”.²⁶

Azevedo (1998, p. 152) também assinala que programas como o NUD*IST (RICHARD, L.; RICHARD T., 2002) e outros similares, “Fazem muito mais do que simplesmente codificações, eles permitem, por exemplo, ligar notas e outras considerações analíticas a segmentos específicos do texto. O objectivo é incorporar muitas das tarefas centrais da ‘teoria enraizada’ em programas de software”.

A denominação, pelo autor, de “Teoria enraizada”, é encontrada em outras traduções como “Teoria Fundamentada nos/em dados”. Segundo Levacov²⁷ (2007), trata-se da “*Grounded Theory*”, iniciada por Glaser e Strauss (1967, citado por LEVACOV, 2007) e pensada para a pesquisa de carácter qualitativo na área de Ciências Sociais, sustentada por uma metodologia de pesquisa relativamente nova a partir de uma teoria indutiva baseada na análise sistemática dos dados. Não há de antemão uma teoria a ser testada, mas, segundo Levacov (2007), há

O desejo de entender uma determinada situação e como e porque seus participantes agem de determinada maneira, como e porque determinado fenômeno ou situação se desdobra deste ou daquele modo. Através de métodos variados de coletas de dados, reúne-se um volume de informações sobre o fenômeno observado. Comparando-as, codificando-as, extraindo as regularidades, enfim, seguindo detalhados métodos de extração de sentido destas informações, o pesquisador termina então, nas suas conclusões, com algumas teorias que emergiram desta análise rigorosa e sistemática, razão pela qual a metodologia intitula-se Teoria Fundamentada nos Dados (“*grounded*”= apoiada, fundamentada, sustentada (pelos dados)). (LEVACOV, 2007).

Iniciamos, então, a organização dos dados recolhidos na pesquisa de campo, por intermédio do NUD*IST (RICHARD, L.; RICHARD T., 2002). Podemos estabelecer duas

²⁶ É o que está presente em nossas análises, quando aparecem os parênteses e a indicação do número da entrevista e das linhas correspondentes. Ex.: [Entrev 4 : 417 - 426]

²⁷ Trata-se de um *site* produzido pela professora Marília Levacov (2007), da UFRGS, com o objetivo de fornecer informações sobre a “Teoria Fundamentada” e há a indicação de *links* para outras páginas abordando o tema em questão.

grandes etapas nessa organização: a primeira dos “*nós livres*” (“*free nodes*”) e a segunda da “*montagem da árvore*” (“*tree nodes*”).

Na primeira etapa, portanto, abrimos um projeto no *software* e importamos todos os textos que faziam parte da pesquisa. Em nosso caso específico, decidimos por fazer dois projetos, um contendo todas as entrevistas e outro com todas as observações. A seguir, iniciamos o processo de leitura dos textos e começamos a codificá-los, ou seja, escolher uma palavra ou expressão capaz de designar o dado selecionado. À medida que encontrávamos uma parte julgada importante, selecionávamos e codificávamos em forma de *nós livres*, os chamados “*free nodes*” do programa e já começávamos a fazer algumas modificações nas nomeações provisórias; algumas eram eliminadas, outras eram acopladas em uma mesma denominação. Criávamos também alguns “*memos*”, ou seja, memorandos ou notas sobre os nós em questão, caso necessário.

Na segunda etapa, iniciamos a montagem da árvore de análise, a “*tree nodes*”. Pela organização do programa, a *árvore* deve conter primeiramente um nó denominado “base de dados” em que são transportados todos os textos da pesquisa e, posteriormente, deverá conter vários outros *nós* que foram formados a partir dos “*nós livres*”. Depois de exaustivas análises desses *nós*, em que os fundíamos ou os desmembrávamos, fomos organizando uma categorização para a análise.

O *software* possui ferramentas que favorecem a manipulação dos dados, dentre elas, o “*text searches*”, a pesquisa nos textos, em que podemos lançar uma expressão ou termo que desejamos localizar, o que permite uma espécie de varredura em todo o material da base de dados. Os trechos localizados aparecem em um “nó” na árvore, logo abaixo do “nó” “*text searches*”; e esse procedimento possibilita inferências feitas ao longo da análise. Enfim, o NUD*IST (RICHARD, L.; RICHARD T., 2002) permite, portanto, o recolhimento dos dados e sua redução, a organização em categorias e subcategorias, facilitando a interpretação e análise.

Portanto, ao encerrar a organização e análise dos dados, nos foi possível estruturar três eixos temáticos, são eles: *a formação das professoras, a organização das escolas e os processos de alfabetização*. Eles originaram as categorias de análise dos dados.

Para o primeiro eixo, *a formação das professoras*, emergiu como categoria, *os processos de formação*, e subcategorias: *processos formalizados* e *processos não-formalizados*. Para o segundo eixo, *a organização das escolas*, emergiram as categorias: *contexto socioeconômico e cultural, organização do trabalho docente e rituais da cultura das escolas*. E, finalmente, para o terceiro eixo, *processos de alfabetização*, trabalhamos com

a categoria *concepções de alfabetização* e as subcategorias: *organização dos espaços de alfabetização e sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita*.

Essas categorias de análise favoreceram a apreensão do objeto de pesquisa e conseqüentemente o desenvolvimento da tese.

No próximo capítulo, relacionado ao primeiro eixo temático, *formação das professoras*, apresentaremos nossas reflexões sobre a formação docente e analisaremos as vias pelas quais ocorreram os processos de formação dos sujeitos da pesquisa na constituição do “ser” professora.

2 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

2.1 Reflexões sobre os processos de formação docente

Ao elegermos como objeto de pesquisa as múltiplas determinações que interferem nas escolhas feitas por professoras alfabetizadoras, fatalmente recairemos em suas formações. Como já pontuamos na introdução e, posteriormente, no primeiro capítulo, haveremos de considerar as inúmeras facetas que compõem o processo de formação do professor (formalizadas e não-formalizadas) para nos aproximarmos de uma compreensão sobre os motivos de assim se constituírem e, em conseqüência, poder desvelar os fatores intervenientes em suas opções teórico-metodológicas.

Neste capítulo específico, procuraremos desenvolver reflexões sobre a *formação de professoras* com base em autores que trabalham com essa temática, com o intuito de identificar as possibilidades, os entraves e algumas implicações que estão postas para a formação de professores na atualidade. A intenção é que a leitura desses teóricos possa nos respaldar na compreensão dos dados empíricos com os quais nos deparamos na pesquisa, aprofundando o conhecimento de como *formaram-se/formam-se/conformam-se/informam-se/deformam-se/transformam-se* os três sujeitos da pesquisa em sua constituição de “*ser*” professora.

Encontramos inúmeras referências tanto nacionais quanto internacionais voltadas para a formação de professores. No artigo intitulado “A formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”, Freitas (2002) apresenta-nos um panorama revelador dos avanços e impasses constituídos ao longo das últimas décadas sobre a temática em questão. Para a autora,

O debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação (FREITAS, 2002, p. 137).

Lembra-nos Freitas (2002) que o início da década de 1980 representou ruptura em relação ao pensamento tecnicista característico dos anos 60 e 70 e foi marcado por um movimento de democratização da sociedade que trouxe importantes contribuições para a educação e para a maneira de olhar a escola e o trabalho pedagógico, considerando as relações de determinação que se configuravam entre educação e sociedade²⁸. Entretanto, alerta-nos a autora, que a década de 90 para a Educação vem na contramão do movimento dos educadores e se coloca em consonância com a re-organização do mundo capitalista, deixando para trás dimensões importantes que estiveram presentes nos debates dos anos 80. Para Freitas,

No contexto desses embates teóricos, entramos nos anos 90, denominados de “Década da Educação”, que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 1999), particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso. (FREITAS, 2002, p. 142).

Percebemos que as concepções de educação, a partir dos anos 90, tomam outros rumos. Freitas (2002) afirma que a centralidade nos debates sobre a formação passa a ser os conteúdos da escola traduzidos pelas competências e habilidades escolares e não mais a Escola em suas relações amplas com a sociedade. A ação educativa centra-se exclusivamente na figura do professor e da sala de aula e a Escola, nesta perspectiva, torna-se “alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral.” (FREITAS, 2002, p. 141). Não é por acaso que a *qualidade da educação* passa a ser assumida como bandeira por diferentes setores (governamentais e empresariais). Ela é considerada uma condição para a melhoria do processo de acumulação capitalista.

Freitas complementa essas idéias apresentando um quadro que se desenha nessa década:

²⁸ As eleições para governos estaduais, realizadas em 1986, favoreceram a entrada de grupos políticos considerados com perfil de centro-esquerda, que possibilitaram um processo de reorientação curricular embasado no pensamento histórico-cultural (SANTA CATARINA, 1998). Esse movimento se materializou em propostas curriculares construídas de forma democrática com participação de grupos de trabalho e estudo, com envolvimento de professores, orientadores, supervisores, coordenadores e universidades. Um exemplo é a própria Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), cuja primeira versão data de 1991. Outros processos ocorreram também em níveis municipais, como o Movimento de Reorientação Curricular no Município de São Paulo, durante a Gestão de Luiza Erundina de Souza, e que teve como secretário de educação Paulo Freire (1989-1992) (SAUL, 1998) e o Movimento de Reorientação Curricular do Município de Florianópolis do qual participamos na condição de professora da Rede de Ensino, durante a gestão do prefeito Sérgio Grandó (1993-1996) do governo da Frente Popular (FLORIANÓPOLIS, 1996)

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos. (FREITAS, 2002, p. 142).

Nas subjacências de todo esse processo de reformas, ações e medidas implementadas pelas políticas públicas a partir da década de 1990, estão concepções de educação, de formação e de escola que não necessariamente vão ao encontro do ideário dos movimentos de educadores da década de 1980.

Entretanto, ressaltamos que, à medida que o processo vai se configurando no real, algumas possibilidades distintas das previstas por essas implementações podem surgir. Então, mesmo reconhecendo que há um projeto capitalista que conduz a um tipo específico de educação, em seu bojo, independentemente de sua vontade, carrega possibilidades que nem *ele* mesmo consegue prever. São germes de mudanças que contradizem seus reais objetivos, porque há seres humanos imersos nesse projeto, com visões de mundo diferenciadas e com outros tantos objetivos pretendidos.

Como pudemos analisar, não é por acaso que todos os olhares se voltam para a formação do professor das séries iniciais. Há um contexto histórico-cultural contribuindo para as demandas relativas às políticas públicas para a educação na contemporaneidade. Por isso, ao analisarmos os dados recolhidos durante a pesquisa, decorrentes das entrevistas e observações de sala de aula, necessariamente temos de considerar que aquele micro espaço não se encontra alheio ao universo, mas está imerso nesse *caldo* complexo e nele *respingam* influências de tais demandas, exigindo-nos aprofundamentos para tal compreensão.

A necessidade de desvelar o campo das múltiplas determinações relacionadas à formação e que influem nas escolhas teórico-metodológicas das professoras alfabetizadoras que, a princípio, parecia tão simples, rompe em complexidade. Portanto, não há como pensar na formação de professores na atualidade sem considerar também as políticas públicas em curso e, conseqüentemente, o impacto das determinações do Banco Mundial, principal financiador dessas políticas.

Em um dos artigos do livro “O Banco Mundial e as Políticas Educacionais”, Soares afirma que:

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural. (SOARES, 1998, p. 15).

Outro aspecto que a autora levanta é a liderança na gestão do Banco Mundial pelos Estados Unidos, que exercem hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes (Japão, Alemanha, França e Reino Unido), com implicações nas definições de suas políticas e prioridades, pela sua participação majoritária. Todavia, a autora denuncia que

Após 50 anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial. Concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta. (SOARES, 1998, p. 17).

Ainda, segundo Soares (1998), também no Brasil o Banco Mundial influencia no processo de desenvolvimento. Promoveu a “modernização” do campo e financiou muitos projetos industriais e de infra-estrutura, que contribuíram para um modelo de desenvolvimento concentrando renda e causando danos ao meio ambiente. Durante os anos 80, juntamente com o FMI, começou a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira que “levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento de miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da miséria” (SOARES, 1998, p. 17).

Soares (1998) complementa que as políticas implementadas pelo Banco Mundial têm recebido críticas e pressões advindas de Organizações Não-Governamentais (ONGs), de movimentos sociais e de segmentos dos próprios governos e de parlamentos dos países desenvolvidos no sentido de implementação de reformas. Para a autora,

As reformas que vêm sendo implementadas desde 1987 incluem a definição de novas políticas e procedimentos relativos ao meio ambiente, recursos florestais, reassentamento de populações, energia, acesso à informação e participação das populações afetadas nos projetos, bem como a constituição de um painel independente de apelação.

Essas mudanças, conjugadas com a abertura de uma nova linha de financiamento voltada para programas de alívio à pobreza, são indicadores da tentativa do Banco de construir novas bases de legitimidade, atenuando as críticas aos programas de ajuste estrutural e protegendo-se das evidências da

degradação ambiental e dos efeitos de suas políticas no crescimento internacional da pobreza e da exclusão. (SOARES, 1998, p. 26).

Entretanto, a própria autora afirma que entre o dito e o feito a distância é enorme. O Banco mundial continua na resistência e não transforma substancialmente sua estrutura e suas políticas. A idéia que prevalece é de *alívio à pobreza* e, na concepção da autora, “a recente ênfase no combate à pobreza tem um caráter instrumental onde os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico.” (SOARES, 1998, p. 27).

Em síntese, para Soares (1998), mesmo com as pressões e críticas, o Banco Mundial não alterou significativamente o eixo central de suas políticas e a exclusão e desigualdades permanecem.

Nessa mesma linha de reflexão, Coraggio (1998) levanta aspectos bastante pertinentes sobre as políticas educativas do Banco Mundial. Ele adverte que as propostas educativas do Banco Mundial, embora sejam interpretadas como uma resposta às demandas atuais, já estiveram presentes nos anos de 1970,

[...] já naquela época estavam elaboradas praticamente todas as receitas que hoje podem ser vistas como resposta específica à crise do sistema educacional, o que nos coloca diante de um caso, seja de extraordinária premonição, seja do predomínio de uma rígida teoria sobre uma realidade mutável e diferenciada. (CORAGGIO, 1998, p. 97).

Percebe-se, nessa sua afirmação, uma certa ironia sobre as atuais propostas do Banco Mundial que não se caracterizam pela inovação e, sim, pela *ressignificação* de propostas antigas sendo impostas sem levar em conta a *realidade em mudança*.

Posteriormente, continuando suas reflexões, o autor lança uma questão e a responde:

Por que é comum afirmar que o Banco tem um viés economicista no seu enfoque da educação? Não é porque realize a análise necessária dos aspectos econômicos do sistema educativo, nem porque enfatize a urgente necessidade de investigar as demandas de recursos humanos requeridos pelo novo modelo de desenvolvimento. É, em primeiro lugar, porque uma série de questões, próprias do âmbito da cultura e da política, foram formuladas e respondidas usando-se a mesma teoria e metodologia com as quais se tenta dar conta de uma economia de mercado.

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (CORAGGIO, 1998, p. 102).

Coraggio (1998) denuncia, assim, que tal procedimento leva a um reducionismo em que não se consideram outros tipos de interações, como por exemplo, com sociólogos, antropólogos, psicólogos ou pedagogos. Segundo ele, nessa concepção do Banco Mundial, a análise econômica é considerada definitiva e dela se extraem conclusões sobre a problemática de conjunto do sistema educativo e sua relação com o Estado e a Sociedade e também propõem-se intervenções específicas nos processos de ensino-aprendizagem.

Quando não há correspondência entre a realidade dos países com o modelo proposto, o próprio Banco tende a classificar como *resistência política (ou cultural)* a uma *mudança desejável* ou como *imperfeições no funcionamento* do “mercado educativo”. Em relação a essa segunda categoria, o autor complementa que

[...] para adequar a realidade ao modelo, além da privatização e da descentralização, as políticas são orientadas conjuntamente para reformar, a partir do Estado, o funcionamento real do sistema educativo, para institucionalizar novas pautas de comportamento de seus agentes que se aproximem das que supõe o modelo de concorrência perfeita. (CORAGGIO, 1998, p. 104).

Por trás das intenções, objetivos explicitados pelo Banco Mundial, Coraggio (1998) vai apontando para algumas fragilidades e mesmo falácias do modelo instituído, dentre elas, a de que

O investimento prioritário na escola primária é associado não somente à eficácia econômica externa do setor educativo, mas também ao objetivo de aliviar a pobreza no mundo. Mesmo nos países onde o acesso ao sistema escolar é de 95%, sustenta-se essa prioridade porque se afirma que o sistema ainda é ineficiente nesse nível (altos graus de repetência e evasão). Isto significa não perceber a relação dialética entre extensão e qualidade, porque quando se amplia um sistema educativo em um contexto de marginalização cultural e exclusão econômica, podem-se esperar taxas crescentes de evasão e fracasso como produto do próprio êxito da extensão. Motivo pelo qual pretender resolver o problema da qualidade como se fora um problema “da sala de aula”, pela mudança na proporção dos insumos educativos, sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento do sistema escolar (condições contextuais dos níveis de aprendizado efetivo), não passa de uma estratégia mal formulada. (CORAGGIO, 1998, p. 109).

Inferiu-se de toda essa reflexão sobre as políticas do Banco mundial, portanto, que existe um olhar enviesado para o problema da educação. “Não podemos deduzir que um investimento massivo na educação básica irá melhorar as oportunidades dos setores populares em seu conjunto” (CORAGGIO, 1998, p.112), e é preciso considerar também que “por si só,

a educação não resolve a pobreza.” (CORAGGIO, 1998, p.116). Na perspectiva apontada por Coraggio (1998), é necessário que o investimento em educação seja feito em um contexto de crescimento com políticas redistributivas da renda. Então, para o autor,

Portanto, uma política educativa eficiente não pode ser setorial, mas deve integrar, como condições de sua eficácia, mudanças na distribuição da renda e da riqueza, que na América Latina mostra uma das estruturas mais regressivas do mundo. Entretanto, essa lição não parece haver sido aprendida se considerarmos em conjunto as políticas educativas, sociais e econômicas. (CORAGGIO, 1998, p. 116).

Na continuação de seu raciocínio, Coraggio (1998) denuncia que a política educacional implementada tende a remanejar para a educação básica recursos do ensino superior e com uma centralização em módulos técnicos. Para o autor,

Seguir esta linha na América Latina significaria destruir o que existe e desconsiderar que a extensão alcançada pela escola primária já é uma das maiores do mundo. Poder-se-ia argumentar em sentido oposto que o ensino secundário deve ser enfatizado, porque nele se encontra (ou não) a juventude que ingressará no mercado de trabalho nos próximos anos. Ou propor a necessidade de colocar ênfase em reorganizar e revitalizar o ensino superior e a pesquisa, incentivando sistemas regionais integrados de pesquisa e formação, para conseguir economias de escala e economias externas imprescindíveis à competitividade internacional. Isto não implica deixar de investir no ensino básico; porém, sem estes investimentos complementares, os eventuais benefícios do investimento em educação básica não poderão ser colhidos. (CORAGGIO, 1998, p. 117).

Como vimos, a complexidade que subjaz às políticas educacionais na atualidade reforça as preocupações com a formação docente de um modo geral. Pensar no *ser* docente implica pensar também na construção de seu conhecimento:

- Que possibilidades se colocam para o professor diante da atual conjuntura?
- Que caminhos podem ser construídos no atual cenário?
- Que *portas* se fecham? Que *brechas* se abrem?
- Que espaço/tempo estão sendo oferecidos para essa formação e de que modo se manifestam?

Moraes e Torriglia (2003, p. 57) denunciam “que há um processo em curso que aligeira a formação docente, com fortes impactos na produção do conhecimento” e por isso deve se manter “o exercício de se perguntar pelo conhecimento e pela pesquisa e sua importância para a formação de educadores/as é indispensável para pensar perspectivas teóricas que possam informar políticas de formação docente [...]”, mesmo considerando que

A complexidade da questão e suas respostas têm como fronteiras as dificuldades de um país situado na periferia da acumulação capitalista e os obstáculos que encontra na definição de políticas autônomas de desenvolvimento científico e tecnológico. Mas nem por isso incapaz de propor alternativas. (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 57).

Na perspectiva dessas autoras, pensar sobre as categorias “produção de conhecimento” e “pesquisa” significa ultrapassar o campo do imediato e reconhecer que “a atividade experimental não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo.” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 57).

Há muito que refletir sobre o docente e sua formação e procuraremos no decorrer deste capítulo trazer à tona algumas dessas facetas. No processo de *Doutoramento-sanduíche* tivemos contato com obras e autores portugueses que também nos incitaram a essas reflexões, como por exemplo, Nóvoa (2002), Correia e Matos (2001), entre outros.

Em seu livro *Formação de Professores e trabalho pedagógico*, Nóvoa (2002) coloca-nos diante de três dilemas da profissão docente: a comunidade, a autonomia e o conhecimento, que segundo esse autor, não se constituem em dilemas recentes, “mas adquirem, hoje, configurações novas e exigem respostas urgentes da parte dos professores” (NÓVOA, 2002, p.12). E na linha de seu pensamento, aponta três teses interligadas a tais dilemas: saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se, que “redefinem a presença dos professores no espaço público da educação.” (NÓVOA, 2002, p. 12-13).

Nóvoa (2002, p. 13) traz ainda as discussões de Ivan Illich, na década de 70, em seu livro *Sociedade sem Escolas*, e afirma que “a história correu ao contrário”, pois o que vivemos nos últimos trinta anos foi o crescimento dos sistemas escolares, e, hoje, vivemos o apelo à educação e formação ao longo da vida.

Nóvoa (2002) recorre também a Neil Postman, em seu livro *O fim da educação*, para reafirmar a importância da educação. Nas palavras de Nóvoa (2002), tal livro constitui uma réplica ao *fim da história* de Fukuyama. Entretanto, chama a atenção para a interessante ambivalência do termo “fim”, que pode significar tanto “conclusão”, como “finalidade” ou “sentido”, e por isso apela a esse autor para reforçar a idéia da necessidade de repensar a educação e suas finalidades para os tempos atuais.

É bastante procedente esse contraponto feito por Nóvoa (2002) ao citar esses dois autores: Illich de um lado e Neil Postman de outro, ambos discutem educação, entretanto,

enquanto o primeiro rechaça a *organização escola* e aponta para a necessidade de “desescolarizar” a sociedade, o segundo discute e *redefine o valor da escola* e a defende como uma das instâncias em que ocorre a educação e por isso é possível que “se faça na escola alguma coisa capaz de alterar as lentes através das quais a gente vê o mundo” (POSTMAN, 2002, p. 8).

Nóvoa (2002) caminha em sentido aproximado da posição sugerida por Postman (2002) de rever as finalidades da escola e seu papel na sociedade contemporânea. Mesmo que reconheça os grandes desafios, há nesse posicionamento uma defesa otimista do papel que a escola pode desempenhar na sociedade.

A partir dessas primeiras reflexões, Nóvoa (2002) nos leva a pensar sobre “o mito da salvação” que envolveu e, acrescentamos, ainda envolve algumas das concepções pedagógicas, psicológicas, sociológicas da infância ao longo do século XX. Além disso, aponta para a “demissão” das famílias e das comunidades de suas funções educativas e culturais, gerando tal ocorrência, um excesso de missões transferido para o âmbito escolar; e o conjunto de programas sociais, assistenciais, culturais que foram acrescentados ao “currículo tradicional”, segundo o autor, ilustra bem “a amálgama em que se transformou a nossa idéia de educação.” (NÓVOA, 2002, p.15).

Nóvoa (2002) sugere uma inversão do título *Sociedade sem Escolas*, de Illich (1970)²⁹; para ele, o que estamos vivendo traduz-se como *Escolas sem sociedade*, porque além de estarmos em um momento de ruptura do pacto histórico de consolidação e expansão dos sistemas públicos escolares, ainda estamos diante de uma escola que para muitos estudantes e famílias não faz grande sentido. Nas palavras de Nóvoa (2002, p. 15), “Não conseguimos ir muito longe nas nossas reflexões, se não compreendermos o alcance desta dupla ausência de sociedade, que, paradoxalmente, projeta sobre os professores expectativas e missões que jamais poderão cumprir.”

Ao longo de sua explanação, Nóvoa (2002) põe em pauta a defesa da renovação da educação como espaço público. Ele lança uma série de questionamentos, a nosso ver, muito pertinentes para se pensar sobre a formação de professores nos dias atuais e diante dos contextos que nos encontramos:

Como conseguir que as famílias e as comunidades sintam que a escola lhes pertence sem que, ao mesmo tempo, se fechem na “sua” escola? Como conseguir que a educação responda aos anseios e aos desejos de cada um

²⁹ A título de informação, esta obra está disponível na íntegra em edição mexicana em um site na internet. (ILLICH, 1985 [1978]).

sem que, ao mesmo tempo, renuncie à integração de todos numa cultura partilhada? As soluções do passado não respondem às perguntas do presente (NÓVOA, 2002, p.19).

O autor sugere três pistas para a renovação da educação como espaço público: *o poder organizador das escolas* (que aponta para a consolidação de uma responsabilidade coletiva pela educação, o que sugere a idéia de comunidade); *a escola como realidade multipolar* (escola como espaço público, democrático e participado que funcione em ligação com outras redes de formação, com lugares físicos e virtuais, o que sugere a idéia de autonomia) e *um novo espaço de conhecimento*.

Nóvoa (2002) pontua que muitas vezes o debate sobre a escola deixa de lado o tema do conhecimento e sabendo que atualmente este se encontra disponível em diversos lugares e de diversas formas, concordamos com Nóvoa (2002, p. 21) quando afirma que “[...] o momento do ensino é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica.” Eis porque, a sistematização, o aprofundamento de conhecimentos no âmbito das salas de aula ainda constitui condição fundante na educação escolar. Entretanto, as ressalvas que faz Nóvoa sobre esse conhecimento são muito procedentes e merecem uma explicitação. São elas:

Em primeiro lugar, evitar que a educação exclua a ‘contemporaneidade’, reduzindo-se apenas às formas clássicas de conhecimento. Em segundo lugar, contrariar tendências de desvalorização do conhecimento, a pedagogia está indissociavelmente ligada aos conteúdos de ensino. Em terceiro lugar, admitir novas formas de relação ao saber; a realidade actual do mundo da ciência e da arte define-se por uma complexidade e uma imprevisibilidade que a escola não pode continuar a ignorar. Em quarto lugar, compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação, que transportam formas novas de conhecer e de aprender [...]. (NÓVOA, 2002, p. 21).

Para Nóvoa (2002), portanto, o conhecimento que deve ser veiculado pela escola na atualidade não é qualquer um e nem pode se reduzir às formas clássicas, tendo de levar em conta a produção/circulação atual que passa pela imprevisibilidade, pela revolução tecnológica e pela complexidade das mudanças de conhecer e de aprender.

Podemos afirmar que os três dilemas (comunidade, autonomia e conhecimento) apontados por Nóvoa (2002) que atravessam a *profissionalidade* docente, fizeram parte das análises dos espaços de observação nas três instituições. Durante a pesquisa, buscamos situar o contexto espaço/temporal, por acreditar que cada um teria especificidades próprias e por entender que não havia como compreender essas instituições fora de suas *comunidades* e ao mesmo tempo na relação com *comunidades mais amplas* (cenário nacional e internacional).

Discutimos também o conceito de *autonomia* por percebermos que é um conceito-chave nas discussões atuais sobre a formação de professores, mas, muitas vezes, aparece banalizado. Questionamos, no decorrer das análises, a autonomia dos professores frente à instituição escola, aos órgãos administrativos (Secretaria da Educação, Ministério da Educação) e frente a outras demandas, como por exemplo, organismos não-governamentais. E, por fim, ao analisar a *instituição escola*, não podemos desconsiderar o *conhecimento*, que pode ser pensado sob dois ângulos: o conhecimento do professor (sua formação) e o conhecimento por ele veiculado aos estudantes sob sua responsabilidade. Ambos os aspectos fizeram parte das análises em nossas reflexões sobre a formação dos docentes e sobre suas escolhas metodológicas no desenvolvimento dos processos de alfabetização.

Quando Nóvoa apresenta o dilema da comunidade aponta para a necessidade de redefinir o sentido social do trabalho docente, numa concepção de escola como espaço aberto, ligado a outras instituições culturais e científicas e com presença marcante das comunidades locais. O autor afirma que

[...] a actividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes preferiam não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. Que ninguém tenha ilusões. Ao alargamos o espaço da escola, para nele incluímos um conjunto de outros “parceiros”, estamos inevitavelmente a tornar mais difícil este processo. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”. (NÓVOA, 2002, p. 24).

Essa idéia da ampliação de uma relação pedagógica para uma relação social revela-nos a complexidade do que seja a profissão do professor e o quanto a escola precisa *derrubar seus muros* e dialogar com a vida. Esse ponto de vista se coaduna com uma das teses que o autor defende: *saber relacionar/saber relacionar-se*.

Nóvoa salienta outros aspectos que acabam fazendo parte do que supostamente cabe ao papel da educação e aumentam o nível de complexidade e também de contradição sobre a finalidade da Educação:

Registe-se por fim, que pedimos à educação que cumpra objectivos distintos e, por vezes, contraditórios: desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, assegurar a igualdade de oportunidades e a seleção social, promover a mobilidade profissional e a coesão social. Muitas vezes, insistimos num discurso de prestação de serviços a um “cliente”, cuja identidade nem sequer conseguimos claramente definir. (NÓVOA, 2002, p. 24).

O outro ponto que Nóvoa (2002) traduz em um dos dilemas da profissão docente é o de autonomia que, segundo ele, muitas vezes aparece como um conceito “mágico” e ligado a duas expressões correntes na contemporaneidade: o projeto de escola e a colegialidade docente. Para o autor,

O “projecto de escola” e a “colegialidade docente” são dois discursos que têm dominado os debates educativos no último decênio. Integrados em movimentos de renovação com origens e intenções muito diversas, sugerem modalidades novas de organização das escolas e da profissão, que têm como referência o conceito mágico de “autonomia”. (NÓVOA, 2002, p. 25).

A partir da tese *saber organizar e saber organizar-se*, o autor procura salientar a necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho profissional. Nas palavras de Nóvoa (2002), não temos dado a devida atenção às formas de organização do trabalho na escola. O autor questiona sobre tempo, espaço, agrupamentos de estudantes, formas de ligação com a vida, dentre outros tópicos que, nas suas palavras, mereceriam um esforço de teorização e sistematização. E, no segundo ponto, chama-nos a atenção para as formas de organização do trabalho profissional. Em sua perspectiva ainda há muito que fazer para se instituir na cultura profissional dos professores “os princípios de coletivo e de colegialidade” (NÓVOA, 2002, p. 26).

O terceiro ponto, apresentado por Nóvoa (2002), o dilema do conhecimento, é trabalhado a partir da tese *saber analisar e saber analisar-se*. Conforme sua constatação,

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é teórico; tem uma dimensão prática, mas não é prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa. (NÓVOA, 2002, p. 27).

Nóvoa (2002) admite que a definição do que é o conhecimento da profissão docente não é simples. Há dimensões teóricas, práticas, experienciais, mas que são difíceis de serem formalizadas e conceituadas. É esse um dos esforços feitos ao longo da Tese, no sentido de apreender como os sujeitos da pesquisa vêm se constituindo professoras ao longo de suas trajetórias.

Segundo Nóvoa (2002), há tendências na atualidade de reforçar nos programas de formação o papel dos professores como investigadores, pesquisadores. A partir da tese *saber*

analisar e saber analisar-se, Nóvoa (2002) sugere a idéia de reflexão prática e deliberativa: “ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros.” (NÓVOA, 2002, p. 27) Entretanto, ressalta que devemos cuidar para não cair no extremo do praticismo, nem “numa retórica inconseqüente do ‘professor como investigador’ ou do ‘professor reflexivo’.” (NÓVOA, 2002, p.28).

Para Nóvoa (2002, p. 28) é o “estudo da atividade” a única maneira de resolver o dilema do conhecimento e para isso é preciso ressaltar que a pesquisa sobre o trabalho pedagógico:

[...] (i) não é uma “prática individualizada”, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipes de trabalho; (ii) exige tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas; (iii) sugere uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, por razões de prestígio e de credibilidade; (iv) implica formas de divulgação pública dos resultados. (NÓVOA, 2002, p. 28).

Essas reflexões podem ser relacionadas com as de Moraes e Torriglia (2003) sobre os sentidos do *ser* docente. Pensar na formação de professores implica refletir sobre “produção de conhecimento” e “pesquisa” sem desconsiderar a prática de sala de aula, sua organização, a análise e reflexão sobre esses espaços e seus contextos determinados pelas estruturas sociais vigentes.

Outro ponto discutido por Nóvoa (2002) é a racionalização do ensino. Para esse autor, como um prolongamento de uma tendência dos anos 70, “a pedagogia procurou afirmar-se na última década como uma *ciência da certeza*.” (NÓVOA, 2002, p. 33, grifos do autor). Segundo ele, houve um esforço muito grande por parte da investigação científica de desenvolver instrumentos que reduzissem o fosso entre os objetivos educacionais (o que o professor deseja) e os resultados concretos (a resposta dos estudantes). Na perspectiva de Nóvoa, o desenvolvimento das teorias em prol de uma racionalidade produtivista do ensino que estamos vivendo atualmente justifica-se

[...] por uma espécie de mimetismo em relação aos modelos de análise dominantes no mundo econômico e empresarial. A pedagogia passou a ser dita através de expressões importadas do universo da gestão e do management (objetivos, eficácia, eficiência, rentabilização, estratégias, etc.), conceitos que encerram novos modos de pensar a ação escolar e induzem uma organização das práticas pedagógicas. (NÓVOA, 2002, p. 33).

Para Nóvoa (2002), tal esforço de *racionalização do ensino* trouxe ganhos por um lado, mas, por outro, acabou por reduzir o trabalho pedagógico a uma dimensão exclusivamente racional. Como encarar o espaço da escola como sendo constituído dessa racionalidade quase cega? Há outras tantas dimensões que precisam ser consideradas e que passam por outras vias não necessariamente “palpáveis”: dimensões afetivas, de poder, concepções de mundo que marcam as relações sociais que estão implicadas nas relações pedagógicas e obviamente nas decisões tomadas no micro-espaço das salas de aulas.

Ainda nas palavras de Nóvoa,

Na verdade, a racionalização do ensino não se tem feito com base na valorização da profissão docente e das qualificações académicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a grupos de especialistas pedagógicos (da planificação, do desenvolvimento curricular, da avaliação, etc.) a quem foi cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários para a melhoria da eficácia do ensino. (NÓVOA, 2002, p. 34).

Efeitos dessa denúncia, realizada por Nóvoa (2002), constatamos durante os processos de observação nas duas escolas do Município do Norte catarinense, quando as professoras se depararam com provas avaliativas do desempenho das crianças, advindas da Organização Não-Governamental (Instituto S) que estava prestando assessoria à Secretaria da Educação. Essa organização procurava fazer um diagnóstico da Rede Municipal de ensino para poder empreender outras ações que pudessem sanar as dificuldades que porventura surgissem nas várias áreas do conhecimento. Tal avaliação, no entanto, contrapunha-se à própria proposta da rede de ensino de avaliar o processo de escolarização e não apenas o produto. Vimos também essa racionalidade no discurso das coordenadoras pedagógicas da Secretaria de Educação que se encontra – consciente ou inconscientemente – permeado pela retórica do Banco Mundial (como veremos ao longo das análises).

Pudemos também presenciar essa racionalidade na Escola em Portugal, onde fizemos pesquisa no período do *Doutoramento Sanduíche*. Tal escola iria passar pelas provas de aferição, exigidas pelo Ministério da Educação, cujo intuito era verificar os níveis de compreensão das crianças nas várias áreas do conhecimento. Essa atitude, advinda do Ministério, mexeu com a dinâmica daquela organização, ao ponto de os professores se unirem para elaborarem provas simuladas e submeterem as crianças a elas. A intenção do grupo de professores era detectar as dificuldades, trabalhar sobre elas, mesmo fugindo da filosofia da escola, mas com a intenção de preparar as crianças para um bom desempenho nas tais provas

de aferição, que naquele momento eram direcionadas não para as crianças da iniciação, mas para crianças maiores, de outros níveis.

Esses são exemplos claros de como essa racionalidade do ensino chega às nossas escolas. Não são os professores, conhecedores dos processos dos estudantes, que preparam as provas; são técnicos especializados, considerados “sabedores”, mas que desconhecem as realidades, tanto que a prova é padronizada, a mesma para todos. *Cai por terra* o discurso do respeito pelas diferenças, pelos níveis, pelo conhecimento que os estudantes possuem, pela autonomia dos professores e das escolas, e vem à tona a contradição entre o que desejamos que sejam as escolas e aquilo que os órgãos responsáveis por elas exigem dessas instituições.

Ainda recorrendo à visão de Nóvoa,

Hoje em dia impõe-se como uma evidência a impossibilidade de conceber a educação apenas como um projeto “científico” ou “racional”. A ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de idéias e de situações, que é ilusório tentar controlar à priori. A educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; a educação não é unicamente um ato racional, mas também dramático. (NÓVOA, 2002, p. 35).

Para o autor, os anos de 1990 podem ser, talvez, aqueles anos do reencontro com uma pedagogia do imprevisível e por isso ele sugere pensar numa *pedagogia do processo* em que se poderia reafirmar o papel do professor, procurando pensá-lo, não o separando da dimensão reflexiva.

Nóvoa (2002) pontua a degradação das condições postas para a profissão docente, que, para ele, é apenas a ponta de uma crise profunda da própria identidade profissional. Ao mesmo tempo, enfatiza o que está colocado para a profissão docente na atualidade:

[...] que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. De fato, não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma atividade constante de produção e de invenção. (NÓVOA, 2002, p. 36-37).

Mesmo concordando com essas pontuações, perguntamo-nos: essas afirmações já encontraram espaço de efetivação fora do nível da retórica? Quando pensamos no professor do Ensino Fundamental no Brasil e mesmo em Portugal, na organização espaço-temporal de

nossas escolas, nas demandas organizativas que incidem sobre esse espaço (local, regional, nacional, mundial), qual é a condição para esse professor ser produtor e não consumidor? Ser crítico e reflexivo e não técnico? Quais são as possibilidades? Quais são os limites? Quais são as medidas necessárias para que essa identidade profissional se constitua como delineia Nóvoa, a seguir:

Ficam assim esboçados os contornos de uma nova profissionalidade docente, que concede aos professores um novo papel na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional. Os professores devem conter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar. (NÓVOA, 2002, p. 37).

Corroborando o que já vimos afirmando, e ainda na linha de raciocínio de Nóvoa (2002, p. 37), “a análise da formação contínua de professores insere-se num debate mais amplo sobre as políticas educativas e a profissão docente.” Não há, portanto, como pensar no professor isoladamente, é preciso admitir que o micro-espaço da sala de aula está entrecortado por decisões de todos os níveis, mesmo que não estejam devidamente reconhecidas, explicitadas ou no nível da conscientização. Por isso, é indispensável procurar compreender as políticas educativas postas na atualidade que incutem formas de ser a esse profissional e o fazem tomar decisões, trilhar caminhos que não são ingênuos, mesmo que a um primeiro olhar pareçam-nos ser.

Nóvoa (2002) aposta na formação contínua como contributo para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. E pontua que “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas, sim, o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (NÓVOA, 2002, p. 38). Posteriormente afirma que

A escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das ‘formas informais’, desde os processos de autoformação até ao investimento educativo das situações profissionais, e a articulação com os projetos educativos de escola, no quadro de uma autonomia do estabelecimento de ensino. (NÓVOA, 2002, p. 38).

Vemos que a complexidade dos tempos atuais exige pensar nesses modelos de formação contínua como necessariamente dialéticos; não podemos descartar o esforço individual, o empenho, o investimento de cada profissional, mas não sem uma formação coletiva que envolva os centros universitários e de pesquisa. Ao mesmo tempo, não podemos ingenuamente supor que basta que o coletivo dos professores deseje e as mudanças se dêem.

Nas últimas décadas, constata-se uma estrutura de controle, fortemente organizada, vinculada à área econômica e demandada por organismos internacionais que *ditam* as regras das políticas educativas dos países da periferia do capitalismo. Portanto, é preciso considerar que essas determinações interferem no micro-espço das salas de aulas e nas tomadas de decisões que aí se efetivam.

Julgamos procedente neste momento, fazer um parêntese em meio ao que afirma Nóvoa (2002) e trazer para a discussão um estudo de Medeiros (2004)³⁰ que nos auxilia a pensar sobre essa dialética: indivíduo/sociedade em uma perspectiva marxiana. Em suas palavras:

A existência de estrutura além da percepção humana pode ser prontamente demonstrada por intermédio de duas proposições bastante simples e intuitivas: primeiro, a atividade humana requer necessariamente condições e, segundo, essas condições – como condições – são anteriores aos próprios atos³¹. (MEDEIROS, 2004, p. 15).

Ou seja, a pré-existência das estruturas sociais é autônoma, independentemente de cada indivíduo e do seu querer ou do seu desejo. No entanto, essa mesma estrutura vai se consolidando, vai se transformando como estrutura social ao longo e por causa da história humana, dos atos humanos. Ainda nas palavras de Medeiros (2004, p. 19),

Os efeitos do agir humano sobre as estruturas sociais, por sua vez, ultrapassam o resultado esperado que motiva cada ato singular. Isso se deve ao fato de que os indivíduos não existem jamais como indivíduos singulares, mas como indivíduos em relação a outros indivíduos e em relação às próprias relações. Assim sendo, os efeitos de cada ato humano, mesmo que motivado pelas mais profundas razões individuais, adquire uma significância diferenciada quando analisado em termos da rede de relações e estruturas sociais. (MEDEIROS, 2004, p. 19).

Isto nos faz pensar, como nos lembra a perspectiva marxiana, que os atos humanos estão imbricados no processo de produção e reprodução dessas estruturas sociais e que, portanto, as escolhas que se dão em cada ato efetivado são constitutivas desse mesmo processo, por isso, tais atos, por mais que aparentem serem concebidos por razões individuais,

³⁰ Trata-se de um texto não publicado que iria compor a Tese de Doutorado de João Leonardo Medeiros, mas que foi retirado desta por sugestão da banca de qualificação. Tal texto nos foi apresentado na disciplina Tópicos Avançados em Pesquisa em Educação no processo de Doutorado ministrada pela professora Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes.

³¹ Medeiros (2004) remete sua explicitação à afirmação clássica de Marx: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 1997, p. 21 citado por MEDEIROS, 2004).

são, em sua gênese, atos sociais, imersos em uma rede de relações, e algumas dessas só conseguimos vislumbrar através de análise profunda.

Voltando a acompanhar o raciocínio de Nóvoa,

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola. As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do *macro-sistema* e o nível demasiado restrito da *micro-sala de aula*. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de entre-dois onde se decidem grande parte das questões educativas. (NÓVOA, 2002, p. 60).

Ao que nos parece, Nóvoa (2002) sinaliza para essa articulação entre nível macro (o sistema) e nível micro (a sala de aula) como uma das possibilidades de conceber a formação de professores, não como um processo à margem, mas imbricado no cotidiano escolar. Por isso, para esse autor, a formação deve ser concebida como um processo permanente e articulado ao desenvolvimento organizacional da escola, sob o qual subjaz a idéia de uma *formação contínua centrada nas escolas* (NÓVOA, 2002, p. 60). O autor aponta que “É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma cultura de formação contínua de professores.” (NÓVOA, 2002, p. 61).

Concordamos, em parte, com o que Nóvoa (2002) propõe em relação a pensar-se a formação a partir da escola. Entretanto, afirmamos, ao mesmo tempo, que não devemos perder de vista o macro-sistema que dita regras, impõe possibilidades, que em certos casos se opõem, contradizem as propostas filosóficas, pedagógicas assumidas pelas instituições escolares. Muitas vezes, as escolhas feitas na instância das escolas chocam-se com as escolhas feitas em outras instâncias. Essa relação entre micro e macro precisa ser explicitada para que não estejamos abraçando novamente uma idéia salvacionista de educação que passe por uma formação de professores e se dê apenas em termos do processo de ensino-aprendizagem; há outros tantos focos que precisam ser refletidos: influências de organismos internacionais, objetivos econômicos que permeiam a educação, entre outros.

Contreras, com ponderações complementares e similares às reflexões de Nóvoa (2002) sobre a formação docente afirma:

A atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou professora, tão-somente, não se pode entender o ensino atendendo apenas os

fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de “práticas aninhadas”, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais. Deste ponto de vista, os docentes são simultaneamente veículo através dos quais se concretizam os influxos que geram todos estes fatores, e criadores de respostas mais ou menos adaptativas ou críticas a esses mesmos fatores. (CONTRERAS, 2002, p. 75).

A partir deste ponto, Contreras (2002) apresenta três dimensões da profissionalidade por sua importância para conceber o problema da autonomia a partir de uma perspectiva educativa: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; a competência profissional.

Essas reflexões de Contreras (2002) sobre as três dimensões da profissionalidade docente apresentam forte relação com os três dilemas apontados por Nóvoa: autonomia, comunidade e conhecimento, o que nos sugere que esses autores estejam discutindo pontos em comum, com os quais concordamos e entendemos como constitutivos da profissão docente.

Ao se referir à primeira dimensão, o autor afirma que o ensino supõe um compromisso de caráter moral. Acima das conquistas acadêmicas, o professor compromete-se com os estudantes em seu desenvolvimento como pessoas; ao buscar o avanço na aprendizagem, exerce nos estudantes influência acerca de valores. Para o autor, o aspecto moral do ensino liga-se à dimensão emocional que se encontra em toda relação educativa e “esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional.” (CONTRERAS, 2002, p. 78).

A segunda dimensão da profissionalidade docente tem a ver com a relação com a comunidade social na qual os professores efetivam a realização de sua prática profissional. Nas palavras de Contreras (2002), a obrigação moral dos professores, a ética de suas atuações poderia estar associada a uma idéia de profissionais isolados. Entretanto, a moralidade não é um fato isolado, mas, um fenômeno social e, sendo assim, “a educação não é um problema da vida social dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente.” (CONTRERAS, 2002, p. 79). Isso faz com que as práticas profissionais não sejam isoladas, mas compartilhadas.

Os professores encontram-se, portanto, em meio a contradições, pois devem ser autônomos em suas responsabilidades profissionais e, simultaneamente, publicamente responsáveis; isso gera um conflito entre a autoridade dos profissionais e a da sociedade.

Para Contreras (2002),

A estipulação, a partir dos aparelhos administrativos, do currículo das escolas (estabelecido esse currículo como resultados homogeneizados que devem alcançar as associações e professores) reduz a participação da

sociedade a procedimentos burocratizados, forçando os professores ao papel de funcionário obediente e ao resto da sociedade ao de espectadores. O problema é que as reduzidas possibilidades de participação – e real – que a comunidade possui, através de conselhos escolares, tendem a reduzir-se ainda mais quando o professor tenta a exclusão desta sob o pressuposto da autonomia profissional. (CONTRERAS, 2002, p. 80).

,Para o autor, parte da profissão de docente deve consistir em mediar tais conflitos não se limitando a ser o estopim das contradições nem a seguir cegamente as diretrizes, normas e pressões externas. Contreras afirma que

Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente. (CONTRERAS, 2002, p. 81).

Ainda acompanhando o raciocínio de Contreras (2002), as duas dimensões da profissionalidade – obrigação moral e compromisso com a comunidade – requerem uma competência profissional compatível com ambas.

Contreras (2002), ao se referir à competência profissional, afirma que ela deve ultrapassar os limites puramente técnicos do recurso didático e por isso fala de “competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas.” (CONTRERAS, 2002, p. 83). Nas palavras do autor,

Só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, idéias e experiências com os que se pode elaborar tais decisões. Isto não implica necessariamente um *corpus* único e estabelecido de conhecimento avalizado pela pesquisa, nem compartilhado por todos os docentes. Pelo contrário, parece que temos que pensar num conhecimento que é em parte individual, produto das reelaborações sucessivas dos docentes a partir de sua experiência, em parte compartilhado, por obra dos intercâmbios entre professores e processos comuns de socialização, e em parte diversificado, produto de diferentes tradições e posições pedagógicas, o que supõe formas diferentes de interpretar a realidade escolar, a ação docente e as aspirações educativas. (GRIMMETT; MACKINNON, 1992). Da mesma forma, não há porque pensar que se trata de um conhecimento proposicional, facilmente explicitável e formulável. Consistiria num saber que, embora se nutra de diversas fontes e experiências, adquire uma dimensão fundamentalmente prática, isto é, que tem na ação o principal referente e se expressa mais

amiúde como implícito na ação e intuitivo, que não como saber proposicional. (SOCKETT, 1989, p.104-5). Neste sentido, expressa não só formas de explicitação e compreensão da prática, mas princípios normativos e análises valorativas. (TOM, 1987 apud CONTRERAS, 2002, p. 83).

Ao se posicionar dessa forma, Contreras (2002) aponta para uma abordagem sobre o conhecimento do professor que não necessariamente se restringe ao adquirido nos meios acadêmicos. Trata-se, porém, de um conhecimento complexo que é simultaneamente individual, pelo aprendizado da experiência em seu campo de atuação, compartilhado pelas aprendizagens socializadas e diversificado pelas influências de diferentes posições pedagógicas ao longo da história. Para o autor, embora esse conhecimento se constitua a partir de todas essas dimensões, há uma faceta fundamentalmente prática constitutiva do trabalho docente que é marcadamente referenciado pela ação e por isso de difícil descrição.

Ainda em suas palavras,

Se, como já vimos, não podemos desligar a própria idéia da obrigação moral de seu componente emocional, tampouco podemos agora reduzir a dimensão da competência profissional a seu sentido mais puramente racional, como um jogo de idéias que se entrecruzam em abstrato. Também faz parte das competências profissionais o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que compreensão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula. (CONTRERAS, 2002, p. 85).

A pesquisa de campo refletiu momentos sobre essas dimensões que se mostraram, por vezes, conflitantes. Evidenciou-se que a atuação do professor não é tão-somente decisão sua e valores de várias ordens perpassam seus encaminhamentos, fazendo com que cada espaço de alfabetização pesquisado se caracterizasse como uma cultura escolar específica.

Recorreremos a Correia e Matos (2001), no intuito de melhor aprofundar essas idéias lançadas anteriormente sobre a influência do sistema macro, das estruturas sociais sobre o cotidiano de nossas escolas e até mesmo apresentar outro olhar que nos pareceu, por vezes, menos otimista, ou quem sabe, mais crítico. E para isso, nos atemos ao que pontuam esses autores sobre o contexto que se põe nas décadas de 1980 e 1990:

De uma forma sintética, poderemos admitir que as reformas educativas das décadas de 80 e 90 se pautam pela preocupação global de aumentar a permeabilidade da escolarização às transformações econômicas que não são encaradas apenas como transformações técnicas das indústrias tradicionais, mas que se integram numa rede complexa de serviços e informações resultantes, em parte, da terceirização das economias. Esta crescente

permeabilização do campo educativo relativamente ao tecido econômico é responsável por importantes transformações na estrutura curricular e na definição dos actores e dos interesses a quem se reconhece uma legitimidade para intervir na definição da vida das escolas, bem como nos mecanismos de planificação e gestão dos sistemas educativos. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 26).

Para Correia e Matos (2001), vive-se atualmente sob o paradigma tecnocrático, em função do aumento da importância da Tecnologia e da Ciência nos currículos escolares, legitimadas pela sua eficácia social na criação da oportunidade de emprego e na retomada do crescimento econômico. Para esses autores,

Reconhece-se assim, explicitamente, a legitimidade de o “econômico” interferir e mesmo determinar as prioridades do conhecimento científico e tecnológico, nomeadamente daquele que é veiculado pelas escolas, contribuindo-se para que a Ciência e a Tecnologia tendam a deixar de ser encaradas simbolicamente como um “patrimônio da humanidade”, para passarem a ser consideradas como um “bem econômico”, ou seja, como um instrumento imprescindível ao aumento da competitividade nacional, nos mercados internacionais. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 26).

Ainda na linha de pensamento desses autores, esse movimento em prol da Tecnologia e da Ciência nos currículos escolares contribuiu para a “cristalização” de “dualismos educativos” como, por exemplo, o exercício de funções de concepção e o exercício de funções de execução. Então, tem-se de um lado a diferenciação pedagógica e administrativa que caracteriza as reformas educativas dos anos 1980 e 1990, que abrem espaço para que o campo empresarial interfira na educação com formações profissionalizantes próximas dos contextos de trabalho. Por outro lado, tem-se o princípio do mercado e da metáfora da livre escolha que se instituem como lógicas desejáveis de funcionamento dos sistemas educativos, que fazem com que os “usuários” dos sistemas educativos dêem lugar aos “clientes”. Nas palavras de Correia e Matos,

Tendo sido assegurada por um Estado que, simbolicamente, pautava a sua intervenção pela lógica da prestação de um serviço público, preocupado com a preservação da identidade e da cultura nacional, a organização da oferta da educação nas décadas de 80 e 90 foi profundamente marcada por uma diminuição da importância quantitativa da intervenção do Estado e, **principalmente**, pelo reconhecimento simbólico da pertinência da lógica que estrutura a intervenção de outros agentes sociais. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 28, grifos do autor).

Sendo assim, a profissão docente, segundo Correia e Matos (2001), não mais encontra no Estado e nem no princípio de igualdade de oportunidades um parâmetro estável de referência, pois esse lugar foi ocupado pelo mercado e é ele que exige constantemente a sua auto-justificação. Segundo os autores, “esta crise dos referentes, que justificam a acção docente, tem-se exprimido pelo reconhecimento da crise da autoridade dos professores, sem que daí se possa inferir a existência de um consenso sobre a definição dos contornos desta crise.” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 29).

Para Correia e Matos (2001), as dificuldades que os professores têm enfrentado, no exercício de suas funções, têm sido pensadas ambigualmente como reflexo tanto da crise de autoridade, como da crise do poder³². E, segundo eles, para compreender essa questão é preciso considerar que “a crise de autoridade dos professores parece ter sido sempre uma das propriedades da profissão” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 29), com exceção do contexto histórico dos anos de 1920 sob a influência do *Movimento da Educação Nova*, que se tornou “um importante referencial simbólico em torno do qual os professores se davam a conhecer e se reconheciam na realização de uma função social emancipatória [...]” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 30).

Segundo Correia e Matos (2001), o *Movimento da Escola Nova*, mesmo não superando o déficit de autoridade que constitui a profissão docente, permitiu, naquele contexto, a compensação por meio de um discurso que legitimava o direito à indignação cada vez que o desenvolvimento dos estudantes fosse posto em causa. De acordo com esses autores, o que se vive nos anos 1980 e 1990 é que esse déficit de autoridade, além de não poder ser compensado pela construção de “discursos pedagógicos” de indignação, “tem sido reforçado pela crise dos mecanismos clássicos de delegação do poder nos professores”. (CORREIA; MATOS, 2001, p.30).

De acordo com os autores, “O poder dos professores, que interessa não confundir com a sua autoridade, apóia-se numa tripla delegação: uma *delegação cognitiva*, uma *delegação política* e uma *delegação jurídica*.” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 31, grifos dos autores). O plano cognitivo diz respeito ao saber científico que o professor possui, o plano político e social relaciona-se com o poder cultural, público e laico e o poder jurídico se apóia em uma capacidade de julgar, de avaliar. Entretanto, para os autores, essa tripla delegação encontra-se em crise.

³² Os autores fazem uma distinção entre *autoridade* e poder pontuando que a primeira expressão remete-nos à idéia de *autor*, criador, de alguém que está na origem de sua própria criação, capaz de se *autorizar*, ao passo que a palavra *poder* remete-nos a idéia de procuração, mandato, ter influência ou força. (CORREIA; MATOS, 2001, p.30).

A crise da delegação cognitiva tem sua raiz na própria crise da Ciência Moderna que, por mais que tente, não consegue ser neutra, objetiva e desinteressada. Essa crise se manifesta também no questionamento da estrutura cognitiva dos saberes, que já não podem ser considerados como “verdades absolutas”, pois a imprevisibilidade e as incertezas são constitutivas do avanço do conhecimento. E sendo assim, o *status* de detentor absoluto do conhecimento que poderia dar seguridade ao professor não se sustenta.

Para Correia e Matos (2001), tal crise, por eles denominada “organizacional e simbólica”, tende a transformar o “Estado Educador” em “Estado Avaliador”, e influenciou na estruturação dos processos de “renovação didática” e na “invenção”³³ da autonomia da escola. Em suas palavras,

Esta crise, organizacional e simbólica, que tende a transformar o Estado Educador num Estado Avaliador, teve uma influência determinante na estruturação dos processos de “renovação didática” e na invenção da autonomia da escola que, como se sabe, além de constituírem dois eixos centrais de referência da transformação pedagógica interna aos sistemas educativos, apelam para um processo de (re) socialização profissional dos professores. Neste domínio, como veremos, o Estado-Nação demonstrou ser demasiado grande para se poder constituir como referencial estável deste processo de (re)socialização. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 33).

Se até algumas décadas atrás, o Estado controlava a “socialização didática” dos professores com mecanismos administrativos e articulados com a formação contínua, atualmente o quadro põe-se de maneira distinta. O Estado não mais controla totalmente o sistema de formação contínua, que se encontra cada vez mais envolvido em redes da “indústria do ensino”³⁴; os manuais escolares, por exemplo, cada vez mais se transformam em guias que conduzem todo o processo, tanto do trabalho docente quanto discente. Segundo Correia e Matos,

³³ Discordamos que “invenção” seja uma palavra adequada para esse contexto. Se as escolas passam a ter uma autonomia que até então não era comum, isso se deve ao fato de mudanças na forma de se conceber a educação que está intrinsecamente relacionada com mudanças na estrutura da organização do Estado e de seu papel, bem como com as influências do setor econômico aqui já mencionadas. Portanto, em nosso ponto de vista, não se trata de uma invenção, mas se passa a usar o termo em função de um agir sobre a educação que exige o seu uso. Além do que, como veremos em outro momento na tese, a “autonomia” passa a ser um conceito meio “guarda-chuva” que serve para justificar muitas tomadas de decisão em vários níveis.

³⁴ No Brasil, para além dos livros didáticos, ainda nos deparamos com as formações oferecidas para as redes de ensino por empresas particulares que concorrem a licitações junto às Secretarias Municipais e Estaduais de Ensino, que por conta da “autonomia” das escolas podem entrar com seus pressupostos, suas tendências, sua filosofia e “moldar” todo um procedimento teórico-metodológico de formação contínua para uma rede de ensino pública, e não necessariamente, precisa estar afinado com a proposta oficial do Município, do Estado ou mesmo do Governo Federal.

Estas transformações nos mecanismos de delegação do poder político influenciaram decisivamente a delegação jurídica do poder dos professores que não só legitima o exercício competente do direito de julgar, sentenciar ou avaliar, como tende a acautelar este exercício de um questionamento por parte do mundo não escolar. (CORREIA MATOS, 2001, p. 34).

Na perspectiva desses autores, por um lado, deparamo-nos com a desvalorização social dos diplomas escolares que contribuiu para a diminuição da importância social da avaliação escolar. Por outro lado, o exercício de emitir um julgamento sobre os estudantes, que era exclusividade do professor, passou a ser delegado também aos exames nacionais, a tal crise do Estado Educador, já mencionada, que passa a se configurar como Estado Avaliador que,

[...] além de procurar regular *a posteriori* o sistema, tende a individualizar responsabilidades num processo de omissão das suas próprias responsabilidades e de imputação de culpas, numa lógica onde o exercício do direito de julgar, por parte dos professores, tende a transformar-se num julgamento sobre aquele que julgou.
(CORREIA; MATOS, 2001, p. 34).

Correia e Matos (2001) acrescentam que a década de 1980 assiste a uma verdadeira “revolução semântica”³⁵ que, em nome da autonomia dos professores, contribui para a vulnerabilidade e para a desresponsabilização dos sistemas educativos pelos fracassos da escolarização, pois ao propor uma redefinição da problemática educativa, dando ênfase às dimensões organizacionais e deixando de lado as dimensões políticas, acaba por estabelecer uma ruptura com referenciais legítimos de identificação e definição dos problemas educativos, como por exemplo, a universalização dos saberes.

Nesse ponto, inferimos que há divergências entre o pensamento de Nóvoa (2002) e o de Correia e Matos (2001). Enquanto o primeiro aponta para a ideia da formação centrada na organização a partir das escolas, o espaço de formação contínua visto como *o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar*, Correia e Matos (2001) questionam o possível apagamento das dimensões políticas quando se colocam em primeiro plano as dimensões organizacionais. Segundo esses autores, isso pode romper com referenciais que fundamentam a definição de questões educativas cruciais. Nas palavras dos autores,

³⁵ Não concordamos que seja exatamente uma “revolução semântica”, porque subjacente a toda uma mudança na maneira de pensar a educação, que obviamente passará por mudanças em seu significado, em suas finalidades; há atos humanos intencionais que impulsionam essas mudanças que não se dão apenas no nível semântico, mas estrutural, objetivo e que criam novas subjetividades e novas maneiras de nomeá-las.

Num primeiro momento, esta nova semântica estruturou-se em torno de preocupações relacionadas com a utilidade da educação para a modernização da economia e para o combate ao desemprego juvenil e foi acompanhada por um acréscimo da influência do mundo empresarial no campo educativo. A flexibilização que então se preconizava nos modelos de regulação dos sistemas educativos foi acompanhada pelo elogio das virtualidades do Estado Regulador, que serviu de mote aos apelos à participação de uma sociedade civil mitificada e glorificada, sempre que as suas dinâmicas se aproximavam das lógicas empresariais cuja reabilitação se procurava assegurar a qualquer preço. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 37).

Os autores designam tal processo como “ideologia da modernização” que, segundo eles, conduziu de certa forma a uma “desqualificação” das preocupações democratizantes em educação que pela criação de consensos sociais ilusórios acabava por criar uma nova ideologia meritocrática. Em tal contexto, a formação contínua de professores,

[...] apóia-se numa definição sombria da profissão e promove um conjunto de dispositivos e de disposições que, além de favorecerem o isolamento, contribuem para a “naturalização” de subjectividades profissionais onde cada um dos indivíduos, potencialmente incompetente, é responsabilizado pela gestão da sua formação no interior de um sistema suficientemente diversificado para lhe disponibilizar as respostas adequadas às suas necessidades. Construída em torno da “ideologia da competência”, a formação contínua favorece a “descontextualização” do trabalho docente, promove uma definição administrativa da profissão, fomenta a vinculação dos saberes profissionais aos saberes disciplinares e tende a subordinar cada nível de ensino aos níveis de ensino que o precedem. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 40).

Correia e Matos (2001) pontuam também que há uma tendência de homogeneização na “engenharia curricular” com a institucionalização dos currículos alternativos que, mesmo parecendo se legitimar numa ética de respeito pela diferença, é geradora de modalidades de exclusão escolar que,

[...] por inibirem a expressão de heterogeneidades e de conflitos susceptíveis de induzirem lógicas transformadoras, reforçam a propensão para o abandono da reflexão e da intervenção política no campo educativo, que assim, tende a definir-se como um espaço social de gestão, mais ou menos eficiente, dos indivíduos e das suas competências. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 41).

Segundo os autores, essa retórica da inclusão se insere no quadro da ideologia neoliberal, “onde o respeito pela diferença se articula com uma lógica da responsabilização individual e se sustenta numa nova ideologia meritocrática” (CORREIA; MATOS, 2001, p.

40) que conduz à idéia de que o problema da exclusão social passa pela incompetência das próprias “vítimas”. Além disso, apóia-se também numa “pedagogização” dos problemas sociais. Para os autores, houve uma revalorização simbólica da Pedagogia; entretanto, em um primeiro momento, à custa de uma banalização da própria Pedagogia e da ação pedagógica que se tende a desescolarizar e passa a integrar-se no conjunto de atividades de empresas, da mídia, da publicidade, da ação política, “a centralidade que se atribuiu ao campo pedagógico na vida das sociedades foi acompanhada por uma periferalização dos pedagogos que se viram desapropriados do valor simbólico dos saberes que asseguravam a sua distinção social.” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 42).

Em um segundo momento, esse processo de *desescolarização* e banalização da Pedagogia reforçou a tendência para a escolarização do social e para o alargamento do campo de atuação da Escola (Exemplos são a educação para a paz, a educação para a cidadania...). Ao mesmo tempo em que essa demanda constitui novos desafios, no campo de atuação dos pedagogos, contribui para que a profissão docente permaneça deficitária diante da impossibilidade de dar conta de todas as funções que lhe são atribuídas.

De acordo com Correia e Matos,

[...] a complexidade dos desafios do campo educativo, ao ser inscrita numa lógica da acumulação, tende a legitimar e a contribuir para a consolidação de sistemas de formação profissional contínua que, apoiando-se numa ideologia das necessidades de formação, se pensa poderem assegurar tanto a requalificação profissional de cada um dos docentes como a produção de “especialistas especialmente especializados” na gestão dos desafios colocados por cada uma das novas missões atribuídas à escola. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 43).

Subjacentes a essas questões são criados consensos em torno da autonomia das escolas e da sua organização em rede, que tende, não somente a ocultar a tendência para que a autonomia seja pensada como de responsabilidade dos envolvidos no processo educativo, como também ocultar as relações de poder. Ainda de acordo com os autores, assim também

[...] o consenso em torno da idéia de projecto educativo tende a ocultar o desenvolvimento de uma cultura da competência, dos objectivos, das estratégias e, principalmente, de uma cultura da avaliação, ou seja, tende a ocultar o desenvolvimento de uma cultura gestonária onde a reflexão pedagógica tende a subordinar-se ao problema da eficácia pedagógica, que conduz a uma definição do pedagogo como administrador de saberes e das condições de acesso a eles. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 43).

As reflexões que Correia e Matos (2001) desenvolvem apontam para o reforço de culpabilização profissional, do abandono de projetos e interesses profissionais. Para os autores, tais processos estão associados ao desenvolvimento de uma ideologia da inclusão no campo educativo. Ainda em suas perspectivas, tal culpabilização combina-se com uma solidão profissional que não pode ser vista como individualismo constitutivo da profissão dos professores, mas está inserida em um contexto amplo de natureza organizacional em que as dificuldades são consideradas inerentes a cada profissional e que a superação dessas dificuldades está tanto dependente de sua formação, como do desenvolvimento de figuras especializadas no exercício de funções não-docentes, “que se insinuem como ‘figuras simbólicas de legitimação’ das funções que os professores exercem para além daquelas que transcendem as suas funções ‘tradicionais de transmissão de conhecimentos.’” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 45). Os autores complementam tal idéia, afirmando que,

[...] a formação contínua e especializada desempenham um importante papel simbólico tanto no processo de “desqualificação” dos professores para o exercício das funções que transcendem as que se integram “nas tradicionais funções de transmissão de conhecimentos” como na “descrédibilização” das relações que os professores estabelecem com o campo de formação. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 45).

Correia e Matos (2001) situam-nos no contexto português assinalando que a institucionalização da formação contínua de professores naquele país surge em meio ao processo de transformação da intervenção do Estado no campo educativo e enfatizam que “a crise do Estado Educador foi acompanhada pela institucionalização de um conjunto de dispositivos tendentes a responsabilizar simbolicamente os professores pela gestão da crise da escolarização.” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 47). Ainda segundo esses autores, oficialmente, o Estado disponibiliza a formação, mas os professores a gerem e esta é vista como um dispositivo de reposição das competências que os professores necessitam frente às demandas atribuídas à escola e frente à diversificação do público que a frequenta. Entretanto, extra-oficialmente, a formação contínua “apresenta-se também como um dispositivo simbólico de ‘naturalização’ de uma definição sombria da profissão.” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 47).

O cenário português como nos é apresentado evidencia semelhanças com o que vem acontecendo no contexto brasileiro³⁶. Há uma ampliação da rede de ensino da década de 1970

³⁶ A título ilustrativo, citamos dois textos disponíveis na internet, que apresentam as tendências atuais sobre a formação de professores em Portugal: “A formação de Professores no Portugal de Hoje” (ALARCÃO, 2007) e “Percurso e tendências recentes da Formação de Professores em Portugal.” (LEITE, 2005). O primeiro discute a proposta de alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo, por parte do Ministério da Educação, que

em diante, que aumenta consideravelmente as possibilidades de acesso das classes sociais menos favorecidas, mas não necessariamente garante o sucesso escolar dos oriundos dessas classes. A formação contínua oficializada procura dar conta do que se supõe necessitarem os professores e, ao mesmo tempo, essa formação que vem acontecendo nas últimas décadas também incide nos planos de carreira dos professores ligados a redes de ensino público, ou seja, há uma tendência à certificação dos professores, que não garante necessariamente qualificação e transformação nas práticas de sala de aula, pois tal formação apresenta um caráter individualista, pontual. Isto vem ao encontro do que afirmam Correia e Matos (2001, p. 49):

Ao contrário dos anos 60 e 70, em que a formação contínua se afirmava como um direito imprescindível ao exercício de uma autonomia profissional, e ao contrário dos anos 80, em que ela foi definida como um dever e associada aos processos de readaptação profissional exigidos pela implementação de reformas, nos anos 90, ao mesmo tempo que é mitificada, atribuindo-lhe potencialidades regeneradoras que ela não possui, a formação tende a insinuar-se como um mecanismo de gestão administrativa das carreiras e a dissociar-se dos processos de aprofundamento de uma autonomia profissional e dos processos de produção de transformações na acção pedagógica. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 49).

Para Correia e Matos (2001), o modelo de formação contínua que está em pauta vai numa direcção “carenalista”, ou seja, responde a carências da oferta e procura. Adota-se assim, no campo da formação contínua, a mesma perspectiva pedagógica dos modelos de profissionalização em serviço, “num modelo organizacional mais complexo onde o contexto de trabalho é sempre encarado como um espaço de exercício de competências profissionais e nunca como um espaço qualificante, ou seja, como um espaço susceptível de qualificar os seus profissionais e de produzir qualificações colectivas.” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 55).

Na linha de raciocínio desses autores, tal formação reforça as tendências para a naturalização do modelo de professor solitário e por isso toma força a retórica da autonomia que responsabiliza cada um dos docentes pela sua própria formação e tende a ocultar as tendências de proletarização da profissão que aos poucos vai perdendo sua capacidade de interferir nos mecanismos que estruturam suas práticas e definem sua legitimidade. Então, aceitar como “lugar comum” a ideia de que a qualidade de ensino está dependente da qualidade dos educadores e que a melhoria de cada um acarreta a melhoria na qualidade de

desencadeou a polémica sobre as instituições que deveriam formar os professores. O segundo texto aborda as tendências da formação, tanto inicial quanto contínua, e apresenta uma proposta de Ação Piloto de Formação Pedagógica para professores da Universidade do Porto realizada em 2004/2005, discutindo, entre outros aspectos, “questões da organização e do desenvolvimento do currículo no contexto da política educativa subjacente à Declaração de Bologna.” (LEITE, 2005, p.385).

ensino, é, de certa forma, “um dispositivo de ocultação dos desafios sociais, políticos e éticos que se colocam à formação profissional contínua dos professores.” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 66).

Respaldamo-nos novamente nos autores quando afirmam que é preciso encarar

[...] o sistema de formação contínua de professores como um processo social que não envolve apenas a distribuição e eventual produção de competências, qualificações e saberes profissionais, mas envolve também a produção dos intervenientes no sistema e a produção de referentes legítimos em torno dos quais se tende a assegurar a própria definição legítima da profissão. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 78).

Correia e Matos (2001) denunciam que, como está posta a formação na atualidade para os professores portugueses, ela acaba por gerar um individualismo profissional que “constitui um dos efeitos mais visíveis da crise dos mecanismos de delegação do poder nos professores” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 91) e acrescentaríamos que não é distinta para os professores brasileiros na sua maioria. Ainda na visão desses autores, o desenvolvimento de sistemas de formação, que se pautam apenas em atender carências, não comporta uma formação contínua de reflexão constante, e se delegam às deficiências, na formação dos profissionais da Educação, a responsabilidade única e exclusiva pela crise da escolarização. Além disso, o mal-estar que tal crise gera impulsiona as saídas individuais: cada vez mais um maior número de professores busca especializações e muitos acreditam ser esta a saída. Isto não significa que as tomadas de decisões sobre suas próprias formações não lhes tragam benefícios pessoais, profissionais e mesmo para suas instituições, mas não é a tomada de decisão individual que poderá alterar rumos, repensar possibilidades. Em nosso entender, construir uma profissionalidade docente necessariamente passa por um movimento coletivo de reflexão, discussão e ação.

Abordaremos, mais adiante, dentre outros aspectos, como os sujeitos desta pesquisa lidam com seus processos formativos e constataremos em suas falas, por um lado, a queixa pela ausência de coletividade do corpo docente, considerado por elas como fator negativo para o trabalho pedagógico. E, por outro lado, o respaldo em decisões coletivas como fator positivo que lhes assegura confiança naquilo que fazem.

Correia e Matos (2001), ao analisarem os efeitos do reforço do Estado Avaliador em detrimento do Estado Educador, mostram-nos que a vida privada das instituições passou a um julgamento público que contribui ainda mais para a crise na profissionalidade docente. Os cenários que se põem em nossas instituições escolares são heterogêneos e desiguais. Entretanto, ao terem de ser submetidos a provas alheias aos seus processos, assujeitam-se a

uma mesma fôrma, mesmo quando se defende nos currículos oficiais uma avaliação processual. Para os autores:

Nas referências que os professores fazem aos alunos é particularmente visível esta dissociação entre uma vivência que se experimenta numa heterogeneidade turbulenta e a necessidade de adoptar sistemas cognitivos que permitam classificar os alunos em classes mais ou menos homogêneas para melhor assegurarem a sua gestão. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 107).

Podemos exemplificar, a contradição acima apontada por Correia e Matos (2001) com o que constatamos nas duas classes de alfabetização investigadas no Brasil, em que as escolas tomaram a decisão de formar classes homogêneas (a que chamavam agrupamentos), a partir dos níveis conceituais de escrita apontados por Ferreiro e Teberosky (1985) em sua pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita. A decisão pela tentativa de homogeneizar as classes tinha como objetivo *gerenciá-las* de uma maneira mais adequada e que pudesse atingir os objetivos propostos para a alfabetização de forma mais eficiente. Adiante, nas análises feitas, apresentaremos como isso ocorreu e o que subjaz a essa decisão, assim como faremos também reflexões sobre as contradições postas nesses encaminhamentos frente à proposta da própria rede de ensino de garantir a heterogeneidade e respeitar os processos diversos de aprender.

Na linha de raciocínio de Correia e Matos (2001), a idéia de que as mudanças estão sendo impostas pelo exterior está na origem de um conflito de responsabilidades que conduz a admitir-se que “os alunos são um corpo homogêneo resistente à mudança que se opõe ao desejo de mudança do professor” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 108) e, sendo assim,

Esta relação coisificada com os alunos que se exprime e legitima através da utilização de uma linguagem onde a incompetência vagamente inata dos jovens e respectivas famílias desempenha um importante papel é, sobretudo, enfatizada quando está em causa a gestão dos conflitos de responsabilidade pela relativa ineficácia da ação pedagógica. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 108-109).

Para os autores, forma-se dessa maneira um consenso em que se *naturaliza* o mundo escolar como um mundo habitado pela incompetência, contribuindo ainda mais para a fragilização da profissão docente e que acaba por questionar “o próprio fundamento de uma profissão que é suposta contribuir decisivamente para a produção de competências e de qualificações sociais.” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 111).

Uma das categorias analisadas por Correia e Matos (2001), a avaliação, merece uma especial atenção nas pesquisas sobre formação de professores, pois, segundo os autores, “tem

adquirido uma tal centralidade no funcionamento dos sistemas educativos que é em torno dela que tendencialmente se organizam as relações entre os diferentes intervenientes no campo educativo.” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 117).

Esta faceta do processo educativo, a avaliação, interessa-nos em particular. Como já mencionamos anteriormente, os sujeitos da pesquisa se depararam com processos avaliativos alheios aos da escola e esse conflito entre o julgamento interno/privado dos professores que reconhecem o processo de aprendizagem de cada criança chocou-se com uma avaliação externa que desconsidera esses processos e, por isso, centraliza-se nos resultados, gerando desconforto, conflito e sofrimento tanto nas crianças quanto nas professoras, e, de certa forma, fazendo-as refletir sobre suas tomadas de decisão frente às demandas exigidas por tais avaliações.

Na perspectiva de Correia e Matos (2001), sendo assim, a avaliação acaba por desempenhar um conjunto de missões que ultrapassa a simples emissão de um juízo de valor sobre a competência dos estudantes. Ela se torna um “dispositivo de legitimação compensatória da intervenção política do Estado Avaliador ou do Estado Supervisor”, o que muitas vezes pode servir para criar uma hierarquização de escolas, como pode contribuir também para “a produção de disposições subjetivas tendentes a aceitar o princípio do mercado e a metáfora da livre escolha como modo de funcionamento desejável do sistema público de educação.” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 117-118).

Além de tudo isso, o deslocamento da avaliação de seu espaço privado de sala de aula para espaços públicos (informações de resultado na mídia, por exemplo) contribui para que “o exercício das funções docentes estejam permanentemente sujeitas a um julgamento público onde se valoriza fundamentalmente as suas componentes cognitivas.” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 118).

Essa ênfase concedida aos produtos cognitivos da ação pedagógica, segundo os autores, tende a acentuar a desvalorização social das componentes do trabalho docente, recaindo sobre suas dimensões relacionais, socioafetivas ou comunicacionais que acabam por ser excluídas da definição legítima da profissão, mesmo que sejam de suma importância na estruturação dos produtos cognitivos. Nessa perspectiva, a avaliação constitui-se

[...] como um produto e um dispositivo de estruturação de novos sistemas de (inter)mediações institucionais que envolvem tanto uma redefinição dos mecanismos de controle do trabalho docente e discente, como ainda uma reordenação dos referenciais em torno dos quais se define o seu sentido. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 118).

Reafirma-se, assim, a idéia posta pelos autores em questão sobre o deslocamento do papel do Estado de *Educador* para *Avaliador*. Na pesquisa de campo vimos exemplos dessas manifestações com as provas de aferição em Portugal e as provas feitas pelo Instituto que assessorava a Secretaria de Educação daquela cidade do Norte de Santa Catarina/Brasil, (como já mencionamos), e tudo o que nelas está implicado: mudanças de encaminhamentos metodológicos, conflito, confronto, dentre outros aspectos.

Pensar em profundidade na formação de professores, portanto, implica ter diante de nós o cenário que se configura para esses profissionais. Suas múltiplas determinações estão imbricadas na estrutura na qual o sistema educacional encontra-se inserido e reconhecer essa estrutura procurando desvelá-la é um caminho para que a discussão sobre a formação não se restrinja apenas ao espaço áulico, mas que seja pensada em toda a sua complexidade de relação social.

Vimos que as *escolhas* feitas pelas professoras devem ser compreendidas nessa dinâmica em que esse espaço micro (sala de aula) está relacionado com o espaço de decisões do nível macro do sistema educacional e cuja tendência, neste momento, aponta para uma reorganização do mundo capitalista e, por conseqüência, as decisões locais tendem a ser multideterminadas pelas de cunho transnacionais.

As críticas de Correia e Matos (2001) constituem denúncias de várias ordens e em níveis diferenciados e, sob distintos ângulos, estiveram presentes nos demais autores que tratam da formação docente a quem recorreremos ao longo de nossa explanação.

Em síntese, o que Correia e Matos (2001) fazem é o reconhecimento da crise instaurada no âmbito das escolas que retratam a crise da sociedade capitalista e a crise de sua ideologia neoliberal.

No sub-capítulo seguinte refletiremos especificamente sobre a formação dos sujeitos da pesquisa considerando as reflexões feitas até este momento, procurando compreender esses sujeitos no contexto histórico e social em que estão inseridos.

2.2 Constituição do “ser” professora

Como vimos enfatizando ao longo de nossa explanação, ao se pensar sobre como se dá a constituição do “ser” professora, levamos em conta uma série de elementos que vão sendo incorporados a esse ser que estará em constantes mudanças. É um ser inconcluso; mesmo que tenha resistências, fatalmente é alterado em sua constituição, em seu modo de ser, por

processos diversos: formalizados e não-formalizados. A partir de Contreras (2002) já havíamos ressaltado que o conhecimento profissional é em parte individual, em parte compartilhado e em parte diversificado, reforçamos essas idéias com a afirmação de Tardif sobre *o saber* dos professores:

[...] o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (TARDIF, 2002, p. 19).

Embora em concordância com a explicitação de Tardif (2002) sobre os aspectos da constituição da *profissionalidade* docente, salientamos que o uso do termo “saber” merece certa cautela. Esse conceito pode ser remetido a uma visão pragmática de docência, que coloca a prática de sala de aula como central, podendo elevá-la à categoria de *bastar-se por si mesma*, deixando em um segundo plano o papel que as ciências voltadas para o fenômeno *educação* e as pesquisas por ela demandadas possam desempenhar no sentido de desvelar as subjacências das práticas docentes e auxiliarem em posicionamentos críticos e transformadores³⁷. Por isso, pareceu-nos procedente recorrer a outros autores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), que em seu livro “Formar o professor, profissionalizar o docente”, discutem uma concepção de identidade para a docência profissional, passando pela defesa da formação de nível superior como a base inicial da profissionalização docente. Em suas reflexões, os autores, conceituam conhecimento profissional como o conjunto de saberes, habilidades, competências, atitudes, etc. que compõem o *metier* do docente e vão se constituindo ao longo de toda sua carreira. Esses autores também defendem a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar da construção de sua profissão. No entanto, ressaltam a perigosa banalização desses conceitos. Para os autores,

A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Neste sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitudes de pesquisa)

³⁷ Cabe salientar que as preocupações com o conhecimento docente, sob outros ângulos, estiveram presentes também no diálogo que travamos com os outros autores ao longo deste capítulo. (MORAES; TORRIGLIA, 2003, NÓVOA, 2002, CORREIA; MATOS, 2001).

que levam a uma posição crítica da prática em questão. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 26).

O conhecimento profissional do docente, visto como um conjunto amalgamado de vários saberes, merece uma atitude de formalização que pode ser favorecida por pesquisas voltadas para a sala de aula, como é o caso da presente pesquisa. Acreditamos que tal procedimento científico pode se constituir num contributo para a conscientização necessária ao docente sobre sua própria constituição.

Recorremos ao postulado de Vygotsky para respaldar a necessidade da tomada de consciência sobre os meandros da *profissionalidade* docente, na intenção de que as várias facetas do conhecimento não se banalizem, nem se naturalizem e possam vir a ser desveladas em prol do domínio sobre a própria formação: “Para tomar consciência há que ter consciência daquilo que se deve tomar consciência. Para dominar, há que dispor daquilo que deve ser submetido a nossa vontade.” (VYGOTSKI, 1993 [1932/1934], p. 211, tradução nossa). Ao resgatarmos, através de entrevistas, o início de carreira das professoras sujeitos da pesquisa, os cursos que fizeram, a sua própria experiência profissional e pessoal, permitindo este movimento de falar sobre si, fatalmente fizeram reflexões e, portanto, deparamo-nos com várias facetas dessas professoras que têm relação com momentos específicos de suas vidas pessoais e profissionais.

Descrevemos a seguir algumas falas das professoras³⁸ A-br e R-pt sobre seus processos iniciais de carreira e que acabam por refletir uma tomada de consciência sobre vários aspectos: a idealização dos estudantes, a sala de aula, o papel do professor, construídos no imaginário das professoras muitas vezes a partir de seus cursos de magistério:

[Entrev 1: 82 – 110]

A-br: [...] O magistério mesmo, deixou um pouco a desejar. Saí com uma idéia de sala de aula bastante romantizada e quando eu entrei fiquei um pouco frustrada. A gente não é formada para trabalhar com os alunos que a gente encontra. A gente acaba só dando ênfase para os alunos que vão bem, mas aqueles que realmente precisam, a gente não é preparada para trabalhar com eles.

[R-pt Entrev 11: 216 – 222]

R-pt: Portanto, eu estive muitos anos numa escola normal, numa escola tradicional, que eu tinha a minha turma, eu era responsável por aquela turma e eu não tomava essa

³⁸ Optamos por transcrever as falas dos sujeitos da pesquisa *Ipsis litteris*.

consciência porque, porque quando o professor está sozinho com uma turma é o detentor da verdade, mesmo que diga uma grandessíssima asneira, mesmo que diga uma grandessíssima asneira, os nossos alunos acreditam tanto em nós que nós estamos a dizer verdade. E, portanto, nós não tomamos essa consciência.

Algo que é comum às três professoras e que também acaba sendo um diferencial é que as três já trabalhavam na área de educação quando fizeram sua graduação. Não há como negar que a experiência adquirida no exercício da profissão também contribui para a formação, e a simultaneidade dessa situação trabalho/estudo gera reflexões bastante pertinentes, como as que seguem, embora não apareçam com o mesmo teor para as três professoras. Apresentamos a seguir alguns depoimentos:

[Entrev 3: 202 - 221]

A-br: [...] Eu acho assim que teve uma diferença muito grande de quando eu comecei a fazer faculdade pro magistério. No magistério a gente não tinha aquela... Quando eu comecei a fazer faculdade, eu já tinha experiência de sala de aula e no magistério não. Eu comecei a fazer o magistério, pra mim tudo o que falavam eu acreditava piamente... [...], eu achava aquilo tudo maravilhoso e “é assim que eu vou fazer, vou chegar lá e vou pegar uns alunos maravilhosos” então quando eu fui pra sala de aula, eu vi que não era nada daquilo, que a gente tinha que arregaçar as mangas mesmo e batalhar por aqueles alunos que realmente precisavam.

Eu levei muito tempo para fazer a faculdade. Então eu estava com uma expectativa muito grande, uma ansiedade, tanto é que quando eu passei eu não conseguia achar meu nome no jornal, na lista, eu comprei o jornal ali naquela esquina da C. perto do terminal e eu olhava e eu não conseguia achar o meu nome e aí a minha irmã disse “A. táí o teu nome” (risos) Aí eu comecei a chorar no meio da rua, “meu Deus eu passei na faculdade”. Aí, quando eu fui pra sala de aula, eu já tinha experiência como professora. Eu era muito cobrada na escola porque tinha amigas que já tinham faculdade, então era assim tudo o que elas faziam era muito mais reconhecido do que eu, porque eu não tinha formação...

[Entrev 3: 296 - 298]

A-br: Então eu acho assim que a faculdade... quando eu fiz eu me senti privilegiada sabe, porque eu pude contribuir também, porque eu já trabalhava... aprendi muita coisa, muita coisa mesmo.

[Entrev 3: 351 - 357]

A-br: *Eu achava interessante porque, na nossa turma, pelo menos pra mim, nunca chegaram assim... com a cara virada... sempre rindo... queriam que eu contasse mais e ficava aquela rodinha ali conversando e eu trazia caderno das crianças e elas olhavam e conversavam e tinha uma troca muito gostosa. E qualquer curso que você faça, há trocas entre os professores, às vezes um curso (o de Matemática que a gente fez no início não tava legal), mas as trocas entre as meninas que estavam, foi muito bom.*

[Entrev 3: 362 – 363]

A-br: *Foi isso que a gente falou, a gente já estava engajada, trabalhando; então tudo isso contribuiu.*

[Entrev 3: 378 - 385]

A-br: *E a visão que eu tinha da escola ampliou muito até assim, a ponto de eu procurar qual é filosofia da nossa escola? O que que eu tenho que falar para os pais? A importância do trabalho, que é uma coisa séria trabalhar com crianças, qual é o teu objetivo com eles, tudo tem que ter um objetivo. (... inaudível) Não trabalhar texto por texto, uma tarefa para casa, qual é o objetivo daquela tarefa? Será que eu vou aproveitar no outro dia? Ou eu vou dar uma tarefa simplesmente só pra... são coisas assim que a gente começou a perceber ... a partir da faculdade.*

[Entrev 3: 162 – 169]

S-br: *[...] Quando eu comecei a fazer faculdade, eu tinha uma visão, trabalhava observando o livro didático, era o meu limite. E a faculdade me fez enxergar além, assim oh, pesquisar mais, a questão de pesquisa mesmo, ir além, internet, biblioteca, a questão dos textos reais, eu trabalhava muito com textos assim... qualquer texto pra mim... quanto mais fáceis...*

Antigamente se tinha essa visão, por exemplo, quando tu falaste da letra T [referindo-se a A-br], procurava textos que tinha um monte de T, aquela coisa... [...]

[Entrev 3: 299 – 305]

S-br: *Uma das vantagens é a gente estar trabalhando e estar fazendo faculdade ao mesmo tempo, porque você já vai “corrigindo”, digamos assim, as nossas falhas, os encaminhamentos errados que a gente faz, com a criança ali, puxa “meu”! Eu não tinha*

pensado como isso era importante, vai, já retoma e já consegue trabalhar com as crianças. E o que é falado aqui, a gente consegue fazer... “ah! isto acontece na minha sala” e outra já fala aqui e outra já fala ali. É de uma riqueza!

[Entrev 3: 371 – 377]

S-br: Tinha os termos também... que a gente usava ... eu lembro que quando eu comecei falavam em sócio-interacionismo e tal e eu ficava “o que que é isso?”... trabalhando já e a gente não tinha uma visão clara. Depois com o tempo, com a faculdade, ajuda a gente a pensar um pouquinho mais no que os outros estão falando, quem são esses autores. Nessa correria de trabalho, tu não consegues tirar um tempo pra ler, tu até tiras, mas não um tempo ideal e na faculdade tu és obrigada a tirar.

Nas falas de S-br também encontramos referências a trabalho prático, desenvolvido com as crianças, a partir de um encaminhamento que a pesquisadora (na época, na condição de professora) fez com a turma de pedagogia da qual S-br fazia parte (na condição de aluna):

[Entrev 7: 513 – 517]

S-br: Eu já fiz que nem aconteceu com h, naquela mesma semana eu propus pra eles que recortassem palavrinhas com h, dentro da necessidade que surgiu, então surgiu a necessidade do h ali que eles ficaram com dúvidas, então eu sugeri que eles recortassem palavras com h. Então no outro dia nós lemos aquelas palavras e vimos a diferença mais na oralidade mesmo. Eu não me aprofundi muito.

[Entrev 7: 560 – 562]

S-br: Até nós fizemos esse trabalho com o h, nós fizemos até na faculdade né, Cida. A gente fez o recorte das palavras, depois nós fizemos bingo com os cartazes, depois nós fizemos classificação com os sons do H.

É percebido nas falas de S-br e A-br que, por terem iniciado a formação no nível de graduação em tempo concomitante à atuação em sala de aula, isso proporcionou-lhes oportunidades de rever o que já faziam, além de ainda haver possibilidades de troca com colegas que também já lecionavam. Essas trocas entre algumas professoras-alunas constituíam uma vertente de aprendizagem para outras que ainda não atuavam em sala de aula. Além disso, havia a familiarização com termos próprios de caráter científico dos conhecimentos

veiculados pelo meio acadêmico que ampliava as possibilidades de legitimação do trabalho docente como um trabalho respaldado em estudos científicos.

A-br, ao falar sobre a graduação, faz comparação com seu curso de magistério de nível médio. Ela afirma que a experiência de sala de aula, anterior à entrada na faculdade, favoreceu outros parâmetros e desconstruiu algumas imagens idealizadas durante o magistério de nível médio. Havia de sua parte uma expectativa muito grande em relação ao curso superior, pois sofria discriminação por “não possuir formação”. O status que a formação inicial em nível de graduação proporciona constitui uma *identidade mitológica*, e professoras com essa formação, são consideradas *melhores* pelo imaginário social. Reconhecemos que a graduação amplia possibilidades, é imprescindível na formação profissional, mas não garante por si só a formação integral do professor, perpassada por outras tantas vertentes.

Além dessas nuances do que representou a faculdade para A-br, ela ainda faz menção à possibilidade de ser o pivô de questionamentos que outras acadêmicas que não lecionavam faziam. Segundo A-br, isto gerou trocas, aprendizagens, além da possibilidade que o estágio propiciou de observar outras professoras, o que a ajudava a refletir sobre si mesma e suas próprias atitudes. Quando questionamos se realmente era dessa forma, se quem tinha faculdade desempenhava melhor sua função, A-br responde:

[Entrev 3: 223 – 254]

A-br: Não era né, a gente sabe que não era. Tanto é que as supervisoras falavam, “não é porque você não tem faculdade que seu trabalho seja menos”. A diretora sempre valorizou muito meu trabalho, mesmo eu não tendo faculdade. E até aconteceu um incidente bem grande na escola, que eu fiquei muito magoada, que foi deixado de dar um projeto pra mim porque eu não tinha faculdade, eu não podia desenvolver aquilo porque eu não tinha formação. Então aquilo me deixou tão arrasada que eu disse “Agora eu quero, eu vou, eu preciso fazer!”. Pra mim mesma, pra valorizar o meu próprio trabalho e porque preciso da formação.

Então quando eu cheguei aqui na faculdade eu fiquei muito feliz porque tudo o que eu falava, todo mundo ficava olhando... eu contava... e as meninas no intervalo, ... a D., lembra da D., ela dizia “A., eu adoro ficar ouvindo tu contar da tua sala de aula”, aquilo me enchia de força, de mais vontade de trabalhar, a faculdade contribuiu muito, muito para o meu trabalho.

As trocas, isso assim, eu acho que contribuem muito para o ser humano evoluir, em qualquer área de trabalho que você tenha, a troca... como que é feito ali, aqui, a organização dessa escola como é que é, como que é a organização da tua escola... Teve

vários momentos em que nós tivemos essa oportunidade de poder trocar. Vários espaços abertos pra gente poder falar. A gente fez alguns projetos que a gente até podia aplicar na sala e trazer pra cá. Muita coisa daqui da faculdade eu levei e coloquei em sala de aula e deram certo. A última parte que era a parte do estágio, que pra mim foi bem corrido, porque eu não tinha aquele tempo pra fazer o estágio, mas tinha que ser feito, mesmo que... eu tinha que observar, isso porque eu já trabalhava um tempão...mas até que foi bom sabe, pra gente poder ver a postura de outras professoras. “Será que eu tou fazendo assim? Será que eu faço isso?” e então a gente vai amadurecendo e vai vendo o quanto contribuiu para avaliar minha postura diante das crianças, o tom de voz, o jeito de conversar com elas... Tudo isso eu consegui observar no estágio, que era uma coisa que eu nunca tinha feito. Só no magistério a gente fez, mas há quanto tempo que eu fiz o magistério!

Já o depoimento a seguir de R-pt revela-nos algumas especificidades de sua formação em seu país: o 25 de abril é realmente um marco na história portuguesa, porque sela o momento da queda do regime salazarista ditatorial, na década de 70, e o quanto esse fato histórico mexeu na forma de se pensar, entre outros aspectos, também a Educação. A professora narra a influência informal nesse contexto de uma de suas professoras no magistério que muito a marcou positivamente:

[R-pt entrev 12: 33 – 66]

R-pt: [...]... o que que eu tirei do magistério primário para... posso te dizer que nada, posso te dizer que nada, e nada por quê? Porque foi logo após o 25 de abril que era um caos, era, toda a gente... notava-se que, a nível dos professores, os professores andavam perdidos também. Toda a gente andava perdida, foi aquela liberdade descontrolada. Houve uma professora que me marcou muito, que me marcou e ao meu grupo de amigas, que nos marcou muito, não durante as aulas, mas convidavam-nos muito pra ir a casa dela para irmos tomar chá, então ela lá informalmente, foi nos dando conselhos: como é que nós poderíamos ajudar os nossos alunos futuramente. Foi de uma experiência muito rica aquela professora; é aquela professora que nunca mais nos esquecemos. E então, ela...

Pronto, a referência que eu tenho é mesmo no informal com essa professora, que nos deu bastantes orientações, que nos mostrou a escola de outra forma. E são essas ajudas no informal que depois nós nunca mais nos esquecemos. Porque, olha, quando eu... lembro-me que também fui... tive umas... o meu estágio, que estágio era aquele? Não era estágio nenhum, filha. O estágio era nós chegarmos lá, a professora titular sentava-se ao fundo da

sala, naquela altura era aquela dúvida se deveríamos levar já o plano pra aula porque foi, pronto, aquela loucura da liberdade, aquela reformulação de tudo, mas tudo sem uma orientação. Portanto, havia professoras que nos exigiam o plano e que tínhamos que cumprir ali à risca; havia outras professoras que já nos davam um bocadinho mais de liberdade e nós, mesmo levando algumas diretrizes pra aula, podíamos contornar as diretrizes, ultrapassá-las e portanto, orientarmos o dia, ou a manhã da forma como melhor nos identificássemos e essa é a minha formação inicial, amor.

No caso de R-pt, ao ser solicitada a falar sobre a formação, apenas mencionou a época em que cursou a licenciatura, sem acrescentar o que isto pode ter significado. Cada vez que se referiu à formação, enfatizou momentos informais e momentos no coletivo daquela escola em que estava atuando na época em que fizemos a pesquisa. Apresentamos suas falas a seguir:

[R-pt entrev 12 : 73 - 75]

R-Pt: [...] a minha licenciatura foi feita, meu amor, sem errar muito... há 8 anos, há 7, eu ainda não estava na comissão instaladora. Foi na IES do Porto, 2 anos, pós-laboral, foi...foi... no máximo há 7 anos.

[R-pt Entrev 11: 38 – 46]

R-pt: Portanto, eu quando cheguei cá... eu estou cá há 9 anos, quando me perguntaram qual era o espaço com o que eu me identificava mais, eu escolhi logo este espaço porque é o espaço que eu... mesmo com muitas dificuldades também para orientar os meninos nesta faixa etária... é o espaço que eu mais me identifico, que eu mais procuro valorizar-me... e então havia cá uma colega, chamada M. J. que trabalhou cá muitos anos e eu fui. Fui, procurei e aprendi muito com ela, apesar de só me encontrar com ela aqui um ano, porque entretanto, ela mudou de escola e eu me vi em abraços com essa faixa etária.

Percebe-se nas três professoras um movimento constante de busca pelo aperfeiçoamento do que fazem. Por exemplo, quando a professora A-br se refere ao seu processo inicial de carreira em uma escola isolada no meio rural, ressalta as dificuldades e barreiras enfrentadas e que eram de difícil transposição. Entretanto, ela vai à luta, de uma forma individual e procura se interar com o que há de novidade naquele momento para a área da alfabetização:

[Entrev 1: 112 – 114]

A-br: *Era bem no começo do ano. Era um curso que a Secretaria da Educação estava oferecendo, já numa outra perspectiva. Era uma nova visão de como trabalhar alfabetização.*

[Entrev 2: 261 – 289]

A-br: *A gente ficava bem chateada, porque tudo ficava em segundo plano pra gente. A gente era sempre os últimos a saber... alguém falava “ah! As escolas municipais estão fazendo isso” tinha capacitação para elas e não tinha para nós. Aí uma vez eu estava no ponto do ônibus, esperando o ônibus chegar e ouvi o comentário de que “ah! Estamos trabalhando com caixa alta, com catálogos, com rótulos, isso e aquilo, modificamos tudo na sala de aula”, eu disse: mas como, se eu não estou fazendo nada disso na minha sala de aula e estou trabalhando com sílabas ainda.*

Aí um professor disse, não, é, realmente parece que está mudando tudo, o construtivismo, aí já começaram a falar sobre o construtivismo. Aí eu liguei para a escola e disse: “ – Eu vou à Secretaria da Educação!”. Falei pra diretora e eu queria saber o que que está acontecendo, porque eu não sei como trabalhar daí então com meus alunos, o que que realmente a gente vai... a supervisora vai chegar em minha sala e eu estou fazendo tudo errado, ela vai me mandar desmanchar tudo e fazer tudo de novo.

Aí eu fui à Secretaria da Educação e elas me disseram “olha, elas estão trabalhando numa escolinha que era Z. do R., acho que é no Boa vista e lá elas vão estar preparando as professoras daquela escola, se tu quiseres ir lá.” Aí eu fui descobrir onde era a escola. Cheguei lá, toda inibida, não conhecia ninguém... Quando você faz um curso que é específico para os professores e você é convidada, tudo bem, mas eu não fui nem convidada, fui bem de xereta. Aí cheguei lá e me sentei e elas passando tudo. As meninas que estavam, para elas era um reforço, elas já sabiam, na sala delas já tinham cartazes do alfabeto todo para colocar as palavras embaixo, até a gente usava um craft grande dobrado e dividia o alfabeto ali e as crianças iam encaixando as palavras conforme cada 15 dias, a gente trocava e elas já estavam com as salas transformadas, rótulos e tudo. Foi onde eu comecei a receber uma orientação assim, foi o primeiro curso que mudou.

Nesse depoimento, A-br já apresenta o movimento que a Rede de Ensino do Município vai fazendo, no início dos anos de 1990, no sentido de uma proposta “diferenciada” de alfabetização a partir das contribuições do arcabouço teórico de Emília

Ferreiro e Ana Teberosky, denominado “Construtivismo”. A formação em serviço que se inicia nessa época na Rede Municipal teve como principais assessorias a E.V.³⁹, PROFA e PCN’s em ação⁴⁰.

A professora A-br, a princípio, procura por sua conta se inteirar do movimento, indo espontaneamente a uma formação oferecida em uma outra unidade escolar, pois naquela altura, a *formação para a alfabetização* ainda não tinha atingido todas as escolas e nem todas as professoras alfabetizadoras. Pelos relatos de A-br e S-br percebe-se que alguns cursos oferecidos foram esporádicos e outros tiveram propostas mais sistematizadas e longas que marcaram consideravelmente os rumos de seus trabalhos. Apresentamos seus relatos em relação a essa formação contínua:

[Entrev 2: 291 – 307]

A-br: Não foi um curso, foi um dia, elas da Secretaria da Educação mesmo é que passaram, não foi nem um dia, foi uma tarde [referindo-se à formação mencionada anteriormente que começou a alterar sua forma de pensar a alfabetização].

A-br: Aí, depois, na própria secretaria também, elas faziam uns grupinhos, aí começaram a chamar as professoras das escolas rurais e a gente recebia cursos lá. Nossa! Todo mundo ficava muito assustado porque os nossos alunos tinham muita dificuldade. Aí depois eu fiz o E. V., o PROFA, os PCNs também. Os PCNs eram por etapas, era por matéria: matemática, português, era separado assim, então pegava os módulos e elas mesmas fizeram com a gente.

[Entrev 2: 304 – 317]

A-br: A E. V., é aquilo que a S-br falou, a gente também tinha uma expectativa bem grande. Quando eu fiz a E. V., a gente podia optar por qual fazer, então eu peguei poesia, porque eu adoro poesia. Eu fui muito feliz, porque tudo que ela passou pra gente, eu levei pra sala de aula e deu certo. É claro que tem muita coisa que elas colocavam lá, elas falando dos alunos delas também, mostravam vídeos das rodas, aquele número de alunos ideal pra você trabalhar, na nossa sala não dava, não comportava espaço pra fazer uma roda, e assim

³⁹ A E. V. é uma Escola particular de São Paulo, que trabalha com formação de professores e que prestou assessoria à Secretaria de Educação deste Município da região Norte de Santa Catarina e ambas as professoras participaram de tal curso.

⁴⁰ O Programa de Formação de Alfabetizadores e os Parâmetros Curriculares em Ação são cursos oferecidos pelo Ministério da Educação. O primeiro (PROFA) foi feito apenas por A-br e o segundo (PCNs) foi feito por ambas.

mesmo a gente arranja, arranja espaço, a gente sai, vamos lá pra fora com eles, quando não dá na sala, arrasta carteira, mas daí dá aquele tumulto todo, porque arrasta carteira, depois volta carteira. O espaço físico que a gente tem já não comporta, era esse tipo de coisinha que não dava certo, não batia pra gente. As atividades... elas faziam um cronograma de atividades para um determinado tempo, também não dava, isso não fechou.

[Entrev 2: 381 – 392]

A-br: Eu acho assim, é válido, porque os cursos, por mais que seja aquele curso chato e tal, (o curso de matemática que a gente fez, realmente, no começo eu estava totalmente desanimada porque a gente tinha que fazer na sexta-feira e no sábado, uma coisa já negativa era o sábado, porque, poxa! você trabalha a semana inteira aí tem que ir lá no sábado fazer curso e ficar o dia inteiro e era bem cansativo, se bem que não era todo sábado, era uma vez ao mês, mas mesmo assim. Mas, eu e uma amiga, a gente tentava ver o que a gente podia pegar de melhor do curso. A gente tem que fazer assim mesmo. Uma coisa positiva é que você vai trocando idéias, às vezes a gente encontra uma amiga que está trabalhando em outra escola...). Eu gosto muito de fazer curso, esse de Matemática eu não vou poder fazer, porque lá na escola está disputado...

E o PROFA eu achei assim que foi um dos melhores que eu fiz. Eu trabalhava com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e comecei a fazer por eles. Elas se reuniam nas 2as feiras para planejar as aulas para dar pra adultos, então elas pararam de fazer isto e começaram a dar o curso para as professoras terem oportunidade de fazer. Aí eu fiquei grávida do J., não consegui terminar, fiquei muito triste... porque daí eu comecei a faltar, tinha dias que não dava pra ir em função da gravidez e eu acabei perdendo, porque não podia faltar, eram contadinhas as horas e eu acabei perdendo algumas horas.

[...]

A-br: E à tarde eu tinha uma 1ª série. Eu trabalhava à noite com os adultos.

A-br:[...] E ano retrasado eu voltei a fazer o PROFA. Elas aceitaram que eu continuasse a 2ª etapa, aí eu peguei a alfabetização, eu já tinha feito de Educação de Jovens e Adultos. Eram separados os vídeos, pra gente não ter que... já que trabalhava só com adultos, pra poder passar só o que realmente dava para fazer com os adultos. Eu gostei muito, achei aquilo, nossa! Maravilhoso. Teve muita coisa assim, que abriu.

[...]

A-br:[...] O PROFA é mais o nosso cotidiano, aquele número de alunos assim como a gente tem em sala de aula. Mas também é uma questão de se organizar.

[...]

A-br: Acho que bem no começo foi trabalhada essa parte de...[construtivismo, linha piagetiana] aí eles passaram para nós uma fita, eu lembro que acho que foi você que passou também para nós na faculdade sobre a história da escrita, passaram também pra nós um pouquinho dessa fita no início, pra gente poder decifrar as etapas... a garatuja... Então era uma mistura assim, só que o PROFA, ele mostrava pra gente o como a escola pública podia trabalhar. Aí tinha desde a pré-escola também, com um número pequeno de alunos e eles também mostravam salas com o número nosso, no vídeo aparecia o número de alunos, a idade deles, pra ver que era possível. Só que, às vezes, a gente até comentava era uma coisa gravada, então eles se preparavam para aquele momento.

A professora S-br também cita alguns cursos esporádicos. Não fez o PROFA, mas ao se referir ao curso pela E.V. afirma ter se identificado com ele e seu retorno para sua sala de aula foi de empolgação, e como ela própria disse: *"comecei a fazer tudo que eles passavam lá"*. Mas, como o processo de formação não é uma mera transposição didática, pois cada sala de aula é única, cada realidade é ímpar, ao tentar fazer essa mera transposição, S-br se deu conta de que as crianças não estavam se desenvolvendo como imaginava que ocorreria. Essa reflexão demonstra estarmos diante de uma professora sujeito de seu processo e atenta ao processo das crianças, e isso a fez refletir sobre a sua realidade e de certa forma "recuar" (essa palavra tem conotação bastante positiva: de retomada, de retorno a um ponto de partida). Essa retomada da professora é como se ela tivesse parado e se questionado: *Quem são os sujeitos que estão iniciando o processo de alfabetização nessa sala de aula, especificamente, e nesse contexto histórico-cultural? São os mesmos exemplificados no curso de formação? Se não são, se são tão distintos, como devo proceder? De que me serve o que aprendi? Como posso utilizar os conhecimentos que agreguei em prol dessas crianças? Sente-se nesse movimento da professora a reflexão sobre sua própria ação motivada por uma formação contínua: olhar sobre o processo das crianças numa visão de *que eu só ensino se as crianças aprendem*; o processo de ensino-aprendizagem visto como unidade dialética e não como dicotomia.*

Aprender e ensinar na perspectiva histórico-cultural formam essa unidade dialética⁴¹, isto é, embora ensinar seja uma ação e aprender seja outra de sentido contrário, precisam ser

⁴¹ Encontramos em duas obras a explicação de que o termo utilizado por Vygotsky em russo (*obuchenie*) para explicitar sua idéia sobre aprendizado se refere tanto aos processos de ensino quanto de aprendizagem. (REGO, 1995, p. 72; PEREIRA, 2000, p. 223).

vistas como interdependentes. Uma só tem sentido a partir da outra, uma só se concretiza pela existência de seu oposto. Isso, de certa forma, relaciona-se com a concepção de desenvolvimento apontada por essa abordagem que compreende que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e relaciona-se com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) já bastante explorado por estudos sobre o arcabouço vygotskiano.⁴²: “A instrução unicamente é válida quando precede ao desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo.” (VYGOTSKI, 1993 [1932/1934], p. 243, grifos do autor, tradução nossa).

Apresentamos a seguir os depoimentos de S-br:

[Entrev 2: 161 - 167]

S-br: Aí depois fiz o da E. V. e agora o de matemática. E aí fiz outros pela faculdade, tinha a Semana da Pedagogia. E aquele que eu fiz depois do magistério, Adicional de Pré-Escola também ajudou muito na alfabetização e os congressos que a gente fez... voltados para a educação.

[Entrev 2: 193 – 244]

S-br: Quando eu comecei [referindo-se ao curso pela E.V.], já no início, eu comecei a fazer tudo que eles passavam lá, eu queria fazer, eu queria ver, porque, nossa! Era maravilhoso do jeito que era passado, as crianças aprendiam, então eu comecei a fazer. Mas eu fiz tudo muito atropelado, eu mesma, eu sou muito ansiosa, aí eu percebi que aquilo que eles estavam passando não ia se encaixar exatamente com as nossas crianças e foi isso que a gente fez.

Até na época, a D., que é nossa supervisora, ficava muito indignada (e para alguns foi taxada de chata), porque falava isso aí não funciona com nossos alunos, questionava muito, eu já sou mais... eu não consigo falar, mesmo que eu não concorde com alguma coisa eu fico ali quieta. O que que nós vamos fazer enquanto escola. Eu comecei a fazer tudo, achava maravilhoso, algumas coisas deram certas, outras não, até chegar em agosto, o que que eu fiz, não, agora eu vou rever o que que eu tou fazendo que as crianças, tem algumas que não estão aprendendo. E algumas estavam indo embora, uma beleza, só que muitas estavam ficando para trás, então o que que eu fiz, voltei, comecei a selecionar as atividades: esse

⁴² Em nossa Dissertação de Mestrado referenciamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e trazemos a discussão de alguns autores que aprofundam essa temática (AGUIAR, 1998, p. 8).

caminho aqui eu posso usar, esse não, conforme as crianças [referindo-se ao que era aprendido no curso], tentando adequar a teoria com a minha prática.

Foi o que a gente fez na escola, algumas coisas eu faço até hoje: trabalhar com os textos, fatiar os textos, aquela questão de colocar grupos dos silábicos, dos pré-silábicos, dos alfabéticos, dos alfabéticos escreverem a parlenda, do silábico completar, do pré-silábico ter o banco de palavras. Esse tipo de atividade foi a partir do curso da E. V. É uma coisa assim que deu certo e acredito que dá certo e continuo fazendo e outras coisas eu vi que não estava dando certo e foi o que a gente fez, selecionou, sentou junto com os professores e discutiu o que dá para trabalhar, o que não dá. Até porque 95 % das nossas crianças chegam sem conseguir segurar um lápis e tudo o mais e aí gente teve que voltar. E aos poucos a gente foi vendo que o grupo de alunos que eles tinham (e contavam sobre eles nos cursos) era bem menor, tinha também uma pessoa que auxiliava, os recursos, o trabalho vinha desde a pré-escola. E o que que a gente foi descobrindo, que as crianças estavam lá desde o jardim, vinham naquele mesmo processo, o mesmo número de crianças, as professoras se reuniam também para estudar, pra pensar na atividade... e ali o que que estava acontecendo, a gente tinha que pensar sozinha, também na atividade, o número de alunos era bem maior (tinha 10 a mais) e as condições eram bem diferentes, não tinha apostila prontinha, nós tínhamos que fazer tudo à mão, por isso que a gente selecionou.

Mas, eu achei muito válido, mesmo assim eu vejo que tem muitas coisas que a partir deste curso eu passei a entender melhor. Eu tinha aversão, um pouco de aversão, aos alunos que não aprendiam, porque eu não conseguia fazer eles avançar, não conseguia, eu usava aqueles métodos antigos, que eu tinha visto lá, desde a cartilha e mesmo da própria secretaria que ela tinha passado no início, de trabalhar com uma palavra só do texto, mas eu via que aqueles alunos que eram médios, iam e aqueles que não estavam conseguindo se alfabetizar, não estavam caminhando. Então o que que eu ia fazer, eu acabava ficando frustrada, e a partir desse curso eu passei a olhar mais para eles e até realmente como é que eu vou pedir para um aluno que não sabe reconhecer as letras a escrever um texto, ou a fazer uma parlenda de memória, se não sabe nem a letra? Então realmente, tem de trabalhar, tem de ir devagar.

Nessa fala de S-br, há o reconhecimento de que os cursos de formação contínua oferecem possibilidades, mas possuem limites, cabendo às professoras adequá-los a sua realidade. S-br deixa transparecer, ainda, o envolvimento coletivo do corpo docente dessa

escola durante o curso citado, como nos apontam a seguir suas falas sobre a atividade com a agenda diária:

[Entrev 2: 318 – 337]

S-br: [a partir do curso da E.V.] Uma das coisas que a gente passou a adotar foi a rotina semanal. A gente faz de 2ª a 6ª em tópicos o que vai trabalhar naquela semana e depois a gente faz o planejamento por dia, mesmo que mude alguma coisa, como acontece, “ah, não deu tempo” faz uma anotação, mas tem uma visão geral daquela semana. Foi uma coisa que a gente passou a adotar e lá na escola, as professoras de lá, optaram pela contação de história. Então a gente trabalhou com a contação de história. Fizemos um... até envolvemos a comunidade, na época, foi muito legal.

Começamos a fazer a contação de história na sala de aula, gravamos fitas de alunos fazendo a contação de história. Depois fizemos um grande congresso lá, que várias professoras vieram, até da Secretaria, alunos contando histórias para a comunidade, com exposição de fotos. Foi bem legal esse trabalho com contação de histórias, nós trabalhamos muito com títulos de histórias... só que assim, eu vejo que não dá pra ficar o ano inteiro naqueles títulos de história. E pelo que elas colocavam, aquilo ali se trabalhava de fevereiro a dezembro. Eu vejo assim, têm muitas coisas que eu não posso deixar passar, eu tenho que trabalhar outras coisas também. O que eu faço agora, eu faço um projeto, durante um ano eu faço um projeto.

[Entrev 2: 433 – 437]

S-br: Foi o que eu fiz também: eu gravei os meus alunos montando uma parlenda. Mas eu... aquilo ali já estava no meu planejamento, só querendo ou não, a própria filmadora, não foi a mesma coisa que a minha expectativa quanto à atividade. Eles ficaram meio assim, querendo aparecer, querendo chamar a atenção.

[Entrev 5 : 238 - 246]

S-br: [Referindo-se a um cartaz para a agenda e não o quadro que foi sua opção] Eu já experimentei essa atividade no ano passado, só que eu achei que construindo a agenda a riqueza é muito maior, sabe, por quê? Uma porque o cartaz vai estragando com o tempo, vai destruindo as fichas, acontece de tudo... e outra, a palavra está pronta, no início do processo é bem interessante porque eles fixam muito a primeira e a última letra, ‘Ah! ARTES, começa com A, termina com S’, então é interessante no início ali, mas agora, a partir do momento

que eles começam a escrever, acho muito melhor, eles escreverem, porque eles vão construindo a palavra mesmo, toda.

[Entrev 5: 258 – 266]

S-br: Eu estava vendo a questão de história e geografia, que nós temos como um dos conteúdos para a criança ter noção do tempo, do espaço. Então... do antes, do depois, do passado, do presente, do futuro. Então a agenda já é um trabalho que vai contemplando esse conteúdo. Porque eles vão vendo que ‘ah, artes é depois do recreio, né professora?’ ‘A educação física é a última aula’, então eles vão criando todos esses conceitos que você não precisa parar e fazer: ‘Vamos ver o que é antes e depois’, no próprio convívio deles, no dia-a-dia das atividades que eles fazem, eles vão percebendo isso já.

Veremos também que no caso de R-pt, sua experiência com cursos não tem grande relevância, sua formação é influenciada muito mais pela experiência de nove anos na escola em que atuava no momento da pesquisa e pelo apoio em um coletivo que a ajudava em suas reflexões metodológicas e mesmo em sua auto-formação:

[R-pt Entrev 11: 32 – 37]

R-pt: Portanto, já participei em palestras, seminários... mas eram mais voltados para a educação no geral, agora, quanto à iniciação, à leitura e à escrita, a minha formação é uma formação normal de qualquer outro professor, só que tentei valorizar-me, não há muitas formações dirigidas especificamente à iniciação, à leitura e à escrita, foi mais em leituras que fiz, foi na aprendizagem que aconteceu nesta escola.

Durante as entrevistas, em alguns momentos, de forma espontânea e independente das perguntas que eram feitas, surgiram algumas “lembranças-depoimentos” de suas próprias trajetórias escolares. As professoras nos revelaram o quanto puderam superar suas próprias trajetórias, a ponto de ver os limites postos pelo processo da cartilha e mesmo pelo pouco acesso à literatura. Apontaram o quão positivo tem sido o movimento atual de entrada da literatura no meio escolar, seja pela educação infantil, seja pelo ensino fundamental. Seguem alguns desses depoimentos que ilustram tais afirmações:

[Entrev 7 : 629 - 630]

S-br: Eu lembro da questão da minha própria formação, quando eu estava na primeira série, eu não lembro da minha professora lendo pra mim.

[Entrev 7: 634 – 639]

S-br: Eu lembro dos cartazes com figuras e sílabas, lembro direitinho ela colava no quadro, o a da abelha, o e da [inaudível ??], cartazes que tinha o desenho, a letra e depois as sílabas embaixo, eu ficava encantada quando ela botava aqueles desenhos, eu adorava, mas era aquela visualização que eu tinha, não tinha história, não lembro de nenhuma situação que ela contava história pra gente, ou indo na biblioteca, também não lembro.

[Entrev 7: 640 – 642]

A-br: [...] eu tenho momentos muito trágicos de leitura da primeira série, a professora esfregou a cartilha no meu rosto, porque eu não sabia ler.

[Entrev 7: 656 – 656]

A-br: O meu livro era o Caminho Suave.

Já R-pt descreveu sobre sua decisão de ser professora e fez uma declaração bastante curiosa, vejamos a seguir:

[R-pt entrev 12 : 4 - 31]

[...]

R-pt: Então, eu... ah vou ser professora, mas a idéia que me acompanhava era: Eu, pra ser professora terei que ser tudo, menos ser igual a minha professora primária. E foi isso que me norteou e é isso que me norteia ainda hoje, percebes amor, eu acho que daquela experiência tão negativa, eu consegui ir lá tirar a coisa melhor que pude... a parte positiva que foi sempre caminhar, mas sempre em sentido contrário ao da minha professora.

R-pt, portanto, afirma ter-se tornado a professora que é em oposição à professora que teve. Para ela, a negatividade da experiência de aluna gerou a positividade da professora em que se tornou.

A-br apontou para a experiência como algo que lhe fez rever posturas e se posicionou sobre o que fazia e o que não faz mais. Entretanto, percebe-se que mesclados à experiência estão os cursos que a fazem rever atitudes e por isso deixa de agir de determinadas maneiras e passa a agir de outras:

[Entrev 7 : 271 - 283]

A-br: Eu também acho, como a S-br falou, só reforçando assim essa parte dessa experiência toda, então. Nossa! A gente vê coisa assim muito... coisa que eu já fiz que agora eu não faço mais ... e hoje em dia ainda as crianças trazem isso de casa os acentos, o acento agudo elas querem colocar lá a bengalinha da vovó, já surgiu isso na sala esse ano, chapeuzinho do vovô, sabe, são coisas assim que eu não faço mais; eu mostro pra eles que o risquinho é o acento agudo e que o outro é o circunflexo, eles já sabem, professora o risquinho, mas como é o nome do risquinho? “Acento agudo”. Eu já fiz também lá atrás isso, mas são coisas que a gente vai aprendendo e que você pode mostrar, mas que você não vai cobrar à risca deles, mas você pode mostrar pra eles que aquele acento tem um nome e é bem a prática mesmo, bem o que a S-br falou, que a gente vai adquirindo experiência com o passar do tempo e cada vez vai melhorando.

S-br reafirma em sua fala o quanto é necessário não se acomodar, ir em frente, buscar, mesmo que essa busca seja um tanto quanto solitária:

[Entrev 7: 311 - 320]

S-br: Uma coisa que é importante, eu acredito vendo por esse ponto, é questão de a pessoa que, que nem nós professores, nós não podemos ficar parados na questão de estudar, de ler e tal e às vezes acontece, de uma pessoa estar num cargo ou alguma coisa assim e estar muito tempo, não inovar, não fazer outros cursos. Então, o que ela aprendeu naquele momento era certo, entende, era o melhor. Então, não é nem por maldade, é porque realmente aquilo ali naquele momento era o ideal, era o certo. Só que, com o passar do tempo, como a gente tá vendo tem coisas que a gente fazia antes que agora não cabe mais, mas só que como as pessoas não... Se a pessoa não evoluir, não estudar, não ir adiante ela vai ficar ...

Na fala de R-pt percebe-se o aprendizado se dando também pela experiência com o outro, “à base de ajuda das colegas”:

[R-pt Entrev 11: 52 - 58]

R-pt: Não alterei em muito a minha postura, tive que confiar em mim. Portanto, quando eu cheguei cá era Z (referindo-se ao idealizador do projeto) que estava sempre ano após ano com esta faixa etária e depois eu fiquei ano após ano com essa faixa etária. Foi

muito à base de leitura, como eu já disse, foi muito à base de curiosidade, foi muito à base de ajuda das colegas que, portanto, sempre me apoiaram e a pessoa sentindo o apoio dos colegas, vai à luta.

Nas falas das professoras, vemos o quanto se referem à necessidade do respaldo coletivo, o quanto gostariam que suas tomadas de decisões se dessem por meio desse coletivo. Fazem-nos depreender que esse aspecto deveria ser constitutivo da profissão, deveria ser considerado espaço de formação. Entretanto, ainda há uma carência muito grande de momentos coletivos, e suas identidades constroem-se muito mais solitariamente do que solidariamente. Alguns desses depoimentos mostram essa necessidade e, ao mesmo tempo, a tomada de consciência que a pesquisa, a partir dos questionamentos e reflexões propostos, foi gerando:

[Entrev 2: 354 - 356]

A-br: Elas trabalhavam meio período em sala de aula e meio período planejando, sentando, discutindo o que deu certo e o que não deu. Nós não temos isso. [referindo-se a E.V. responsável pela formação contínua junto à Secretaria da Educação]

[Entrev 8: 75 - 78]

A-br: Porque a gente também... quando que tu parou pra fazer essa análise toda, de como que a gente começou, de todos os cursos que a gente fez, até o que nos levou a chegar na faculdade ou porque que foi tão tardia, até pra mim assim chegar, poderia ter se formado já.

[Entrev 8: 109 - 110]

A-br: E depois eu vejo assim também: quem é que dentro da escola pára para nos escutar?

[Entrev 8: 112 - 123]

A-br: A gente até faz reuniões pedagógicas assim dentro das necessidades de cada turma, ou às vezes as turmas né... tudo que é discutido é direcionado e daí cada um depois vai ajustar conforme sua turma. Mas assim, quem é que pára para conversar não? Como é que está a sua turma? Como é que fez isso? Nem a supervisora, ela não tem tempo de fazer isso, né, ela faz assim tudo como....

A-br: A boa vontade, a vontade delas é muito grande, mas a gente também não consegue abraçar tudo e às vezes na sala de aula a gente tem algumas falhas que a gente não percebe, que a Cida estando lá de repente até pode dar uns toques pra gente, ó, não querendo cobrar, a gente sabe que isso ela não faz, mas assim, são coisas que vão alertando e de repente a gente precisa mesmo disso né, pra mim tá sendo muito bom.

[Entrev 10: 253 - 259]

S-br: É difícil! Por mais que você tente fazer o seu trabalho, há uma cobrança de querer voltar no tempo, então isso é complicado, porque principalmente lá na nossa escola tem mil e um empecilhos de... já melhorou bastante do começo até agora, mas é complicado pra gente ficar batendo de frente, toda a hora; cansa também, ou você vai num ritmo e tenta fazer o melhor de si pra ajudar ou você fica o tempo todo batendo de frente.

[R-pt Entrev 11: 211 - 215]

R-Pt: Foi muito nesse sentido, e um professor aqui só pode ter essa atitude, não tendo os momentos coletivos, tem que individualmente arranjá-los e formar-se. Porque é uma escola que nos questiona... não, ninguém nos questiona... nós próprios, tomamos consciência de que nada sabemos, de que nada sabemos e ...

R-pt: Tem havido uma preocupação nesse sentido, nessa necessidade, só que não tem havido momentos para que isso aconteça; não tem havido porque essa escola passou por uma crise e ainda está na crise e, portanto, outros valores mais altos se levantaram, para que ela pudesse sobreviver tivemos que prejudicar aquilo que nunca poderia ser prejudicado que é essa formação, que é isso que o professor, que o educador não pode descuidar.

Agora, há uma coisa na escola que vai acontecendo, mesmo não acontecendo esses momentos, nós tomamos consciência, é uma consciência constante dessa necessidade de formação. E então as pessoas têm que procurar. Agora, no coletivo, isso tem sido um bocadinho descuidado.

Eu estou convencida, eu, mesmo não estando cá na escola, que quando isso estabilizar isso vai ter que ser uma constante porque com o crescimento dessa escola, com o alargamento do projeto ao 9º ano, foi uma luta de nós sangrar por tudo quanto é sítio, ninguém imagina o que se passou cá, só quem esteve cá. Quando isto estabilizar, eu acho que... ah... como estava a dizer, com o crescimento do alargamento, não é, obviamente tiveram que vir professores novos, recrutados em setembro, que já tínhamos cá meninos e

eles ainda estavam a ser recrutados, estes professores não tiveram tempo sequer para cheirar a escola, para saborear a escola, para observar, eles foram atirados ao lobo. Os alunos estavam, os professores tiveram que arregaçar as mangas e “temos que ir à luta”.

[R-pt Entrev 11: 228 - 233]

R-pt: Nós temos que evoluir. Portanto, nós tomamos consciência dessa falha, dessa lacuna. Porque trabalhar em equipa, minha filha, é muito, muito difícil, exige muito de cada um de nós, não é fácil trabalhar em equipa, enche-nos a alma, se nós queremos ser um profissional com alma cheia, é um trabalho pra isso, agora que exige muito de cada um de nós, ninguém tenha dúvidas.

Em suas falas, portanto, percebemos uma consonância com o que pontua Tardif (2002, p. 36) em relação ao que ele denomina saber docente que é “plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os saberes da formação profissional, na perspectiva de Tardif (2002), referem-se ao conjunto daqueles saberes transmitidos por instituições formadoras (faculdades de educação, escolas normais) e os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento (matemática, história etc.). Já os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os *saberes sociais* por ela selecionados (apresenta-se geralmente sob a forma de programas escolares). E os saberes experienciais dizem respeito aos saberes específicos desenvolvidos pelos professores, com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

Nos depoimentos que colhemos, através dos excertos anteriormente apresentados, ficou notório que a formação das professoras guarda marcas de todas essas vertentes.

Tardif (2002) denuncia que os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares, situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente, não são os docentes que os produzem e, portanto, ficam na condição de técnicos e executores. Dessa maneira, seu conhecimento específico estaria relacionado com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares. Assim, poderíamos falar, segundo o autor, de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes:

Essas relações de exterioridade inserem-se, hoje, numa divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saberes e os formadores, entre os

grupos e instituições responsáveis pelas nobres tarefas de produção e legitimação dos saberes e os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação, concedidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas, do saber-fazer. (TARDIF, 2002, p. 54).

Para Tardif (2002, p. 54), no contexto atual, “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente”, a partir dele, os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Para esse autor, os professores “retraduzem” esses saberes e os submetem às certezas que construíram na prática e na experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes, mas os incorporam à sua prática nesse processo que Tardif (2002) denomina de “retradução”.

Ao colocar no patamar de núcleo vital os saberes experienciais, Tardif (2002) sugere que essa seja uma condição básica para uma nova profissionalidade entre os professores de nível primário e secundário, e que isso iria exigir uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional.

Isso nos permite algumas reflexões e questionamentos. Primeiramente, o desejo de um diálogo entre universidade e professores dos níveis básicos não constitui novidade, é, sim, uma antiga reivindicação incorporada ao ideário de uma educação de qualidade e, por isso, incontestável. Entretanto, quando o autor sugere que os saberes experienciais sejam o núcleo do saber docente, evoca algumas perguntas: isto não seria uma tendência marcadamente pragmática? Mas, afinal, qual é o papel da ciência? Não é nos ajudar a “ler” a realidade, desvelando-a e por este confronto proporcionar a reflexão podendo apontar possibilidades de transformação? Como conceber uma dialética entre teoria e prática se priorizarmos um dos pólos? Tais questões recaem nas discussões sobre formação contínua e formação inicial de professores. Como vêm sendo promovidas? O que priorizam? A voz dos professores é ouvida? Qual é o espaço/tempo de reflexão que lhes é proporcionado? Essas questões relacionam-se às preocupações que ao longo deste capítulo emergiram a partir dos autores com os quais dialogamos.

Concluindo, portanto, este capítulo, podemos apontar para algumas convergências entre os autores aos quais recorreremos e afirmar que, mesmo sob ângulos distintos, mostram pontos fundantes e complexos nas discussões contemporâneas sobre a *profissionalidade docente*. Dentre esses pontos estão:

- A formação de professores do ensino fundamental está no centro das discussões contemporâneas sobre a Educação e isto não é *obra do acaso*; insere-se no contexto de “reformas” que se estabelecem no final dos anos 80 e início dos anos 90 para atender a uma

demanda das políticas neoliberais e se encontram financiadas por organismos internacionais como o Banco Mundial.

- Os órgãos financiadores das políticas educacionais vêm colocando a Educação como alavanca do desenvolvimento social e econômico dos países. Entretanto, os autores, em que nos respaldamos, defendem que a Educação por si só não resolve o problema da desigualdade social que passa por outras dimensões e não somente por essa esfera.

- As políticas implementadas tendem a manter a supremacia do campo econômico sobre o campo educativo e conceitos do âmbito empresarial tais como: gestão, processo, produto, consumidores de serviço, mercado educativo, concorrência passam a transitar pelo âmbito da Educação.

- Os autores denunciam que estamos vivendo um momento de *racionalização do ensino* (NÓVOA, 2002), ou o *paradigma tecnocrático* (CORREIA; MATOS, 2001) que induz a uma organização das práticas pedagógicas a um modelo pensado a partir do campo empresarial, absorvendo seus conceitos e seus modos de ser.

- Há uma preocupação excessiva com a formação, mas muitas vezes isso tem levado apenas a um processo de certificação, dado o *aligeiramento* que tem caracterizado muitos cursos de formação docente em vários níveis (graduação e pós-graduação e mesmo na formação contínua).

- Há, por parte dos autores, a constatação da complexidade da profissão docente em todas as suas possíveis facetas e diante da ampliação de funções a serem cumpridas pela escola. Essa demanda de funções põe-se como desafio para o pedagogo, amplia seu campo de atuação, mas, contraditoriamente, contribui para que a sua formação seja vista como deficiente pela impossibilidade de conseguir cumprir as funções que lhe são atribuídas.

- Os autores reconhecem que o micro-espço de sala de aula se relaciona através de inúmeras mediações com o espaço macro do sistema educacional que, por sua vez, faz parte de uma estrutura mais ampla, o próprio sistema capitalista em que está inserido. Por isso, não há como desconsiderar esse campo minado de tensões e intenções contraditórias.

- Há uma crise instaurada para a *profissionalidade* docente, que passa pela degradação posta para essa profissão ao longo de sua história, relacionada com aspectos cognitivos (do conhecimento necessário à profissão), políticos (público, cultural e laico) e jurídicos (de julgamento, avaliativos) (CORREIA; MATOS, 2001).

- Os autores reconhecem que houve um *enxugamento* do Estado, ou melhor, da passagem de sua função de provedor e educador para uma outra função, a de avaliador (CORREIA; MATOS, 2001). O Estado, apoiado em um discurso em que é defendida a

autonomia do professor e das instituições, abre a possibilidade de outras intervenções, como a dos organismos internacionais e das organizações não-governamentais, tanto na formação dos docentes, quanto no âmbito que era exclusivo do professor, o *campo jurídico*, o da avaliação.

Portanto, os processos de formação do professor (formalizados e não-formalizados) merecem ser discutidos, pensados, repensados em todas as suas possibilidades e diante das múltiplas determinações constitutivas da organização social contemporânea. Não resta dúvida que a constituição da *profissionalidade* docente em toda sua complexidade merece um olhar atento das ciências voltadas para a Educação.

Para compreendermos esses processos de formação, precisamos também considerar a *organização das escolas*. Para tanto, no próximo capítulo, discutiremos esse segundo eixo temático, analisando o contexto socioeconômico e cultural, a organização do trabalho docente e os rituais da cultura das escolas.

3 A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS

3.1 O contexto socioeconômico e cultural

A aquarela do pintor Paul Klee intitulada Angelus Novus, a qual inspirou a obra de Walter Benjamin, representa um anjo que parece afastar-se de algo que olha fixamente. É um rosto voltado para o passado onde ele enxerga os escombros de uma catástrofe. Uma forte tempestade impede que suas asas se fechem e o anjo acaba sendo impelido em direção ao futuro. Se pudessem, diz Benjamin, os historiadores, assim como o anjo, contemplariam por mais tempo as ruínas, fazendo justiça à história dos oprimidos e criariam uma 'outra memória'. Mas ao serem empurrados para a frente, pelos ventos do progresso, abandonam as ruínas da história que continuam se amontoando sobre os escombros. (GUIMARÃES, 1998, p. 5).

A Escola tem sido alvo de inúmeras críticas de toda ordem, de pesquisadores, de políticos, do senso comum, no entanto, uma parcela considerável de professores continua sua trajetória na contracorrente, acreditando no que faz, e, por acreditar, fazendo. Tendo ou não consciência sobre suas escolhas, esses professores procuram seguir o que julgam como o percurso adequado em seus encaminhamentos teórico-metodológicos.

Acreditamos ter encontrado, na pesquisa ora relatada, professoras com esse perfil, que crêem no que fazem, que se angustiam diante do que não conseguem fazer e que buscam, mesmo com limites de toda ordem, encontrar o melhor caminho que possibilite às crianças ler e escrever – objetivo principal no processo inicial da escolaridade. Apoiamo-nos nas palavras de Seix (2006) para reforçar o que também defendemos como um dos objetivos da escola e que, de certa forma, é para atingir esse objetivo que as professoras, sujeitos da pesquisa se esmeram:

Este é um objetivo crucial da escola: Promover a tomada de consciência dos estudantes sobre os textos que se escrevem e sobre o processo de composição escrita. Somente com esta tomada de consciência vão poder desenvolver as estratégias básicas para adquirir uma autonomia na aprendizagem e, no caso da escrita, a completar o domínio de um uso eficiente. (SEIX, 2006, p. 4, tradução nossa).

Pessoas fazem parte da Escola – Crianças, funcionários, professores, pais. As escolas de verdade têm vida, problemas, soluções, angústias, conflitos, fragilidades, falhas, próprias do processo humano. Ainda há muito a ser desconstruído quando pensamos nas crianças e no professor e na imagem mitificada que muitas vezes determinada corrente da Pedagogia⁴³ ajuda a criar, chocando-se com as crianças e com os professores reais que encontramos. Crianças podem ser levadas, apáticas, atentas, desatentas, manipuladoras de adultos, dominadoras, agressivas, dóceis... aprendem a conviver, brigam, fingem, sonham, riem, deboçam, choram... são humanas e no convívio social assim se constituem. Nelas encontramos “asas” porque querem voar, embora, muitas vezes, as eduquemos cortando essas asas; definitivamente não são anjos barrocos assexuados, estão mais para a imagem do anjo de Paul Klee⁴⁴.

Recorremos a um excerto de Marx e Engels (1996 [1845-1846]) na Ideologia Alemã, para respaldar o que defendemos:

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõem-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX, K ; ENGELS, F., 1996 [1845-1846], p. 37)

A partir das reflexões anteriores, fizemos alguns questionamentos: Como a escola tem sido vista a partir do olhar de determinadas correntes da Pedagogia que apelam para uma idealização do real? Que criança é essa que um olhar pedagógico enviesado pode desenhar no imaginário de seus estudantes-professores? Que escola é essa que essas correntes pedagógicas constroem? Em que avançamos e em que continuamos a reprodução do “status quo”? Onde queremos e onde podemos chegar? Que professores são perfilados na formação inicial? Não ousaremos responder, de imediato, a essas questões, mas queremos que elas transpassem nossas reflexões sobre a formação de professores.

⁴³ É necessário resgatar as contribuições de Saviani (2006 [1983]) sobre as teorias da Educação e enfatizar que há várias correntes na Pedagogia; portanto, podemos falar de “pedagogias” com concepções distintas. Alicerçando-nos nesta perspectiva delineada por Saviani (2006 [1983]), temos, na década de 80, o seguinte quadro: Teorias não-críticas em que se incluem Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista; Teorias Crítico-Reprodutivistas de que fazem parte, a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, a Teoria da Escola Dualista e a Teoria Crítica defendida pelo autor e representada na concepção de uma Pedagogia Histórico-Crítica. Muito embora algumas dessas perspectivas não estejam atuantes efetivamente no cenário dessa década em que nos situamos, podemos perceber algumas de suas características ainda presentes nas concepções sobre a Educação de modo geral, ou mesmo *ressignificadas*, na atual conjuntura.

⁴⁴ Em uma disciplina durante o mestrado, trabalhamos com Walter Benjamin e trouxemos essa lembrança para estabelecer uma analogia entre a criança real e a criança, muitas vezes idealizada em alguns cursos de Pedagogia. A imagem desse anjo de Klee, de certa forma, quebra com a imagem que temos de outros desenhos de anjo, produzidos por outros artistas em outros contextos históricos e sociais.

Os sujeitos reais que escolhemos, não aleatoriamente para esta pesquisa, demonstram em suas falas as marcas dos caminhos que já trilharam e por isso acreditam saber onde estão pisando. Fazem sua caminhada olhando nos olhos das crianças, buscando a melhor forma de alfabetizar. Mesmo que essa forma reflita alguns pressupostos já questionados, em suas intenções desejam o melhor. Em suas trajetórias profissionais já obtiveram o reconhecimento de seus pares e de si mesmas como bem-sucedidas e, portanto, revelam segurança no trabalho.

A descrição do anjo de Paul Klee, na epígrafe deste capítulo, ajuda-nos a refletir sobre a trajetória histórica dessas professoras: ele está com os pés para frente e a cabeça voltada para trás. Por analogia, podemos inferir que, mesmo caminhando em frente, não há como negar a trajetória feita e essas professoras refletem em seu fazer marcas de suas histórias pessoais, acadêmicas, formais, informais, mesmo que as demandas contemporâneas as impulsionem para frente e delas exijam outras tomadas de decisão.

É nesse jogo intersubjetivo e intra-subjetivo, entre sujeitos de “carne e osso”, que as subjetividades vão se constituindo; é a dialética “inter” e “intra” do processo humano. E porque somos humanos nos envolvemos. Os que se envolvem, sofrem, lutam, relutam, amam, odeiam, brigam, solidarizam-se. Sem o conflito não há vida humana, não há crescimento, não se produz conhecimento. O processo histórico é de avanços, recuos, não é linear e as mudanças não se dão em um tempo curto, mas em um tempo histórico que pode significar uma, duas, três décadas ou às vezes séculos.

A emoção das professoras aparece em depoimentos de conquista, assim como suas frustrações também vêm à tona com questionamentos por não terem conseguido atingir a todos os estudantes simultaneamente. De certa forma, isto é mais um mito, a crença de que o aprendizado é linear, constituído em um cenário de pseudo-homogeneização, imagem essa construída historicamente sobre a escola.

A descrição dos três espaços de atuação das professoras sujeitos da pesquisa, apresentada a seguir, demonstra a não homogeneização de que tratamos anteriormente.

A professora A-br, com 12 anos de experiência, atua há 10 anos como alfabetizadora, trabalha em uma escola situada na periferia de uma cidade do Norte catarinense, em um bairro mais antigo, com uma vasta zona rural com plantações. A escola situa-se a uma certa distância da área rural propriamente dita. A realidade dessa comunidade é distinta da realidade da escola de S-br e os problemas sociais nela se revelam mais amenos. As crianças são de famílias que já tiveram ou têm outros filhos nessa escola, e não há registros em número significativo de transferências. Há vínculos fortes entre pais e escola:

[Entrev 4: 429 - 440]

A-br: *É uma comunidade mais calma, assim, não tem essas... claro que tem, todo bairro tem... mas eu vejo assim, as mães muito atenciosas, principalmente as da turma da tarde, a do intermediário a gente vê que são aquelas pessoas mais carentes, elas até preferem colocar no intermediário pelo almoço. A turma do intermediário sempre tem um rendimento menor do que a turma da tarde, que é sempre mais ativa, que vem cheia de gás para aprender, quase mata a gente (risos). Eu até coloquei isso no meu relatório do conselho de classe, que a turma do intermediário é mais calma, que eu consigo fazer as atividades mais tranqüila,... agora a turma da tarde não, a turma da tarde é super agitada, aquelas crianças que a gente vê que são sadias mesmo, e as mães são bem atenciosas, estão sempre na fila ali. Não tenho muito problema.*

[Entrev 4: 442 - 446]

A-br: *[...] a gente tem até alunos que os irmãos estão na oitava e foram nossos alunos. Então são poucos que vieram de outra cidade, ali naquela turma, eu tenho o J. que veio de outro bairro, mas da mesma rede e uma menina que veio do Rio de Janeiro (ah!, mas não é à tarde, é no intermediário), acho que é só ele assim que veio...*

[Entrev 4: 465 - 471]

A-br: *Na minha turma tem bastante vínculo também, a E., eu dei aula pra irmã dela que está na 5ª série agora, eu vou no ônibus escolar, eu conheço todos eles, desde a 5ª até a 8ª. Então a gente tem assim “Hoje tem tarefa, (na semana passada quando era a dia das mães), não deixa fazer com a mãe, faz você com ela” sabe, então a gente que já conhece os irmãos e a gente vai vendo né, a E., o C., eu dei aula pra B. no ano retrasado, a B. agora tá na 4ª.*

As crianças, em sua maioria, passaram pela educação infantil (há uma instituição municipal de educação infantil nas proximidades, assim como uma particular). Essas crianças, portanto, já vêm com um pouco mais de desenvoltura em relação ao manuseio do material escolar e também em relação às referências que trazem sobre a escrita e sobre a escola. A-br refere-se a duas instituições de educação infantil nas proximidades da escola e salienta que a maioria das crianças frequenta essas instituições. É interessante perceber na fala a seguir, que a referência à instituição particular é criticada por essa professora pelo uso dos métodos considerados tradicionais, enquanto que a outra instituição pública municipal, a que ela se

refere, é vista como a que propicia o contato da criança com o mundo da escrita por uma outra via, levando em conta o uso social:

[Entrev 4: 376 – 385]

A-br: E como nós temos o Jardim, o R.S., então a maioria das crianças que moram no V. N. passam pelo R.S., sabe, e a maioria dos meus alunos que foram para essa turma da tarde, que eram alfabéticos, eles fizeram o R. S. e ainda fizeram aquele jardim particular, dali todos os que passam, saem alfabetizados. Mas assim, a gente pega o caderninho deles é Ba-ba-ba , be-be-be de cabo a rabo. E assim eles saem realmente alfabetizados porque é um pouco meio que forçado e eles acabam aprendendo. O R. S. não, ele propicia, faz com que a criança entre em contato, tem aquela criança que já vai... que consegue já...

Em diversos momentos, as crianças fazem menção a histórias literárias que conheceram durante a educação infantil e têm em seus irmãos referências sobre aspectos da escola. A escola mantém um projeto de contar histórias em que, inclusive a diretora, em um horário específico, põe-se a ler histórias para as crianças. Um excerto da fala de A-br nos mostra a familiaridade com os textos literários, em um posicionamento de uma criança frente à diretora:

[Entrev 4: 484 - 487]

A-br: No intermediário eu acompanhei eles, foi muito interessante o que um menino falou pra dona E., ela mostrou a capa, fez toda uma motivação, aí ele perguntou “E o autor dessa história, quem é autor?” e ela disse “Nossa! Você quer saber o autor?” e ele disse “Eu quero!” [risos]

Percebe-se, portanto, que é primordial para o processo de alfabetização levar em conta esses sujeitos da relação pedagógica, as crianças, com suas histórias, seus conhecimentos prévios, conhecer a realidade em que estão inseridas, saber quem são, reconhecê-las em suas possibilidades e em suas limitações histórico-sociais, não para justificar e nem para ter uma atitude exacerbadamente “pedocêntrica”, mas para estabelecer uma relação pedagógica/social mediadora que as ajude a avançar no conhecimento de si e do mundo.

A outra professora, S-br, trabalhou sete anos em uma instituição de educação infantil: quatro anos como auxiliar administrativo e três anos como auxiliar no maternal. Atua há seis anos como alfabetizadora, trabalha em uma escola situada em meio a um conjunto

habitacional de classes populares, em um Município do Norte catarinense, com índices preocupantes de todo tipo de violência, drogas, homicídios. As crianças costumam faltar muito às aulas e famílias chegam e vão embora do bairro a todo o momento; são bastante itinerantes. A quase totalidade das crianças não frequentou nenhuma instituição de Educação Infantil e, portanto, o contato com material escrito fora do âmbito escolar é muito raro. Isso desmonta o mito de que, por vivermos em uma sociedade *grafocêntrica*, as crianças já chegam à escola com uma bagagem considerável de conhecimentos sobre a escrita e sua função social, o que facilitaria a apropriação do sistema de escrita. O que vimos nessa realidade foi o avesso, as crianças tinham noções precárias sobre o mundo da escrita e muitas delas precisaram de ajuda para aprender habilidades elementares, tais como segurar o lápis adequadamente e conseguir fazer o traçado das letras. Percebemos que a professora S-br tem clareza dessa realidade e muito se esforça para manter uma sistematização intensa dos processos de apropriação da escrita em seus aspectos gráficos e discursivos. Respaldamo-nos na perspectiva histórico-cultural para ilustrar essa reflexão,

O domínio da escrita não deve representar-se como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada de fora, senão como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo iniludível em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo aquilo que o tenha preparado e o fez possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança necessitam-se complexos processos de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1995 [1931], p. 185, tradução nossa).

Os obstáculos colocados a essas crianças, especificamente, são muitos: a não familiaridade com textos e com a função social da escrita, o não reconhecimento das letras, a dificuldade em segurar o lápis e delinear o traçado das letras, a dificuldade do manuseio do caderno, etc.. Embora reconhecendo esses entraves iniciais, a professora procura ativamente ir dando significados para o espaço escolar e para as atividades voltadas para a apropriação da escrita veiculadas no âmbito da sala de aula.

No depoimento, a seguir, a professora S-br reconhece que crianças que frequentaram a educação infantil trazem mais conhecimentos sobre a escrita do que aquelas que não tiveram essa oportunidade:

[Entrev 4: 303 - 318]

S-br: Quanto à procedência, eu montei um caderno no início dos anos com as fichas dos alunos com dados, pedi que eles levassem para casa e preenchessem, com dados assim bem... até minuciosos no começo, até pra eu conhecer mesmo a família, nome, endereço, onde trabalha o pai, a mãe, telefone e tal e quando eles me trouxeram essa ficha eu sentei em roda e eles foram falando e daí eu fui questionando outras coisas pra eu conhecer, justamente isso, quem tinha feito pré, quem já era repetente, então na minha sala eu tenho três alunos repetentes e tenho três alunos que fizeram pré, desses três que fizeram pré, 2 são ótimos, já vieram com uma bagagem que ajudou bastante na alfabetização, uma já chegou alfabética mesmo, que é a C., que já chegou escrevendo e lendo tudo né..., a J. que chegou não-alfabética, mas já está dando conta e o outro é o J., mas ele também não chegou alfabético, chegou assim bem inseguro, mas que também já está num nível bem... e os demais [risos] bem num nível assim de segurar no lápis, de tudo, de mostrar o caderno, de mostrar a capa do caderno, de mostrar de onde que começa a escrever e tudo né.

Continua sua exposição, colocando a situação das instituições de educação infantil no entorno da escola, bem distintas da escola de A-br:

[Entrev 4: 386 - 390]

S-br: Na minha comunidade já é diferente, os jardins já são mais como cuidados das crianças mesmo, mais como creche, então que eu lembre tem só um jardim mesmo que tem um trabalho pedagógico, que é bem pertinho da escola, mas os demais é só como cuidar, pra tirar o filho um pouco de casa..., pra lanchar...

S-br pontua que as crianças faltam demais e que isso tem relação com a formação da própria comunidade, muito itinerante, e por isso acabam não criando vínculos com a escola:

[Entrev 4 : 402 - 413]

S-br:[...] lá na escola os alunos faltam demais, a primeira série foi feita até... no ano passado foi colocada uma 1ª série no intermediário pra ver se era o horário, porque começa 7h é muito cedo, continuou da mesma forma, talvez “ah! Porque são muito pequenos” fica aquela superproteção e outras dificuldades sociais, um comprometimento de levar a escola a sério mesmo, se reprovar fica mais um ano também não faz mal, aquela coisa! E outra coisa é muita troca de aluno, como é uma comunidade assim oh, que vive chegando gente de fora, de repente eles vão pra outra cidade, de repente eles voltam, há muito isso de sair aluno,

entrar aluno novo e quando a gente tá acostumado com aquele aluno aí de repente ele sai e vem outro.

S-br conta sobre a constituição do bairro e seus problemas:

[Entrev 4: 417 - 426]

S-br: [...] a prefeitura mesmo é que construiu aquele conjunto habitacional pra famílias que não tinham condições, então o que aconteceu que a gente sabe, que tem pessoas de boa fé que foram lá e fizeram tudo direitinho e tal e outras pessoas até que não tinham condições, compraram. E o que que eles fizeram? Começaram a vender pra depois... (inaudível) então começou a vim de tudo quanto era lado, então muitas pessoas se apoderaram também de um número X de casas e começaram a vender, ganharam dinheiro em cima daquilo ali e é o que acontece, tem muitos problemas. Tem alguns graves mesmo, quando vêm os problemas pra gente, a gente não acredita. São gravíssimos: de droga, de homicídios, de tudo.

Situação distinta é revelada nos depoimentos da professora de Portugal. R-pt já atua há 28 anos no magistério, trabalha há 9 anos com o espaço designado *iniciação*, correspondente à alfabetização, na escola de uma vila peculiar de Portugal, pertencente a uma cidade do Distrito do Porto. Uma vila afastada do centro urbano e com características de cidade interiorana, pequena praça, cinema, casas, ao invés de prédios, e pouco movimento de automóveis. As crianças que freqüentam às aulas são tanto das imediações da escola, quanto de instituições de menores que não vivem com os pais, quanto são de filhos de pais que escolheram a escola por acreditar no seu projeto. Há, portanto, uma diversidade de crianças, de classes distintas, em situações diversas de possibilidades materiais e culturais. Além dessas, essa escola recebe também meninos e meninas transferidos de outras unidades por apresentarem problemas disciplinares, questões cognitivas, motoras, de fala e essa escola é indicada como uma possibilidade para atender tais demandas. Em nosso ponto de vista, essa unidade escolar está envolvida por uma aura mítica e muitas vezes é chamada a responder e solucionar questões para as quais as outras escolas não conseguem ou não querem dar respostas; isto só vem aumentar a dimensão de tudo que cabe à Escola resolver na contemporaneidade. Excertos de entrevista da professora R-pt refletem esses aspectos e outros, em relação, por exemplo, à necessidade de se estabelecer um pacto com os pais para se engajarem no projeto da escola considerada distinta no cenário português:

[R-pt Entrev 11: 393 - 409]

R-pt: *É assim, esta escola é uma escola que tem que ter um trabalho muito intenso com os pais. Por quê? Porque na cultura dos pais, o processo é totalmente ao contrário e depois nós temos que desconstruir isso com os pais, primeiro com os pais, porque os meninos trabalham aqui de uma forma e o pai trabalha d'outra forma em casa. Então nós dissemos: “pelo amor de Deus, deixem, confiem em nós, confiem em nós!”, porque senão o menino bloqueia, nesse processo, bloqueia. Então nós temos que ter este trabalho logo no início do ano com os pais novos. Agora, tenho aqui meninos, que tem aqui irmãos mais velhos, que não tenho que ter este trabalho, já o tive. Esses pais já sabem. Quando os meninos já estão no processo de leitura e escrita então os pais já podem ajudar. Agora o início, nesse princípio, não, porque os pais, coitados, são cheios de boas intenções, mas eles não têm o conhecimento desta realidade, porque a cultura deles foi a minha. Nós começávamos pela letra, juntamos depois as vogais e formamos o Pa-pe-pi-po-pu, ta-te-ti-to-tu, depois íamos formando o pato e essas coisas né, isso tudo muito abstrato, que não diz nada à criança que é muito difícil.*

[R-pt Entrev 11: 414 - 444]

R-pt: *Porque ninguém sonha... quando nos criticam lá fora, são pessoas que não conhecem a realidade e depois falam de fora. E então, há meninos aqui que tem [inaudível] aquele grupo que tu viste, não? Não foste tu que estavas comigo, aquele grupo grande daqueles meninos que vêm de uma instituição, meninos que vem de S. T. que fica a uns quilômetros daqui, vêm pra essa escola por quê? Porque o terapeuta da fala indicou-lhe, a psicóloga indicou-lhe, não sei quem indicou-lhe, pra esse menino só a E. da P. Então aqui é, é um agrupar de meninos com muitas dificuldades que a pessoa desça braços. Nesse momento nós estamos a ver, a dar,[inaudível] com muitas dificuldades, pra dar respostas a esse número de meninos. E depois é assim, o nosso ver é tentar dar resposta a todos. Todos têm o mesmo direito. Nós temos que ter presente que todos os meninos têm as mesmas oportunidades, temos que lhes dar a mesma oportunidade de aprendizagem.*

Viremo-nos do avesso, viremo-nos não sei de que, mas nós temos que ter isso presente, porque senão não somos merecedores de estarmos nessa escola. Mas que estamos a ter muita dificuldade em tornar isso realidade, concretizar isso, pelo grande número de alunos que nos vêm aqui bater. Infelizmente, é infelizmente que eu digo isso, e estou a dizer pela boca de minhas colegas, de certeza absoluta, nós já tivemos que dizer não temos lugar, porque não temos. A nível de espaço físico, ainda agora queríamos um cantinho e víamo-nos

a braços, não temos lugar e isto dói, quando vem...porque nós vamos nós pôr no lugar daqueles pais. Quando dizem assim... agora com aqueles meninos que vem pela primeira vez, isso não acontece, não acontece, isso foi uma coisa decidida em equipa, o número de meninos que vem pela primeira vez não pode haver [inaudível]. Agora, meninos que vêm porque as outras escolas não os querem, nós também temos que salvar estes que estão aqui, temos que os salvar, porque senão é...é... que... somos amas aqui dentro? O papel da escola não é ama, nós temos que torná-los autônomos o mais possível dentro das capacidades, das competências dessa criança, não é, então nós também temos que pensar nisso. Foi muito difícil doloroso quando tivemos que dizer: não.

[R-pt Entrev 11: 410 - 413]

R-pt: Agora é assim, nós quando temos um menino, nós temos aqui tu vês uma diversidade de meninos, mas há muitas pessoas, muito boa gente que pensa que nós temos aqui é uma escola de elite, que a E. P. é uma escola de elite e a realidade é esta.

A professora evidencia que essa escola é diferente e por isso há a necessidade de um trabalho com os pais para que venham a ser parceiros no desenvolvimento das crianças. Ela também deixa transparecer que, quando os pais se dispõem a ajudar, usam métodos pelos quais foram alfabetizados, começando a ensinar das partes para o todo e de forma descontextualizada, contrapondo-se ao método adotado pela escola que inicia do todo para as partes, levando em conta a vivência das crianças. Por isso, solicita aos pais que confiem em seu trabalho, deixando o processo inicial sob seu encargo. Evidencia também que a escola é alvo de críticas pelo trabalho diferenciado que ousa desenvolver, sendo muitos os desafios a enfrentar, dentre eles ajudar as crianças que são enviadas a essa escola por terem sido rejeitadas por outras.

A descrição do contexto socioeconômico e cultural dos três espaços de alfabetização nos ajudou a visualizar as peculiaridades e a heterogeneidade própria da constituição de cada um desses grupos. Fez-nos concluir também que as crianças com mais acesso e familiaridade com o mundo da escrita, anterior à entrada na escola, encontram menos barreiras em seus processos de apropriação da escrita, e o apoio e acompanhamento dos pais no projeto da escola constitui fator impulsionador nessa trajetória.

Um outro aspecto a considerar, relacionado à organização da escola, diz respeito ao modo como se organiza o trabalho docente, o que abordaremos a seguir.

3.2 A organização do trabalho docente

A efetivação do trabalho docente no espaço/tempo das escolas é pautada em uma organização que passa pelo desenvolvimento de vários procedimentos próprios da instituição escola e que envolve em vários níveis toda a comunidade escolar (professores, estudantes, pais, corpo técnico e administrativo). Dentre esses procedimentos típicos da escola estão: reuniões pedagógicas, reuniões de pais, conselhos de classe, etc. Nas falas das docentes sujeitos da pesquisa, a seguir, deparamo-nos com comentários sobre alguns aspectos dessa organização.

As professoras reforçam em seus depoimentos o quanto é importante as escolas organizarem espaços/tempos para a reflexão e se queixam da não ocorrência dessa atividade como entendem que deveria ser. Elas reconhecem a necessidade do planejamento coletivo como um momento imprescindível no desenvolvimento de seus trabalhos com as crianças.

A professora A-br, por exemplo, ao ser questionada sobre o tempo e a forma de organização das escolas em relação ao planejamento, assim se posiciona:

[Entrev 4: 494 - 501]

A-br: No início a gente faz aquele “mapão”, um cronograma todo do ano, mês a mês, os projetos, feiras, tudo o que vai acontecer durante o ano nas escolas, nós temos “O Caráter Conta” [um projeto – via Secretaria da Educação] , qual é a turma que vai trabalhar com cada pilar, o nosso é sobre justiça acho... aí nós vamos entrar agora em junho, faz todo o trabalho e depois mostra... é bem interessante. E depois a gente se reúne por série, cada turma faz o seu bimestral, cada bimestre e os conteúdos que vão ser trabalhados.

[Entrev 4: 510 - 518]

A-br: Aí nós fazemos no Conselho de Classe, nós não dispensamos alunos, sempre fica alguém na sala, daí vão as primeiras, aí cuidam das turmas pra gente poder fazer o conselho. Nesse segundo bimestre a gente dispensou porque teríamos uma reunião pedagógica, mas acabou rapidinho e fizemos os conteúdos de 2º bimestre. Os do 1º a gente já fez antes de começar a aula. Aí nós temos o anual, o bimestral e depois a gente se reúne semanalmente, antes a gente fazia na 2ª, agora nos reunimos nas 6as para a professora da tarde também poder participar, sentamos as 4 professoras para fazer o planejamento.

[Entrev 4: 521 - 528]

A-br: *Daí nós temos que ir um pouco mais cedo pra escola. Eu entro às 11, aí nesse dia eu chego à escola às 10 h. Aí eu saio de casa às 9h30. Na verdade essa semana eu tou saindo todo dia mais cedo porque a gente tá sem atividade, não tem horário pra rodar atividade. Então a gente tem que sair mais cedo pra poder... é ... eu vejo um ponto positivo na escola, a gente vem em horário diferente pra poder dar conta, pra poder acompanhar melhor e trabalhar junto, acho que é muito bom trabalhar junto.*

[Entrev 4: 563 - 575]

A-br: *Lá na escola, acho que funciona bem essa a organização das crianças...o próprio conselho de classe... acho que é bem organizado o nosso conselho. Porque a turma da tarde entra às 2 horas, eles têm 4h, eles não têm 3h e meia como o intermediário. Eu estou em sala de aula ainda com o intermediário, mas a turma da tarde está entrando, às vezes bate de eu pegar eles, duas vezes na semana bate de eu pegar eles, aí eu tenho educação física e artes, 2ª e 4ª que eu pego a turma da tarde e vou pra biblioteca um dia e outro dia eu vou pra sala de aula com eles e fico trabalhando normal com eles. Mas nos outros dias não, aí eles tem que ficar ou na biblioteca, ou na informática, eles acabam passando por todos os outros professores também, ou o bibliotecário, ou a professora de informática, então acho que até na hora de organizar o conselho, não tem aquilo de dizer “Ah! não tem ninguém pra ficar na sala pra poder...”*

Nesses depoimentos de A-br, há várias informações sobre a organização do trabalho docente: planejamentos, conselhos de classe, aulas extracurriculares, projetos. A professora A-br vê como positiva a disponibilidade das professoras em virem fora de seus horários de trabalho para planejarem juntas. A-br apóia-se no trabalho coletivo como um aspecto muito importante para as tomadas de decisão e por isso, a seu ver, a escola funciona bem. E pelo que se pode perceber é uma escola conceituada na rede, há uma solidariedade constituída entre os professores que faz com que não questionem o fato de terem que vir fora de seus horários, muito pelo contrário, orgulham-se de poder assim se organizar.

Ao refletir sobre a fala da professora podemos questionar: por que as escolas continuam quase que exclusivamente sendo espaços de dar aulas? Por que as escolas continuam sem ter espaços/tempos para planejar, para repensar, para refletir, ao ponto de terem que criar tempos extras para que *funcionem* dentro de uma possibilidade desejada? Fica

implícito também que há uma tendência a *naturalizar* esses tempos extras e não incorporá-los como constitutivos e necessários à profissão docente. Esses espaços-tempos das escolas mereceriam ser repensados incluindo esses momentos para reflexão.

Os aspectos anteriormente mencionados remetem a algumas das reflexões encontradas na obra de Correia e Matos (2001), *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*, à qual já recorreremos no segundo capítulo desta Tese. Os professores criam formas solidárias de lidar com alguns conflitos e contradições da profissão, como por exemplo, a falta de tempo. Os autores referidos tratam dos tempos e das temporalidades da ação docente afirmando que

Sabemos hoje que o tempo da escola já não é um tempo linear, seqüencial e susceptível de uma programação rigorosa, mas um tempo turbulento e heterogêneo onde o reforço dos tempos dedicados à acessibilidade ao saber não anula os tempos da sociabilidade calorosa, apenas os deslocam para os espaços da sala de aula, isto é, para os espaços de acessibilidade. Constatase, também, que as únicas armas legítimas que são admitidas neste combate são as armas retiradas de uma engenharia da gestão dos tempos, que se inscreve numa lógica onde se anuncia o regresso do cronômetro taylorista para o campo educativo. Neste contexto importa, portanto, repor o debate no núcleo de onde ele foi expatriado, a saber: no domínio da construção subjetiva das temporalidades. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 158).

É assim que Correia e Matos (2001) denunciam contradições entre o tempo linear, mensurável e as temporalidades: o tempo de cada ser (“ser” professor, “ser” estudante), a construção subjetiva, que não se encaixa na linearidade temporal objetiva que se impõe aos espaços das escolas. Para os autores,

Estabelecendo uma relação com o tempo através de um “modelo de insuficiência” ou da permanente “falta de um tempo” que inibe o desenvolvimento das atividades pedagógicas consideradas profissionalmente significativas e pertinentes, os professores debatem-se hoje com o agravamento desta espécie de “fatalidade” profissional, onde o tempo que lhes falta não lhes permite lidar nem com a diversificação das suas missões nem com a heterogeneização das temporalidades que habitam a escola. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 159).

Então, afinal, como os docentes organizam o seu tempo no espaço das escolas? Ou como lhes é permitido organizá-lo? Há tempo para dar aulas e há tempo para planejar? Qual é a relação entre esses dois momentos? Como lidam com a heterogeneidade constitutiva das temporalidades que estão presentes no espaço das escolas – temporalidade dos sujeitos-educadores, temporalidades dos sujeitos-estudantes?

Complementando as idéias até aqui levantadas, recorreremos novamente a Correia e Matos:

Protegidos pela azáfama dos afazeres, os professores defendem-se do tempo para se tornarem objectos de um tempo que lhes disputa o seu estatuto de sujeitos de uma temporalidade que constrói e se constrói na relação pedagógica. Esta relação com o tempo só persiste, então, negando as dimensões intersubjectivas da relação pedagógica que, sendo contextualizada, mantém sempre uma relação problemática e disfuncional com o tempo idealizado da planificação. (CORREIA; MATOS, 2001, p. 163).

Essa falta de tempo de que tanto se queixam os professores acaba por torná-los objetos, ao invés de sujeitos, nas relações estabelecidas no cotidiano do espaço escolar. Atropelados pela insuficiência desse tempo, muitas vezes ficam apenas na condição de executores e não elaboradores de seus próprios processos e, por isso, incapazes de se darem conta da origem e conseqüência de toda a demanda que lhes é atribuída.

Ainda nos reportando aos depoimentos anteriores de A-br, um outro aspecto que ela menciona é um projeto, o “Caráter Conta”⁴⁵. Quando a questionamos sobre do que tratava e de onde vinha o projeto, ela explica, falando apenas da operacionalização e dos *pilares* que devem abordar: *Cidadania, Respeito, Responsabilidade, Senso de Justiça, Sinceridade, Tomada de Decisão, Zelo*. E remete a responsabilidade por tal projeto à Secretaria da Educação.

Ambas as professoras (A-br e S-br) se surpreenderam quando as informamos que esse projeto ultrapassa o âmbito da cidade e mesmo da nação. É um dos tantos projetos que se inserem no contexto nacional, a partir de Organizações Não-Governamentais que se alastram por todo território nacional e se infiltram nas redes públicas de ensino. Esse é um exemplo claro de que suas *escolhas* estão transpassadas por múltiplas determinações, porque, na verdade, tal programa não foi discutido e nem decidido por elas e ainda assim são obrigadas a desenvolver atividades que contemplem o que o programa exige, mesmo que sua dimensão não seja de todo conhecida. Além disso, as professoras não recebem todas as informações

⁴⁵ O “Caráter Conta” é um programa desenvolvido pela instituição Companheiros das Américas e Josephson Institute of Ethics. Os companheiros das Américas são “uma rede de cidadãos da América Latina, Caribe e Estados Unidos, que se voluntariam para trabalhar em conjunto a fim de melhorar a vida dos povos em toda a região, por meio de atividades não-políticas”. (COMPANHEIROS DAS AMÉRICAS, 2005). Perguntamo-nos, é possível a existência de alguma atividade apolítica? Eles assim se posicionam para deixarem claro que não pertencem a um partido político. Mas qual é a ideologia de tal organização? Esse programa chega às escolas por via da Secretaria da Educação. Há uma técnica responsável pela divulgação desse programa na rede municipal e aparecem entre os parceiros do programa: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), Ministério da Assistência e Promoção Social e Ministério da Justiça, dentre outros. Qual é a relação entre os órgãos públicos de nosso país e as ONGs desse nível? Por que essas relações têm se tornado freqüentes nessa última década?

que deveriam ter, tais como: a origem do projeto, seus objetivos, o porquê de sua adoção pela rede municipal, a filosofia que o sustenta, as metas de seu desenvolvimento.

Tal ausência de informações, porém, parece não fazer falta ao trabalho das professoras, pois não se dão conta do significado (ou dos efeitos) de tal projeto. Transparece um processo de alienação e de mera execução daquilo que vem do órgão superior à escola, no caso, a Secretaria da Educação. Por que não questionam? Por que se surpreendem ou ficam indignadas por não receberem as informações de forma mais completa? Novamente a questão do tempo vem à tona, por que são vitimadas pelo tempo que atropela as informações? Por que tais informações passam por tantos outros filtros até chegar a elas? Por que, para as professoras, parece restar somente a execução?

Há contradições nessas relações que se diluem no cotidiano das escolas. O discurso que permeia a educação neste momento atual evoca conceitos como autonomia e reflexão. Entretanto, deparamo-nos com indícios de alienação, do não conhecimento aprofundado sobre um determinado aspecto que permeia a escola, como a execução de um projeto, por exemplo, dificultando a apreensão da realidade e tudo o que nela está implicado. Até onde vai a autonomia dos professores? Até que ponto vão os seus limites? São capazes de tomar consciência dessas relações complexas, contraditórias que se colocam na organização de seu trabalho docente?

Cavaco, na obra *Profissão Professor*, organizada por Nóvoa (1999), afirma que

As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio: o carácter difuso dos seus efeitos, por vezes, é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de um outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação. (CAVACO, 1999, p. 158).

O trabalho das professoras, embora alheio aos projetos externos, por sua vez, é também monitorado em termos de cumprimento de metas estabelecidas fora da escola.

A professora A-br continua sua fala, detalhando o trabalho acompanhado pela supervisora da escola. Por outro lado, cita algumas atividades que desenvolvem no âmbito interno do espaço escolar, enfatizando que há o planejamento coletivo, mas há diferenças entre as turmas e as professoras vão fazendo adaptações:

[Entrev 4: 237 - 243]

A-br: A Z. [orientadora] sempre faz a sondagem porque a gente precisa mandar o nível deles para a Secretaria da Educação e eles tiveram uma grande evolução, nenhuma turma decaiu, sabe, porque a gente tá ali, e ela tá olhando, observando. Todo planejamento de sexta-feira a Z. acompanha que é pra ver se realmente a gente tá direcionando pro nível da turma. É um acompanhamento grande, tá sendo bem direcionado, tá sendo bem acompanhado.

[Entrev 6: 106 - 109]

A-br: A gente trabalha com alguns temas, alguns projetinhos, então, a gente tenta buscar assim de acordo com o tema os textos e partindo daquele tema a gente vai trabalhando as dificuldades das crianças: a ortografia, a gente trabalha muito o recorte silábico, as listas.

[Entrev 6: 114 - 117]

A-br: [...] a gente vai vendo as atividades e a gente divide também e nem tudo também que dá para trabalhar com a minha turma dá para trabalhar com a turma da I., que são os pré-silábicos. Então... a gente até trabalha com os mesmos textos, mas direcionando para as dificuldades das turmas.

A fala em torno do trabalho da supervisora é bastante elogiosa, refere-se também ao trabalho feito pela orientação e explicita bem as dificuldades que teve quando trabalhou em escolas rurais, onde não tinha com quem trocar pontos de vista, nem idéias. Entretanto, o que fica evidente e merece menção são as funções de supervisão e orientação nessas escolas; essas funções estão assim delimitadas, o planejamento pedagógico junto às professoras fica ao encargo da supervisão e as questões referentes ao comportamento e rendimento dos estudantes são responsabilidades da orientação. Vejamos os depoimentos:

[Entrev 6: 136 - 144]

A-br: A Z. [Supervisora] ela senta junto com a gente pra planejar, ela acompanha bastante o nosso trabalho. Eu gosto muito do trabalho dela, a gente se dá super bem e uma vez por semana, ela faz acompanhamento de leitura, reescrita das crianças [inaudível] então ela pega bem junto com a gente, assim, no planejamento, dá algumas sugestões de como a gente pode trabalhar, mas sempre deixa muito livre, mas a parte que a gente pode considerar

mais importante é que ela acompanha mesmo os níveis, a evolução da escrita das crianças é o mais forte no nosso trabalho com ela.

[Entrev 6: 146 - 150]

A-br: Tem uma orientadora que é a L., que trabalha mais aquela parte de indisciplina, de encaminhar para psicóloga, chamar família quando a criança está com muita dificuldade, não fez tarefa, ou a família está meio desestruturada, ela chama, conversa, dá esse acompanhamento para aluno e família.

[Entrev 6: 194 - 196]

A-br - Se ela [supervisora] vem nas segundas então ela faz acompanhamento além do planejamento ela faz acompanhamento na sala de aula também onde ela ajuda a fazer acompanhamento de escrita, confiança, leitura.

[Entrev 6: 208 - 225]

A-br - Mas eu acho interessante o papel da orientadora que se você não lê a fichinha da criança quando vem no início do ano, que às vezes não dá tempo de fazer tudo isto, a gente acaba descobrindo bastante da vida dos alunos.

Porque quando a gente vê que a criança tá com alguma dificuldade a gente encaminha pra supervisora aí ela faz aquela ficha todinha ...como do L., do Le., então a gente descobriu bastante coisa, até que a mãe do L. quer devolver ele pra família biológica dele então fiquei uma semana sem dormir sabe, porque, imagina o menino tá tão bem na escola e a mãe agora que devolver, foi por meio da orientadora é que a gente descobriu isso, daí a mãe veio na escola desabafou, também porque pra ela tá sendo uma tortura em casa, então é um meio também de a família vir para escola e até a gente pode ajudar o espaço da família, eu achei muito interessante, muito importante sabe, e eu cheguei a conversar com a mãe dele.

[Entrev 6: 255 - 260]

A-br – Eu acho muito importante o trabalho da supervisora nas escolas, porque assim, eu trabalhei já com escola rural que nós não tínhamos supervisora, então ficava assim à merce do seu saber, se é que você está fazendo certo ou errado sem trocar experiência com ninguém, a depender da escola, às vezes era sala multisseriada, então não tinha como trocar idéia e ficava lá esperando por elas. E quando vinham né, pegava a gente de surpresa, será

que é isso mesmo que elas [supervisoras] queriam ver naquele momento então, e assim não, se a gente tem um acompanhamento na escola, fica uma coisa mais organizada.

Na outra escola pesquisada, a situação apresenta-se distinta. Na fala de S-br fica claro o quanto ela se recente de na sua unidade escolar não haver o mesmo nível de envolvimento do coletivo de professores como ocorre na escola de A-br. É importante salientar que diferentemente do local em que trabalha A-br, onde S-br leciona há um histórico não tão conceituado perante a rede municipal. Trata-se de uma instituição com bastante problemas de caráter social, situada em meio a uma comunidade carente em todos os sentidos e que carrega estigmas de várias ordens (violência, invasão de terras, comunidade itinerante, pobreza extrema) como já pontuamos no início deste capítulo. S-br então comenta:

[Entrev 4: 251 - 255]

S-br: Eu vejo assim, como um ponto positivo na tua fala [refere-se a fala de A-br] é o envolvimento dos professores lá, um vínculo forte que vocês têm, uma organização do trabalho, é isso também que faz com que avance. Porque se tiver uma pessoa que não esteja empenhada, que não esteja com essa clareza, certamente o trabalho não vai dar certo também.

Na fala de S-br também notamos preocupação e angústia, não com o cumprimento do planejamento em si, mas com as crianças e suas aprendizagens. Isto remete a idéia de Nóvoa (2002, p. 24), no segundo capítulo desta tese, de que a atividade docente caracteriza-se por grande complexidade, do ponto de vista emocional, e de que é constitutivo da profissão o envolvimento pessoal e por isso afloram sentimentos, não havendo como evitá-los:

[Entrev 4: 338 - 347]

S-br: A gente estava até comentando, nas atividades, eu coloco sempre a mais, né, mas eu fico angustiada, que nem eu fiquei dois dias com um texto só, mas não adiantava eu querer fazer por eles lá no quadro ou querer atropelar, então eles foram devagar, mas eu tenho consciência que eu ajudei todos, que eu instiguei todos, que todos conseguiram escrever por eles, que todos avançaram um pouquinho na escrita e estão avançando, cada dia eu vejo assim um progresso deles. Só que como professora a gente fica assim “Nossa! Hoje eu não fiz nada de Matemática, não deu pra fazer na escrita, só na oralidade, conversando e tal.” A gente fica se culpando.

S-br estabelece sempre comparações, explicitando as diferenças que percebe entre a escola em que atua e a que A-br leciona. Discorre sobre o programa anual da escola elaborado antes do começo das aulas, as discussões realizadas e a forma como se organizam, distribuindo os conteúdos por bimestre. Comenta sobre a função das reuniões pedagógicas e simultaneamente reclama que, neste ano, especificamente, ainda não ocorreu nenhuma reunião e acrescenta que houve apenas uma reunião de pais dirigida pela supervisora. Conclui salientando as dificuldades (que não percebeu na fala de A-br) e denuncia o trabalho solitário que o professor acaba fazendo:

[Entrev 4: 529 - 551]

S-br: Na escola já é diferente. Nós fizemos também aquele programa anual no início do ano, antes de começar as aulas, todos os professores se reúnem e primeiro discutem as questões da escola mesmo e depois por série, nós nos reunimos e fizemos o cronograma anual e já separando por bimestre. Nós já temos os conteúdos do bimestre de todo o ano até o fim do ano.

Então as reuniões pedagógicas seriam pra gente sentar e fazer um planejamento mais minucioso assim, ver o que tá faltando, os conteúdos já estão ali e cada professor desenvolve dentro daqueles temas que a gente programou no início do ano, só que na nossa escola nós não tivemos reunião pedagógica ainda, nenhuma. Reunião de pais teve uma apenas com a supervisora, nós não falamos com os pais, então tudo é mais difícil. Até pra ver dia pra ter reunião, tem que ter aluno, tudo é mais complicado Então cada professor acaba se virando por si. Segue aquele cronograma da escola, pra ter o mesmo conteúdo, lógico, o mesmo programa, mas cada professora acaba planejando por si, é claro que com orientação da supervisão e tudo mais, mas ... acaba fazendo o teu trabalho sozinho, comentando um com outro ali, nas horas vagas, aulas de atividade que batem “Ah! Eu tou trabalhando assim com os alunos!” “Ah! Nós fizemos tal trabalho... tal” e o projeto “Caráter conta” nós não separamos por pilares, no caso, por série assim, nós trabalhamos todos, só que a gente separa por bimestre, então, neste primeiro bimestre a gente trabalhou os dois Sinceridade e Respeito.

Ainda que exista a possibilidade da organização por turnos para os planejamentos, S-br expõe as dificuldades de os professores se reunirem e isso acaba sendo motivo de prejuízo à organização do trabalho docente, criando obstáculos à possibilidade de pensá-lo coletivamente:

[Entrev 4: 576 - 584]

S-br: [...] ... outro fator é esse... são poucos professores que trabalham de manhã e intermediário, que nem eu que trabalho com duas turmas, então têm muitos professores que trabalham só de manhã, muitos só no intermediário e muitos só à tarde, então são muitos professores, então o conselho tem que ser organizado como: primeiro vem só quem trabalha de manhã, então vai todo mundo junto, quem trabalha de 1ª, de 2ª, de 3ª mas só quem trabalha de manhã, por causa do horário, depois só quem trabalha no intermediário sabe... é outro fator que acaba prejudicando a organização.

S-br continua sua exposição sobre o planejamento, citando o papel da supervisão no acompanhamento, mas reafirmando as escolhas individuais que passam por suas possibilidades de formação. Cita o aproveitamento de conhecimentos advindos da faculdade, dos livros didáticos e dos cursos de formação contínua oferecido pela Rede de Ensino:

[Entrev 6: 118 - 129]

Sr:br: Lá na minha escola não é planejado entre as professoras, como eu falei antes já, é um cronograma bimestral que a gente tem e também a gente escolhe um tema no início do ano mais ou menos o que a gente vai trabalhar e depois cada professor desenvolve pôr sua conta, lógico que passa pela supervisão e tal, mas quem escolhe as atividades no caso sou eu. Então onde eu vou buscar as atividades: em livros didáticos, tem algumas que eu pego da faculdade da matemática da professora A. que ela passou pra gente [professora de Metodologia da Matemática], tem outras que são desse curso que a gente fez ano passado do M., que também a gente introduz, outras coisas são da E. V. e assim por diante, a gente vai mesclando com aquilo que a gente acha mais importante pras crianças naquele momento.

As falas das professoras A-br e S-br constituem um olhar sobre a organização do trabalho do professor, porém possibilitam-nos reflexões sobre a *profissionalidade* docente, evocadas por Sacristán (1999, p. 71, citando Bates, 1998), quando afirma que

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas colectivas adoptadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar. A compreensão da dialéctica entre as expectativas externas e os projectos internos permite-nos evitar a afirmação ingénua da autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o princípio da sua

irresponsabilidade em relação à prática docente. (BATES, 1998, *apud* SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Com essa afirmação, Sacristán (1999) chama a atenção para a idéia de que, quando responsabilizamos exclusivamente o professor pelo que acontece em sala de aula, estamos esquecendo a realidade do contexto de trabalho. O discurso sobre a autonomia maquia o contexto real da ação docente que está imerso em determinações de ordem política e histórica.

O contexto escolar não se limita ao espaço da sala de aula, há toda uma organização necessária e inerente ao trabalho docente: reuniões pedagógicas, reuniões de pais, planejamentos anuais, planejamentos individuais. Esses procedimentos, por sua vez, estão condicionados a outras determinações de caráter macro, como as políticas e burocracia advindas dos órgãos responsáveis pela Educação em todos os âmbitos: local, regional, nacional, internacional.

O que se depreende das falas das professoras, principalmente da fala de S-br, é a insatisfação em relação a como vem ocorrendo (ou não) a organização das escolas para fazer valer os procedimentos relacionados ao trabalho docente. Percebemos que o tempo permitido para essas atividades parece insuficiente para a realização plena de um trabalho coletivo, e o que ocorre efetivamente é, de um lado, o cumprimento desses procedimentos de uma maneira atropelada e, de outro, o trabalho solitário do docente.

S-br, a seguir, oferece uma visão de como ela própria se organiza em seu planejamento individual. Percebe-se um empenho de sua parte para que a qualidade prevaleça, para que haja diversidade de gêneros discursivos e atividades adequadas ao que as crianças vão sinalizando como necessário. Ao mesmo tempo, demonstra autonomia nas escolhas tanto dos textos como na maneira de trabalhar:

[Entrev 5: 419 - 426]

S-br: No meu caso, sou eu que escolho os textos, porque eu procuro trabalhar com projetos, mini-projetos, então que nem agora a gente iniciou um projeto de alimentação, então eu levei um novo texto pra eles, que foi uma receita, então eu procuro levar ... a gente tem aquele cronograma de tipos de textos para trabalhar com a primeira série, com a 2ª, quais são os mais adequados. Então a 1ª série no início, ali, dá sugestão de trabalhar com lista porque eles estão começando e tal, com parlendas...

[Entrev 5: 430 - 450]

S-br: [...] sou eu que escolho. Então dependendo do projeto que eu estou trabalhando ou de alguma curiosidade que eles tenham lançado eu escolho os textos ou de alguma coisa que eu vi que eles tenham dificuldade, que nem o “ÃO”, “como é que é o ‘ÃO’, professora?”, “oração”, eles viam na agenda e chegava na hora de escrever eles não intervinham, mesmo que se fizesse referência, então eu levei uma parlenda que tinha bastante “ÃO”, então eles se familiarizaram mais, então foi uma necessidade ali da turma. Em outros momentos foi em relação ao projeto que eles estavam trabalhando, até que nem, ontem eu levei a receita eles ficaram um tempão porque eles estavam um bom tempo, eu trabalhei com música, com parlenda e com poema. Foi os três tipos de texto que eu já trabalhei. A receita foi a primeira vez que eu levei.

Eles ficaram... “Que texto é esse?” “Ah! Professora, é uma salada de frutas”. Eles leram a receita toda pra mim e não falavam que era uma receita e eu fui instigando, fui instigando, fui instigando até que uma menina lá de trás falou isso aqui é uma receita, “é isso mesmo!” fiz aquela festa com eles, “é isso mesmo que eu queria que vocês entendessem” que não deixa de ser um texto, é uma receita, mas é um texto. Então eu trabalhei com aquele texto, trabalhei com os alimentos, com cores, com quantidade... Então, depende muito do texto que você tem, tem texto que você só vai ler...e outros ...

Ainda que a prática profissional seja regida também por fatores externos ao professor, percebe-se claramente um movimento em busca de uma certa autonomia. O depoimento a seguir de S-br revela sua posição de sujeito em seu processo de decisão frente ao planejamento, não como algo pronto e acabado, mas como algo dinâmico, que deve estar contextualizado e ser significativo para as crianças. Novamente vê-se ressaltado o reconhecimento dessas crianças em seus processos de aprendizagem e uma professora como sujeito que reflete, compara o fazer anterior com o de hoje, o antes e o agora, deixando transparecer seu crescimento profissional por meio de uma auto-reflexão:

[Entrev 9: 764 - 786]

S-br: Eu vejo a questão assim né Cida,. que nem a gente montou um cronograma pro terceiro bimestre, então ta lá os temas que a gente tem que trabalhar: profissões, meios de transporte, meios de comunicação, aí em Ciências: animais, daí então antes o que que a gente fazia? Eu fazia até, eu parava ali, essa semana é pra trabalhar só profissão, então trabalhava profissões, profissões, profissões, profissões, pronto. Fazia uma prova, fazia uma

sondagem de profissões. Semana que vem eu vou trabalhar meios de comunicações, meios de comunicações agora o que que eu to fazendo, eu sei o que que precisa né, o que que a gente determinou, o que que a escola determinou e o que que tem nos conteúdos. Então eu vou tentar envolver tudo ao mesmo tempo, claro que cada coisa, é ... não tudo atropelado também tudo ao mesmo tempo mas tentando fazer... não deixar solto, não deixar separado né uma coisa da outra, porque se o poema do bicho-preguiça ali, tem profissões? Porque que eu já não trabalho profissões e daí já falo alguma coisa dos animais e daí essa semana já posso falar alguma coisa dos animais que também já está lá no meio ambiente, que também já está na disciplina de Ciências, que também tem a questão ortográfica, que também tem a questão de Matemática dos dedos lá, quantos dedos o bicho-preguiça tem e tudo isso que a gente pode... tem que tentar é juntar né. Até essa questão do tempo mesmo porque senão a gente fica doido não consegue tudo e a criança também não vai conseguir interiorizar aquilo, porque vai simplesmente ver passando, ver passando um monte de conteúdo, um monte de conteúdo...

É interessante notar que, em paralelo à reclamação da falta de um trabalho coletivo efetivo, aparece a demonstração de autonomia profissional por parte da professora que toma frente à dimensão do trabalho docente em sala de aula. Nessa última atitude está presente a idéia de *profissionalidade* docente, que já evocamos a partir de Sacristán (1999), e está inclusa também nas discussões que oferece Contreras (2002) quando apresenta “Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente”. Esse autor afirma:

Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação. (CONTRERAS, 2002, p. 73).

O que percebemos nas falas de S-br, por exemplo, tem uma relação muito fecunda com as idéias de Contreras (2002). As qualidades que sobressaem em seu trabalho visam à realização de um bom ensino, além de estarem perpassadas por valores nos quais acredita. Podemos frisar que esta é uma característica em comum das três professoras sujeitos da pesquisa. Para Contreras,

As qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por

consequente, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto.

Precisamente, por essa razão, o conteúdo, significado e realização destas qualidades não vêm definitivamente fixados. Não há um acordo definitivo sobre elas, mas sim que são interpretadas de forma diferente segundo os contextos e as posições de partida. E isso, tanto pela pluralidade de significados que adquirem as qualidades profissionais como pela variedade de critérios com respeito ao que deveria ser o ensino. As qualidades profissionais que o ensino *requer* estão em função da forma em que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades e, evidentemente, sobre este ponto abre-se um leque de posições e análises. No entanto, em qualquer caso, reflete-se uma tensão entre o que os professores são como profissionais, o que o ensino é como prática real e concreta e o que seria uma aspiração educativa em ambos os aspectos. (CONTRERAS, 2002, p. 74-75).

Com essas reflexões, Contreras (2002) ressalta a dialética entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente, ou seja, há condições e restrições da realidade educativa e formas de viver e desenvolver a profissão com as atitudes e destrezas de cada membro envolvido no processo educativo. Isso retoma, de certa forma, as reflexões que já pontuamos na Introdução desta Tese, a partir de Edelstein (2004) e Vázquez (1977), com a idéia de que a aula é uma manifestação específica de práxis, um micro-espço que se relaciona com o macro-espço social, entrecortada por inúmeras determinações de caráter histórico e social. Lembra também o que pontuamos a partir de Medeiros no segundo capítulo, sobre a pré-existência das estruturas sociais serem autônomas, independentes de cada indivíduo e do seu querer, mas essa mesma estrutura vai se consolidando como estrutura social ao longo da história por causa dos atos humanos.

Vimos que, dentro de certos limites e possibilidades, as três dimensões da profissionalidade apontadas por Contreras (2002) – obrigação moral, compromisso com a comunidade, competência profissional – refletiram-se nas atitudes das três professoras pesquisadas. Evidenciou-se um comprometimento moral com as crianças, com o seu aprendizado e com valores que procuravam cultivar; procuravam comprometer-se com a comunidade, buscando apoio dos pais e mostravam competência profissional; mesmo com contradições e adversidades, acreditavam em seu trabalho e seguiam em frente, conscientes de

alguns limites, ignorando outros, buscando estratégias, conhecimentos, experiências que pudessem impulsionar o objetivo principal do ensino: a aprendizagem.

Mesmo que o trabalho docente pareça um trabalho solitário como muitas vezes as professoras (sujeitos da pesquisa) o declaram, percebemos, em alguns momentos, que isso possibilitou-lhes tomadas de decisão autônomas, embora subjacentes ao seu desempenho estejam muitas determinações, como as que vêm indiretamente pelo trabalho de supervisão e orientação presentes nas escolas, e pelo trabalho de coordenação advindo das superintendentes da Secretaria de Educação e mesmo por outras demandas (Ministério da Educação, Ongs).

S-br não se mostra indiferente ao que acontece, pois ao esclarecer como funciona o trabalho de supervisão em sua escola, deixa transparecer fragilidades nas funções de orientação e supervisão⁴⁶, naquele momento pelo qual a escola estava passando:

[Entrev 6: 187 - 192]

S-br: A função é essa... no caso lá na escola ela faz assim. Ela [supervisora] vem uma vez por semana geralmente no início da semana, segunda-feira, olhar nosso planejamento, então se ela perceber que tem alguma coisa ali que não encaixou e tal, ela dá uma sugestão pra gente, e agora eles [a secretaria de Educação] vieram com um projeto de as supervisoras assistirem as aulas, elas tem que levar um relatório até né, então elas têm que assistir não sei quantas...

[Entrev 6: 198 - 207]

S-br: Ela tem acompanhado ... os professores, ela está só por enquanto só observando daí ela registra algumas coisas num caderno que a gente tem de registro e depois ela me chama na hora da atividade pra conversar, sobre a aula, o que que ela achou se tem alguma coisa assim que precisa melhorar, sugestões e a orientadora fica mais pro lado da disciplina como a A-br falou apesar que foi nos colocado que a orientação não tem a ver com disciplina lá na escola tem muito isso, não fez tarefa e tal ta esquecendo do papel verdadeiro da orientação, então lá na escola ta bem complicado, ta passando por uma fase bem crítica. E aí cada um tá tentando se encaixar..... que mudou a direção, a gente tá engatinhando assim.

⁴⁶ É importante lembrar que essas funções de orientação e supervisão presentes nas escolas guardam marcas de seu “nascimento”, elas “nascem” como consequência de uma concepção de pedagogia, a tecnicista, que impõe “o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções [...]” (SAVIANI, 2006 [1983], p. 12). Claro que na atual conjuntura essas funções e seus papéis vêm sendo repensados, mas ainda em meio a inúmeras contradições.

O que se evidencia a partir do depoimento de S-br, e no confronto com o documento “Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino [...]” no seu capítulo III, seção I e II (REGIMENTO Único, 2005, p. 11-14)⁴⁷ é que a opção da Secretaria de Educação deste Município do Norte do Estado de Santa Catarina prima pela delimitação dessas duas funções, a supervisão mais voltada para encaminhamentos com os professores e a orientação, para as questões com os estudantes. Segundo o Regimento, cabe à supervisão, dentre suas inúmeras atribuições: acompanhar e assessorar professores na elaboração de plano de curso e aula, acompanhar educandos com dificuldade de aprendizagem e portadores de necessidades educacionais especiais, realizar avaliações diagnósticas, assistir aulas periodicamente e promover reuniões pedagógicas. Ao Orientador Educacional cabe diagnosticar e analisar a realidade dos educandos e da comunidade, promover a articulação entre Unidade Escolar, Família e Comunidade, programar atividades extracurriculares e grupo de estudos para educandos com dificuldades de aprendizagem e relacionamento, controlar e registrar a frequência dos educandos, dentre outras atividades.

Percebe-se, portanto, que em ambas as escolas as funções de supervisão e orientação aparecem em sintonia com os documentos oficiais.

Questionamos S-br sobre qual era o papel da superintendente da Secretaria da Educação junto às salas de aula e ela assim respondeu:

[Entrev 6: 246 - 250]

S-br: Diretamente com a gente não, ela conversa com a parte administrativa, então ela...como eu havia falado: antes não tinha supervisora escolar nas escolas, então eram só elas, supervisoras da secretaria então quando tava ficando inviável para elas virem nas escolas, foi criado esse cargo nas escolas pra auxiliar o professor.

[Entrev 6: 252 - 254]

S-br: Então, no caso, elas vêm e tudo o que elas querem saber do nosso planejamento como é que tá, e trabalha diretamente com a nossa supervisora.

A tendência dos documentos oficiais⁴⁸ na atualidade coloca a docência como base para a formação do pedagogo e aponta para uma concepção polivalente de funções desse profissional que deverá atuar na sala de aula, na gestão e na organização. Parece-nos, portanto, que as habilitações específicas para supervisão e orientação merecem passar por

⁴⁷ Fizemos a opção por ocultar o nome da cidade, substituindo por “Cidade do Norte de Santa Catarina”.

⁴⁸ Como por exemplo, a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

discussões que as encaminhem no sentido de um trabalho mais coletivo e partilhado. Porém as condições oferecidas na Escola ainda não são suficientes para que esse funcionamento ocorra de outra maneira.

Em Portugal, diferentemente, temos um quadro peculiar e com características próprias de uma organização do trabalho docente que sofreu influências do Movimento da Escola Moderna⁴⁹. Há uma centralidade bastante grande sobre a criança e é em torno dela e do que ela demanda que a aprendizagem vai se efetivando e o plano de trabalho vai ocorrendo.

Ao recorrermos ao projeto da escola em questão, encontramos entre as determinações a que segue:

32- A organização do trabalho na escola gravitará em torno do aluno, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das actividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projecto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir. (PROJECTO..., 2003, p. 5).⁵⁰

Ao descrever os encaminhamentos das atividades desenvolvidas, a professora R-pt deixa evidente essa centralidade das crianças. É com base no que elas vão criando, questionando, em seus interesses, por assim dizer, que o plano da quinzena vai se delineando dentro do projeto de escola que defendem. Vejamos seu depoimento:

[R-pt entrev 12: 76 - 98]

R-Pt: Portanto, essas atividades têm por base o plano da quinzena. A nível da língua portuguesa nesse espaço, que é o nosso espaço, a base maior foi a historinha que eles criaram em novembro, que é aquela da bruxa e do feitiço, que serve de referência.... cada ano é de forma diferente, depende do grupo, depende dos interesses deles, isto surgiu no... eu não estava cá, foi quando eu tive o pé partido foi no dia das bruxas, foi a partir do dia das bruxas. Cheguei cá e eles começaram a... tinha uns desenhos de umas bruxas e de umas

⁴⁹ “O Movimento da Escola Moderna (MEM) assinala em 2005 quarenta anos de atividade. Fundado num período adverso ao surgimento de movimentos pedagógicos renovadores, o MEM orientou o seu percurso por valores como a democracia participada, a educação inclusiva e a autoformação cooperada, princípios que ainda hoje mantém como linhas orientadoras da sua estratégia.” Disponível em: MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA, 2007). Sua base teórica inicial vem da teoria de Freinet e a partir da década de 80 incorpora teorias de Vygotsky, Brunner, dentre outros.

Cabe salientar que durante a estadia em Portugal, participamos dos encontros mensais do MEM que ocorriam aos sábados na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCE-UP e assistimos a apresentações feitas por professores dos projetos que vinham desenvolvendo em suas escolas e vimos muitas semelhanças em seus encaminhamentos pedagógicos com as que observamos na escola pesquisada.

⁵⁰ Trata-se do Projeto Educativo da Escola de Portugal onde foi realizada a pesquisa e decidimos por mantê-la anônima, por isso suprimimos o seu nome.

abóboras e de qualquer coisa e eu questionei-os o porquê daquilo estar... como é que aquilo apareceu e a historinha nasceu para os meninos começarem a compreender e a distinguir o que é uma palavra, o que é uma frase e o que é um texto.

E foi desses esclarecimentos, dessa procura que a história surgiu e teve por referência, que estava ainda muito fresco, muito vivo, a experiência do dia das bruxas.

Portanto, cada ano, surge de maneira diferente. Esta história... a partida nós pensávamos que ela iria ser trabalhada em todas as áreas que iria ter por base a historinha deles, porque só fazia sentido..., portanto, só assim é que as aprendizagens são significativas.

Pelo depoimento, percebemos que, a cada ano, um grupo de crianças determina um percurso único, e a argumentação da professora está pautada na idéia de uma aprendizagem que só tem sentido e torna-se significativa se todas as áreas trabalharem conjuntamente e de comum acordo com os interesses das crianças. Novamente vimos que há um respaldo desse procedimento nos parágrafos sete e oito no projeto da escola que assim se explicita:

7- Como cada ser humano é único e irrepitível, a experiência de escolarização e o trajecto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepitíveis.

8- O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ver valorizada a construção da sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade. (PROJECTO..., 2003, p. 2-3).

Nota-se na fala de R-pt um dos pressupostos que norteia o trabalho nessa escola especificamente. A criança com seus interesses é o ponto de partida. Os encaminhamentos têm carácter *pedôcentrico* e *correm ao sabor* do que a criança vai apontando. O papel do professor é de um orientador, de quem primeiro ouve e sente o que as crianças desejam. Mediante tal posicionamento, questionamo-nos: será que esses encaminhamentos não levam a um *pedocentrismo* exagerado em alguns momentos, o que pode deixar a desejar no que diz respeito à apropriação de conhecimentos necessários para as exigências da sociedade em questão? O papel do professor não fica um tanto quanto diminuído podendo acarretar danos para o avanço do conhecimento das crianças? Talvez a escola não esteja necessariamente preocupada em atender a essa sociedade, e por isso enfatize tanto o desenvolvimento de valores como elevação da auto-estima, autonomia, responsabilidade, cooperação, dentre outros, que no decorrer da pesquisa pudemos observar e que são enfatizados na relação professora/estudantes.

Em nosso ponto de vista, o interesse da criança tem limites sobre o desconhecido e tais limites só podem ser transpostos numa atitude pedagógica que impõe desafios, que seja

mediadora, que tenha um par mais experiente à frente. Tal atitude se justifica a partir da posição de um professor que contribua para aguçar os interesses que a criança apresenta, que também promova outros interesses, os quais em um dado momento, ela possa ignorar e que se farão importantes em um futuro próximo ou em situação diferenciada. Se o professor, ao contrário, toma uma atitude espontaneísta, pode contribuir para o não alargamento das possibilidades de conhecer dos estudantes.

Subjacente à idéia de que as crianças irão definindo o encaminhamento do trabalho docente em sala de aula, está presente um dos aspectos abordados também no projeto educativo: o de desenvolver a autonomia nas crianças, que, desde o *Espaço da Iniciação* é cultivado a olhos vistos. No depoimento a seguir, a professora discorre sobre o processo inicial em que as crianças ainda precisam de orientação, e a montagem de uma *grelha de planificação diária* para que possam se guiar e desenvolver os trabalhos autonomamente:

[R-pt entrev 12: 115 - 132]

Agora, portanto, quando tu me perguntavas quando eles chegam não é, as atividades são diversas [inaudível]. Logo no início, claro que não pode ser assim, eles são mesmo orientados por nós, porque são muito dependentes, foi em fevereiro que apareceu aquela grelhinha que nós construímos para que eles pudessem planificar o dia, para se orientar, é mais um guião de orientação, é um passo para eles caminharem no sentido do plano, da planificação diária e que resulta porque a partir daquela grelhinha ... claro que há meninos que acabam a data e o dia da semana e o nome, aquela tarefinha diária e que ainda ficam à espera de que sejamos nós a dizer “olha, faz isso”, mas o professor vai incutindo neles... criando... portanto, fazendo-os ver que eles já não precisam da nossa orientação para que a autonomia comece a desenvolver neles e para que até a própria auto-estima de cada um e o seu ego aumente para que em todo o processo de aprendizagem, eles sejam os co-responsáveis, mesmo os primeiros co-responsáveis pela sua... pelo seu percurso escolar que é uma parte bonita que a P. tem. E que eu acho que é uma riqueza muito grande. Isso é uma mais-valia para esses meninos futuramente, percebes amor. E claro que isso, eu levo na minha bagagem para a próxima escola.

O procedimento de uso de uma *grelhinha*, para que as crianças comecem um processo de planificação diária, remete a uma atitude que evoca autonomia. Tal procedimento não é aleatório e está relacionado diretamente com o plano quinzenal, que por sua vez relaciona-se

com o projeto da escola, respeitando os saberes das crianças e fazendo dos seus interesses o ponto de partida. Como nos aponta o próprio projeto, no parágrafo quatro,

4- A intencionalidade educativa do Projecto impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da Escola, que reflectirão também os valores matriciais que inspiram e orientam o Projecto, a saber, os valores da autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade. (PROJECTO..., 2003, p. 2-3).

Percebemos, portanto, que há valores que são trabalhados desde a *Iniciação* e que são constitutivos do trabalho docente. E mais, a idéia de autonomia é o carro-chefe dessa escola: organiza-se no sentido de tornar as crianças co-responsáveis pelos seus percursos.

Durante o período em que estivemos na pesquisa, percebemos que a escola passava por uma crise bastante complexa (de organização, de poder) e com isto surgiram obstáculos para o andamento do projeto. Uma das reclamações da professora R-pt era a de que o corpo docente mantinha seu tempo de reunião pedagógica semanal (às quartas-feiras), porém, discutindo a própria crise, procurando solucioná-la e com pouco ou quase nenhum tempo de formação, contradizendo a proposta do projeto de que ocorresse a formação no próprio contexto de trabalho, como verificamos no parágrafo 29: “A formação inicial e não-inicial dos orientadores educativos deve acontecer em contexto de trabalho, articulando-se a Escola, para esse efeito, com outras instituições.” (PROJECTO..., 2003, p. 5).

Pessoas que apenas *visitavam* a escola saíam muitas vezes deslumbradas com o que viam (a forma de organização, a autonomia das crianças...). Entretanto, quem ficava mais tempo e com um olhar mais apurado era capaz de perceber as fragilidades das relações que se punham naquele momento e que eram constitutivas de uma crise da própria identidade da escola que já não mais se reconhecia em seu projeto. Isto ficou bastante visível nas falas de R-pt⁵¹ que em muitas vezes teve o tom de desabafo e angústia.

Em seu depoimento, R-pt nos revela nuances dessa crise, bem como sua crença no projeto da escola, não como ele estava naquele momento, mas no que era e no que poderia voltar a ser. Entretanto, lamentou não estarem conseguindo momentos para a formação na própria escola e, como afirmou, com a ampliação da escola, houve necessidade de recrutar professores que chegaram e não tiveram sequer tempo para se apropriarem do projeto e foram “*atirados ao lobo*”. Além disso, aumentou consideravelmente o número de crianças que vieram de outras escolas, “*com outras culturas*”. A professora também menciona as

⁵¹ Ao término de nossa pesquisa nessa escola, a professora R-pt pediu transferência para outra unidade escolar desmotivada pela crise da escola em questão.

dificuldades que a escola teve de se firmar no cenário português e as batalhas que tiveram de travar para conseguir chegar aonde chegaram. Vejamos o depoimento a seguir:

[R-pt Entrev 11: 131 - 149]

R-pt: Eu estou convencida, eu, mesmo não estando cá na escola, que quando isso estabilizar, [a formação] vai ter que ser uma constante porque com o crescimento dessa escola, com o alargamento do projeto ao 9º ano, foi uma luta de nós sangrar por tudo quanto é sítio, ninguém imagina o que se passou cá, só quem esteve cá. Quando isto estabilizar, eu acho que... ah... como eu estava a dizer, com o crescimento do alargamento, não é, obviamente tiveram que vir professores novos, recrutados em setembro, que já tínhamos cá meninos e eles ainda estavam a ser recrutados, estes professores não tiveram tempo sequer para cheirar a escola, para saborear a escola, para observar, eles foram atirados ao lobo. Os alunos estavam, os professores tiveram que arregaçar as mangas e “temos que ir à luta”.

Então, enquanto todos nós aqui, não tivermos a mesma atitude, a mesma voz, todos, isto é muito difícil digerir e gerir isto tudo, porque além de professores novos, vieram muitos professores, muitos alunos com outras culturas, meninos que vieram já pro 5º ano que já tinham feito o 1º ciclo noutra escola e que vieram pra cá transferidos que chegaram aqui e sentiram-se perdidos, eles não se identificaram com isto. E então houve aquele choque de culturas em que isto foi uma contaminação não negativa do que é o projeto da P.

[R-pt Entrev 11: 160 - 183]

R-pt: Mas que isso depois gera um ambiente assim de instabilidade, de muita coisa, porque os meninos... eu tenho uma postura para, se aquele colega a postura não for, não quer dizer que aqui nós temos que ser formatados, nós temos que ter a nossa identidade, mas temos que ... a nível profissional nós temos que nos identificar em objetivos comuns porque se não isto choca aqui dentro.

Não é preciso haver colegas de costas voltadas, os colegas até estão de braços abertos mas eles não podem fazer mais, eles não podem fazer mais.

E este projeto é um projeto, como ainda agora disseste muito bem, se estes momentos tem acontecido, não têm, é porque outras coisas vieram e outras coisas... eu não posso dizer que são coisas alheias, não, não são alheias, nós tivemos que nos virar pra isso pra proteger, pra salvar o projeto porque havia toda uma envolvência aqui na Vila, no Ministério, na Drem para acabar com o projeto, nós tínhamos consciência disso e foi a avaliação externa que até uma avaliação terão aqui, que vieram com esse objetivo para

destruir. Só que a avaliação, felizmente, foi favorável à Escola da P. e o Ministério deu um tiro no próprio pé porque se não, o projeto automaticamente, depois de 27, 28 anos, ia fechar por questões políticas.

Agora assim, isso magoa muito quando isso passa por cima de crianças, porque são crianças que uma escola tem. Os donos das escolas são as crianças, não são os professores, não é a comissão instaladora, não é os coordenadores, são as crianças. E passam por cima de tudo para. Portanto, porque essa escola sofreu isso, por quê?

[R-pt Entrev 11: 203 - 208]

R-Pt.: Porque isto não é o Projeto da P. Isto que está a acontecer agora não é o projeto da P. Estamos a caminhar para. Este ano já está a correr melhor do que ano passado, mesmo com a entrada de novos professores, mas também foram os professores que tiveram voluntários, que foram estando aqui etc. etc. outros novos que chegaram entre tantos... mas esses momentos são essenciais... é como o pão pra boa cara.

Há coerência entre o projeto da escola e o que defende a professora R-pt que deva ser a organização do trabalho docente: um trabalho que se pauta em valores como autonomia, co-responsabilidade, entre-ajuda e que assume a centralidade na criança. No entanto, as múltiplas determinações que se põem no momento da pesquisa, como a disputa de poder pela coordenação da escola, a entrada de professores novos que não tiveram tempo (que ela diz ter tido) para conhecer a escola, seu projeto e engajar-se nele, o aumento do número de estudantes, bem como, a entrada de pais que não necessariamente *escolheram* o projeto constituíram fatores que abriram um hiato entre o idealizado e o efetivado.

Na perspectiva da professora R-pt, enquanto o coletivo dos professores estiver em dissonância, *“enquanto não tiverem a mesma atitude, a mesma voz”*, o projeto ficará fragilizado em sua estrutura.

Vemos que a cultura dessas escolas se constrói nesse emaranhado de possibilidades. Quando as professoras se referem à organização do trabalho docente apresentando os diversos procedimentos próprios da instituição Escola, reconhecem a necessidade do planejamento coletivo como um momento importante para um trabalho mais conseqüente junto às crianças. Portanto, compreendem-no como parte constitutiva da formação, por favorecer discussões e reflexões no confronto com seus pares. Entretanto, a forma como as escolas, de modo geral, são concebidas, ainda não oferece condições ideais para essa efetivação, que ocorre, mas com muitos obstáculos. Percebe-se também que a organização das escolas não é exclusivamente

interna, há interferências de várias ordens, demandas advindas dos órgãos públicos responsáveis pela educação, de organizações não-governamentais, entre outras, interferem em suas decisões e relativizam a autonomia dos docentes e da própria Escola.

Reforçamos novamente a tese de que é preciso desvelar esses inúmeros fatores que condicionam, impactam, intervêm nas escolhas teórico-metodológicas das professoras que estão imbricados em determinados contextos históricos e sociais para podermos compreender como isso interfere em suas formações e conseqüentemente em suas práticas.

Abordaremos, a seguir, um terceiro aspecto que julgamos importante para as análises que vimos desenvolvendo sobre a organização escolar: são os rituais da cultura das escolas, relacionados tanto ao contexto socioeconômico e cultural quanto à organização do trabalho docente.

3.3 Os rituais da cultura das escolas

As escolas, como espaços sociais que são, deixam-se entrecortar por influências múltiplas de caráter histórico-cultural e adotam determinados rituais, de acordo com os contextos em que estão inseridas, e assim constituem o seu fazer e o seu modo de ser cotidiano.

Na escola portuguesa, por exemplo, perceberam-se atitudes bastante laicas, deparamo-nos com uma ideologia de inculcar valores ligados à cidadania, autonomia, liberdade de expressão, democracia que fazem parte de um cenário pós-regime ditatorial que procura criar uma sociedade capaz de se firmar por esses valores, além do que suas bases teóricas passam pela discussão que foi travada pelo Movimento da Escola Moderna, principalmente pela concepção da Pedagogia de Freinet, como já pontuamos.

No primeiro dia em que chegamos à escola de R-pt, tivemos a oportunidade de ir a uma comemoração referente ao aniversário da vila. Isso ocorreu numa área aberta próxima da escola e onde estavam reunidas várias outras escolas locais. As crianças fizeram algumas apresentações; entretanto, a única apresentação de caráter mais politizado e crítico foi feita pela escola de R-pt. Enquanto as demais escolas faziam homenagens de exaltação à comunidade, a Escola em que trabalha R-pt primou pela crítica fazendo reivindicações sobre necessidades da comunidade.

Atentamos para uma outra faceta dessa organização que diz respeito à ausência, nessa escola, de sineta para avisar o horário de entrada, saída ou intervalo. Nos devidos horários, as crianças simplesmente se dirigiam aos seus espaços de trabalho e aguardavam a professora, se por acaso ela não estivesse. Presenciamos momentos em que várias crianças chegaram ao espaço, a professora não estava presente e elas por si só puseram-se a trabalhar.

Um outro ritual constante nos encaminhamentos de crianças e professoras na escola de R-pt era a solicitação de licença para falar algo, perguntar, dar um recado. Levantavam a mão e esperavam sua vez, jamais chamavam pela professora, simplesmente aguardavam que ela viesse ao encontro. Quando vinha alguma outra criança de outro espaço para dar um recado, colocava-se à frente da sala e fazia o mesmo gesto de pedir licença para falar.

Outro ritual que merece uma atenção especial é o da assembléia. Todas as sextas-feiras as crianças se reuniam com seus tutores, por grupo de responsabilidade (grupos de crianças de idades distintas coordenadas por um professor tutor), entre 14h e 15h, e depois da discussão da pauta partiam para a assembléia no cine da vila. Foi impressionante ver a organização das crianças naqueles momentos. A mesa diretora era formada por representantes de todos os grupos de responsabilidades, a platéia era constituída pelas demais crianças e pelos professores e a parte superior do cine ocupada pelos visitantes.

A pauta da reunião era construída pelas crianças durante a semana quando passavam nos espaços perguntando o que os colegas gostariam de discutir. Elas cumpriam à risca todo o ritual que faz parte de uma assembléia: liam a pauta anterior, aprovavam ou não e o plenário podia sugerir alterações. Em seguida, apresentavam a pauta daquela semana e iniciavam a discussão com todo o plenário. Eram rígidos e objetivos quanto ao tempo e às falas que deviam estar direcionadas para o assunto em questão. Cabe salientar que a assembléia, por sua organização, constitui uma interessante experiência de democracia.

Percebemos, em muitos momentos, que, mesmo entrando em alguns acordos na assembléia, sobre a “violência no pátio”, por exemplo, muitas crianças continuavam agindo agressivamente com outras. Isso pode ter uma relação com o que R-pt afirmou sobre as crianças que chegaram novas à escola e estavam tendo dificuldade de lidar com essa estrutura que, de certa forma, dava-lhes uma liberdade que ainda precisavam aprender a usufruir.

Outro ritual constitutivo da organização da escola são as visitas guiadas pelas crianças. Havia um grupo responsável pelo acompanhamento dos visitantes. No semestre em que estávamos na pesquisa, acompanhamos suas reuniões, visto que a professora R-pt é que estava como tutora desse grupo de responsabilidade. Então, antes da assembléia, discutiam a pauta

anterior e depois os problemas e a busca de soluções para o que enfrentavam em relação às visitas guiadas.

A repercussão positiva da escola, tanto em seu país quanto fora dele, faz com que muitas pessoas para lá se dirijam a fim de conhecê-la. Entretanto, mesmo tendo toda essa organização, em alguns momentos, notamos que essas visitas eram excessivas e perturbavam um pouco o andamento dos trabalhos, pois havia uma invasão constante de olhares, de andares que alteravam o modo de ser dos professores e das crianças. Às vezes essas visitas não eram agendadas com antecedência, chegavam de surpresa e dificultavam a organização das crianças que fazem a apresentação dos espaços da escola.

Em nosso ponto de vista, o sentido dessas visitas é de *marketing* para a própria instituição, que garante essa visibilidade externa porque se *abre* para os visitantes e isso acaba criando um mito ao seu redor, pois o olhar de quem passa em todos os espaços em apenas um dia não é de profundidade, mas deslumbramento diante de uma imagem que a escola procura passar sobre si mesma.

Nas paredes dessa escola havia vários cartazes chamados de “dispositivos” e que refletem a tentativa de tornar as crianças autônomas em suas aprendizagens. Nos espaços há dispositivos como: “Preciso de ajuda”, “Eu já sei” para que as crianças coloquem seus nomes na intenção de serem ajudadas ou para ajudarem outras. Há também o controle de presença que é feito pelas próprias crianças.

Já nas escolas brasileiras em que fizemos a pesquisa, valores como autonomia, por exemplo, não nos pareceram tão evidentes na relação das professoras com os estudantes, mas aparecem outros valores refletidos nos rituais de caráter religioso (oram antes de iniciar as atividades de aula), de caráter cívico (cantam o Hino Nacional e o Hino do Município), bem como, nos rituais de caráter organizacional das falas, da escuta, do tempo, da ordem, marcado por sinais sonoros (sinetas, palmas), gestos, por cantos (música para anunciar o começo e o fim da leitura de histórias) e por filas indianas (para se dirigirem aos vários espaços da escola).

Esses rituais apresentam funções distintas e, portanto, efeitos também distintos. Filas, hinos, orações, sinetas têm estado presente ao longo da história da Escola e demarcam uma concepção do que seja essa Instituição e que valores deseja reproduzir, tais como, o civismo, a religiosidade, um determinado tipo de ordem que acredita poder atingir utilizando esses recursos. Já os rituais da elaboração da agenda, do canto para a leitura de histórias, do gesto do silêncio, apresentam-se com caráter mais direcionado para os encaminhamentos metodológicos de sala de aula.

O ritual da oração, por exemplo, constitui uma marca comum nas duas escolas do Brasil. Ocorria sempre ao iniciar as aulas todos os dias. A-br assim se pronuncia a seu respeito:

[Entrev 6: 351 - 357]

A-br: Eu gosto de tomar isso como um ponto assim, é um momento que a gente vai parar, pra agradecer a Deus, e até pedir pra que todos os conteúdos, que a professora elaborou para aquela tarde, para aquela manhã a gente consiga, pelo menos enquanto eu estou fazendo meu pedido, até tão rindo, porque eles são tão engraçadinhos. Mas eu tento me centrar nisso, pra que Deus naquela hora me ilumine pra que eu consiga fazer, é uma coisa que eu acho importante até mesmo pra mim.

A-br afirma que respeita as crianças que não querem fazer a oração, e que este ritual a auxilia para saber quais religiões estão presentes em sua sala de aula:

[Entrev 6: 372 - 386]

A-br: Eu tinha o J. O J. no começo ele não queria fazer, ele não fazia oração. Ai tá, não, tudo bem, você não quer fazer então hoje também não vai ter oração a gente só vai ficar, eu ficava assim um tempinho quieto com eles, porque hoje o J. não quis fazer. Agora ele faz, beleza, assim, porque eu não forcei ele, acho que umas duas ou três vezes só ele não quis desde o início do ano. Aí agora ele faz, chega a vizinha dele, ele mesmo levanta vem, eu faço por ajudante porque daí já encaminha tudo.

Tem outra coisa que eu acho importante também na oração, a gente consegue identificar quais as principais religiões que tem na sala e respeitar isso, eu sei que o W. que é testemunha de Geová ele não faz a oração que é o do Santo Anjo lá, o anjinho da guarda que eles fazem todos os dias, ele sempre faz uma oração espontânea linda, linda assim sabe, que todo mundo fica parado olhando que é diferente, eu já conversei com ele, essa oração que é importante, porque é aquela que vem do teu coração, não é aquela oração decorada.

[Entrev 6: 399 - 406]

A-br: Eu só consegui fazer oração espontânea com uma turma aqui na escola, eles já estão na sétima série, aquelas crianças eles não faziam oração, eles entenderam bem sabe quando você consegue passar pra criança assim como uma oração espontânea, todos que vinham na frente faziam oração espontânea, eles não faziam oração decorada porque é uma

coisa que a gente não pode impor pra criança, não, vai fazer. E eles não, a partir do momento que eu falei o que que é, expliquei pra eles o que que é, eles faziam naturalmente assim sabe, eles já estão na 7ª série, são o meu xodó.

Esse depoimento nos leva às seguintes reflexões: Por que seria importante para a professora saber sobre a opção religiosa das crianças que estão sob sua responsabilidade? Isso influi nas questões pedagógicas? Por que a oração está, de certa forma, *naturalizada* como um ritual constitutivo da cultura de muitas de nossas escolas?

Tem-se a impressão que a oração é incorporada à escola como mais um ritual que a organiza, de certa maneira, para o início das atividades diárias e por isso apresenta-se com caráter escolarizado, pois se encontra deslocada de sua esfera social específica (a igreja, os templos).

A professora S-br também explicita seus motivos para fazer a oração com as crianças todos os dias, afirma que é por convicção religiosa. Ela alega que acaba sendo um momento em que as crianças se expõem e falam do seu cotidiano, de suas dificuldades, da violência doméstica e isso a ajuda a conhecê-los melhor:

[Entrev 6: 358 - 371]

S-br: Também eu vejo assim, primeiro porque eu sou evangélica, Deus pra mim em primeiro lugar, então eu vejo que o dia que a gente não ora, as crianças mesmo pedem, professora a gente não fez oração hoje. Realmente eles ficam mais agitados. E é um momento assim que eles expõem muito a vida deles pra gente. Então como aconteceu naquele dia que tu estavas lá, não sei se te lembras, o J. ...ah, meu pai bate em não sei quem, começa a contar da vida assim deles, depois eles vão contando da história dos pais que não se dão e tal e seja através desse momento, e as crianças também não sei como é que tu (A-br) faz aqui, mas eu lá primeiro eu comecei a fazer a oração sozinha, fazia e eles repetiam e depois de um certo tempo eu comecei a perguntar quem gostaria de fazer, então eles vem, eles brigam pra vir na frente, então tem alunos que vem direto Só que eu acho assim, tem a outra questão também que não dá para a gente policiar, tem a questão religiosa assim com tem católico, evangélico, é uma questão que não dá pra tu entrar muito.

Nas falas seguintes de S-br percebe-se um cunho bastante escolarizado em seu encaminhamento a respeito da oração, pois, segundo ela, a criança precisa saber o significado do que é orar. S-br comenta que as crianças falam baixo quando vão à frente para fazer a oração, talvez por timidez ao se expor ou por entender o caráter desse gênero oração, (intimidade com um Ser Superior, consigo mesmo, com aquele a quem dirigem a oração ou

até por imitação das atitudes vivenciadas em templos e igrejas junto a familiares). Vemos então que tais momentos, mesmo tendo um caráter eminentemente religioso, acabam favorecendo muitos aspectos: um deles é o desenvolvimento da oralidade, uma oralidade trabalhada, pensada a partir de um tema: os pedidos, os agradecimentos. Muitas das crianças ao agradecer priorizam o alimento, o que S-br chama a atenção, pois sabe que muitas delas dependem da refeição da escola para se alimentar:

[Entrev 6: 387 - 398]

S-br: Isso que eu trabalhei com a turma também, que o que que é a oração, não adianta eu ir só na frente e ficar falando, a gente tá conversando com Deus, então é uma coisa que você quer pedir pra ele, então o que que eles pedem, que proteja a escola, o alimento, eles falam muito do alimento, então pra ver como é forte, tem criança que vem ali bem por causa do alimento, então eu acho importante também a criança expressar, ter esse momento de expressar, de falar, de pedir, de agradecer, então aqueles que não fazem algumas vezes eu falo a gente vai só agradecer, então vamos pensar em alguma coisa que a gente queira agradecer, então eles vão falar só uma palavra, hoje a gente vai pedir, só pedir alguma coisa, e pede, mas não hoje a gente vai orar por alguém especial, pelas crianças que ficaram doentes ou alguma assim entendeu? Ou um outro motivo.

[Entrev 6: 413 - 417]

S-br: É engraçado na minha sala porque tem criança que é superativa, falante, tal, tal e quando ela vai fazer a oração fala bem baixinho, vamos falar mais alto, eu falo pra eles assim, e eles tem vergonha de falar porque estão ali expostos mas eles querem ir lá mas ao mesmo tempo eles tem vergonha de falar porque esse é um momento sério.

Cabe enfatizar que o ritual da oração em seu contexto específico (igrejas, templos) tem geralmente um caráter de recolhimento, de silêncio, de interiorização e talvez por isso as crianças orem em voz baixa. Já no contexto da escola, por esse deslocamento da esfera própria, a oração adquire um caráter de atividade escolar e acaba por ser incorporada à cultura dessa instituição. Como nos lembra Soares (2001), não há como pensar Escola, sem pensar em processos de escolarização de conhecimentos, de saberes etc.

Subjacente a esse ritual da oração em sala de aula, está a influência da educação jesuítica presente na cultura e na história das escolas brasileiras. É preciso considerar que o modelo de escola que temos hoje no Brasil é fruto de uma longa história que inicia no período

colonial e tem a influência marcante dos padres da Companhia de Jesus. Nas palavras de Romanelli,

No propósito de imitar o estilo da metrópole, era natural que a camada dominante procurasse copiar os hábitos da camada nobre portuguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata acabou por ser também uma sociedade aristocrática. E para isso contribuiu significativamente a obra educativa da Companhia de Jesus. (ROMANELLI, 2006 [1978], p. 33).

Cabe salientar que essa educação escolarizada em seu início também não se destinava a todos; era limitada a um grupo de pessoas que pertenciam à classe dominante e os conteúdos transmitidos pelos padres jesuítas eram

A materialização do próprio espírito de Contra-Reforma, que se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a uma forma dogmática de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos. Se aos Jesuítas de então faltava o gosto pela ciência, sobrava-lhes, todavia, um estranhado amor às letras, cujo ensino era a maior preocupação (ROMANELLI, 2006 [1978], p. 34).

Ainda segundo Romanelli,

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir *status*. (ROMANELLI, 2006 [1978], p. 35).

Podemos afirmar que esse ritual ainda presente nas escolas é resquício de uma determinada concepção de educação cuja raiz se encontra no período colonial brasileiro.

Um outro ritual presente na escola de A-br é o canto do Hino Nacional que ocorria uma vez por semana, pelo menos. Em alguns momentos também cantaram o hino de Santa Catarina, pois haveria a inauguração de uma quadra e precisaram ensaiar para poder cantar o hino do Estado. A-br esclarece o motivo do canto e defende a idéia de que se deva conhecer

os hinos da nação. Simultaneamente, toma uma posição de respeito pelas crianças que por motivos religiosos negam-se a cantar:

[Entrev 6: 541 - 546]

A-br: Acho que foi ano passado que teve um comentário assim que o prefeito tinha dito que as escolas tinham que voltar a cantar o hino. Eu particularmente acho muito bom, porque eles têm que saber cantar o hino, tem que ter essa parte. Tem as Testemunhas de Geová que não cantam, eles não fazem homenagem cívica, não fazem homenagens às mães, nada, nada, nem hino, nada, eles não podem adorar a pátria, nada, pelo menos foi o que o meu aluno passou. Ele me disse "Eu não canto", ele fica lá olhando, tudo bem, a gente fica respeitando, assim como a gente respeita...

S-br comenta também sobre a organização das homenagens cívicas em sua escola:

[Entrev 6: 579 - 584]

S-br: A escola tem um roteiro, tem uma programação do ano inteiro de homenagens cívicas, sabe, em março duas professoras ficam responsáveis pela homenagem cívica, então na primeira homenagem vai só as turmas do andar superior pra não ir todo mundo da escola, prepara homenagem, dependendo do tema daquele mês, e daí na outra homenagem vai só o pessoal debaixo, então tem um roteiro...

Como um símbolo da Pátria, do Estado ou do Município, pensamos que os hinos podem fazer parte do conhecimento veiculado pelas escolas e conhecidos pelas crianças, compreendidos dentro de seus propósitos, abordados o surgimento de seus contextos históricos. Entretanto, não podemos desconsiderar que, além dos rituais, tanto da oração, quanto do canto dos hinos nas escolas existe um resquício histórico que se relaciona com a direção dada às escolas desde a época da colônia, perpassando o Império no Brasil, em que Estado e Igreja estabeleciam uma relação bastante acirrada, como podemos perceber a seguir:

O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, estabelecia que “os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética (...), a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil”.

[...]

As propostas vigentes não distinguiam as idéias morais e religiosas das histórias políticas dos Estados, nem dos costumes dos povos. No período do Império prevaleceu a presença do ensino religioso no currículo escolar das

escolas de primeiras letras e no nível secundário, visando dar legitimidade à aliança estabelecida entre o Estado e a Igreja. (BRASIL, 2001b, p. 19).

Já na época da República no Brasil, no final do século XIX, outros desafios se colocam e passam a conceber a Educação, principalmente a elementar, como impulsionadora da transformação do país e os rituais vão se alterando e recebendo outras conotações:

O Regime republicano, sob a égide de um nacionalismo patriótico, buscava inserir a nação num espírito cívico. A escola elementar seria o agente da eliminação do analfabetismo ao mesmo tempo em que efetuaría a moralização do povo e a assimilação dos imigrantes estrangeiros no interior de uma ideologia nacionalista e elitista que apontava a cada segmento o seu lugar no contexto social.

[...]

A moral religiosa foi substituída pelo civismo, sendo que os conteúdos patrióticos não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Desenvolveram-se, nas escolas, práticas e rituais como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos, celebrações de culto aos símbolos da Pátria, que deveriam envolver o conjunto da escola demarcando o ritmo do cotidiano escolar. (BRASIL, 2001b, p. 22-23)

Em outros momentos do país, várias tendências se colocaram, como por exemplo, durante a ditadura militar, implantada em 1964, com uma ideologia ufanista nacionalista que também fortaleceu rituais incorporados pela escola (desfiles, homenagens cívicas etc.).

Outro ritual presente na escola de A-br é o de obtenção do silêncio, por meio de palmas. A diretora, inclusive utiliza deste ritual quando precisa dar um recado na hora em que as crianças fazem as filas no pátio para se dirigirem às salas de aulas. As professoras falam para as crianças: “Quem está me ouvindo bate uma palma” e aos poucos as crianças vão batendo palma e silenciam para ouvir. Na verdade, trata-se de uma técnica que leva as crianças ao silêncio. A-br não tem certeza de onde aprenderam o tal ritual, mas comenta:

[Entrev 6: 454 - 460]

A-br: [...] eu acho que foi um curso que a gente fez com o G., não sei se tu conhece, ele é ótimo, faz alguma coisa assim de teatro, sabe já fez algumas apresentações de teatro, e um dia ele veio trazer um curso para nós aqui, acho que foi com ele se eu não me engano, foi com ele que nós aprendemos isso, e assim é bem interessante sabe, até ele colocou muitos pontos positivos assim como trabalha com a criança que dá pra reforçar, achei muito interessante.

S-br também utilizava um sinal para obter silêncio. Quando necessitava que as crianças a ouvissem, estendia a mão e depois a puxava para si, fechando o punho. Simbolicamente *puxava* todas as falas e as crianças iam incorporando tal simbologia e o silêncio se efetuava. Ela procurou resgatar onde aprendeu:

[Entrev 6: 478 - 481]

S-br: Eu acredito, pensando, que eu lembro que eu trabalhava também lá na minha igreja com um grupo de jovens, com culto infantil com as crianças, eu acho que foi lá num curso que a gente fez da PEC que eles introduziram o sinalzinho do silêncio. Resgatando na memória acho que foi lá que eu vi. Fecha mão, levanta, aí eles vão fazendo também.

Esses rituais do silêncio são estratégias que ajudam a poupar a voz do professor, seu principal instrumento de trabalho, obtendo o silenciar sem necessariamente acarretar desgastes na relação pedagógica por possíveis alterações de voz ou irritações e, ao mesmo tempo, favorecia a atenção necessária por parte das crianças para a compreensão dos encaminhamentos pedagógicos.

Um outro ritual utilizado por S-br que possibilitava o envolvimento das crianças em atividades pedagógicas era o canto para iniciar e acabar as histórias que lia diariamente. Desde o primeiro dia em que a observamos, foi de praxe a leitura de livros infantis no começo da aula e para isso começava cantando uma música “*E agora minha gente uma história vou contar [...]*” e após a história, terminava cantando “*Acabou-se a linda história [...]*”. Logo a seguir, pedia que algumas crianças espontaneamente recontassem a história. A princípio, as crianças apenas ouviam a música, logo depois elas próprias prazerosamente a cantavam. Esse ritual e outros marcam os tempos da sala de aula e as crianças vão se situando e se familiarizando com a estrutura da aula e da própria escola e vão também desenvolvendo habilidades: de ouvir história, de recontá-las, de ouvir música, de cantá-las. S-br explica com quem aprendeu:

[Entrev 6: 421 - 429]

S-br: [...] foi a K. que era superintendente e agora está na secretaria que sugeriu no primeiro dia que eu estava, que eu fui contratada pela prefeitura oficialmente, até eu achei muito legal ... que elas desenvolveram e desde lá eu adotei nas salas como uma introdução à história, então eles já sabem, porque que eu canto? Porque é um momento que eles param tudo o que eles estão fazendo, eles sabem que aquela hora vai ser a hora da história, então

eles se envolvem cantando e também a questão do começo e do fim, quando termina a história eles cantam a musiquinha, que terminou a história...

Outro ritual utilizado pela professora S-br é o de elaboração da agenda, contribuição do curso de formação contínua da E.V., segundo o que a professora informou. A princípio, ela ia construindo no quadro e informando as crianças sobre o que iriam fazer: oração, artes..., depois ia indagando com que letra começava a palavra que deveria anotar e quais eram as próximas letras para completá-la. Quando as crianças já tinham certo domínio sobre a escrita convencional, ela pedia que alguma delas fossem ao quadro para escrever essas palavras. Algumas escreviam com ajuda da professora e mesmo dos colegas, outras escreviam sozinhas. A agenda tanto ajudava na organização temporal e na organização das tarefas diárias, quanto nos processos de apropriação da escrita. Em seu primeiro comentário, a seguir, contou-nos que já tentou fazer uma agenda em cartaz, mas que preferiu o trabalho no quadro e, no segundo comentário, explicitou uma das funções da agenda ligada a aspectos temporais que devem ser contemplados por constituírem conceitos a serem trabalhados:

[Entrev 5: 238 - 246]

S-br: Eu já experimentei essa atividade no ano passado, só que eu achei que construindo a agenda a riqueza é muito maior, sabe por quê? Uma, porque o cartaz vai estragando com o tempo, vai destruindo as fichas, acontece de tudo... e outra, a palavra está pronta, no início do processo é bem interessante porque eles fixam muito a primeira e a última letra, 'Ah! ARTES, começa com A, termina com S', então é interessante no início ali, mas agora, a partir do momento que eles começam a escrever, acho muito melhor, eles escreverem, porque eles vão construindo a palavra mesmo, toda.

[Entrev 5: 258 - 266]

S- Eu tava vendo a questão de história e geografia, que nós temos como um dos conteúdos para a criança ter noção do tempo, do espaço. Então... do antes, do depois, do passado, do presente, do futuro. Então a agenda já é um trabalho que vai contemplando esse conteúdo. Porque eles vão vendo que 'ah, artes é depois do recreio, né professora?' 'A educação física é a última aula', então eles vão criando todos esses conceitos que você não precisa parar e fazer: 'Vamos ver o que é antes e depois', no próprio convívio deles, no dia-a-dia das atividades que eles fazem, eles vão percebendo isso já.

Um ritual que é constitutivo de ambas as escolas brasileiras é a apresentação de projetos como forma de socialização de trabalhos realizados pelas crianças e professoras, A-br comenta sobre algumas dessas possibilidades. Nessa fala, também é explicitada a questão do tempo para essas concretizações. Mencionamos, a título ilustrativo, o que já frisamos no subtítulo “A organização do trabalho docente”, a respeito da sobrecarga que se põe sobre os ombros dos professores que cada vez têm de responder a mais demandas, e o tempo nunca lhes é suficiente:

[Entrev 6: 585 - 596]

A-br: Na reunião que a gente faz no início do ano pra fazer planejamento anual a gente comentou de que a falta, a ausência de determinadas coisas que a gente fazia antes e agora não fazemos mais, apresentações .. de dança, algum evento, sabe... e a gente não tem mais tempo pra isso, é um corre-corre danado, então a dona E. deixou aberto pra a gente não ter também aquele compromisso porque a gente reclama tem isso, tem aquilo, então ficou em aberto assim pra de repente se você tá trabalhando num projeto na sua sala tem um numerozinho pra apresentar, uma poesia que você fez com a turma, uma musiquinha que você desenvolveu com a turma, então nesse dia pode, só comunica a C. que daí ela coloca lá que tal turma vai apresentar um jogral, alguma coisa assim, não sendo cívico, mas em relação ao tema que está sendo trabalhado.

A professora A-br lembra simultaneamente de maneira saudosa determinadas atividades que já fizeram e não fazem mais e reclama do tempo que as pressiona, do *corre-corre*, ao ponto de se tornarem facultativas, possíveis apresentações desenvolvidas pelas professoras e crianças. Cabe então perguntar: qual é efetivamente a importância da socialização dessas apresentações para o coletivo da escola? Elas se tornam espetáculos? Elas se constituem formas de sistematização do conhecimento? Elas são simplesmente parte da cultura e da história escolar? Que papel desempenham essas apresentações em relação ao projeto da escola? Afinal, qual é a concepção de escola, de estudante, de ensino-aprendizagem que subjaz a essas atitudes arraigadas na história das escolas em geral?

Na fala a seguir, a professora A-br comenta sobre os projetos que seriam apresentados em comemoração ao aniversário da escola; fala da gincana que também é algo que a escola costuma realizar e que gera uma certa competição entre as turmas para obter o prêmio, geralmente um passeio. A professora menciona dois projetos: “Prêmio Y Ecologia” e o “Caráter Conta”. O primeiro é promovido por uma indústria que premia as escolas que se

destacam com projetos de cunho ecológico e o segundo diz respeito ao cultivo de valores. Vejamos a fala de A-br:

[Entrev 6: 552 - 562]

A-br: É aniversário da escola e a gente já aproveitou pra colocar os projetos em prática, projeto Prêmio Y, o Caráter Conta, a gente tem que estar trabalhando ele, mesmo porque as primeiras séries elas são novas na escola. São alunos que não conhecem os projetos que a gente já ganhou, então com eles a gente retomou, voltou, é mais difícil até trabalhar com a primeira porque os outros já conhecem, a primeira série a gente teve que fazer um trabalho um pouquinho mais... conversar, não trabalhou justamente tudo, a gente conversou que a escola ganhou esse prêmio, qual era o projeto, e aí já foi, já juntaram tudo pra trabalhar em homenagem ao aniversário da escola, aí já tem uma gincana interna, a sala ganhadora da gincana amanhã que é a gincana de aniversário, ganha pontos pra gincana interna.

Os dois projetos mencionados anteriormente não se constituíram a partir da escola, nas suas relações internas; fazem parte de uma demanda que chega às escolas provindos de indústrias, de organizações não-governamentais, com o aval da Secretaria de Educação. Tais projetos são incorporados à organização das escolas e por elas absorvidos por motivos os mais diversos: exigências da Secretaria da Educação, participação de professoras em cursos que solicitaram o desenvolvimento de algum projeto, ou mesmo por opção da escola.

Nas duas escolas da região Norte catarinense deparamo-nos com esses projetos em andamento, um deles, “O Caráter Conta”, é um projeto demandado pela Secretaria da Educação (uma de suas técnicas fez a formação para aplicá-lo na Rede Municipal). Esse projeto, como já mencionado, tem sua origem em uma instituição chamada “Companheiros das Américas”, uma organização não-governamental, em parceria com “Josephson Institute of Ethics”, dos Estados Unidos, e por meio dele são organizadas, nas escolas, formas de desenvolver os *pilares* que devem ser contemplados: cidadania, respeito, responsabilidade, senso de justiça, sinceridade, tomada de decisão e zelo através de atividades diversas (teatro, desenho...), desenvolvidas através de apresentações. Pelas discussões realizadas, sabemos que o conhecimento veiculado nas escolas não se restringe apenas aos conhecimentos científicos; já é constitutivo da Escola trabalhar valores. Seria mesmo necessária a implantação de um projeto para esse fim? Que motivos subjazem essa implementação?

O outro projeto comum a essas escolas do norte de Santa Catarina, o “*Prêmio Y Ecologia*” é promovido por uma indústria que faz parte do cenário dessa cidade industrial. Tal projeto se propõe a desenvolver nas crianças, entre outros objetivos, a consciência ecológica. Esses programas, próprios para empresas, ao serem desenvolvidos em sala de aula, geram uma mixagem de espaços distintos de formas de ser da empresa sendo incorporadas pela escola, como é o caso, por exemplo, dos “cinco sentidos” (5S) que a professora S-br menciona. A seguir, encontram-se alguns depoimentos de ambas as professoras que esclarecem do que se trata tal prêmio:

[Entrev 6: 152 - 159]

A-br: É um concurso que é lançado pela Y, as escolas participam, se inscrevem e se são eleitas recebem um valor X, uma verba pra realização daquele projeto.

S-br: [...] Eles fazem um projeto e se for aprovado eles destinam a verba para a realização do projeto.

A-br: A nossa escola já ganhou dois projetos, dois concursos.

[Entrev 6: 161 - 184]

A-br: O primeiro era sobre reciclagem. A preservação da natureza mesmo. Começou com a abertura das valas, a coleta de lixo que ficava em volta nas ruas e o outro foi “Voando rumo à sustentabilidade” era sobre as aves silvestres. Foi construindo um ... como é o nome... para que as aves ficassem lá... tipo um viveiro... tem um nome específico, depois elas são soltas pela polícia ambiental e esse projeto a gente tá colocando em prática ainda, desde o primeiro que foi...

S-br: A nossa escola também ganhou um, o nosso foi a “Ecologia na Escola”, eu não lembro mais o título agora, mas com relação assim, o que que é a ecologia, ecologia não é só a natureza, mas também a limpeza da sala, o cuidado com a escola, sabe, a questão da higiene, voltando mesmo pro dia-a-dia escolar. O que que eles podem fazer pra ajudar a natureza ou no conviver deles pra ficar melhor. Foram feitos mini-projetos dentro deste.

Eu lembro que a primeira série ficou com a... mais ou menos parecido com o projeto “5 S” dos cinco sentidos, a 2ª série ficou com contação de histórias voltada para a limpeza escolar e tudo o mais. A 3ª série foi feita mini-placas, eu lembro que eu estava com 3ª série e

eu fiz placas com eles, para colocar no estacionamento da escola, no corredor, de como devemos cuidar da escola e tal até mesmo nas salas. E a 4ª série ficou com monitores na hora do recreio para auxiliar no pátio, como se portar, o que que dá para brincar, limpeza. Só que a pessoa que encabeçou o projeto foi o I., era “Atividades complementares” da escola e ele saiu da escola, então o projeto ficou meio...não seguiu como deveria, alguns professores estão trabalhando outros não, então deu uma queda assim.

Ficou evidente que a demanda atendida pela escola, além de todas as suas funções tradicionais (ensinar a ler e escrever, desenvolver raciocínio matemático etc.) é bastante grande e exige dessas professoras um verdadeiro *jogo de cintura* para poderem contemplar o que lhes é exigido. Como já pontuamos, em outro momento, com respaldo em Correia e Matos (2001), a escola atual sofre com essa sobrecarga e com isso sofrem os seus professores e as crianças, pois o grau de exigência está cada vez maior e as condições materiais para a efetivação de tais exigências são insuficientes e os resultados, com respeito à aprendizagem, nem sempre correspondem às expectativas impostas pela sociedade.

Nas três escolas, incluindo-se a de Portugal, percebemos que tais projetos interferem em seus planejamentos e escolhas e mudam algumas vezes a rota do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Algumas vezes também são vistos como positivos, pois acrescentam outras possibilidades.

Reportamo-nos novamente ao contexto português em que também nos deparamos com a interferência de um projeto nos encaminhamentos da professora R-pt. Ela vinha desenvolvendo um trabalho junto aos estudantes, a partir de um interesse das próprias crianças (um texto sobre o Dia das Bruxas) e pretendia desenvolver algumas atividades em parceria com a área artística. Entretanto, as professoras dessa área já estavam trabalhando com outro projeto que, segundo R-pt, decorria da formação feita por uma delas em uma Fundação da cidade do Porto, ligada à área de artes.

Evidencia-se em sua fala um pouco de frustração pelo fato de as crianças não serem atendidas como a professora gostaria. A proposta de trabalho decorrente do texto sobre “a bruxa” junto à dimensão artística partiu das crianças e R-pt pontuou, inclusive, que aprendizagem “*só assim é que faz sentido*”. R-pt também fez uma queixa em relação ao tempo que “*não esticou como deveria*”. Está implícita nessa fala a sua concepção bastante influenciada pelos ideários do Movimento da Escola Moderna e pela metodologia de Freinet que são a base do projeto dessa escola:

[R-pt entrev 12: 99 - 114]

R-pt: Mas entretanto, por exemplo, dou-te o exemplo da área artística que estavam com o projeto dos retratos que foi um projeto que veio de fora pra dentro, foi Serralves [uma fundação] que convidou a escola ou que apresentou este projeto, ou foi a M. [uma das professoras] que soube desse projeto e trouxe e as colegas aderiram e toda a escola a nível da área artística trabalhou esse projeto e... a historinha dos meninos ficou... muito aquém do que poderia ser trabalhada em todas as dimensões, em todas as áreas. E pronto, já que o tempo não estica...

Depois o projeto Retratos pensou-se certamente pela dimensão artística queria ser mais rápido, mas quase que... levou o ano todo e pouco ou quase nada, eles trabalharam nas outras dimensões a historinha.... porque eles propuseram quando a historinha apareceu, os meninos propuseram muitas atividades, como é que gostariam de trabalhar, de que formas, mas, pronto, pode ser que para o ano retomem isso e que explorem e que desenvolvam em todas ... da forma como eles acharem que é mais rico e mais significativo para os meninos que só assim é que faz sentido.

As várias esferas sociais marcam a sua organização com rituais, com formas de ser que constituem o seu cotidiano e com a Escola não é diferente. Ao longo de sua história, essa instituição foi adquirindo características peculiares a partir de determinada concepção de mundo. As escolas que fizeram parte da pesquisa apresentaram particularidades próprias de seus contextos histórico-culturais e refletiram as influências recebidas. Percebe-se que há continuidades e rupturas nesses modos de ser. Há pontos positivos e negativos nessas formas de organização, alguns colaboram para um determinado tipo de desenvolvimento nas crianças, alguns podam outras possibilidades de organização e de concepção de mundo.

Os rituais internalizados na cultura das escolas brasileiras pesquisadas, como o canto dos hinos, as filas, as orações e a sineta reproduzem valores de outras épocas e permanecem inquestionáveis, como se fosse impossível pensar em uma forma diferente de organização. A escola de Portugal, nesse sentido, representa uma ruptura, com uma concepção de mundo distinta em que a co-responsabilidade, a autonomia, a democracia, a cidadania são valores que impulsionam outra forma de organização que passa por diferentes rituais, como: não fazer filas, não usar sinetas, discutir os problemas e buscar soluções em assembleias e grupos de responsabilidade. Isto reflete a influência do Movimento da Escola Moderna que se caracteriza como um contraponto à Escola Tradicional.

Outros rituais como a agenda, o canto e a leitura de histórias, o sinal do silêncio, a socialização de projetos presentes nas escolas brasileiras abrem perspectivas para a organização do espaço/tempo escolar que consideramos como marcas contemporâneas em relação aos rituais anteriores. Em nosso ponto de vista, esses rituais favorecem o desenvolvimento das atitudes necessárias ao processo de apropriação do conhecimento escolar: aprender a ouvir, aprender a se expressar, a sistematizar o conhecimento aprendido, a situar-se nessa dimensão específica. Reconhecemos que nas escolas pesquisadas (incluindo a de Portugal) alguns dos projetos mencionados vieram como uma demanda externa e impactaram os encaminhamentos das professoras que procuravam se adequar e se adaptar ao que era possível.

Percebe-se, portanto, que a formação das professoras também é permeada por esses rituais experienciados na própria instituição, ao longo da história da constituição da escola e nos cursos de formação.

Um outro ritual pelo qual passaram as três escolas, coincidentemente na época da pesquisa, diz respeito a provas padronizadas para a rede de ensino. No caso de Portugal, citam-se as provas de aferição impostas pelo Ministério da Educação⁵² e, no caso do Brasil, as provas elaboradas pelo Instituto S e impostas pela Rede Municipal de Ensino daquele Município pertencente à região norte do Estado de Santa Catarina.

As crianças de ambas as escolas catarinenses passaram pelas provas do Instituto em dois momentos: julho e novembro. Em um dos dias em que chegamos às escolas de A-br e S-br, ambas estavam bastante preocupadas, pois as crianças seriam submetidas à tal prova *vinda de fora* e que elas deveriam aplicar. Mostravam-se indignadas, discordando do procedimento, pois em suas concepções, iam contra a proposta de avaliação processual que defendiam a partir da perspectiva teórica da Rede Municipal. Todavia, segundo elas, tiveram que aplicar aquelas provas por se tratar de uma demanda vinda da Secretaria.

Dias depois da aplicação da prova, as professoras A-br e S-br mostraram essa avaliação e questionamos sobre a logomarca do Instituto. Elas ficaram surpresas, porque sequer haviam prestado atenção ao detalhe da logomarca presente no cabeçalho da folha. S-br respondeu-nos:

⁵² A escola de R-pt passou pelas provas de aferição, mas naquele momento eram direcionadas apenas para as crianças maiores. Os professores decidiram elaborar provas simuladas anteriores às de aferição, com o intuito de preparar as crianças para obterem bom desempenho no cenário nacional. A escola sofre pressões por se constituir de maneira distinta e precisa reforçar a idéia de que mesmo tendo uma concepção de educação diferenciada, obtém bons resultados. R-pt levou as crianças da iniciação para assistir a discussão das maiores sobre as questões da prova simulada. Seu objetivo era familiarizá-las com o procedimento de provas, exigência de uma demanda externa e não usual na organização da escola. As crianças menores, posteriormente, poderiam passar pela mesma situação.

[Entrev 8: 163 - 167]

S-br: Pelo menos pra nós foi falado “– vai ter uma prova da Secretaria da Educação e vai ser dia tal, agora no começo de julho só pras primeiras séries, de língua portuguesa e de matemática”, aí um dia antes, ou uns dois dias antes a D. [supervisora] sentou com a gente e passou a prova e o critério de avaliação como a gente deveria aplicar e corrigir.

[Entrev 8: 170 - 173]

S-br: Veio uma folha em anexo mostrando cada questão como deveria o procedimento para o professor com aquela questão, se ele poderia ler ou não, se ele poderia... se as crianças teriam que ler sozinhas ou não, e embaixo como deveria ser avaliado a questão de nota, de pontuação.

A professora A-br complementa:

[Entrev 8: 190 - 191]

A-br: E ainda na ficha de avaliação o que foi considerado não os acertos, foram considerados os erros né.

[Entrev 8: 193 - 197]

A-br: Você tinha que marcar o que erraram, quantas questões erradas. A M. R. falou pra mim também que era assim, o que elas tinham falado na secretaria que elas queriam um parâmetro pra a gente analisar o que as crianças sabiam, pra daí a gente começar a cobrar [inaudível] nós estamos apavoradas principalmente com...

S-br fala sobre os resultados da avaliação:

[Entrev 8: 200 - 221]

S-br: Ela [supervisora] passou pra nós pra ... como foi bem o que a gente esperava mesmo até ali na escola que... quando a gente sentou com os professores de primeira série a gente tinha mais ou menos noção do que eles poderiam acertar ou não, pelo nível das nossas crianças ali. Então ah essa questão aqui eles não conseguiam, então acho que não, e bateu bem a porcentagem com que a gente realmente acreditava que eles iam conseguir né, porque com a idade que a gente costuma fazer eles foram bem, e atividades que eles nunca viram na frente então eles ...

A seguir, S-br fez reflexões sobre o porquê de as crianças se saírem melhor em Língua Portuguesa do que em Matemática e justificou tais reflexões reportando-se aos cursos de formação contínua oferecidos pela Rede Municipal que até então estiveram mais voltados para o ensino de Língua Portuguesa:

[Entrev 8: 200 - 221]

S-br: Até veio uma questão referente à matemática né porque na primeira série é muito cobrado a alfabetização mais voltado pra língua portuguesa, que a matemática às vezes ela acaba ficando por causa do tempo, por "n" situações que a gente trabalha também, mas que eles não avançam tanto e até pela questão dos cursos também, porque na língua portuguesa a gente teve a E. da V., teve os PCNs né... Em matemática nós tivemos agora esse curso do MATEMA a pouco tempo, então bateu também a questão dos resultados que língua portuguesa eles foram melhores do que na matemática.

[Entrev 8: 224 - 233]

S-br: Tem que aprender a ler, o importante é saber ler. Os número é até tal número até determinado, até comentei contigo essa semana né, porque não, a gente viu no curso ontem, porque não trabalhar com os alunos com o quadro da centena, pra primeira série, porque tem que ser só de 1 a 10, a criança, se a criança já sabe ela tendo uma visão do todo fica mais fácil pra ela depois determinar a noção de quantidade e tal. E eles conseguem mesmo, eu comecei realmente ano passado não, porque foi no meio do ano o curso, mas esse ano eu já comecei a introduzir antes, e eu vejo que eles bem assim, tão... a questão de seqüência, de reconhecimento, eles tão melhor assim do que no ano passado.

Nessas falas de S-br há, portanto, uma explicitação bastante interessante no que diz respeito à priorização ao ensino da leitura e escrita em detrimento de outras áreas do conhecimento no processo inicial de alfabetização, inclusive por quem decide a formação contínua. S-br deduz que por isso as crianças tiveram melhor desempenho em Língua Portuguesa.

A fala dessa professora revela que em sua prática tem priorizado ensinar a ler e a escrever (a Matemática *acaba ficando*), porém ela também faz menção a um curso recente nessa área, que vem abrindo possibilidades e influenciando outras atitudes no processo de alfabetização. É notável nessa fala a força que ganham os cursos de formação contínua.

A-br fala sobre o desenvolvimento da prova em si, o tempo longo a que foram submetidas as crianças que não estão acostumadas com esse tipo de avaliação:

[Entrev 8: 237 - 246]

A-br: Eu acho assim que foi, foi até válido sabe, mas só que muito longa, foi uma coisa assim, imposta pra nós, um tempo determinado, exatamente, e assim muito longa, eu fiquei cansada imagine as crianças. Hoje ainda tava conversando com uma mãe né, [...] aí eu então conversei com ela, que agora são coisas que eles vão ter que se acostumar, infelizmente na segunda tem aquela avaliação bimestral que eles vão ter que fazer, pára-se uma semana, mas são feitas avaliações, mas não com uma quantidade tão grande exercícios como foi feita aqui em português né, muitas questões.

S-br comenta sobre o desempenho dos estudantes e a angústia tanto deles quanto dela frente a tal prova. Percebe-se em sua fala o reconhecimento pelos avanços das crianças, em comparação com o que faziam no início do ano, ou seja, nessa fala está implícita a idéia de uma avaliação processual, e essa professora percebe que o encaminhamento da avaliação do Instituto é contraditório em relação à proposta teórico-metodológica da própria Rede Municipal de Ensino, pois não leva em conta as peculiaridades de cada escola e muito menos avalia os avanços que as crianças tiveram em seus processos:

[Entrev 8: 251 - 269]

S-br: Os meus nem conseguiram, porque os meus são mais “devagar”, também né, na questão de resolver, os mais lentos a gente têm que ficar em cima direto.

Então imagina, eles ficaram agoniados, eu fiquei agoniada também porque que eu vi assim que teve criança que nossa, eu peguei o caderno de avaliação deles de começo do ano, comparando com essa avaliação, eles foram muito bem até, e só que pelos critérios de avaliação adotados pela Secretaria eles não foram bem, então assim esses pontos que a gente fica um pouco frustrada, porque a gente conhece a criança, a gente sabe o avanço que ela teve. Criança que não sabia segurar no lápis, não sabia sentar direito, não sabia, não reconhecia o que era letra o que era número, e de repente escrevendo palavras, escrevendo frases, ah! Mas esqueceu o ponto final, então não vai dar pra considerar. Ah, mas não fez com letra maiúscula.

A-br a seguir aponta uma outra contradição relacionada aos critérios de correção da prova considerados por ela como bastante rígidos, por não levarem em conta os processos em

que se encontravam as crianças, exigindo um domínio ortográfico que muitas delas ainda não possuíam:

[Entrev 8: 251 - 269]

A-br: Teve um aluno que ele observou a última parte da prova e ele colocou a música, e isso não poderia ser considerado, e ele colocou uma musiquinha dessas de festa junina, aí eu falei pra M.[orientadora],: mas M. ele escreveu a música certinho aqui ó. “Mas aqui tá bem claro, tem que ser frases a partir do desenho”. Aí eu fui questionar o menino: “– Mas porque você escreveu a música?” “ –Porque as crianças estão cantando, professora”.

[Entrev 8: 280 - 284]

A-br: E ainda teve criança que completou aqui oh... ele fez a frase aqui, [a criança não usou o espaço destinado à questão, escreveu ao lado do desenho] colocou aqui que depois a professora contou uma história sobre São João, só que tem alguns que são silábicos-alfabéticos e aí ou ele omite algumas letras ou ele coloca a mais, acrescenta, e como teve uma menina que omitiu eu não pude considerar certa, porque teve erros de ortografia.

[Entrev 8: 370 - 380]

A-br: Contradiz até o que a gente vê nos cursos né, que nós aprendemos lá o PROFA, a E. V. que nos colocou que a criança sabendo pequenos textos de cor seria mais fácil pra ela assimilar a escrita, é um texto que ela sabia de cor, né?

S-br também faz comentários sobre a contradição nesse processo avaliativo, dentre outros pontuados: as questões da prova eram descontextualizadas e por isso se chocavam com os caminhos metodológicos que ela tentava percorrer com as crianças. Ao mesmo tempo, denuncia o que aconteceu em outras escolas que estrategicamente treinaram as crianças para que tivessem um bom desempenho. Em sua visão, a sua escola agiu corretamente ao não fazer tal treinamento e pode ter contribuído para que esse instrumento avaliativo pudesse ser questionado e repensado no confronto com a proposta da rede municipal, pois em seu entender, essa avaliação não colaborou para que se percebessem os avanços demonstrados pelas crianças ao longo do ano. Nas palavras de S-br:

[Entrev 8: 289 - 361]

S-br: É como a gente tava falando sobre as outras questões também né, e nós procuramos trabalhar tudo num contexto, e ali, o que aconteceu com as questões? Elas eram soltas né, então a criança ela tá acostumada naquele ritmo de uma coisa puxando a outra, e de repente tá falando do jacaré, daí de repente já tá falando da festa junina, daí de repente já tá falando do sapo, daí de repente já tá... é muita informação né, a gente mesmo percebe como a gente falou no início antes, que um pequeno trabalho às vezes a gente fica frustrada, “ai mas eu trabalhei pouco aquilo né”, um determinado assunto né, e aqui foram vários assuntos pra trabalhar num dia só, que eles tinham que responder de uma vez só sem nunca ter visto nada antes. E o que aconteceu também que a gente soube lá na escola que nós recebemos a prova antes né, alguns professores, a gente não pode dedurar ou, mas o que que eles fizeram? Eles treinaram a prova antes com os alunos né, pra ter um resultado melhor né, então na verdade, tão escondendo a realidade, então o que que a gente avaliou enquanto escola? que foi bom essa prova pra eles verem que dessa forma, essa avaliação não é válida, dessa forma que tá sendo trabalhada aqui não é válida pra gente, porque nós não trabalhamos assim né. Têm professores que trabalham assim, então quem trabalha dessa forma, jogando vários temas ao mesmo tempo, e trabalhando tudo ao mesmo tempo confunde né as crianças, e acho que o objetivo é chegar mais perto do real pra daí de repente essa prova ser válida, é realmente chegar na realidade daquela escola, e realmente aconteceu isso: “então vamos continuar dessa forma? Vamos mudar? O que é que vamos...?” Aí ela tem validade, senão...

Particularmente, não acreditamos que os questionamentos feitos pela professora S-br possam ter a repercussão apontada por ela, pois o objetivo do programa que organiza tal avaliação é diagnosticar níveis de aprendizagem de acordo com seus parâmetros e a partir daí propor ações voltadas para o ensino daquilo que as crianças ainda não dominam segundo o que não conseguiram fazer na prova (por isso os erros são marcados, como pontuou A-br em outro momento). Está claro que a concepção de aprendizagem não é exatamente a mesma da Proposta Curricular do Município. Em nosso entender, há, sim, uma tentativa de homogeneização de níveis de ensino para as escolas municipais que busca padronizar tanto a avaliação, quanto as estratégias e os conteúdos que atendam aos objetivos da organização em questão, a serem medidos pela prova do modo como foi pensada e elaborada.

Pelos depoimentos de A-br e S-br, pode-se inferir que a prova apresentou um certo parâmetro do que sabiam as crianças naquele momento, bem como frustrou expectativas das

professoras, primeiro por exigir um conhecimento das crianças não correspondente ao que vinham aprendendo, segundo por avaliar/julgar os estudantes de forma não adequada às metodologias de ensino por elas desenvolvidas e, ainda por, não apresentar contribuição às formas de avaliação até então adotadas. O que a princípio lhes parecia um diagnóstico positivo, revelou-se um retrocesso em relação aos encaminhamentos metodológicos que vinham realizando.

Supomos que poderá haver uma reversão nos encaminhamentos teórico-metodológicos nas escolas a partir dessa experiência, visto que algumas treinaram as crianças para a prova, como foi denunciado e, sendo assim, o que deveria ser um instrumento avaliativo passa a ser um instrumento a partir do qual a escola deduz o que deve ser ensinado para poder atender às questões postas na prova e, conseqüentemente, atender também aos objetivos do Instituto que promoveu tal avaliação. Isto pode levar a uma série de problemas aqui já pontuados: padronização de níveis de ensino por instituições externas à escola, homogeneização de conteúdos de forma aleatória, hierarquização das escolas, a partir das que demonstrarem melhor desempenho nas provas, dentre outros, que pressupõem a desconsideração às peculiaridades sociais, econômicas e culturais das realidades das escolas, crianças, comunidades e regiões.

Vejamos como se posicionam A-br e S-br diante da prova:

[Entrev 8: 383-400]

[...]

A-br: A M. [orientadora] tinha a prova uma semana... acho que uma semana antes, uma coisa assim, antes de a gente fazer né, aí ela me mostrou, quando eu comecei a olhar eu disse: não quero ver mais, guarda, depois a gente faz. Porque se eu começasse a olhar eu ia querer, eu ia ficar pensando: nossa mas as crianças não sabem isso ainda, então eu e ela chegamos a conclusão de que a gente não devia nem olhar a prova antes de começar a fazer, aí depois [??? inaudível]

S-br: Foi o que aconteceu lá na escola; só que nós vimos, avaliamos e combinamos que não iríamos falar pras crianças, pra que a secretaria realmente percebesse como elas reagiriam com a prova né, pra ficar bem real.

As falas das professoras possibilitam inferir o quanto tais avaliações interferem no trabalho pedagógico, e o quanto é necessário o professor ter consciência da importância do trabalho que realiza e esteja seguro com relação às suas escolhas teórico-metodológicas, para

não se deixar levar pelo que já vem pronto e dado como o mais importante e melhor naquele determinado momento.

O posicionamento e o modo como agiram ambas as professoras diante da prova, mostram-nos que tal avaliação veio meio de surpresa, não fez parte de suas discussões e não estava incorporada em seus encaminhamentos. Era uma demanda da Secretaria, por fazer parte de um programa nacional dirigido por uma ONG, e supunha o cumprimento de determinados passos com objetivos peculiares, mas que as próprias professoras desconheciam.

As atitudes das professoras nos levaram a concluir que a decisão de não ver as provas anterior à aplicação foi para que não interferissem nos resultados, antecipando o ensino de determinados conteúdos e estratégias utilizadas na avaliação. Ambas as professoras, desejavam que as crianças espelhassem exatamente o que sabiam, seguindo assim com rigor as determinações colocadas pela secretaria de a avaliação ter um caráter diagnóstico. Mas algumas escolas agiram de maneira diferente, desenvolvendo atividades com base nas questões da prova, como uma preparação das crianças para que atingissem o nível de aprendizagem solicitado na avaliação. As professoras A-br e S-br não concordaram com tal atitude, pois para elas encobriu a realidade e foi injusta com quem agiu dentro do solicitado.

No depoimento a seguir, S-br narra o desconhecimento do conteúdo de uma questão da prova pelas crianças (sobre o relógio e as horas) o que a impulsionou (a pedido delas) a trabalhar logo depois da prova com o assunto em questão. Percebe-se uma nuance do que afirmamos anteriormente – a prova *ditando* o que deveria ser trabalhado. Mais uma vez vemos que as escolhas das professoras não são aleatórias, mas perpassadas por inúmeros fatores, no caso específico a prova do Instituto elaborada segundo concepções de ensino, de aprendizagem, de crianças, com objetivos e metas específicos daquela instituição.

[Entrev 8: 402 - 425]

S-br E foi interessante até a questão dos relógios, das horas ali que aconteceu na minha turma, porque eles não sabiam, nenhuma criança sabia né. Então aquilo ali [inaudível] "ai professora quando a gente vai aprender as horas e tal" então foi assim no meu planejamento, poxa! Eles tão com vontade de aprende, então porque que eu não vou, lógico agora no terceiro bimestre eu já comecei introduzindo as horas né, com trava-língua do tempo e tal né, chamei quem já sabe as horas. Foram três alunos pra frente de trinta e um, três sabiam né, então assim oh, são poucos alunos né, a gente sabe que na realidade é outra, meu filho com quatro anos já sabia olhar no relógio digital, já sabia, então os alunos que a

gente recebe, então é toda essa questão também de realidade de escola, de como são os alunos, às vezes a gente... aí a D. acho que ela nesse ponto ela é muito feliz na nossa escola. Ela defende muito essa questão também que os nossos alunos a gente tem que perceber que não dá pra seguir um parâmetro que vem pra gente às vezes, porque os nossos alunos são diferentes, eles são carentes de mais coisas; a gente tem que voltar alguma coisa da educação infantil, voltar então é toda essa questão que às vezes não é analisada porque no final do ano o que acontece? Quantos alunos vão ser aprovados da primeira série da escola tal? Eles têm que ver a realidade daquela escola, o que aquela escola passou, o que que nós estamos passando, quantas primeiras séries nós temos né, se tem educação infantil ou não por perto né, que a gente sabe que influencia. Então é toda uma questão que a gente acaba sofrendo até enquanto professor porque parece assim que tu não faz nada, que tu não trabalha né, que tu poxa! Mas os meus alunos estão lendo.

Além de relatar a necessidade do conhecimento sobre as horas/relógio que a prova impulsionou, a professora S-br posiciona-se na defesa da importância do conhecimento do contexto em que a escola está inserida para que a avaliação não se reverta apenas em um dado estatístico no final de cada ano entre as “escolas aprovadas” e as “desaprovadas”.

O depoimento a seguir, de A-br, também nos indica as influências que a prova teve em suas escolhas, mesmo que ela ainda não o explicita. Ela narra uma atividade de ampliação de frases feitas com as crianças, que em seu ponto de vista pode ajudá-las a terem melhor rendimento na próxima prova, que contempla questões com frases. A atividade em si já é um tanto quanto contraditória às propostas de produção textual que se encontram nos documentos oficiais (PCNs, propostas curriculares), pois não é a reestruturação de um texto, mas ampliação de um fragmento solto, uma atividade bastante fragmentada. Uma ampliação de frase teria sentido em um contexto situado em que ela se fizesse necessária para melhorar a compreensão do todo. Vejamos o que nos coloca A-br:

[Entrev 9: 585 - 591]

A-br: Dá a frase pra criança e ela tem que... Eu nem sabia que era ampliação, no meu caderno eu coloquei assim tornar a frase mais interessante, até amanhã eu vou trabalhar com isso e eu vou trabalhar isso e eu vou tentar tirar alguns exemplos, mostrar que a gente pode, até entra quando você usa duas frases e separa por vírgula, dentro de uma você consegue transformar duas né, eu vou tentar explicar isso pra eles. A Z. [supervisora da Escola] me passou que a D. [supervisora da Secretaria] tinha comentado que nas próximas provas parece que vêm questões assim.

A “próxima prova” chegou, e os depoimentos das professoras demonstraram um pouco mais de tranquilidade em relação ao desempenho das crianças, pois já era final do ano letivo e as crianças estavam em processos mais adiantados de conhecimento sobre a linguagem escrita. As queixas, porém, permaneceram em relação ao tempo insuficiente para resolverem as provas. Novamente S-br encontra-se em situação defensiva em relação ao modo como é vista a escola em que atua no cenário do Município e reconhece que mesmo fazendo parte de um contexto social bastante complexo, as crianças têm capacidades. Eis como ela se expressa:

[Entrev 10: 469 - 472]

S-br: Eu achei que eles foram melhor agora. Tavam mais maduros (risos), tavam mais preparados, já conseguiram ler alguma coisa, mas... mesmo assim eu... já até falei lá na escola e falo sempre, acho que é muita atividade para um dia só.

[Entrev 10: 474 - 488]

S-br: Então assim, sobrecarrega eles, mesmo que seja mimeografado, não é uma coisa bem explorada, acho que é... Eu faço também várias atividades, se der tempo deu, se não der, continua no outro dia, eu não tou preocupada com a quantidade, eu tou preocupada é se eles entenderam, se eles não entenderam. Tem coisas que a gente às vezes acelera mesmo pra... mas na questão da prova, são muitas questões. Então... mas eu achei que eles se saíram bem melhor, até veio a porcentagem, achei legal assim... porque a nossa escola sempre é vista como a coitadinha, a de periferia, a escola ruim... “Ah, meu Deus, tu trabalhas no [nome da Escola]...” sabe, nas reuniões, nos cursos “meu, como é que tu consegues trabalhar lá?” já tem uma fama de... escola assim de alunos terríveis e o percentual de acertos dos nossos alunos foi exatamente, bateu bem com o nível, com a média do Município. Mais uma vez provou que não tem nada a ver a questão de... claro influencia algumas coisas e tal, mas... que eles tem capacidade como todas as outras crianças.

[Entrev 10: 500 - 501]

A-br: [...] os meus estavam bem tranqüilos para fazer, só a questão de muita coisa, muita informação pra eles.

[Entrev 10: 504 - 514]

S-br: Na minha escola passou a Superintendente durante a prova pra ver como é que... tava sendo aplicada a prova, sabe, pra ver se não tinha nenhuma ajuda, daí ela mesma ficou assim bem espantada com os alunos...

A-br: Ela veio depois, durante a correção, a Z. [supervisora] já estava com as provas aí ela deu uma olhada, mas não...

As provas, ao mesmo tempo em que avaliam as crianças, constituem instrumentos de avaliação do professor e seu fazer pedagógico. Se por um lado traz consigo aspectos negativos, por outro provoca uma certa inquietação, um monitoramento momentâneo com relação ao que vem sendo ensinado, conteúdos e procedimentos. Daí a importância da formação contínua para que o professor possa ter discernimento quanto às suas escolhas, o que incorporar ao seu trabalho e o que descartar, o que contribui com o alcance de seus objetivos e o que o afasta da aprendizagem que deseja que as crianças tenham.

Esses conflitos evidenciados na angústia das professoras revelam a importância atribuída à avaliação externa, à imagem que outros têm da escola, das crianças e, por conseguinte, delas próprias e relaciona-se com a crise do Estado Educador, que por sua vez influencia na crise da autoridade e do poder dos professores. O exercício de emitir julgamento sobre o desempenho dos estudantes (exclusividade do professor) passa a ser delegado também a exames externos às unidades escolares (reflexões já indicadas no segundo capítulo (CORREIA; MATOS, 2001)).

S-br pontuou também que outras ações, além da avaliação, estão sendo instituídas pelo Instituto, como por exemplo, a organização de um rol de conteúdos por bimestre, muito semelhante ao que se fazia há alguns anos atrás, como complementa também A-br que faz críticas:

[Entrev 10: 516 - 517]

S-br ... de Língua Portuguesa e Matemática. O que que tem que ser trabalhado no 1º bimestre, no 2º bimestre, no 3º bimestre... no 4º.

[Entrev 10: 519 - 520]

S-br ...[...] eu, por exemplo, já tinha trabalhado bastante poesia, mas a poesia é só para o 3º bimestre [fala com ironia]

[Entrev 10: 522 - 526]

A-br: Tá voltando como era...

[Entrev 10: 532 - 546]

A-br: Como é que eles podem fazer isso assim oh, que a minha realidade é uma, a tua realidade é outra.

A-br: Depois a gente pensa assim, é até um erro, a tua realidade é outra, você não pode avançar com os teus alunos porque tu tens que esperar chegar lá no...

S-br: Eles dizem assim também... Matemática: não ensinar contas de adição e subtração com recurso e com reserva, jamais, na 1ª série.

Tais críticas são feitas, mas não são refletidas pelo corpo técnico da escola e seus professores. Essas ações se assemelham a avalanches que vêm e levam tudo pela frente, sem o tempo devido para serem digeridas e questionadas, parece-nos que a tônica é: a demanda vem; é preciso cumpri-la.

Com as informações, os questionamentos e as surpresas que percebemos nas professoras diante das avaliações, julgamos que seria procedente procurar as coordenadoras do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município do Norte catarinense para obter informações que complementassem as passadas pelas professoras A-br e S-br e obtidas pela pesquisa que fizemos no site do Instituto e pelos e-mails recebemos do site do Instituto.

Durante a entrevista com as coordenadoras percebemos em seus discursos uma ênfase muito grande no conceito de gestão. Esse é um conceito-chave nas atuais políticas educacionais, como podemos verificar, por exemplo, nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia e no que apontam os pareceres voltados para esta questão: O parecer CNE/CP no 5, de 13 de dezembro de 2005, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o parecer CNE/CP no 3, de 21 de fevereiro de 2006, reexamina o Parecer citado anteriormente e a Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Esses documentos oficiais recentes definem o perfil do curso de Pedagogia e nos ajudam a compreender as tendências atuais da função do Pedagogo. Vejamos como tal perfil é delineado em um desses documentos:

[...] O perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (BRASIL, 2005, p. 8).

As diretrizes propõem uma formação com múltiplas atribuições de natureza e caráter diferenciados: docência, gestão e pesquisa. Porém, a realidade dos cursos de Pedagogia não vem correspondendo a essa formação pretendida, haja vista a política de aligeiramento de formação do pedagogo. Questionamos, portanto, se o perfil delineado para o pedagogo nas atuais condições de trabalho dos formadores e dos formandos será realmente atingido. Vimos que, de certa forma, as pressões sobre os professores, no sentido das exigências múltiplas, segundo os documentos oficiais mesmo sem as devidas condições de trabalho e formação, já se fazem presentes como em pequenas ações que ocorrem nos cotidianos das escolas, através de programas como os do Instituto S.

Uma das supervisoras menciona, na entrevista, o histórico do Instituto S junto à Rede Municipal de ensino, os programas desenvolvidos (gestão municipal, gestão escolar) e as ações efetuadas a partir desta parceria: controle de assiduidade, controle das tarefas de casa, controle de livros lidos e avaliação. Todas essas ações acarretaram mais trabalho para as professoras, pois são acompanhadas de rotinas burocráticas que exigem tempo, esforço e que revelam uma tentativa de controle sobre os encaminhamentos de sala de aula. Isto nos lembra as discussões do segundo capítulo desta Tese sobre funções de um Estado Avaliador (CORREIA; MATOS, 2001) e sobre a ampliação das atividades do professor que geram o desconforto de não conseguir dar conta de tudo o que lhe compete (NÓVOA, 2002).

Eis a fala de Sup-D⁵³, em que narra o processo de parceria com o Instituto S:

⁵³ Para as supervisoras da Secretaria da Educação (coordenadoras do ensino fundamental) adotei a seguinte denominação: Sup-D, Sup-K e Sup-R, essa última participou da entrevista, mas não se pronunciou muito, pois estava há pouco tempo no cargo. As duas primeiras estavam mais a par das questões que levantamos, por ocuparem mais tempo os cargos e por isso acompanharam o histórico de formação da rede.

[Entrev SEC: 596-648]

Sup-D – Assim, nós fazemos um trabalho com o Instituto S desde 2001, 2002, 2003, 2004, até 2004 a gente tinha a Escola Campeã, e o programa era só sobre gestão, era gestão escolar e gestão municipal. Então nós tínhamos uma coordenadora do Instituto S que... ela nos visitava mensalmente, fazia um trabalho com os diretores e outro com a Secretaria da Educação, e foi muito bom esse trabalho, porque a partir de todas as orientações da assessoria que a gente teve do Instituto S, nós praticamente começamos a organizar e escrever. A coordenadora dizia assim: qual é a proposta em alfabetização, aí a gente dizia. Daí ela dizia: onde está escrito? A gente não tinha registro.

Eu acredito que você deve ter visto perfil da professora da primeira série, todas as portarias, toda a política institucional da secretaria, a gente não tinha escrito, sabe? Então com esse programa a gente escreveu tudo e nós aprendemos muito, resistimos no começo, brigamos, emperramos, cruzamos os braços, aí de um momento em diante a gente viu: “gente, mas eles têm razão”, a gente não tem! Ta! Até 2004, acabou o programa escola Campeã.. 2005, o Instituto S termina a objeção, acredita e diz oh, agora vocês tão organizados podem caminhar. Aí veio um novo programa e uma nova parceria que é Rede Vencer do próprio Instituto, onde continua o programa de Gestão Nota Dez e o programa de acompanhamento das séries regulares; é aí que a gente deu um novo dinamismo à leitura, que tem a caixa de leitura, os livros, o acompanhamento dos livros lidos, acompanhamento dos “Para Casa” [tarefas de casa] se eram feitos, faltas, controle. Tudo isso vem do Instituto S, e a prova também veio em consequência né, porque aí nós mesmos pedimos, porque a prova é um parâmetro pra nós, pra ver como nós estamos.

Então nós pedimos. Porque daí ele perguntou: nós teríamos que ficar no programa de gestão, nós pedimos o de acompanhamento pra gente ter uma assessoria. Tem alguma coisa que a gente não quis colocar, nós já... “isso não vai dar certo, vai ter rejeição, nós não queremos”. Só que avaliação é um parâmetro pra nós, pra ver como é que nós estamos tá? E nós também gostamos, que geralmente nós fazíamos assim: pegava uma [prova] externa pra ir lá, aí a professora, outra pessoa, o próprio professor que fez, a gente teve raras rejeições e o resultado saiu dentro da nossa expectativa né. Então é um acompanhamento que nós fazemos e a gente faz com o Instituto S, nós somos em trinta e oito Municípios no programa.

Percebe-se o impacto causado pelo Instituto S nas atitudes das supervisoras da Secretaria de Educação. Essa parceria, iniciada em 2001, proporcionou uma formação que lhes permitiu sistematizar a proposta de alfabetização e, mesmo com resistências iniciais entre

elas próprias, concordaram que a sistematização constituía uma necessidade. Sup-D cita também as outras ações decorrentes dessa assessoria, como a caixa de leitura, o controle de presença, o acompanhamento das tarefas de casa e a avaliação. Reconhecemos que a assessoria do Instituto, considerada positiva pelas supervisoras, favoreceu novos olhares e novas possibilidades e por isso Sup-D afirma *terem aprendido muito*.

Quando questionamos sobre a avaliação elaborada por esse Instituto, uma outra supervisora posicionou-se afirmando que essas avaliações tinham um caráter diagnóstico que deveria provocar discussões nas escolas, na Rede Municipal e a busca de soluções para suprir as “não aprendizagens” e analisar o motivo dessa não ocorrência. Eis o que diz Sup-K:

[Entrev SEC: 596-648]

Sup-K – Daí tem um aspecto também de criar uma nova cultura na rede né, uma cultura de análise de análise de dado, não é o dado pelo dado né, mas é o acompanhamento e a partir desse acompanhamento enfocando os aspectos que precisam ser melhorados no nosso trabalho. Então a avaliação nessa perspectiva, nessa concepção de uma avaliação construtiva, não para examinar, mas o avaliar para rediscutir, como um diagnóstico, para reconduzir, redefinir, replanejar ações, redimensionar o nosso trabalho, mas acima de tudo a prova em si é como um objeto de análise de discussão do coletivo da escola, não pra classificar essa turma ou classificar esse professor ou a escola, ter um ranking. Ah! primeiro lugar, segundo lugar, não! Mas o que que nós como coletivo da escola com esse objeto, a prova como objeto de discussão e de análise podemos fazer, porque nos aponta né o que que podemos melhorar pro planejamento sempre focando o quê? A Aprendizagem dos alunos porque assim, discutindo a não aprendizagem, o que que desencadeou essa não aprendizagem, quais foram as causas? O que que nós podemos estar planejando né, como o ponto de partida pra melhoria?

[Entrev SEC: 652 - 661]

Sup-K – Porque assim é toda uma mudança de cultura, isso leva um tempo, nós iniciamos esse acompanhamento, essa sistemática, esse monitoramento em junho, então é muito recente né, então, e até a interpretação que se dá, ah mas agora é prova, é processo né. A avaliação, se nós entendermos, termos essa concepção de avaliação como processo formativo, visando não nota mas aprendizagem, então acho que aí a grande questão e as interpretações também muitas vezes, interpretação que eu tenho se a minha concepção de

avaliação é de examinar, então sim, ah é classificar, tá certo, tá errado. Não; a concepção aqui é de promover a aprendizagem né, construir essa aprendizagem.

Há muitas reflexões a fazer em torno da fala anteriormente exposta. Tivemos a impressão que há uma tendência na Rede Municipal de mudanças de encaminhamentos do que vinham até agora efetuando, visto que a Sup-K fala em *criar uma nova cultura*. Embutida nessa suposta *nova cultura* está um outro olhar para os dados que apontam as *não aprendizagens* e por isso fala em uma avaliação *construtiva* como um *diagnóstico* que ajude a *replanejar ações*. Entretanto, do jeito como a avaliação chegou às escolas, não houve uma comunicação suficiente que esclarecesse esses propósitos; tanto é que a atitude por parte das professoras de ambas as escolas foi de indignação, de reclamação sobre a insuficiência do tempo, as questões descontextualizadas, a desconsideração pelo que vinham desenvolvendo, o não reconhecimento do contexto das escolas e o próprio desconhecimento da origem e objetivos do instrumento que deveriam aplicar. É preciso, porém, reconhecer que as ações do programa provocaram reflexões sobre o trabalho em andamento e induziram a outros *dinamismos*, como por exemplo, no direcionamento dado por S-br à leitura realizada pelas crianças com a caixa de livros itinerante, o qual relatamos no próximo capítulo.

Não percebemos nas escolas o que indicou Sup-K sobre a possibilidade dessa avaliação se tornar objeto de discussão e de análise do coletivo dos professores da escola com o intuito de focar melhorias no planejamento e conseqüentemente melhoria na aprendizagem das crianças. Evidentemente, a avaliação alterou algumas atitudes e alertou para alguns aspectos, mas de um modo muito individual, não houve tempo dedicado coletivamente para *digerir* alguma possibilidade de mudança. Temos que levar em conta a própria percepção de Sup-K nos informando que demora algum tempo para que a *cultura se altere* e esse processo ao qual a Rede Municipal está sendo submetida ainda é muito recente.

No mesmo sentido, Sup-D discorre sobre o significado desse programa para a Rede e fala sobre o encaminhamento de provas que foram realizadas em 2003 e o quanto é preciso saber ler e interpretar os dados, para pensar em ações que possam conta de resolver as reprovações, além de mencionar o quanto aprenderam com o programa de gestão. É interessante salientar que essa formação das coordenadoras da Secretaria de Educação fatalmente incidirá sobre as professoras sujeitos da pesquisa que estão sendo submetidas a operacionalizações dessas ações. Esse também é um modo de formação indireta e isso também interfere em seus encaminhamentos teórico-metodológicos.

O que fica implícito nessa relação complexa entre organismo não-governamental/Secretaria da Educação/escola/sala de aula é o hiato colocado entre os que planejam e os que executam as ações. Ainda há uma distância muito grande separando o professor daqueles que pensam a Educação. O que pensa o professor na sala de aula? Qual é a importância ou o impacto de seus pensamentos nas decisões que são tomadas sobre a educação? Há espaço/tempo para que isto ocorra?

Inferimos que há um silenciamento constitutivo na formação do professor. Parece-nos que a voz do docente, o que ele pensa, o que sente, o que observa não são do interesse daqueles que planejam e ordenam a educação.

Nos depoimentos de Sup-D seguintes, percebemos que o comprometimento da Secretaria da Educação com a aprendizagem tem se pautado, dentre outras atuações, em ler o contexto da Rede Municipal a partir dessas avaliações, dar retorno às escolas e incentivar ações para sanar as dificuldades encontradas nos processos de aprendizagem. Sup-D enfatiza que isso não significa que o resultado é imediato e a aprendizagem não vai se efetivar logo após as avaliações. Ela ressalta também que não há interesse em constituir um *ranking* de escolas; tanto é que os resultados são entregues para cada escola em particular e o objetivo é investir em ações que diminuam os índices denunciados nas estatísticas. Por isso optam por fazer duas avaliações por ano, para que, a partir do resultado da primeira, a escola esteja intervindo. Assim, na segunda avaliação, as crianças terão um melhor desempenho. Ela também salienta que esse encaminhamento é resultado de formação do Programa de Gestão do qual as coordenadoras da Secretaria de Educação participaram. Vejamos a seguir seus depoimentos:

[Entrev SEC: 665 - 684]

Sup-D - A aprendizagem vai melhorar? Não. Por exemplo, agora nós fizemos uma avaliação interna em 2003. Nós apresentamos pros diretores o resultado da Rede, nenhuma escola ficou sabendo o resultado, cada um ganhou o seu e foi pra escola, ainda nós falamos se alguém tiver o resultado do outro [???] Não tem, não tem objetivo fazer isso, mesmo a primeira série, a própria professora tabelou e não tem nota né, você viu, né? O aluno fez, o aluno não fez. Saiu dentro da nossa expectativa. Em setembro a gente vai fazer outra, então a gente fala: gente em setembro e agora deu cinquenta e dois por cento dos alunos da primeira série não estão alfabetizados. Gente, quando a gente fez o casamento perfeito quarenta e oito por cento dos alunos na hipótese alfabética, sabe. Então em setembro a gente vai ter trinta por cento dos alunos que não vão dar conta e fazer pra fechar em novembro. Sabem da nossa expectativa, então tá vindo ao encontro, e antes era assim oh, e nós: ah chegou final do ano,

quanto que deu a reprovação da primeira série, ah deu quinze, deu catorze, mas não doía e não tinha intervenção sobre. Então, a partir desse programa de gestão que nós tivemos estudo, nós aprendemos a trabalhar com dados. Ah, espera aí, ah, esse ano nós reprovamos dez por cento, porque que nós reprovamos? A outra foi quais as intervenções que nós vamos fazer agora com esses alunos que não sabe ler e escrever?

[Entrev SEC: 686 - 710]

Sup-D – Não adianta um dado pelos dados se não tiver as intervenções, tá? Então, por exemplo, hoje é dia dezoito de agosto tá, e quantos alunos tem na minha escola que não tão lendo e escrevendo? O que que eu vou fazer nos próximos trinta dias com esses alunos? Onde é que nós estamos? Até onde nós podemos chegar? Então o dado pelo dado não adianta nada, é perda de tempo fazer tá. Contar quantos deveres o aluno não faz, se não tiver intervenções pra diminuir o índice, então não adianta fazer, então o objetivo definido, meta estabelecida... No ano passado... a primeira série... é ...eu tive noventa por cento de aprovação. Então esse ano vamos colocar como meta noventa e três por cento, vamos trabalhar pra noventa e três por cento? Então, o que que nós vamos fazer? O que que nós podemos melhorar? Então é assim.

A avaliação, da forma como foi expressa a partir dessa ação do Instituto S, poderá favorecer um diagnóstico do que dominam ou não as crianças, mas não podemos ignorar que os parâmetros de medida não levam em conta os processos de desenvolvimento dos estudantes em seus contextos escolares. A opção por submeterem as crianças a duas avaliações por ano, uma no início e outra no fim, também corrobora o que já levantamos, sobre uma possível reversão nas escolhas teórico-metodológicas das professoras que passam a tomar as questões da avaliação como referência do que devem ensinar. Além disso, podem incitar a uma hierarquização das escolas, favorecendo a tendência de responsabilizar individualmente o professor pelos resultados da ação profissional, desconsiderando a complexidade do campo de mediações que constitui a ação pedagógica. Mas reiteramos que, segundo as supervisoras da secretaria, o objetivo não é essa hierarquização e procuram em suas ações não permitir essa ocorrência.

Sup-D enfatiza que foi a partir da formação no programa de gestão que aprenderam a trabalhar com os dados e, a partir daí, propor intervenções no sentido de solucionar o problema das reprovações. Isso se refletia nas escolas; as que estivemos pesquisando organizavam ações com fins de intervenção para melhoria nas aprendizagens. Por exemplo, a

criação de turmas de apoio pedagógico que funcionam em turno contrário ao que a criança estuda, e também, o agrupamentos das crianças, de acordo com os níveis de escrita em que se encontravam. Essa última ação será discutida mais profundamente no próximo capítulo.

Sup-K faz um outro comentário em que enfatiza novamente a idéia de gestão. Vemos o quanto esse conceito, que faz parte do mundo empresarial, migrou para a Educação, como já denunciado no segundo capítulo (SOARES,1998; CORAGGIO, 1998; NÓVOA, 2002; CORREIA; MATOS, 2001), refletindo-se nos documentos oficiais e nas falas das coordenadoras. Há a busca de uma racionalidade que se utiliza de dados estatísticos, exige um gerenciamento e implica em metas a atingir, sempre mais e melhores, não descuidando da qualidade, como bem enfatizam em seus depoimentos Sup-K e Sup-D:

[Entrev SEC: 686 - 710]

Sup-K – São ações gerenciais aí.

Sup-D – E aí que talvez a gente, nós queremos chegar em noventa e cinco por cento, não já, esse ano nós não vamos chegar, mas nós queremos chegar com qualidade tá, a gente sempre deixa bem claro que não é que é intenção nossa... ah, aprovamos noventa e oito por cento, e aí o pessoal da primeira série está sabendo ler e escrever? Não. Vamos com qualidade, então a gente tá analisando o pessoal de apoio pedagógico, [inaudíveis...] os programa de recuperação da própria escola né, o empenho né, o que que nós podemos melhorar que a meta agora... junto da rede municipal, junto com o Instituto S é melhorar a alfabetização, se nós não melhorarmos o processo de alfabetização, nós não vamos eliminar a classe de aceleração nunca, sabe. Se nós quisermos na Rede Municipal não ter mais classe de aceleração, nós temos que melhorar a alfabetização, ta?! Nós estamos tentando.

Essa avaliação específica no Município do Norte de Santa Catarina, de certa forma evidencia o que estamos presenciando desde o início da década de 1990, ou seja, todos os níveis de ensino estão sendo avaliados por instituições nacionais e internacionais.

Dentre as instituições nacionais está, por exemplo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, que tem por objetivo promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, a fim de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área da Educação. Fazem parte de suas ações levantamentos estatísticos e avaliativos, entre eles o Censo Escolar, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional para

Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), a Prova Brasil (avaliação de estudantes de 4ª a 8ª séries) e a Provinha Brasil (avaliação dos processos de alfabetização de crianças de 6 a 8 anos, com implantação prevista para 2008) que fazem parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Há ainda, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), que integra vários instrumentos, tais como, a Avaliação Institucional, a Avaliação dos Cursos de Graduação, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e o Censo da Educação Superior. Também podemos citar, entre as instituições nacionais, as organizações não-governamentais como o Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa com o Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF), avaliação voltada para medir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Constitui exemplo de avaliação externa ao país o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), desenvolvido conjuntamente pelos países integrantes da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia estudantes na faixa etária de quinze anos, no ensino regular (7ª série em diante).

O quadro de avaliações descrito, relacionado às políticas para a Educação na atual conjuntura, causa impactos ao cenário nacional. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), em “Política Educacional”, nos auxiliam a compreender mais profundamente o motivo dessa realidade, refletida, inclusive, nos discursos advindos da Secretaria de Educação do Município das escolas pesquisadas, enfaticamente voltados para a gestão, a avaliação e a estatística, com ações e metas a serem cumpridas. Discussões mais amplas, a respeito da participação de organismos internacionais no desenvolvimento de políticas educacionais dentro do cenário nacional brasileiro e no atual contexto político e econômico, são também desenvolvidas por Freitas (2002), Soares (1998) e Coraggio (1998), no segundo capítulo desta Tese.

Nos anos de 1990, voltam para a cena da Educação postulados da Teoria do Capital Humano, evidenciados nos anos de 1970 e bastante presentes nas políticas educacionais do regime militar, em que se “afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países” (SHIROMA, 2002, p. 56). Na perspectiva dessa autora, na década referida, atribuiu-se à Educação a idéia salvacionista de condão de sustentação da competitividade. Segundo Shiroma,

Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA, 2002, p. 56).

Essa autora cita, dentre as manifestações voltadas para essa perspectiva educacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia) em 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, em que participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque.

Na esteira dessas discussões, Shiroma (2002) também evidencia os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), *Transformacion Productiva con Equidad (1990)*, que alertava para a urgente necessidade de implementar mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso e *Educación e Conocimiento: Eje de la transformacion productiva con equidad*, da CEPAL, juntamente com a UNESCO. Segundo a autora, esse último documento delineava as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe.

Outros organismos multilaterais reiteraram as estratégias recomendadas pela CEPAL. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por exemplo, convocou especialistas do mundo inteiro para compor a Comissão Internacional sobre *Educação para o Século XXI*, coordenada pelo francês Jacques Delors. “Produzido entre 1993 e 1996, o *Relatório Delors* constitui-se em um documento fundamental para se compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade.” (SHIROMA, 2002, p. 65).

Segundo Shiroma (2002), as preocupações com uma proposta de educação internacional para América Latina e Caribe iniciaram-se já na década de 1970 e começo dos anos de 1980, quando foi fundado o Comitê Regional Intergovernamental que delineou o Projeto principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), financiado pela UNESCO/OREALC. Mesmo sendo publicado em 1982, segundo a autora citada, somente no início dos anos de 1990 ganhou visibilidade. Em 1993, tendo suas diretrizes aprovadas em uma reunião em Santiago (Chile) denominada PROMEDLAC V, em consonância com os documentos anteriores.

O Banco Mundial também esteve envolvido em toda essa demanda sobre as reformas “necessárias” para os países pobres e elaborou um documento “*Prioridades y Estrategias para la Educación*”, na mesma linha dos demais documentos já citados. Portanto, de acordo com Shiroma (2002, p. 77),

Ao longo dos anos de 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas têm encontrado apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e de intelectuais influentes no país. Ademais, popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira. (SHIROMA, 2002, p. 77).

Como podemos perceber, com base nas reflexões apresentadas por Shiroma (2002), Correia e Matos (2001), Coraggio (1998) e Nóvoa (2002), as várias instâncias ligadas à educação escolar apresentam-se no contexto atual perpassadas por conceitos e concepções próprias desse momento histórico em que as “reformas educacionais” estão subjugadas pelo campo econômico e por isso “é possível identificar uma nítida presença de conceitos e práticas de gestão empresarial na gestão educacional. A emergência da lógica privada na administração do ensino expressa a busca da eficiência e produtividade.” (SHIROMA, 2002, p.118).

Portanto, não é por acaso que as preocupações atuais para a Educação Fundamental estejam relacionadas à gestão, avaliação, produtividade, autonomia e formação contínua, questões refletidas nos discursos de responsáveis (em vários níveis) por esse extrato específico da Educação Escolar.

Neste capítulo, dedicado à análise da organização das escolas, buscamos através de três vertentes – o contexto socioeconômico, a organização do trabalho docente e os rituais da cultura das escolas – compreender aspectos que impactaram, bem como influenciaram na formação das professoras alfabetizadoras, sujeitos dessa pesquisa. Conclui-se que os contextos diferenciados, em que se inserem cada uma das escolas, geram possibilidades e obstáculos também distintos. A organização do trabalho docente é perpassada por inúmeras influências (pessoais, institucionais, históricas), revelando, dentre outros aspectos, a crise da profissionalidade docente no atual cenário repleto de contradições, que exige cada vez mais um profissional polivalente, sem necessariamente proporcionar as condições para a efetivação das demandas requeridas.

As escolas organizam o seu cotidiano a partir de rituais diversos e evidenciam-se influências as mais variadas. A escola portuguesa, por exemplo, apresenta influência do Movimento da Escola Moderna e, em consequência, trabalha por valores de constituição de cidadania, como autonomia e co-responsabilidade. O ritual da assembleia, o ritual de acompanhamento e apresentação da escola às visitas e as discussões nos grupos de responsabilidade manifestam esses valores.

Já as escolas brasileiras, integrantes da pesquisa, apresentaram outros rituais de caráter religioso, cívico e de organização de falas, tempo, escuta e ordem que refletiram concepções determinadas por fatores dos mais variados, históricos, religiosos, voltados para os encaminhamentos pedagógicos (como a agenda, o canto e a leitura de histórias).

O ritual das provas padronizadas, destacado por último neste capítulo, mereceu uma atenção especial. De certa forma, representou a influência de organismos não-governamentais na Educação Pública, característica própria do processo de demandas econômicas que incidem sobre a Educação, a partir da década de 1990, com forte controle dos organismos internacionais sobre os países da periferia do capitalismo.

A análise dos rituais que constituem a rotina das escolas proporcionou então compreendermos outras determinações na formação das professoras alfabetizadoras. Esses rituais encontram-se relacionados com o terceiro e último eixo temático, *os processos de alfabetização*, abordados no quarto capítulo dessa Tese, considerando as concepções dos sujeitos da pesquisa e o seu reflexo na organização dos espaços, bem como na sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita.

4 OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

4.1 Alfabetização: concepções e história

Em uma aldeia de luz cegadora – a luz das terras brancas e secas do mês de maio – ensinava a ler uma menina por um dos métodos tradicionais habituais. Assim íamos, os dois, letra a letra do alfabeto. Ao chegar ao E, junto ao qual se havia desenhado um elefante, a menina, muito rápida, sem esperar minha leitura, disse “A”.

– Não – corriji – se diz E. Esta é a letra E.

– Não – persistiu – se diz A. Esta é a letra A. Isto é um “alefante”. (FRAGO, 1993, p. 28).

Refletir sobre as escolhas que fazem professoras alfabetizadoras no dia-a-dia de seu trabalho em sala de aula no que diz respeito aos procedimentos teórico-metodológicos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita incitou-nos a buscar as concepções inerentes à alfabetização ao longo de sua trajetória na história. Por isso, neste capítulo, especificamente, recorreremos a autores (LEITE, 2001; SOARES, 2004; MORTATTI, 2001, 2004; FRAGO, 1993) que debatem o tema, na intenção de que esta retomada possa fornecer pistas para a compreensão da razão das escolhas feitas pelos sujeitos da pesquisa na contemporaneidade.

De acordo com Leite (2001, p. 21), “A questão do processo de alfabetização escolar continua sendo um tema desafiador para os pesquisadores e profissionais da área da Educação.” Na perspectiva desse autor, embora nas últimas duas décadas tenham ocorrido grandes progressos teórico-metodológicos nessa área, mesmo assim, a formação do aluno como um competente leitor e produtor de texto ainda se põe como um dos objetivos a serem alcançados tanto em nossas escolas públicas, quanto particulares. Para Leite,

A importância de tal questão pode ser parcialmente explicada pelo crescente reconhecimento, por parte da sociedade em geral e pelos educadores em particular, de que o envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita constitui-se como uma condição necessária, embora não suficiente, para o pleno exercício da cidadania. Além disso, reconhece-se também que família e escola têm um papel fundamental nesse quadro, por constituírem-se como espaços privilegiados para a ocorrência do processo de mediação da criança e do jovem com a escrita. (LEITE, 2001, p. 22).

Ainda segundo Leite (2001), a mudança ocorrida nas duas últimas décadas é de tal ordem que, “para efeito de análise”, pode-se mesmo falar de um modelo tradicional de alfabetização em contraposição às concepções atuais representadas⁵⁴, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001a).

O autor aponta que um dos principais critérios que diferenciam essas duas perspectivas diz respeito à concepção de escrita que subjaz cada uma delas. Em suas palavras,

No modelo tradicional, a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita era concebida como uma mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização, reduzido ao código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita. Daí a grande preocupação metodológica: qual o método que melhor possibilita ao aluno o domínio do código. Trabalhava-se com a perspectiva de, primeiramente, ensinar o código e, posteriormente, habilitar o aluno a utilizá-lo, o que dificilmente acontecia. (LEITE, 2001, p. 23).

Leite (2001) menciona e critica também a questão da prontidão presente nos métodos tradicionais, em que se investia no desenvolvimento de habilidades visual-motoras como pré-requisito para a alfabetização. Segundo o autor, esse modelo tem sido duramente criticado desde a década de 1960, quando os países desenvolvidos dão-se conta da condição de analfabetismo funcional em parcelas significativas de suas populações. Segundo o autor, analfabeto funcional seria “aquele indivíduo que passa pela escola durante alguns anos, tem contato com o código escrito, mas, depois que sai, não se utiliza da leitura e da escrita como instrumentos de inserção social e desenvolvimento da cidadania.” (LEITE, 2001, p. 24).

As concepções atuais da linguagem escrita, de acordo com Leite (2001), implicam dois aspectos que o autor julga fundamentais:

[...] de um lado, enfatiza-se o caráter simbólico da escrita, entendendo-a como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente a ela, o qual é determinado histórica e culturalmente; assim, uma palavra escrita é relevante pelo seu significado compartilhado pelos membros da comunidade. Por outro lado, enfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais uma determinada sociedade utiliza-se efetivamente dela [...] (LEITE, 2001, p. 24).

⁵⁴ Mortatti (2000, p. 23) faz uma argumentação em torno dos conceitos de “antigo” e “moderno” que amplia o sentido desses termos pensados no movimento da história: “Em síntese, a tensão entre modernos e antigos apreendida nos discursos dos sujeitos de época, ao longo do período histórico enfocado, permite a seguinte interpretação: visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno”.

Assim, na concepção deste autor, que converge com aspectos da perspectiva histórico-cultural, o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização é o texto, falado ou escrito, caracterizado como uma unidade de sentido que se estabelece em um contexto discursivo. O planejamento de atividades sob esse ângulo envolve tanto a linguagem oral como a linguagem escrita; a idéia de “unidade de sentido” se refere à definição do que é um texto, que não passa pelo seu tamanho, mas pelo sentido que possa o leitor construir; e a consideração de que o texto se realiza em uma situação discursiva implica o domínio e acesso aos gêneros discursivos que correspondem aos diversos usos sociais da linguagem escrita.

Leite (2001) afirma que o processo de alfabetização inicia-se muito antes do período formal de escolarização e que isto tem uma relação direta com a quantidade e qualidade de interações dos sujeitos com a escrita. Essa afirmação do autor se coaduna com a perspectiva apontada por Vygotsky (1995 [1931], p. 185, tradução nossa) de que “o desenvolvimento da linguagem escrita possui uma longa história, extremamente complexa, que se inicia muito antes de a criança começar a estudar a escrita na escola.” Nas palavras de Leite (2001), é tarefa da Escola dar continuidade de forma sistematizada aos processos de apropriação da escrita que já vêm se realizando anteriormente. Para o autor,

O desafio que se coloca para a escola, portanto, é possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos lingüísticos da escrita, habilitando-o nos diferentes usos da linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica, ou seja, formar o leitor e o produtor de textos tendo em vista o aprimoramento do exercício de cidadania. (LEITE, 2001, p. 29)

Nessa linha de raciocínio, Leite (2001) ressalta que os objetivos atuais do ensino de Língua Portuguesa estão voltados para a formação do leitor e produtor de textos. A pretensão é habilitar o estudante a utilizar as linguagens escrita e oral nos diversos gêneros discursivos. Com essas pontuações, Leite (2001) anuncia que um novo conceito vem sendo utilizado, não em substituição à alfabetização, porém com sentido mais abrangente: o conceito de letramento.

Leite (2001) faz referências a autores que desenvolvem esse conceito (TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) e conclui que

[...] É possível identificar que a tendência atual dos autores é situar a alfabetização como parte desse processo geral de letramento, mas caracterizada pelo domínio da tecnologia da escrita, ou seja, o período em que o aluno aprende os mecanismos da leitura e da escrita e os elementos textuais necessários para construir significados a partir dos textos. (LEITE, 2001, p. 32).

Para Leite (2001, p. 32), o desafio que se coloca aos alfabetizadores “é como desenvolver o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento, isto é, como alfabetizar letrando”.

Leite (2001) enfatiza que um dos grandes avanços teórico-pedagógicos relacionados ao processo de alfabetização escolar diz respeito à consideração de sua natureza multideterminada e multifacetada. A compreensão do fenômeno alfabetização depende da contribuição de várias áreas do conhecimento (educação, lingüística, sociologia, psicologia etc.), o que implica numa formação pautada também pelo acesso ao conhecimento produzido por essas diversas áreas. O autor defende que

[...] a base do trabalho do professor alfabetizador é de natureza político-ideológica, na medida em que os objetivos do processo de alfabetização escolar são sempre o reflexo das concepções de homem, de mundo, de cidadania, do papel da escrita na sociedade etc. dos educadores que concretamente planejam e desenvolvem o processo. No entanto, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, é necessário também o acesso ao conhecimento acumulado pelas áreas auxiliares, principalmente a lingüística e áreas afins, que têm produzido um importante conhecimento sobre seu objeto, a escrita, e a Psicologia, na medida em que tem produzido um conhecimento relevante sobre o sujeito – no caso, a criança na relação com a escrita. (LEITE, 2001, p. 33-34).

Assim sendo, dentro das concepções de alfabetização denominadas por Leite (2001, p. 38) como “atuais”, a questão da metodologia toma dimensões totalmente diferentes daquelas propostas pelo “modelo tradicional”. Nas palavras de Leite,

Se, neste modelo [o “tradicional”], a referida discussão acabava restringindo-se aos chamados métodos (de natureza analítica, sintética ou mista), agora, a questão de construção das práticas pedagógicas tem como base as concepções sobre a questão da cidadania, uma clara compreensão do papel social da escrita na vida dos cidadãos, além das contribuições das áreas auxiliares de conhecimento [...]. (LEITE, 2001, p. 38).

Parece-nos procedente também ressaltar o que Leite (2001) indica sobre o planejamento e a avaliação dessas práticas que, ao nosso ver, contribuem para a discussão em torno da formação de alfabetizadoras. Em sua concepção,

O planejamento e a avaliação deveriam ser realizados como parte do trabalho coletivo dos professores e coordenadores pedagógicos, uma vez que tal condição possibilitaria a troca de experiências, bem como o aprofundamento da análise das práticas desenvolvidas, num movimento dialético envolvendo a relação ação-reflexão. (LEITE, 2001, p. 39).

Posicionando-se em uma perspectiva que se assemelha à de Leite (2001), Soares (2004) apresenta um panorama vivenciado nas últimas décadas e contribui para pensarmos sobre as concepções de alfabetização, a sua *transmutação* para o letramento e as conseqüências de tais encaminhamentos. Enfatiza as críticas sobre os novos modos de se alfabetizar que, em sua perspectiva, ainda não conseguiram suplantar o fantasma do fracasso escolar, fazendo uma análise de possíveis causas.

Segundo Soares (2004), nos últimos vinte anos, assistimos a um movimento que passou de uma progressiva invenção⁵⁵ da palavra e do conceito de letramento para uma *desinvenção* da alfabetização que contribui para um outro movimento na atualidade que ela nomeia de *reinvenção* da alfabetização.

Para a autora, houve momentos (anteriores a esses 20 anos mencionados) em que a ênfase no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização recaiu sobre as relações entre o sistema gráfico e o fonológico, sem a preocupação com as práticas sociais de leitura e escrita. Tal panorama seria o que Leite (2001) caracterizou como *o modelo tradicional*. Posteriormente, houve uma virada; a ênfase passou a ser dada às práticas sociais de leitura e escrita, havendo uma perda da especificidade dos processos de ensino-aprendizagem do sistema de escrita, relegado a um segundo plano. Isso ocorreu em virtude da negação/condenação do uso de cartilhas e de outros materiais de apoio do professor, sem que ele tivesse compreendido a mudança de concepção, método e metodologias de alfabetização ora proposta. Esse aspecto anteriormente mencionado, a perda da especificidade da alfabetização, do ponto de vista de Soares (2004), pode ser, talvez, uma das causas do atual fracasso nas escolas que passaram a trabalhar com um viés que denominaram construtivista, sem que houvesse a devida compreensão, na verdade, das razões de procedimentos e dos conteúdos então valorizados.

Enfatiza Soares (2004) a necessidade de discutir e deixar vir à tona a especificidade e ao mesmo tempo a necessária indissociabilidade das duas facetas – alfabetização e letramento – que deveriam compor o ensino-aprendizagem nos processos iniciais de apropriação da escrita. Reconhecer a especificidade de cada processo pode nos ajudar a rever posturas atuais consideradas “inovadoras” que continuam perpetuando o fracasso escolar, mesmo que de maneira distinta das de outrora.

⁵⁵ Em nosso ponto de vista, que se apóia na perspectiva histórico-cultural, o termo “letramento” surgiu demandado pela realidade. Por isso não concordamos que “invenção” seja o termo adequado para se referir à necessidade de nomear uma categoria posta pelo real. A realidade existe não porque o nosso pensamento a inventa; se tomamos ou não consciência dela, essa é uma outra questão.

Soares (2004) contextualiza o surgimento do conceito de letramento na década de 1980 e pontua que isto ocorreu concomitantemente em vários países. Demonstra que se tratava da “necessidade comum de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2004, p. 2). No entanto, se há coincidência em relação ao momento histórico em que essas práticas de leitura e escrita mais avançadas e complexas emergem como questão fundamental em países distintos, o contexto e as causas dessa emergência são diferentes.

Se nos países do primeiro mundo o não domínio dessas práticas adquire caráter de problema relevante, isto se deve à constatação de que a população, mesmo alfabetizada, não domina as habilidades de leitura e escrita que lhes dariam condição de participação efetiva em eventos sociais em que essas habilidades se fazem necessárias. Ao pensarmos na realidade brasileira, constatamos que há uma outra questão por ser resolvida, pois uma parte da população sequer domina as habilidades básicas referentes ao conhecimento sobre as convenções da escrita. Nas palavras da autora,

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 3).

A autora enfatiza, então, que diferentemente de outros países, “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem” (SOARES, 2004, p.3-4). E ela reconhece que embora seja fundamental nas discussões atuais pensar esses conceitos como intrinsecamente imbricados, faz-se necessária a conscientização de que há especificidades a ser consideradas, pois a diluição dessas especificidades pode continuar contribuindo para o fracasso escolar na atual conjuntura educacional brasileira.

Ao falar da “*desinvenção* da alfabetização”, Soares (2004) sinaliza para a perda da especificidade do processo de alfabetização nas duas últimas décadas. Se anteriormente aos anos de 1980, a alfabetização se caracterizava por uma excessiva especificidade de autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em detrimento das demais aprendizagens referentes à leitura e à escrita, dessa década em diante, há uma inversão nesse quadro, ou seja, passou-se a priorizar a outra faceta do processo: os usos sociais da leitura e escrita, desconsiderando-se a importância da apropriação do sistema de escrita.

Uma das razões para o fenômeno da *desinvenção da alfabetização* apontadas por Soares (2004) foi a mudança conceitual do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que se difundiu no Brasil em meados dos anos 80 em virtude da divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro, ancoradas na teoria piagetiana. Entendia-se que a alfabetização deveria se dar na “perspectiva construtivista”, sem que se soubesse exatamente o significado desse construtivismo.

Alerta-nos a autora que ao se defender a necessária especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento. Se reconhecemos que as crianças estão sendo *letradas* na escola, porém não *alfabetizadas*, não significa que devemos *retroceder*, voltando a priorizar a autonomização do processo de alfabetização (como se devesse ser independente e anterior ao processo de letramento); mas, sim, alfabetizar também. Por isso, ela propõe a “*reinvenção da alfabetização*”, que é ao mesmo tempo “*perigosa e necessária*”. Tal reinvenção, acrescentamos, vem ao encontro do que Leite (2001) propõe com sua perspectiva de *alfabetizar letrando*.

A autora conclui essas suas reflexões apresentando quatro grandes considerações na mesma direção das proposições de Leite (2001), e com as quais concordamos. Tais proposições são fundamentais e merecem ser postas em relevância ao pensarmos em estudos sobre o fenômeno *alfabetização* na atualidade: a necessidade do reconhecimento da especificidade da alfabetização (como processo de apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico); a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento (participação em eventos diversos de leitura e escrita em seus usos sociais), o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou seja, especificidades que precisam de sistematizações distintas, bem assim a necessidade de rever e reformular a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental para que enfrentem o fracasso escolar que vem se perpetuando no ensino inicial da linguagem escrita no Brasil.

Reafirmar que é inquestionável o papel da leitura e da escrita nos dias atuais é discurso corrente e presente nas reflexões dos autores que se dedicam a pesquisas na área de linguagem. Mortatti (2004) é mais uma autora que trata da questão. Em “Educação e Letramento”, logo à entrada do primeiro capítulo, salienta que

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. É, portanto, dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o

acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia. (MORTATTI, 2004, p. 15).

Mortatti (2004) ressalta, em outro ponto de sua obra, algo que tem ressonância com o que foi defendido por Soares (2004) e Leite (2001): ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada e viver em uma sociedade letrada não assegura a todas as pessoas a mesma forma de inserção na cultura escrita. Segundo ela, “os significados, usos, funções da leitura e escrita e as formas de produção, distribuição e utilização do material escrito e impresso também dependem do tipo de sociedade e dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa em determinado momento histórico.” (MORTATTI, 2004, p.107).

A autora apresenta um panorama histórico relevante que possibilita compreender melhor como tem sido e como foi o processo de alfabetização no Brasil: sua difusão, os procedimentos, seus objetivos e suas conseqüências.

Nas palavras de Mortatti (2004), no Brasil, desde o período colonial, existia um número considerável de pessoas que não sabiam ler e escrever. Todavia isso só se tornou problema de ordem política, quando, no final do período imperial, se dá a proibição do voto dos analfabetos (1882), e isso tomou força pela circulação das idéias do liberalismo, e pela divulgação da taxa de analfabetismo no censo de 1890, no período republicano. (MORTATTI, 2004, p. 17).

Embora, segundo essa autora, o voto dos analfabetos tenha voltado a ser garantido na Constituição de 1988, ele foi constituindo não somente um problema político, mas também de ordem social, cultural e econômica, no decorrer de todo o século XX, e um estigma criou-se em torno da figura do analfabeto considerado então como alguém incapaz.

Mortatti (2004, p. 18) afirma que “a necessidade de censos populacionais ganhou força, acompanhando uma prática que se vinha espalhando pelo mundo ocidental desde fins do século XVIII.” Assim, vários foram os censos realizados no Brasil: em 1872 (Recenseamento Geral do Império), em 1890 (já no período republicano), em 1900, em 1920 e em 1940. Segundo Mortatti (2004), esse último foi realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fundado em 1936 e, desde então, esse instituto continua realizando os censos a cada dez anos, com exceção do realizado em 1991.

Até 1940, o critério para saber se as pessoas sabiam ler e escrever o próprio nome tinha por base a declaração do próprio sujeito. A partir de 1950, a definição de alfabetização ampliou-se para o saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse; a pessoa que soubesse apenas escrever seu nome não era considerada alfabetizada. No censo de 2000, alfabetizado era aquele indivíduo que sabia ler e escrever um bilhete simples no idioma que

conhecesse, e já aquele que sabia ler e escrever, mas havia esquecido, e o que apenas sabia assinar o nome eram considerados analfabetos.

Mortatti (2004) complementa ainda que alguns estudiosos defendem a adoção do conceito de “analfabeto funcional”, que passa a ser utilizado em vários países para designar as pessoas com menos de quatro séries escolares concluídas.

Os critérios estabelecidos a partir do censo de 1950 no Brasil basearam-se nas definições de alfabetização/analfabetismo ditadas pela UNESCO, “como critérios internacionais de medição do analfabetismo/alfabetização, a fim de propiciar comparações entre diferentes países.” (MORTATTI, 2004, p. 19).

A autora também coloca que foram mudando os indicadores referentes à faixa etária para a contagem dos analfabetos: população de 5 anos ou mais, de 10 anos ou mais, de 15 anos ou mais e “foram sendo estabelecidas, em nível internacional e nacional, correlações entre o analfabetismo e outros indicadores de caráter econômico, social, cultural, geográfico e educacional.” (MORTATTI, 2004, p. 20).

Segundo Mortatti (2004), novas estratégias de medição passam a fazer parte do contexto atual: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB), o “Provão” para o Ensino Superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, ainda acrescentaríamos, a “Prova Brasil” e a “Provinha Brasil”.

A mesma autora mostra também que há um processo de desaceleração do analfabetismo no Brasil, que vem sendo influenciado pela ampliação do sistema escolar, mas isso não tem garantido o ensino fundamental completo e de qualidade para a população juvenil.

Na perspectiva da autora, há uma tendência tanto nacional quanto internacional de reforçar a associação entre alfabetização e educação escolar, assim como entre alfabetização, educação e desenvolvimento social, cultural, econômico e político. Para ela,

Essa associação se dá tanto no sentido propositivo de universalizar a alfabetização por meio da universalização da educação escolar, quanto no sentido de “denunciar” a forte correlação entre a persistência do analfabetismo, a persistência do “fracasso escolar” e os problemas de desenvolvimento da nação. (MORTATTI, 2004, p. 28).

Para Mortatti (2004), a questão do analfabetismo foi e continua sendo objeto de diferentes explicações e distintas buscas de solução, seja por meio de políticas públicas em âmbito federal, estadual ou municipal, seja por iniciativas não-governamentais. Tais tentativas

de resolver esse problema às vezes têm por foco os métodos de ensino da leitura e da escrita, ou a formação do professor, ou o processo cognitivo do aluno ou o funcionamento do sistema de ensino.

Nas palavras da autora, tal problema acompanha a história do país, ao longo de mais de um século, desde a Proclamação da República e da instalação do modelo republicano de escola pública, voltado para a disseminação da instrução elementar. Segundo Mortatti,

[...] sua persistência evidencia, entre tantas outras, as dificuldades do Estado de efetivar seu dever de garantir que a educação escolar dê conta de sua tarefa histórica fundamental, a fim de poder responder às urgências políticas, sociais, culturais que lhe dão sustentação, desde suas origens no âmbito de um certo projeto político liberal. (MORTATTI, 2004, p. 28).

Mortatti (2004) salienta, ainda, que a educação e a escola vêm sendo apresentadas como principais soluções, tanto para o analfabetismo quanto para os problemas de caráter político, social, cultural e econômico do país. Na perspectiva da autora, “tais dívidas e correspondentes propostas de solução são uma herança do passado e uma tradição ainda vigente, que vêm norteando tomadas de decisão com suas correspondentes responsabilidades.” (MORTATTI, 2004, p. 29).

Em especial, a partir do século XVI, na Europa, passou-se a depositar muitas expectativas na Educação, como meio de transformação racional da sociedade, com ênfase na educação escolar. Segundo Mortatti (2004), essas expectativas estão relacionadas com uma concepção social de infância, que foi se delineando a partir do século XVIII, e do impulso que a educação escolar foi recebendo ao longo do século XIX:

Assim, a preocupação com a educação escolar (da criança) surgiu inicialmente com reformadores moralistas e religiosos, que lutavam contra o que consideravam “anarquia” da sociedade medieval, e, em particular no caso dos reformadores protestantes, que ressaltavam a função social da educação e da escola, assim como a valorização da língua nacional e do aprendizado da leitura, como meio de compreensão pessoal da Sagrada Escritura.

Ao longo do século XIX, no mundo ocidental, a educação escolar foi ganhando impulso; seu sentido religioso foi sendo substituído por um sentido “moderno” e laicizante, e a escola foi sendo consolidada como um lugar institucional privilegiado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender a um projeto político liberal do Estado pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. Com a criação dos sistemas nacionais de ensino, a escola, em moldes mais próximos do que conhecemos hoje, passou a assumir importante papel como instrumento de modernização e de progresso da nação. Especialmente porque passou a prometer a todos o acesso à cultura letrada, centrada na língua escrita, por meio da instrução elementar, isto é, do ensino dos

rudimentos escolares de leitura, de escrita (primeiras letras) e de cálculo, como elementos fundamentais que permitem a continuidade da educação. (MORTATTI, 2004, p. 30-31).

Dessa promessa anteriormente descrita, segundo Mortatti (2004), decorre uma associação problemática entre a escola, o ensino e a aprendizagem (inicial) da leitura e da escrita: a alfabetização. Tal associação foi argumento central nos debates políticos sobre a universalização da instrução elementar e se constitui um dos legados do modelo republicano de educação escolar francesa de 1880. Ainda de acordo com a autora,

A educação escolar se tornou, assim, agente de esclarecimento das “massas” iletradas e fator de civilização; a alfabetização, por sua vez, se tornou um meio privilegiado de aquisição do saber, no sentido de esclarecimento, e imperativo da modernização e desenvolvimento social e político. A partir de então, ler e escrever se tornaram o fundamento da escola obrigatória, gratuita e laica, nos moldes ocidentais e, definitivamente, objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, para poderem ser tecnicamente ensináveis, a leitura e a escrita passaram a ser submetidas a uma organização sistemática e metódica, o que demandou a preparação de profissionais especializados nesse ensino e propiciou a consolidação de certos modelos de escolarização dessas práticas sociais. (MORTATTI, 2004, p. 31-32).

Para Mortatti,

[...] as evidências que sustentam originalmente essa associação entre escola e alfabetização vêm cada vez mais sendo questionadas, a partir da ambigüidade entre efeitos pretendidos e resultados obtidos, o que vem sendo objeto de intensa preocupação, principalmente nos países em desenvolvimento. (MORTATTI, 2004, p. 32).

Diante do panorama apresentado, percebemos o fosso estabelecido entre o prometido e o efetivado. O projeto de “educação das massas”, pelo menos no Brasil, ainda não se concretizou efetivamente. Uma das considerações que a autora faz sobre essa questão é que em nosso país, por suas condições de colonização, por sua dimensão territorial e sua estrutura agrária, a preocupação com a educação elementar demorou a acontecer.

A educação escolar tornou-se obrigatória durante o Império, com a Constituição de 1834 e, somente durante o período republicano, os governos estaduais e federais passaram a ter preocupação com a organização do sistema escolar e com a propagação da instrução elementar, “como uma decorrência da necessidade de educar o povo, de acordo com os ideais republicanos e ainda numa perspectiva iluminista.” (MORTATTI, 2004, p. 33). A autora complementa essas reflexões, afirmando que:

Em que pese o caráter utópico da importância tradicionalmente atribuída à educação escolar e, particularmente, à alfabetização do povo, com suas contradições e dificuldades, certo é que saber ler e escrever, utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano continuam sendo necessidades inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação. E se é verdade que a escola não é o único lugar onde se pode aprender a ler e escrever (embora mesmo isso nem sempre aconteça), também é verdade que, nas atuais condições sociais, econômicas e culturais em que vive a grande maioria da população brasileira, o acesso a esse aprendizado costuma ocorrer mais dificilmente fora dessa instituição. (MORTATTI, 2004, p. 33-34).

Essa argumentação de Mortatti (2004) faz-nos reconhecer que os problemas em relação à instituição escolar e ao fracasso das classes populares persistem até nossos dias e nos levam a refletir sobre a necessidade de investimentos na área de pesquisa e intervenção nessa esfera social, a Escola, que ainda é a base e importante *locus* de acesso ao aprendizado da leitura e da escrita para a maioria da população de países como o Brasil.

É preciso reconhecer também que houve mudanças históricas nas concepções de alfabetização e que, segundo Mortatti (2004), refletem as condições de desenvolvimento social, cultural, econômico e político, que passaram a demandar outras necessidades, impulsionaram o surgimento de outros fenômenos e outras responsabilidades.

A evidência de que é preciso aprender a ler e a escrever já é indiscutível, mas atualmente isso está atrelado às exigências sociais de usos da escrita e leitura em nossa sociedade altamente grafocêntrica. Portanto, não basta apenas se apropriar da *tecnologia* do sistema de escrita, mas saber fazer uso desse instrumento dentro desta sociedade que impõe cada vez mais o domínio dos aspectos discursivos da linguagem escrita, o que impulsionou, segundo a autora, a necessidade de um outro conceito, já mencionado por Leite (2001) e Soares (2004): *o de letramento*.

No terceiro capítulo de seu livro, Mortatti (2004, p. 49-82) faz uma retrospectiva bastante interessante sobre o processo de ensino da escrita no Brasil e nos aponta primeiramente para as intenções postas no ensino das “primeiras letras” pelos padres da Companhia de Jesus, que em 1549 criaram as “escolas de ler, escrever e contar” e a finalidade era proselitista religiosa: catequizar para cristianizar e instruir, para civilizar os índios.

José de Anchieta iniciou a transcrição alfabética e a gramaticalização da língua tupi, que passou a ser chamada “língua geral” e a ser utilizada para o ensino e doutrinação dos indígenas, mesmo que a língua oficial fosse o português da metrópole. Aos poucos, esse ensino foi expandido para mestiços, colonos e órfãos vindos de Portugal, tanto nessas escolas quanto nos colégios, que pretendiam preparar novos missionários. Com o tempo, a educação jesuítica foi sendo reduzida aos colégios, e destinando-se aos filhos dos colonizadores e dos

senhores de engenho. Mortatti aponta-nos quão complexo foi o processo de escolarização do índio:

[...] envolveu, concomitantemente, a criação de uma escrita alfabética para a língua geral (materna), o aprendizado de uma segunda língua, o português oral e escrito, e a imposição de passagem de uma cultura ágrafa sem sistema de escrita (a-letrada e pré-letrada), centrada na oralidade, para uma cultura grafocêntrica (dos portugueses), dotada de um sistema de escrita, e letrada, centrada nas Humanidades e nas Ciências. (MORTATTI, 2004, p.51).

Com a expulsão dos jesuítas do país (Reformas do Marquês de Pombal – inspiradas nas idéias Iluministas – 1759), iniciou-se um processo de organização da instrução pública que deixa de ter o caráter proselitista religioso e passa a ter caráter político. Dentre as reformas, destacam-se as aulas-régias, conduzidas por um mestre-escola, sem uma formação específica, que reunia vários estudantes muitas vezes em sua própria casa.

Com a Proclamação da Independência (1822), outras medidas foram tomadas em relação à instrução pública e à organização política e social do país. A gratuidade da instrução primária fez parte da constituição Imperial de 1824, que estabelecia a criação de escolas de primeiras letras para a população livre, a regulamentação do método de ensino (monitorial-mútuo), o recrutamento de professores e controle das suas atividades.

Mortatti (2004) relata que foi difícil a extensão da instrução elementar a toda a população, pelos seguintes motivos: falta de escolas, de professores, de organização administrativa adequada. Todavia, “com a paulatina libertação dos escravos e a chegada de imigrantes, foi-se colocando no âmbito das discussões sobre a instrução pública o problema da instrução popular e da ampla difusão da escola elementar, estimulando-se iniciativas com o objetivo de organizar o ensino.” (MORTATTI, 2004, p. 52). A autora cita, como exemplo desta preocupação, as séries de livros de leitura de 1868 iniciadas pelo baiano Abílio César Borges, mas, mesmo assim, o censo de 1872 revela que o índice de analfabetismo chega a 85% da população.

Segundo a autora, é somente no final do império que o “analfabetismo” torna-se concretamente um problema de ordem política, com a proibição do voto do analfabeto em 1881/1882, como já mencionado anteriormente. É interessante o que nos faz lembrar a própria autora: “desde a Constituição de 1824 já não eram incluídos no direito ao voto as mulheres, os mendigos, os soldados e os membros de ordens religiosas, além, obviamente, dos escravos, que nem eram considerados ‘cidadãos’.” (MORTATTI, 2004, p. 53-54).

Aponta também Mortatti (2004) que os ensinamentos dessa época continuavam privilegiando os rudimentos de leitura e escrita, próximos do ensino das letras do alfabeto, e a

leitura continuava em primeiro plano. O método empregado para tal fim era o da soletração e da silabação, muito embora tenha sido questionado e surgido uma outra proposta com base no método da palavrção.

A partir da Proclamação da República (1889), houve um fortalecimento da necessidade de intervenção institucional para concretizar os fundamentos de um projeto político liberal. Nas palavras de Mortatti (2004), o estado de São Paulo tornou-se modelo de organização de um “aparelho escolar” que serviu de exemplo para outros estados brasileiros. Esse modelo se institucionalizou na reforma Caetano de Campos, de 1892, estando entre as medidas tomadas:

[...] a criação de escolas normais, para a formação dos professores primários; a criação de escolas graduadas (reunião de escolas multisseriadas em grupos escolares), para disciplinarização, unificação e controle do ensino primário; e a introdução de novos e mais adequados métodos e processos de ensino, como o método intuitivo e o método analítico para o ensino da leitura, bem como material didático para esse fim. (MORTATTI, 2004, p. 55).

Como se vê, o panorama estabelecido a partir da República está envolto em expectativas positivas, otimistas e de um grande fluxo de discussões em torno de procedimentos, meios, formas de alfabetizar. Como nos apresenta Mortatti:

Derivado da estreita relação entre ideais republicanos, processo de organização de um sistema público de ensino, escolarização e metodização do ensino da leitura (e escrita), o clima de confiança quase eufórica na educação escolar, característico das décadas iniciais de implantação do novo regime político, foi demandando um conjunto de tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura (e escrita), conferindo-lhe, assim, maior visibilidade. (MORTATTI, 2004, p. 55).

Nessa época também se acirram as disputas entre as autoridades educacionais e educadores em torno da metodização da leitura. Mesmo que alguns propusessem o ensino simultâneo da leitura e escrita, a discussão se pautava sobre o ensino da leitura e seus métodos.

Mortatti (2004) afirma que, ao longo das duas primeiras décadas do século XX, pelo menos no caso paulista, foi se dando a consolidação da expansão do “aparelho escolar”, buscando a implementação da instrução elementar e a oficialização do método analítico para o ensino da leitura através da *Carta Circular* de 1918 (Iniciativa do professor Oscar Thompson – Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo por duas gestões). De tal carta, derivou a carta aberta “Contra o analfabetismo” elaborada por Antonio de Sampaio Dória

(Professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo e presidente da Liga Nacionalista de São Paulo.) Em 1920, Sampaio Dória assumiu a Direção da Instrução Pública e adotou como eixo da reforma de ensino paulista, por ele implementada, o ideal de alfabetizar todos sem distinção.

Essa autora mostra-nos que no decorrer da década de 1920 outras reformas educacionais vão acontecendo em outros estados brasileiros. É criada a Associação Brasileira de Educação, em 1924, tais reformas têm uma estreita ligação com o ideário da Escola Nova. Eis alguns educadores que compuseram esse momento: Antonio de Carneiro Leão (pernambucano), Lourenço Filho (cearense), Francisco Campos (mineiro). Anísio Teixeira (baiano) e Fernando de Azevedo (mineiro).

Além das questões de ordem legal, os princípios da Escola Nova embasavam: a centralidade do aluno no processo, a utilização de métodos ativos de ensino, a racionalização do espaço, tempo, técnicas e relações escolares, os testes para medida da inteligência e da maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, como por exemplo, os *Testes ABC*, de 1934, de Lourenço Filho.

Nessa nova perspectiva, a escrita passou a ser compreendida como um meio de comunicação e instrumento de linguagem. Houve uma ênfase em exercícios que desenvolvessem as habilidades motoras. Quanto à leitura, passou a ser entendida como meio de ampliar as experiências, estimular processos mentais. Houve incentivo à leitura silenciosa, criação de bibliotecas escolares e de classe, assim como clube de leituras. No entanto, a questão da alfabetização ainda continuava não totalmente resolvida, como indicavam as taxas de escolaridade de 1950 – 36% apenas eram considerados alfabetizados entre a população de 7 e 14 anos.

A autora lembra também que, em 1961, foi promulgada a lei nº 4024, a primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e que a Constituição de 1967 estendeu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para oito anos, momento em que a taxa de escolaridade média da população de 7 a 14 anos estava em 67%. A aceção de alfabetização naquele momento histórico pode ser compreendida como

[...] um processo de caráter funcional e instrumental, relacionado com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da cultura e da participação social. Desse ponto de vista, “alfabetização” passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais. (MORTATTI, 2004, p. 67).

A autora ressalta que outras iniciativas distintas compuseram o quadro dos anos 1960, como foi o caso da proposta gestada pelo educador Paulo Freire. Comprometido com a Educação Popular e alfabetização de adultos, procurou alargar o sentido de alfabetização para “leitura do mundo”⁵⁶ com vistas a transformações na realidade política, social e cultural brasileira.

Mortatti (2004) adverte que os anos de 1960 constituíram um momento de intensas mudanças no país, crescente urbanização, movimentos culturais, porém nem todos os brasileiros tiveram a oportunidade de acesso à escola pública de oito anos. Além disso, as mudanças na educação e no ensino se fizeram por uma perspectiva tecnicista e, no que dizem respeito à alfabetização, as perspectivas teóricas eram de cunho comportamentalista e comunicacional. Esses problemas tornaram-se relevantes, diante da chegada das crianças de classes sociais desprivilegiadas e com variedades lingüísticas distintas da variedade adotada pela escola, o que associado a outros fatores contribuiu para o aumento do “fracasso escolar”.

De acordo com Mortatti (2004), a partir da década de 70, delinea-se um outro panorama em que as discussões e análises da educação brasileira passam a abranger um conjunto de aspectos, políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, que tem como orientação maior uma teoria sociológica dialético-marxista, divulgada/formulada por intelectuais ligados a diversas áreas do conhecimento: Filosofia, Sociologia, História e Educação.

No bojo dessa discussão que se instaura contra uma escola que servia como *aparelho ideológico do estado e reprodutora das desigualdades sociais*, nascem a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394) de 1996 e, logo em seguida, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino fundamental e, posteriormente, para o Ensino Médio. Articula-se também um conjunto de iniciativas estaduais e nacionais para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, relacionado com estudos e pesquisas acadêmicas sobre educação e alfabetização.

A Constituição de 1988 estendeu o voto facultativo aos analfabetos e colocou como meta a erradicação do analfabetismo nos dez primeiros anos depois de sua promulgação. Na LDB de 1996, a Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, passa a ser formada pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

⁵⁶ Na obra “A importância do ato de ler” Paulo Freire assim explicita o seu conceito de *leitura de mundo*: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1992, p. 11). Na intenção de ampliar esse conceito, recorreremos também à entrevista concedida por Paulo Freire à professora Nilcéa Lemos Pelandré durante a coleta de dados para sua tese de Doutorado. Assim ele se pronuncia: “Antes de ler a palavra escrita, o ser humano aprendeu a ler o mundo, quer dizer, a leitura do mundo é uma leitura que precedeu, precede e vai preceder a leitura da escrita. Então ensinar a escrever não pode ser feito em dicotomia com a leitura do mundo de quem aprende a ler.” (Palavras publicadas posteriormente na obra “Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois”. (PELANDRÉ, 2002, p. 59).

Assim como Soares (2004) analisa o processo de alfabetização na década de 1980 relacionado ao advento do construtivismo por ela denominado de *desinvenção da alfabetização*, Mortatti afirma que essa década é marcada por uma nova concepção teórica, resultando em mudanças na compreensão do processo de alfabetização. Segundo Mortatti (2004, p. 75), “o construtivismo veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em particular as que se baseavam na centralidade do *ensino* e, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização.” Subjacente a essa nova visão está uma outra aceção de alfabetização como

[...] a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). Trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita e de sua metodização e a ênfase no como a criança *aprende* a ler e a escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do português). (MORTATTI, 2004, p. 75-76).

Mortatti (2004) complementa que outro ponto de vista merece destaque nessa mesma época: é a perspectiva da psicologia soviética de Vygotsky e colaboradores, que também influenciou um outro significado ainda presente no panorama de discussões sobre a alfabetização em nosso país. Nessa abordagem, alfabetização

[...] designa o processo de *ensino-aprendizagem* da leitura e escrita entendidas como atividades lingüísticas, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professores e alunos. (MORTATTI, 2004, p. 76).

Neste sentido, ser alfabetizado significa saber ler e produzir textos para além da situação escolar, realizando práticas sociais de leitura e escrita – o que nos aproxima, portanto, do conceito de letramento, com a indicação de que se devem considerar as duas facetas desse mesmo processo de forma imbricada: a necessidade de conhecer e lidar com os aspectos gráficos e com os aspectos discursivos da língua simultaneamente. Estas reflexões de Mortatti (2004) relacionam-se ao que Soares (2004) designou de *reinvenção da alfabetização* e da perspectiva defendida por Leite (2001) de alfabetizar *letrando*.

Mortatti (2004) assinala também uma propensão colocada a partir da década de 1990, de abordar a alfabetização sob uma perspectiva histórica e sociológica, acompanhando uma tendência dos países europeus e americanos e passa a ganhar visibilidade no Brasil, tanto com a publicação de textos de autores estrangeiros, quanto com a publicação de textos de pesquisadores portugueses e brasileiros⁵⁷. Isto contribui para novos olhares sobre o fenômeno *alfabetização* e suas relações, com ênfase em seu caráter multidisciplinar.

Em outro livro, “Os sentidos da Alfabetização” (MORTATTI, 2000), a autora nos oferece uma descrição bastante procedente no que diz respeito aos modelos de alfabetização a partir do contexto paulista e o quanto ele foi significativo e refletiu nas tomadas de decisão no restante do país. Assim como Leite (2001) designou as concepções de alfabetização “modelo tradicional” e “concepções atuais”; como Soares (2004) estabeleceu três momentos para o processo de alfabetização dos últimos 20 anos: “*invenção do letramento*”, “*Desinvenção da alfabetização*” e “*reinvenção da alfabetização*”, Mortatti (2004)⁵⁸ apresenta, então, quatro momentos que refletem os processos de alfabetização ocorridos no Brasil.

A autora nos alerta para considerarmos os marcos históricos por ela propostos vistos não de forma linear, ou como um processo de ascensão, ou como ciclos de altos e baixos, mas a partir de uma perspectiva dialética de construção da história considerada em suas múltiplas determinações. Esses momentos refletem o movimento de tensão passado/presente, que acaba sendo constitutivo da própria história humana: questionar o passado pode nos ajudar a rever o presente e apontar novas possibilidades, mesmo que substratos anteriores estejam presentes em uma denominada “nova” configuração.

O primeiro momento corresponde à disputa entre os partidários do “método João de Deus”⁵⁹ para a leitura, baseado na palavração, e os partidários dos tradicionais métodos sintéticos de soletração e silabação.

O segundo momento diz respeito à disputa do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuaram a defender os métodos sintéticos.

O Terceiro momento, situado a partir da década de 1920 aproximadamente, é caracterizado pela disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e os partidários do método analítico com uma tendência de *relativização da importância do método*. Essa tendência decorre das bases psicológicas contidas nos testes

⁵⁷ A autora cita: Frago (1993); Graff (1994); Fernandes (1994); Magalhães (1994); Mortatti, (2000).

⁵⁸ A autora utiliza como delimitação espacial de pesquisa a experiência paulista entre 1876 e 1994, reconhecendo que essa província (na época assim denominada) influenciou a organização do sistema público de ensino no Brasil.

⁵⁹ Em que se utilizava a cartilha escrita pelo poeta português João de Deus e divulgada no Brasil por Antonio da Silva Jardim por volta de 1880.

de ABC (1934) de Lourenço Filho, que se preocupava com o nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, e de classificação dos alfabetizandos.

O quarto momento é marcado pela disputa, a partir da década de 1970, entre partidários da “revolução conceitual” proposta por Emília Ferreiro, do que resulta o *construtivismo*, e entre os defensores das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação.

Na perspectiva de Mortatti (2000), podemos estar vivendo um quinto momento, ainda que em curso, ou seja, a disputa entre os defensores do construtivismo de base piagetiana e os defensores do interacionismo, na expressão da autora, baseado na Psicologia Soviética de Vygotsky⁶⁰.

Ressalta-se que essas mudanças de concepções não ocorrem como um processo linear. Há nos dias de hoje ainda defensores dos métodos designados “*tradicionais*”, que em certos momentos aparecem ressignificados (como por exemplo, os defensores do método fônico). E há também uma tendência de mesclar as perspectivas piagetianas e vygotskiana em uma só acepção, como ocorre nos Parâmetros Curriculares Nacionais que se denominam construtivistas.

Acrescem-se às reflexões desenvolvidas até hoje as contribuições de Frago (1993), que mantém uma relação de proximidade com Mortatti (2001, 2004) pelo viés da perspectiva histórica sobre alfabetização.

Em Frago (1993), o conceito de alfabetização merece longa discussão que percorre a história, e muitos e distintos são os seus significados. Ele questiona quem é o analfabeto e sugere que se possa pensar, por exemplo, em um sentido amplo e figurado, naquele que desconhece ou não sabe nada sobre um determinado assunto. Porém, pode-se restringir o conceito de alfabetização ao desconhecimento do alfabeto, da leitura e da escrita e mesmo assim ainda são várias as acepções, razão pela qual Frago (1993) sugere a idéia de “alfabetizações”.

Para Frago (1993), um desses significados que ele denomina “semi-alfabetização” se caracteriza pela separação entre leitura e escrita. Até o século XIX, era bastante comum o saber ler e não escrever, principalmente entre as mulheres. Essas duas aprendizagens não ocorriam ao mesmo tempo, mas uma após a outra. Algumas pessoas liam somente alguns

⁶⁰ Podemos arriscar dizendo que outro momento, talvez um sexto, esteja se configurando no cenário nacional brasileiro para a alfabetização: método fônico X construtivismo. A discussão em torno do método fônico começa a tomar fôlego entre os alfabetizadores e com certeza guarda em suas subjacências outras tantas determinações porque vêm em meio a uma *aura mítica* de solução absoluta para o fracasso na alfabetização.

tipos de letras e não outros. Além de ser de custo mais alto, escrever era considerado, para o sexo feminino, uma atividade perigosa.

Uma outra acepção apontada por Frago (1993) é a de que analfabeto não é só quem não sabe ler e escrever, mas aquele que é incapaz de compreender ou redigir um determinado texto. Tal analfabetismo pode ser chamado “cultural” (quando diz respeito a textos científicos, literários...) ou mesmo “funcional” (textos ligados à vida cotidiana), muito embora Frago ressalte que são termos bastante vagos e essa classificação muitas vezes nada diz sobre os usos sociais da leitura e escrita que determinados sujeitos são capazes de fazer. Ele mesmo salienta que esses conceitos são muito negativos e que não levam em conta o grau e o tipo de relação com a cultura escrita que o analfabeto possa dominar. Em sua perspectiva,

O analfabeto pensa e se expressa oralmente. Mas de um modo diferente do que faz um ser humano alfabetizado que vive em uma cultura que, sim, conhece e usa a escrita. Seu órgão de recepção e percepção não é a vista – como no homem que lê – mas o ouvido. Sua cultura é uma cultura acústica, não linear, mas esférica. Sua mente trabalha de outro modo. (FRAGO, 1993, p. 19).

E a partir daí, o autor defende a indissociabilidade entre oralidade e alfabetização:

Justamente porque a linguagem é um fenômeno oral, porque o homem é um ser que fala – que pensa com a fala e que fala quando e como pensa –, porque só uma mínima parte das línguas faladas possuíram ou possuem textos escritos, porque a quase totalidade dos textos literários – desde a *Ilíada* e a *Odisséia* até, ao menos, o Renascimento – foram elaborados a partir da oralidade e recriados, transmitidos e recebidos por via oral e porque em todo texto escrito – mesmo naqueles lidos de modo silencioso ou mental – ressoa o eco do oral, é por isto que alfabetização e a oralidade não devem ser dissociadas. (FRAGO, 1993, p. 21).

Frago (1993) ainda complementa que a oposição atual entre esses dois pólos – escrita e oralidade – gera um empobrecimento de ambos. O baixo nível de domínio e uso da leitura e escrita pode advir, em parte, do não reconhecimento e estimulação da oralidade, de não ligá-la à alfabetização, à linguagem escrita. Além do que, há uma progressiva perda da escuta, da vivacidade da fala. O Autor continua sua reflexão sobre a necessária ligação entre oralidade e escrita, afirmando que:

É preciso unir de novo oralidade e escrita. A linguagem escrita não é uma imitação ou arremedo do oral. Tem seu caráter e virtualidades próprias. Mas deve assentar-se e crescer numa cultura oral não desvalorizada, mas enriquecida, assim como nas experiências e relações com o oral e o escrito anteriores ou coetâneas, mas sempre exteriores à escola. Isto é, na história e

vida do analfabeto, a fim de facilitar sua reescrita, uma diferente narração – reflexão – dessas histórias e vida. (FRAGO, 1993, p. 27).

Frago (1993) denuncia a exaltação da escrita por si mesma e, de certa forma, enfatiza seus usos sociais, seu contexto de produção, circulação e recepção. Mesmo que o autor (ou a tradução) não tenha utilizado o termo letramento, vimos que há muito em comum nessas reflexões com as discussões que autores brasileiros vêm fazendo sobre a temática do *letramento* e que já abordamos neste capítulo (LEITE, 2001, SOARES, 2004, MORTATTI, 2001, 2004).

Sabemos que nossa cultura não é a da oralidade primária, temos novos modos de sentir, de ver a realidade, de pensar sobre ela proporcionados pelo avanço tecnológico. Essa nova oralidade, que foi chamada por Ong (1998), segundo Frago (1993), de “oralidade secundária”, mantém aspectos comuns com a oralidade primária, mas é atravessada, enviesada pelo conhecimento e uso da escrita em suas mais variadas possibilidades. E assim podemos também estar diante de um novo significado do que seja ser alfabetizado hoje; podemos estar diante de “analfabetos secundários”: os que sabem ler e escrever, mas fazem uso precário dessas habilidades.

Frago (1993) resgata a importância da oralidade, o quanto precisamos pensá-la como constitutiva da linguagem e imprescindível no processo de apropriação da escrita. Entretanto, ele também reconhece que “a escrita é, juntamente com a roda e o fogo, um dos inventos que mais profundamente modificaram a mente e a vida humana.” (FRAGO, 1993, p. 23). Dessa forma, é inegável sua contribuição para o desenvolvimento, por tudo o que foi possível a partir dela: mudaram-se os modos de relação entre os seres humanos, as estratégias cognitivas, de pensamento, de expressão, novo sentido ou percepção sobre o tempo e espaço e novas maneiras de ver e mostrar a realidade. A escrita facilita o distanciamento, a análise, a reflexão, a classificação simbólica de objetos, pessoas, acontecimentos, conceitos e a revisão posterior do lido ou escrito. Enfatiza o autor, portanto, que sua posição não é contrária à alfabetização e à escrita, mas contra um determinado tipo de alfabetização e determinados usos da escrita e contra a perda e desvalorização da tradição oral.

Frago (1993, p. 41, grifos do autor) acrescenta que “a história da alfabetização desvela, para cada momento e lugar, sua *graduação e correspondência com a estrutura sócio-ocupacional*.” Em suas palavras,

O modelo ou processo de alfabetização seguido pode modificar esta distribuição, atenuar ou acentuar diferenças, afetar ou não determinados grupos, mas em qualquer tempo e lugar, não se poder fazer sua história sem

considerar, ao mesmo tempo, a história de sua distribuição social desigual. (FRAGO, 1993, p. 41).

Ainda nas palavras de Frago (1993), o conhecimento das relações entre alfabetização e estrutura sócio-ocupacional pressupõe diferenças entre difusão qualitativa e quantitativa e a constatação de diferentes níveis.

Segundo o autor, “uma concepção mais ampla da alfabetização deveria contemplar também a *capacidade para decifrar/decodificar outros signos diferentes dos alfabéticos, especialmente os do mundo da imagem, do número e das fórmulas algébricas*”. (FRAGO, 1993, p. 42, grifos do autor).

Cabe salientar que nas reflexões apresentadas, Frago (1993, p. 43) afirma que “é um erro, uma deformação etnocentrista, circunscrever a alfabetização ao domínio da leitura e escrita”, visto que, em cada espaço, em cada tempo histórico, determinados aspectos são mais relevantes que outros. Vimos que o autor busca ampliar o conceito de alfabetização para além da habilidade de lidar com escrita e leitura, quando, por exemplo, questiona:

[...] em nossa sociedade atual, não conhecemos abundantes exemplos daqueles que consideramos alfabetizados, inclusive de “letrados” ou literatos proeminentes, que se mostram especialmente inábeis diante de um mapa, um gráfico, um plano, um quadro estatístico ou um projeto de engenharia ou arquitetura? E que dizer do predominante analfabetismo visual, em nossa sociedade (e, como consequência, desamparo e incapacidade de deciframento), em relação com a linguagem da fotografia, do cinema, da televisão ou da publicidade, para não falar do mundo da informática? [...] (FRAGO, 1993, p. 43).

Em sua linha de raciocínio sobre a ampliação do conceito de alfabetização faz uma ressalva que a nosso ver é de fundamental importância:

Evidentemente, a localização da alfabetização em um contexto ou enfoque tão amplo pode desfigurar e diluir a importância do domínio ou não domínio da leitura e escrita, mas cremos que contribui para situar a questão em termos relativos mais adequados: a análise do processo de aquisição e difusão da leitura e escrita não deve fazer-nos esquecer que estas podem ser fundamentais na sociedade acadêmico-escolar, mas não em outros âmbitos sócio-ocupacionais onde, por sua vez, outros códigos e signos oferecem uma maior funcionalidade. (FRAGO, 1993, p. 43-44).

Concordamos como procedente relativizar a importância do domínio da leitura e escrita, visto que, como Frago (1993) pontuou, há outros códigos e signos que em determinados espaços e tempos adquirem uma maior relevância do que propriamente a escrita. Entretanto, haveremos de ter cautela, pois boa parte desses outros signos e códigos

para serem acessados necessita simultaneamente dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos em torno da linguagem escrita, como por exemplo, o domínio da informática.

Segundo Frago (1993), o que vem à tona atualmente a partir dos estudos da alfabetização na história são as contradições desse processo que é irregular, descontínuo e ideologicamente ambivalente.

Não há linearidade na evolução da história da alfabetização. Talvez seja mais acertado pensarmos em um processo revolucionário, no sentido de que comporta em si momentos de evolução e de involução: avanços, retrocessos e desigualdades constituem a caminhada da alfabetização nos diversos contextos espaço-temporais, perpassada por inúmeras relações: religiosas, econômicas, culturais, étnicas, ideológicas, políticas, de estratificação social e de gênero.

Ao fazermos essa revisão histórica, ainda que numa sucinta aproximação em relação aos processos de alfabetização, podemos verificar o quão complexo foi/é esse movimento e as inúmeras mediações que o compuseram/compõem. Por isso, parece óbvio e necessário que na atualidade precisemos iluminar o fenômeno “alfabetização”, a partir de vários focos de distintas áreas do conhecimento, para desvelar uma possível compreensão do que está posto hoje e que traz marcas do passado e atualizações a cada nova leitura no presente.

As reflexões que fizemos a partir de Leite (2001), Soares (2004), Mortatti (2000, 2004), e Frago (1993) neste capítulo fizeram emergir alguns questionamentos que julgamos necessários para o contexto deste trabalho: como se situam as práticas em sala de aula dos sujeitos da pesquisa em relação às concepções de alfabetização? Por que assim se constituem? O que significa apropriar-se da escrita para essas professoras? Qual é o tratamento dado à leitura, à oralidade e à escrita? Como esses aspectos se relacionam? Que marcas do passado guardam essas formas de alfabetizar com as quais nos deparamos na pesquisa de campo?

Tais questões nos impulsionam a afirmar que para refletirmos sobre os processos de alfabetização precisamos pensar nos contextos históricos que os enredaram, para podermos compreender o que originou tais mudanças. A pesquisa de campo revelou que a formação dos sujeitos da pesquisa trazia marcas da trajetória histórica da alfabetização e suas escolhas metodológicas revelaram aspectos variados que transitavam entre os modelos “tradicionais” e “atuais”. Não há rupturas completas, há inovações e reproduções que se relacionam às múltiplas determinações e que só podem ser compreendidas no contexto histórico e social no qual a formação (inicial e contínua) dessas professoras está inserida.

Buscamos a seguir apresentar e analisar a organização dos espaços de alfabetização e a sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita, considerando que tais aspectos

estão relacionados com as concepções de alfabetização subjacentes às decisões tomadas pelas professoras em seus contextos histórico-culturais.

4.2 Organização dos espaços de alfabetização

4.2.1 Escolha pelos agrupamentos nas escolas do Norte do Estado de Santa Catarina/ Brasil

A Rede Municipal dessa cidade do Norte catarinense, no momento da pesquisa, assume como proposta teórico-metodológica a perspectiva construtivista⁶¹ em virtude de assessorias recebidas pela rede de ensino que defendiam tal arcabouço teórico, basicamente dos anos de 1990 para cá⁶². Por conta disso, as professoras assumem tal postura e procuram respaldar seus trabalhos dentro dos encaminhamentos direcionados na formação contínua oficializada. Entretanto, deparamo-nos na pesquisa com algumas tomadas de decisão das equipes pedagógicas das escolas que nos pareceram contraditórias à proposta da Rede Municipal. Todavia, as próprias coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação, mesmo discordando dessas decisões, defenderam-se usando como argumento que as escolas têm *autonomia* para fazer suas escolhas. A nosso ver, a *autonomia*, passa a ser entendida como um conceito “guarda-chuva”, que serve para justificar muitas atitudes e, nesse caso, para respaldar posições conflituosas. Por exemplo, a decisão tomada por ambas as escolas de optarem por separar as crianças em agrupamentos conforme o nível de escrita, com base no arcabouço teórico de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, torna-se uma contradição em relação ao projeto da Rede e seu arcabouço teórico.

Apresentamos a seguir a justificativa das coordenadoras da Rede Municipal quanto à essa decisão das escolas, mesmo discordando de tal posicionamento, como já mencionamos. Vejamos um dos depoimentos:

⁶¹ Segundo as próprias coordenadoras da Secretaria da Educação, a proposta da Rede Municipal baseia-se especialmente no arcabouço teórico de Ferreiro e Teberosky (1985) e por extensão está relacionada à teoria piagetiana. Simultaneamente, vai ao encontro do que apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais que assumem a perspectiva construtivista mesclada com outras teorias, como a histórico-cultural.

⁶² A *E.V* (Escola particular de Formação de professores de São Paulo), o *PROFA e os PCNs em ação* (esses dois ligados ao Ministério da Educação) fizeram parte das assessorias oferecidas pela Secretaria de Educação deste Município do Norte de Santa Catarina e citadas pelas professoras como constitutivas de sua formação contínua.

[Entrev SEC: 483 - 493]

Sup-D: Mas é assim óh, [fala inaudível] tem que ser produtivos e agrupar... nós nunca pensamos em agrupar...(dependendo das atividades)... mas não nivelar, porque se eu agrupar o menino da hipótese alfabética com o alfabético... o ideal seria agrupar o aluno que está na hipótese silábico-alfabética com o silábico pra ser produtivo e um aprender com o outro, sabe [fala conjunta - inaudível] agrupamentos produtivos, lógico. Agora tem algumas atividades que eu posso agrupar por nível, eu acho assim: o “como é” o professor que tem que adequar à realidade dele e na Rede Municipal deu-se autonomia pedagógica, eles têm essa autonomia né. O que nós, enquanto equipe pedagógica da Secretaria da Educação, nós defendemos as classes heterogêneas, nós! Mas a escola tem liberdade pra fazer os agrupamentos dela, nós defendemos a classe heterogênea.

[Entrev SEC: 506 - 507]

Sup-D – Decisão da escola, e nós respeitamos né, [??] e nós somos a favor da heterogeneidade.

Para deixar claro que o posicionamento das escolas é uma *escolha* delas e não um encaminhamento da Secretaria Municipal, ou mesmo da teoria na qual a proposta se baseia, as supervisoras ainda acrescentaram:

[Entrev SEC: 570 - 576]

Sup-D –... Porque assim óh, a Emília Ferreiro ela só fez a pesquisa, ela... não foi ela que deu as diretrizes, ela deixou bem claro isso, a gente viu K., foi num programa né que a gente assistiu né, ela deixa bem claro, a Emília Ferreiro só fez a pesquisa, aí foram outros estudiosos é que fizeram os programas né, a Telma Weisz e os outros técnicos do MEC também, pessoas que estudaram eles daí que fizeram os programas, a didática não é Emília Ferreiro. A Emília Ferreiro é só a pesquisa.

[Entrev SEC: 577 - 577]

Sup-K – A didática é outro processo teórico.

A professora A-br defende a decisão que é tomada pelos professores e equipe pedagógica da escola de separar as crianças por turmas de acordo com os níveis de escrita encontrados. Supomos que subjacente a esta defesa está a idéia de uma homogeneização que é

vista como facilitadora do processo de aprendizagem das crianças. Assim, foram feitas avaliações pontuais para detectar os níveis de alfabetização e poder classificar essas crianças. Entretanto, mesmo depois da separação por níveis, nas turmas, o suposto enquadramento não deu conta da formação dessa desejada classe homogênea, o que nos prova a complexidade do que é aprender e ensinar e, mais do que isso, o quanto a instituição *Escola* de um modo geral continua desejando as classes homogêneas como solução possível para o fracasso escolar.

Seguem alguns dos depoimentos de A-br sobre os agrupamentos. Ela narra um pouco do histórico de como iniciaram o processo de separação das crianças até chegar aos encaminhamentos decididos no ano em que fizemos a pesquisa:

[Entrev 4: 75 - 133]

A-br: Na nossa escola, os agrupamentos começaram um pouco antes da E. V. Porque eu trabalhava com três amigas nas 1ª séries, mais ou menos em 2002 ou 2001 por aí. Aí a gente começou a fazer os agrupamentos, porque a gente viu que as crianças, algumas tinham maior dificuldade, outras normal. Aí a gente separou eles por cores, tinha os amarelinhos, tinha os verdinhos... [risos] para que as crianças não sentissem muito, a gente se preocupou muito com a reação deles de achar que a gente estava tirando aqueles com mais dificuldades, eram mais fraquinhos, para não ter piadinhas entre eles. Então a gente trabalhava uma vez por semana assim, e as cores a gente é que determinava e sabia o nível de cada um e a gente fazia aquela troca de professores, uma vez por semana a gente fazia isso.

Daí a gente se revezava, a cada quinze dias uma ficava com os pré-silábicos, com os silábicos-alfabéticos, com os alfabéticos pra gente avançar um pouco mais com aqueles que tinham dificuldades, acho que começou por aí. Só que depois era cansativo ficar trocando, trocando e a gente acabou desistindo. E aí a gente começou a trabalhar com os agrupamentos fixos, mas eu não peguei essa fase de trabalhar com o início disso. Foi a escola que determinou também, só que eu tava trabalhando com 2ª série e as meninas de 1ª começaram a fazer.

Faz uns dois anos que eu trabalho com agrupamento fixo. A gente trabalhava até outubro normalmente e depois a gente fazia os agrupamentos. Este ano a gente mudou, nós já começamos com os agrupamentos fixos pra... a gente tinha muita criança alfabética, o nível deles estava muito bom. “Vamos fazer já os agrupamentos pra avançar bem”, e o nosso não é assim... a gente não trabalha só como era antes... é fixo mesmo. Eu fiquei com os silábicos-alfabéticos, os silábicos à tarde e no intermediário os alfabéticos, mas tem silábicos-alfabéticos também, o nível das duas turmas é praticamente o mesmo. E a outra professora

ficou com os pré-silábicos no intermediário e à tarde também tem outra que escolheu os pré-silábicos. Não foi imposto e a gente não fez nenhum sorteio nem nada, cada uma pegou assim... estava disposta a pegar o que tivesse, porque a gente trabalha juntas e se envolve com as crianças, é um trabalho que a gente realiza em grupo, nós três trabalhamos... agora nós somos em quatro, porque a M. pegou o apoio e entrou uma professora nova e ela ficou com os alfabéticos e como ela pode avançar mais, essa turma de alfabético são bem bons, eles já produzem texto e tudo, então ela pode avançar bem mais com eles. E as atividades que ela faz são bem diferentes das nossas. É o mesmo tema, nós sentamos toda sexta-feira, fazemos todo o esquema de como vai ser, a cada quinze dias, ou durante a semana; só que daí cada uma direciona para as dificuldades de seus alunos.

Eu acho assim bem produtivo. A gente chama de agrupamento produtivo né, porque na verdade a minha sala não ficou assim com alunos só bons, sabe, tem de tudo assim, tem uns que vão mais à frente, tem outros que... eles estão no mesmo nível, silábicos, silábicos com valor sonoro, mas sempre tem aquele que copia devagar, que vai mais rápido, vai mais devagar, aquele que vai mais rápido, acho que a Cida... deu pra notar isto, tá dando pra gente centrar bem na dificuldade deles. Se eu ficasse só com os alfabéticos, como a outra turma, grande parte... ela tá com... na reunião a gente falou sobre isto. A gente fez uma reunião semana passada pra ver como é que tá a turma, e ela falou que a turma dela mesmo sendo alfabéticos, eles têm dificuldades entre eles, as dificuldades deles assim, de serem lentos, de copiar devagar, de ser mais caprichoso, de ser mais rápido, aquele que termina tudo pra ficar brincando, esse tipo de coisa tem em qualquer turma, né... [risos] aí a gente vê o quanto que pra nós está rendendo, pra nós está sendo bem produtivo mesmo, porque também a gente faz essa reunião toda sexta-feira, traça os objetos referentes a estes conteúdos para serem trabalhados e cada uma direciona para a dificuldade da sua turma.

Não fica também aquela coisa de ficar copiando muito, sempre tem uma que... “ah! a minha turma...tem gente que não copia”, a gente trabalha com a dificuldade da criança... a gente fica pensando, o que eu vou fazer... eu sempre penso... quando eu vou trabalhar com a turma do intermediário... eu direciono pra turma da tarde diferente já, pra turma do intermediário eu já mando escrever pra eles se virarem um pouquinho sozinhos já, eu não posso deixar totalmente sozinhos, porque ainda têm os silábicos-alfabéticos e os silábicos-alfabéticos ainda confundem. Os alfabéticos têm mais a questão da ortografia, se tem uma palavra que é com S... com acento... eles estão nessa fase, mas os silábicos-alfabéticos, se a gente não cuidar eles podem regredir, então tem que pensar bastante. E daí, à tarde, já tem que fazer um outro encaminhamento pra turma da tarde.

A professora A-br defende também a idéia de que o agrupamento funciona porque há uma equipe de professores juntamente com as coordenadoras que tornam o movimento coletivo bastante significativo: por suas decisões conjuntas, pela possibilidade do planejamento, pelo acompanhamento da aprendizagem das crianças. Todavia, ao mesmo tempo, reconhece que as crianças sentem a mudança provocada por esses remanejamentos que incidem sobre questões afetivas provocadas pelo afastamento da professora com quem iniciaram e dos colegas da turma original. A professora explicita que desejaria que assim não fosse, mas acredita ser a melhor escolha, como a seguir pontua:

[Entrev 4: 237 - 250]

A-br: A Z. [orientadora] sempre faz a sondagem porque a gente precisa mandar o nível deles para a Secretaria da Educação e eles tiveram uma grande evolução, nenhuma turma decaiu, sabe, porque a gente tá ali, e ela tá olhando, observando. Todo planejamento de sexta-feira a Z. acompanha que é pra ver se realmente a gente tá direcionando pro nível da turma. É um acompanhamento grande, tá sendo bem direcionado, tá sendo bem acompanhado.

Mas eu fico pensando nas crianças, sabe, eles sentem a mudança, o vínculo que foi formado a princípio. Muita criança chorou, eles ficaram fevereiro e março juntos e meados de abril a gente montou. Então, teve já aquele início com uma professora, e aí de repente troca, eram os amiguinhos, a gente vê quando eles sobem e ficam lá abanando a mão para a professora e pros amiguinhos que eram deles, então, tudo isso faz parte também.

[Entrev 4: 270 - 272]

A-br: É claro que eu também queria... eu também acho que a coisa tem que fluir... eu queria deixar as crianças seguir o nível normal e natural... né e não separar...

S-br já se posiciona de maneira distinta em relação aos agrupamentos. Primeiramente informou que foi algo aprendido a partir do curso de formação contínua com a E.V., mas que não apontava para este tipo de agrupamento pelo qual a escola optou. A recomendação dada no curso era a de formação de agrupamentos heterogêneos na própria sala de aula para colocar crianças que estariam em níveis diferentes de apropriação da escrita em interação e esse era denominado *agrupamento produtivo*⁶³. Logo se percebe que a decisão por agrupamentos

⁶³ Como pontuou Sup-D em entrevista *[Entrev SEC: 483 - 493]* anteriormente apresentada.

homogêneos não foi uma indicação dessa formação e nem mesmo foi proposta da Secretaria de Educação, tratou-se de uma decisão tomada naquela escola, assim como ocorreu na escola de A-br. Vejamos a seguir o que S-br afirma:

[Entrev 4: 25 - 44]

S-br: Foi a E. V., foi através do curso; eles trouxeram vários modelos de escrita de crianças, falando dos níveis, primeiro de escrita e depois mostrando vídeos de crianças agrupadas pelo nível de escrita, mas não no mesmo nível. Por exemplo, uma criança que está num nível pré-silábico com uma no nível silábico, para que ela possa avançar na escrita pré-silábica dela através do contato, da interação com outro amigo que está num nível superior e também da intervenção do professor.

A partir de lá é que a gente começou a estudar; no início pra gente era tudo novo, eu tinha até lido e tal, mas eu não tinha feito com as crianças. No começo não deu muito certo, talvez a gente... eu, no meu caso, não coloquei, não organizei a turma da maneira como propuseram. Mas hoje eu trabalho com eles, principalmente quando eu lanço atividades de alfabeto-móvel, cruzadinhas, que eles têm que pensar na escrita, pelo número de letras, por exemplo, então, uma criança que está num nível silábico, ela escreve uma letra para cada sílaba, a silábico-alfabética, a alfabética não, já vai escrevendo convencionalmente. Então ela vendo uma criança silábico-alfabética montando aquela palavrinha junto com ela, ela percebe que a palavra dela, por exemplo, macaco, não pode ter só três letras, vai ter mais. Vejo que funciona, eu sou a favor de agrupamento assim.

S-br continua suas reflexões apontando para os agrupamentos heterogêneos. Isso nos permite inferir que o que a professora está defendendo é a possibilidade de aprendizagem que pode ocorrer pela interação de crianças em níveis distintos de conhecimentos:

[Entrev 4: 47 - 51]

S-br: Penso sobre isto. Tentando não deixar uma criança pré-silábica com outra pré-silábica, eu acho que não avança. Toda vez que eu faço um agrupamento, uma atividade de alfabeto-móvel, ou que eles estão juntos mesmo, qualquer atividade que tenha duplas, eu penso nos níveis de escrita deles.

A professora também informa que não estava previsto para esse ano (2005) o processo de formação de agrupamentos por turma, mas que já ocorreu e que, segundo ela, não havia dado bons resultados:

[Entrev 4: 54 - 61]

S-br: Não, este ano não. Mas já foi feito. No início nós separamos por níveis de escrita, só que daí muitos professores, até por falta de entendimento, de conhecimento, não conseguiram trabalhar. Então quem ficou com as crianças que eram do nível pré-silábico, as crianças começaram a avançar pela intervenção da professora, mas há um desgaste bem grande; então não teve assim um envolvimento dos próprios professores lá da escola, não pegaram pra valer, sabe, “vai dar certo”, não acreditaram.

[Entrev 4: 64 - 64]

S-br: foi um acordo dos professores com a supervisora na escola.

[Entrev 4: 219 - 222]

S-br: Eu comentei, um dos motivos que não deu certo foi justamente este, porque a turma começou a ser vista como uma turma problemática pelos outros: pelos pais, pelos outros professores das outras turmas que não entendiam.

[Entrev 4: 224 - 228]

S-br: Aí gerou um desânimo também dos próprios professores porque, lá na minha escola... eu sei que toda escola tem problemas e tal... mas... Parece que não ia pra frente mesmo. Até hoje a gente tem vestígios ainda daquela turma: “Ah! Aquela turma é aquela do projeto” “aquela aluna participou do projeto da professora fulana”, sabe...

Entretanto, para nossa surpresa, a equipe pedagógica com o apoio de vários professores decide novamente optar pelo agrupamento com a formação de uma turma, para a qual foram direcionadas todas as crianças de todas as turmas consideradas pré-silábicas; e isto se concretizou em maio desse mesmo ano, ou seja, já com o ano letivo em andamento.

A professora S-br avisou-nos sobre a decisão que a orientadora da escola havia tomado de formar uma turma de pré-silábicos que iria ficar sob o encargo da professora J ⁶⁴ que havia assumido, como professora substituta, uma primeira série. Houve uma reunião com

⁶⁴ Coincidentemente, a professora J também havia sido minha aluna e se formou em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil.

os professores e cada qual passou seus alunos pré-silábicos para essa professora e ocorreu então um remanejamento geral para que todos ficassem com um número equilibrado de crianças em sala de aula.

A professora S-br recebeu cinco crianças e passou quatro para essa professora. S-br também contou que foi feita uma reunião com os pais esclarecendo o motivo: as crianças não estavam acompanhando e teriam uma atenção diferenciada. Segundo S-br,

[Entrev 5: 30 - 41]

S-br:[...]. A D. já estava com essa idéia, porque ela defende os agrupamentos e todas estavam vendo que as turmas estavam indo bem, estavam avançando, apesar de todas as dificuldades que eles têm e tal. E com o tempo que a gente tem de alfabetização, mesmo ficando em aula de educação física, que é um pecado ficar com eles, eles não estavam conseguindo acompanhar os demais. Então ela pensou nessa decisão e aí entrou essa professora J. que tem esse pique assim maravilhoso com crianças ... de educação infantil... ela já trabalhou ... ela teve formação e tudo o mais. Então ela aceitou, na hora, fazer um trabalho com essas crianças bem diferenciado, voltar, trabalhar bem em grupo, eles sentam... hoje eu até fui lá na sala deles; eles sentam em círculo, bem o estilo da educação infantil mesmo.

[Entrev 5: 101 - 109]

S-br: E até naquela sala dos pré-silábicos eu vejo que isso acontece também. Tem aqueles, que nem eu posso citar dos três ali, o M. que na oralidade ele não é mais pré-silábico; então ele vai ajudar muita criança que tão naquele nível bem... precário, de não escrever, de não pensar. Então ele vai tá ajudando também, só que pra ele vai ser melhor porque a J. vai estar voltando, vai indo mais devagar, vai indo mais com o concreto. Ela se propôs a trabalhar mais com o concreto, com jogos, então de repente... com certeza lá ele vai adquirir... mas essa sala vai estar bem misturada também, não é só na nossa.

A partir desses depoimentos de S-br, apresentamos algumas inferências e reflexões. A orientadora escolheu a professora J. para assumir essa turma por supor que a professora tivesse conhecimentos sobre estratégias para a aprendizagem na Educação Infantil que poderiam ser úteis naquele contexto. Deduz-se, portanto, que o espaço da Educação Infantil é permissivo para o jogo, para a formação em círculos, para “voltar” no processo de aprendizagem e que, no âmbito do ensino fundamental, tais atitudes não são mais possíveis.

Por que o espaço da sala de alfabetização não pode ter essas características? Por que separar as crianças por níveis? O que precede essa tomada de decisão naquela escola?

A professora S-br pontuou que a experiência de separação das crianças já vivenciada anteriormente pela escola não havia levado ao sucesso esperado e ainda contribuiu para um processo discriminatório daquela turma, naquele determinado momento. Mesmo assim, no ano em que fizemos a pesquisa, a escola tomou a decisão de repetir o mesmo encaminhamento.

Das quatro crianças de S-br que foram para a sala dos pré-silábicos, uma delas voltou para a sala de S-br logo no início, em virtude das considerações que as professoras fizeram sobre seu avanço imediato: as três outras crianças reprovaram. Diante de tal quadro, perguntamo-nos se essa escolha foi positiva para essas crianças. Emergem, a nosso ver, novamente, as questões ligadas à idéia de homogeneização. Será que realmente a tentativa de compor turmas homogêneas é o caminho para se obter o sucesso escolar?

Em nossa perspectiva, as classes homogêneas não solucionam o problema do fracasso escolar, pois há outras questões que contribuem para que as crianças tenham seus processos *abortados*, e que não podemos encobrir, tais como: a quantidade elevada de crianças em sala para uma única professora, que consideramos como um dos motivos que dificultam um trabalho mais profícuo com as crianças que mais precisam, a pouca familiaridade com os usos sociais da escrita por parte de algumas crianças em virtude de contextos socioeconômicos que dificultam esse acesso, dentre outras.

É importante o reconhecimento da heterogeneidade como característica constitutiva dos grupos humanos em seu desenvolvimento, nos processos de ensino-aprendizagem. Nas salas de alfabetização essa característica é bastante marcada. Em nossas observações percebemos que algumas crianças demonstravam noções bastante claras sobre o mundo da escrita desde o início do processo. Deduzimos que tais conhecimentos provinham do acesso a informações/formações de seus familiares e, em alguns casos, de instituições de educação infantil, as quais tinham freqüentado. Já outras crianças nos passavam a idéia de que a escola estava sendo a primeira instância responsável pela sua introdução no mundo da escrita, o acesso anterior havia sido restrito. Não seria pertinente pensar em duas professoras por turma em classes de alfabetização, dada as diferenças nos processos de ensino-aprendizagem exigirem um trabalho mais fecundo e diversificado? Por que se insistir que o mobiliário das salas de aulas sejam as carteiras individuais? Por que há tanta resistência ao trabalho em grupo? Por que o padrão *sala-de-aula: professor, carteiras individuais, quadro para giz* persiste?

Ao desenvolvermos a pesquisa de campo em Portugal, encontramos outra forma de organização do espaço para a alfabetização que ilustra algumas possibilidades por nós defendidas, como veremos a seguir.

4.2.2 *Espaço da iniciação* na escola *sem paredes* do Porto/Portugal

Espaço da Iniciação é a denominação que recebia o espaço em que ficavam as crianças iniciantes no processo de apropriação da escrita e leitura na Escola de Porto/Portugal. No momento da pesquisa, tal espaço era composto por 23 crianças em processos diferenciados, algumas lendo com fluência, outras com dificuldade e outras ainda nem conseguindo ler, situação muito semelhante ao cenário que encontramos nas escolas Brasileiras. Entretanto, a organização de tal espaço era interessante e distinta. Havia algumas mesas retangulares e em volta sentavam-se de 4 a 6 crianças aproximadamente; o trabalho em grupo era um procedimento normal adotado por toda a escola e as crianças eram chamadas à responsabilidade da “entre-ajuda” (termo usado pela professora), cada uma sabendo que poderia ajudar a outra e a cooperação no grupo era incentivada.

Para esse *Espaço da Iniciação* havia uma professora responsável (R-pt), mas sempre um outro professor ou professora a acompanhava e ajudava. Era uma peculiaridade dessa escola: dois professores presentes, o que facilitava o atendimento a todas as crianças.

O *espaço* era uma grande sala semi-aberta, com uma meia-divisória. Tal sala, portanto, era dividida pela *Iniciação*, pela *Dimensão Artística* e ao meio por um espaço de pesquisa (com estante de livros) e computadores. As crianças da *Iniciação* ocupavam o seu espaço e também o da *Dimensão Artística*, nos momentos específicos em que trabalhavam com artes, assim como também outras crianças de outros espaços utilizavam os computadores e o espaço da *Dimensão Artística*.

Não se ouviam os termos: sala de aula, turma, aula, séries, repetência, porque aquela realidade não comportava tal organização. Havia o espaço da *Iniciação*, da *Dimensão Artística*, da *Consolidação* (onde ficam grupos de crianças maiores que já resolveram suas questões de alfabetização) e que também ocupavam outros espaços: *Gedeão*, *João de Deus*, *Rubem Alves*, *Polivalente* (nesse último ficava o refeitório, mas também era ocupado para outras atividades).

Tivemos a impressão de que naquela escola todas as crianças eram responsáveis por tudo o que ali ocorria juntamente com os professores que, por sua vez, eram também responsáveis por todas as crianças. A escola também se organizava a partir de *Grupos de Responsabilidade*: eram grupos de crianças de vários espaços e idades distintas que tinham um professor tutor (que já explicitamos no capítulo terceiro). Nas quartas-feiras, os professores-tutores organizavam com as crianças as suas atividades em arquivo, nas sextas-feiras, das 14 às 15 horas, reuniam-se, discutiam as funções de seu grupo de responsabilidade e se preparavam para a *Assembléia* que se realizava às 16 horas. Por exemplo, durante o processo de pesquisa, a professora R-pt era responsável direta pela *Iniciação* e tutora de um *Grupo de Responsabilidade* que gerenciava as visitas. Esse grupo especificamente era composto por nove crianças: algumas da *Iniciação* e outras pertencentes a outros espaços. Quando aconteciam as reuniões (sexta às 14h) no espaço *João de Deus*, a professora e essas crianças avaliavam o transcurso de seu grupo de *responsabilidade*, como por exemplo, em relação à organização das parcerias para receber as visitas. Uma criança registrava a ata, votavam, posicionavam-se, argumentavam e dirigiam-se para a *Assembléia*. Uma das crianças deste grupo o representava na mesa composta por representantes de todas as *Responsabilidades* no cine, local onde ocorriam as tais assembléias.

No depoimento que explicitamos a seguir, a professora R-pt evidenciou que a forma de organização daquela escola é distinta das escolas em geral, pois seu projeto está centrado na cultura das crianças. A concepção de ensino-aprendizagem explicitada na fala de R-pt sugere uma centralidade na criança, “*o centro da educação é o aluno*”, considerando o seu processo, seus interesses. A escola preocupa-se com questões cognitivas, mas não exclusivamente, também trabalha valores, tais como autonomia, co-responsabilidade e cooperação. Nessa perspectiva apontada por R-pt, a avaliação é vista como diagnóstica, no sentido de favorecer informações aos professores dos anos subsequentes sobre o percurso feito por cada uma das crianças em seus ritmos individuais. Eis o relato de R-pt:

[R-pt Entrev 11: 83 - 112]

[...]

R-pt: Agora, portanto, se nós descermos um bocadinho ao meu trabalho que é isso que tu pretendes... essa escola como toda a gente percebe à entrada, a organização é totalmente diferente de uma organização de uma outra escola qualquer, porque a organização está baseada... portanto, quem é o centro da educação é o aluno, não há cultura da escola, há cultura do aluno. Então, a escola está organizada de forma a que nós façamos

os possíveis e os impossíveis pra ir ao encontro da criança, ao ritmo, ao interesse da criança, o capital cultural da criança é que impera, a escola não tem o capital cultural e, portanto, é passo a passo, passinhos pequeninos que os meninos vão construindo todo os seus saberes.

[R-pt Entrev 11: 106 - 112]

R-pt: Depois, quando eles já atingem determinadas autonomias, quer atitudinais, quer cognitivas, o aluno fica mesmo co-responsável por seu crescimento a nível escolar, a todos os outros níveis. Essa escola preocupa-se muito na parte cognitiva, porque é o papel da escola, porque também é o papel da escola, mas tem a mesma preocupação na formação pessoal do indivíduo, e portanto, há um crescimento harmonioso em todos os sentidos, não investe só na parte, portanto, instrucional.

[R-pt Entrev 11: 329 - 336]

R-pt: Agora, aquela pergunta que tu me disseste sobre, portanto, os níveis diferentes: pro próximo ano cada menino vai partir do nível em que está. Fazemos o diagnóstico, a ficha diagnóstica, se eu estiver cá, eu sei em que ponto é que está, se eu não estiver, o professor que irá me substituir verá na ficha diagnóstica e cada menino terá oportunidade de partir do ponto onde está. Que só faz sentido assim, por isso que nós aqui dizemos, temos respeito pelo ritmo, pelas características individuais de cada criança.

Quando a professora se referia às crianças que faziam parte daquele espaço, percebia-se que havia o reconhecimento de que se tratava de um grupo heterogêneo. Pelo seu posicionamento, vimos que a heterogeneidade era compreendida como constitutiva da realidade e por isso não significava um problema. Para R-pt, era preciso olhar para o desenvolvimento de cada criança como distinto e oferecer condições para que todas tivessem oportunidade de aprendizagem. Os depoimentos a seguir assim nos revelaram:

[R-pt entrev 12: 197 - 221]

R-pt: Não sei se já constataste, aqui há dois ou três meninos que acompanharam o primeiro grupo, o grupo da primeira vez do ano, percebes, não respeitamos os 1ºs, o 2ºs, nem essas coisas, respeitamos sim o nível em que eles se encontram.

Houve uma menina que esteve aqui um período conosco, que era uma B., meio altinha, nós começamos a perceber até pela estatura física da menina, ela começou a não se identificar com este grupo de pares. Cá na escola, não nos apercebemos de nada, mas ela em

casa falava muito com a mãe e sentia... mostrava que estava triste por estar aqui. A mãe veio falar conosco, nós, na altura que a mãe veio nós achávamos que ainda havia um tempo que ela deveria estar cá. Falamos outra vez com a menina, com a mãe, com a menina, estivemos a explicar o porquê dela estar cá.

Tivemos essa conversa no início do ano com eles, com os três que tiveram cá, que ficavam cá mais numa de ajudar os pequeninos, para nos ajudar a ajudar os pequeninos, ela aceitou, logo que nós nos apercebemos que ela já poderia ingressar no outro grupo, automaticamente foi, está, está lindamente. Quanto ao T., a A. S. e a M. J. a A.. S., também era uma das meninas que à partida já poderia ter ingressado noutra grupo. Olha, não foi, porque ela também é uma miúda que se sente bem, que está, e o trabalho que ela está aqui a fazer, é o trabalho que iria fazer lá embaixo e depois a nível do espaço físico... tu vês lá embaixo que aquilo é um espaço físico muito pesado, muito pesado e que ela não iria ganhar nada em ir. Então nós achamos por bem, ela não mostrou nada, esteve tranqüila, esteve sempre feliz, está bem e, portanto, pra o ano, esse processo repetir-se-á com certeza absoluta.

A primeira impressão do funcionamento dessa escola, realmente nos leva a defendê-la como uma possibilidade ímpar de organização que se distingue do que é a escola de maneira geral, mas ao nos aproximarmos um pouco mais da dinâmica desses espaços também percebemos fragilidades. Por exemplo, em relação a acordos feitos pelas crianças na assembléia e não necessariamente cumpridos, e também no que se refere a encaminhamentos teórico-metodológicos que não contemplavam aspectos de discussões contemporâneas relevantes sobre ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

A seguir, apresentaremos a maneira como os sujeitos da pesquisa, de acordo com suas concepções de alfabetização, organizavam a sistematização da linguagem escrita.

4.3 Sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita

As salas de alfabetização são espaços socialmente legitimados para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Tanto as crianças, quanto as professoras têm clareza de seus papéis e das finalidades que buscam. As professoras desejam que o processo de apropriação da linguagem escrita se efetive, e as crianças sabem que estão ocupando aquele

espaço e tempo com o intuito de *aprender a ler e escrever*. As interações que ocorrem e os processos de mediação buscam dar sentido ao mundo da escrita desde os primeiros dias. Nas palavras de Smolka,

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, *a constituição do sentido*. Desse modo, implica mais profundamente, *uma forma de interação com o outro pelo trabalho* de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 1989, p. 69).

O espaço físico vai sendo ocupado por cartazes, letras, textos e as professoras, na condição de mediadoras, trazem à tona histórias, parlendas, músicas, informações, perguntas. A participação das crianças vai se dando por estratégias diversas: arriscam, adivinham, inferem, copiam, deduzem, perguntam, lêem, escrevem e assim se envolvem no mundo da escrita próprio de uma cultura escolar específica.

Durante a pesquisa de campo, pudemos ver esse cenário do ambiente alfabetizador se constituindo. As falas e as ações das professoras – sujeitos da pesquisa – revelaram suas concepções de alfabetização e a conseqüente percepção sobre os processos de leitura e escrita. Presenciamos a configuração de formas de mediação utilizadas na sistematização do conhecimento e ficou evidente que suas experiências anteriores também favoreceram encaminhamentos diante da necessidade de respostas no imediato do cotidiano.

Entretanto, em meio às suas escolhas, verificamos também contradições entre o que defendiam a partir das propostas pedagógicas e o que em alguns momentos acabavam por efetuar. Em suas reflexões e ações compondo um espaço histórico-cultural permeado por múltiplas determinações.

4.3.1 Processos de leitura e escrita nas salas de A-br e S-br

Em ambas as salas encontramos nas paredes, logo acima do quadro, o alfabeto em sua ordem convencional, em letras maiúsculas e minúsculas, e para cada letra havia apenas uma palavra acompanhada de uma ilustração.

Durante a entrevista, questionamos as professoras sobre essa opção bastante comum, com uma longa história ligada aos processos de alfabetizar induzidos por algumas cartilhas⁶⁵, nas quais para cada letra há uma palavra de apoio (Ex: o U da Uva, o A da Abelha...). Embora nas duas salas as referências tenham sido escolhidas e ilustradas pelas crianças, havia apenas uma palavra para cada letra, restringindo a possibilidade de ampliação da idéia de que as letras não são pertencentes aos nomes, mas estão em determinados contextos. Não é, por exemplo, o I de ilha, mas o I que pode estar no começo de Ismael, no meio de Luísa, no fim de Rui e também no início da palavra ilha.

Quando A-br e S-br posicionaram-se sobre a decisão de usar apenas uma figura como referência para cada letra, relataram que em anos anteriores fizeram de forma diferente, elaboraram listas de palavras a partir de pesquisas feitas com as crianças. Pontuaram inclusive, que aquele tipo de atividade era mais abrangente que o escolhido neste momento. A-br lembrou que o alfabeto ilustrado tinha sido sugestão de um curso, todavia era para ser concreto, com vários objetos que iniciavam com aquela determinada letra.

Ambas as professoras alegaram que o espaço físico disponível dificultava a exposição das listas de palavras em cartazes e então acabaram optando por esse tipo mais restrito de apresentação do alfabeto: uma letra referenciada por uma palavra, com um desenho correspondente. A-br analisa e descreve o procedimento adotado:

[Entrev 2: 524 - 528]

A-br: O que acaba limitando mesmo é esse que a gente faz hoje. Por que a gente tem uma palavra. Na verdade, a gente fez com eles o ilustrado e deu trabalho, tive que fazer em duas etapas: fiz com eles uma lista de palavras, umas cinco de cada e dali tiramos uma para colocar no cartaz. Na verdade a gente fez isso e apagou.

Vemos que as professoras em sua formação contínua vão aprendendo sobre processos teórico-metodológicos e os adaptando às suas possibilidades, tomando decisões frente ao que é posto para elas. Isso de certa forma nos faz pensar no processo de formação que não se dá de maneira direta, mas mediado por múltiplas relações. Há um sujeito – o docente – que incorpora/adapta/conforma em sua prática aquilo que apreende em cursos, nas propostas

⁶⁵ Um exemplo seria a cartilha Caminho Suave (1948, citado por MORTATTI, 2000, p. 242-243), que inicia suas lições (pequenos textos, palavras e famílias silábicas), tendo como base uma palavra para cada letra, como “o V da Vaca” que desencadeia a “lição” composta por um texto formado por orações simples (Vejo uma bonita vaca. A vaca é Violeta. Violeta é do vovô. Vovô bebe leite da vaca.), uma seqüência de palavras logo abaixo (vaca, cava, cavalo...), as famílias silábicas em seguida (va ve vi vo vu) e a letra V maiúscula e minúscula.

curriculares, com outros, em livros e a partir de confrontos sobre o que já sabe e o que ainda não sabe, vai fazendo suas escolhas e suas interpretações.

S-br, por sua vez, argumentou que não poderia trabalhar apenas com os nomes das crianças como referência e que era preciso oferecer outros nomes. Contou sobre algumas experiências anteriores, avaliou e assim justificou sua escolha por aquela forma naquele momento:

[Entrev 2: 464 - 485]

S-br: Eu, acho assim, pra você trabalhar só com o nome, às vezes tem uma criança, que tem uma letra que não tem um aluno com aquele nome e a criança precisa de uma referência, querendo ou não, ela precisa dessa referência. Antes, tu trabalhava com rótulos... até no ano passado (acho que eu até já comentei...) eu trabalhei com um alfabeto pronto que veio assim, mas não foi muito positivo, porque os alunos não pesquisavam muito, porque aquilo ali já estava pronto. Aí eu coloquei com eles, mostrei as figuras, falei o que que eram aquelas figuras, perguntei o que estavam vendo, "ah, é o A de...(não lembro do que que era)", mas eu fiquei meio frustrada com aquele alfabeto pronto porque não pesquisava muito, por mais que a gente lesse todos os dias.

E aí o que eu resolvi fazer, que eu já tinha feito antes nos outros anos e que dava mais certo, de criar com eles o alfabeto preferido daquela sala. E aí eu fui falando "Hoje vocês vão falar pra mim o que vocês mais gostam de fazer com cada letrinha e então eles foram falando A, o que vocês mais gostam de fazer com A, ah, tem amarelinha, pular amarelinha, então vamos fazer, um aluno desenhou amarelinha, eu escrevi a palavra amarelinha, mesmo antes de eles nem saberem as letras, nós fomos montando o alfabeto na sala, foi bem no início mesmo, na primeira semana. Eu acho que dá muito certo, às vezes a gente diz é o MA de M., daí ele não lembra, mas é o MA de mamãe, daí ele olha lá, é uma ponte, tem o desenho, tem a palavra....

Durante o ano letivo, outros cartazes foram sendo colocados nas paredes de ambas as salas de aula, além da lista de palavras sobre o quadro. Por exemplo, na sala de A-br, foi posto um cartaz dividido em três partes. Na primeira parte, havia símbolos numéricos; na segunda, a escrita desses numerais por extenso e na terceira, havia recortes de figuras semelhantes, representando a quantidade numérica expressa. A professora contou que elaborou essa atividade com a ajuda das crianças, reunindo-as em grupos de cinco e solicitando que recortassem figuras de revistas que tivessem algum aspecto em comum. Em seguida, essas

figuras eram coladas ao lado do numeral correspondente. Por exemplo, junto ao numeral quatro (representado pelo símbolo numérico e pela escrita por extenso) colaram a figura de quatro crianças.

No processo de alfabetização, desencadeado por A-br e S-br ao longo do ano, percebemos que ambas procuraram alfabetizar as crianças em um sentido amplo, buscando interfaces com outras áreas do conhecimento e a linguagem escrita era parte desse movimento.

Na sala de S-br havia também muitos cartazes. Observamos desde o primeiro dia que a professora usava como estratégia fazer leitura coletiva do alfabeto, das palavras escolhidas e ilustradas pelas crianças, de listas de palavras que fizeram parte de alguma atividade de pesquisa, de poemas, de parlendas, enfim, de tudo o que se encontrava nos cartazes das paredes. Isso ocorreu durante muito tempo, até que aos poucos a professora foi fazendo outras opções. O que percebíamos é que algumas crianças acompanhavam de memória o que ia sendo lido, outras se dispersavam. A professora posteriormente colocava uma criança no papel de *leitor* e era ela que conduzia a turma acompanhando com a régua nos cartazes, o que a deixava bastante confiante e contente, era como se estivesse assumindo um papel distinto do seu, elevando sua auto-estima. S-br comentou:

[Entrev 5: 324 - 328]

S-br: Eu crio aquele momento, “quem vai ser leitor hoje?” então eles pegam a régua, então... até no começo eles iam lendo, e era engraçado, poemas, músicas que a gente trabalhou, é às vezes a turma já terminou de ler e ele [o leitor com a régua na mão] estava na metade, e daí coloca a régua lá no final.

Questionamos por que S-br usava aquela estratégia de leitura. Ela respondeu que era determinação da supervisora e, mesmo achando importante para o início do processo de apropriação da escrita, começou a fazer, mais tarde, outros tipos de leitura que julgava mais eficazes, como por exemplo leitura de livros e leitura da agenda.

S-br relatou que, por ordem da Secretaria de Educação, montaram uma caixa de livros itinerante para as turmas de 1ª série⁶⁶ e deveriam fazer o controle dos livros lidos pelas crianças a cada mês. Como naquele momento nem todas as crianças eram leitoras autônomas, a professora sentiu-se desafiada a buscar uma solução que resolvesse a questão de que todas as crianças, de alguma forma, fizessem a leitura dos livros. Vejamos seu depoimento:

⁶⁶ A professora desconhecia que aquela leitura que deveria ser feita com as crianças sob orientação da Secretaria da Educação, fazia parte das ações do Instituto S em seu programa de parceria com a Rede Municipal.

[Entrev 5: 282 - 315]

S-br: É mais uma indicação da própria supervisão da escola, a D., no caso, ela orienta a gente para ter um momento no início da aula, de leitura, de ler todos os cartazes que tem na sala, o alfabeto e tudo o mais...

Eu vejo assim, que por um lado é bom, porque a criança ela vai relembrando que a gente trabalhou as palavrinhas, os textos; às vezes vai escrever alguma palavrinha e lembra de algum cartaz que tem lá, que ela leu e tal, mas por outro, eu já vejo assim, que... eu até tenho deixado um pouco de lado até, porque a gente fica muito tempo naquela leitura ali, todos os dias, eu vejo que não é necessário todos os dias.

No início do ano, eu até concordo para eles terem uma visão do alfabeto, mas agora eu já vejo que não é mais necessário; eu já estou partindo para um outro tipo de leitura, leitura de livros, leitura da própria agenda, um reconto da história, ontem mesmo eu fiz uma atividade com eles que foi dez, ontem não, hoje, eu levei uma caixa de livros que a gente montou para a 1ª série e veio da Secretaria uma ficha com nome de livros, pra gente anotar quantos livros que a criança leu naquele mês, até pra... acho que é uma questão de estatística, de pesquisa...

Então o que fazer com a primeira série com alunos que não são leitores ainda, né? Poucos são leitores. Como é que eu vou colocar a lista da 1ª série toda pra ler aqueles livros, se tem aluno que não está sabendo ler fluentemente para ler uma história toda? Então qual foi a minha idéia? Eu juntei em grupos, eu catei os leitores e fiz esses alunos escolherem um livro para ler pro seu grupo e foi sensacional. Porque alunos que eu achava que não eram leitores, começaram a se intrometer na leitura do outro que não estava lendo.

Então, foi ótimo, eles se interessaram, eu adorei a idéia, vou ficar direto com eles assim, então, o aluno leitor lê para os outros três amiguinhos, são grupos de 4 ou 3. É muito mais produtivo do que aquela leitura diária do... apesar de que eu acho que tem uma contribuição também, são palavras, eu fiz com ele as palavrinhas que a gente trabalhou eu coloquei embaixo do alfabeto, então eles recorrem àquelas palavrinhas dali como referência. Tudo isso eu acho importante, mas eu não vejo mais como uma necessidade diária.

S-br continuou falando sobre como organizou e procurou atender ao que a Secretaria determinou em relação à caixa de livros que circulava nas salas das primeiras séries:

[Entrev 5: 384 - 392]

S-br: Como fazer, como é que eu vou controlar a leitura de um aluno de 1ª série, como é que eu vou saber se aquele aluno realmente leu aquele livro, se ele está no processo inicial de leitura? Então eu propus que eles lessem; depois eu chamei, ou eu fui em grupos e eles foram contando pra mim a história que ouviram, então eu tive certeza que realmente eles leram, que eles ouviram, até não deu para ouvir de todos os grupos, “oh! Semana que vem a gente...O tempo acabou, é uma aula, tal” que a gente faz o revezamento da caixinha para ir para as outras salas. “Ah! Professora”, eu vejo que cria uma expectativa quanto à leitura, querer ler.

Percebe-se nesses depoimentos que as escolhas de alguns dos encaminhamentos de leitura de S-br estavam entrecortadas por direcionamentos de outros (da supervisora, da Secretaria da Educação, do Instituto que assessora a Secretaria). Entretanto, isso não impediu que S-br colocasse sua *marca*, fosse sujeito em seu processo e demonstrasse ser capaz de atender às demandas que chegavam sem desconsiderar as crianças em seus processos de aprendizagem. É necessário enfatizar que os projetos destinados às escolas não são pensados exclusivamente para uma instituição em seu contexto, mas são *pacotes* a serem cumpridos pelas parcerias em questão. Mesmo que sejam as professoras a escolherem os livros para leitura, há um processo burocrático de controle que deve ser cumprido. Esses encaminhamentos têm relação com as políticas educacionais instituídas atualmente no contexto brasileiro.

S-br procurava diversificar os gêneros discursivos trabalhados com as crianças. Demonstrava ter consciência sobre a importância de fazê-las perceber a função social da escrita em suas várias possibilidades: lúdicas, funcionais, informativas. A professora dava-se conta dos avanços das crianças ao longo de seus processos e enfatizava a necessidade de “deixar o aluno falar”, dar vez e voz às crianças. Ela contou-nos, então, sobre um projeto de listas feito na sala informatizada:

[Entrev 3: 388 - 402]

S-br: [...] Então eu vou fazer um projeto de listas, só listas. Aí a coordenadora me perguntou “listas, Sonia?” tem que ver que lista é um tipo de textos e eles estão vendo vários tipos de textos, viram música, viram parlendas, viram poemas, agora, a gente faz listas também... eles precisam saber... Aí eu levei eles pra sala informatizada... que é uma sala bem grande e daí fui perguntando, gente eu queria ter gravado, que interessante, “o que que é isso aqui?” Eu levei pra eles a lista das pessoas da família que a gente fez, “o que que vocês

acham que é?” “Ah! É um texto.” como eles evoluíram já... porque lá no início jamais eles iam dizer que aquilo era um texto “e porque que as palavras estão organizadas assim?” “Porque é uma lista” “onde que vocês tem uma lista?” “Ah! Na lista de mercado”, sabe assim a ponto de refletir isso na fala, é aquilo que a gente tava falando no início de deixar o aluno falar, acontece na graduação, mas também lá na primeira série é importante que eles possam contar.

No início do processo de alfabetização, por volta de abril e maio, além de A-br escrever o cabeçalho no quadro, passou a registrar também a repetição de uma letra (Ex.: SSS...) para que as crianças copiassem em seus cadernos e completassem até o final da linha. Posteriormente, a professora passou para a cópia da repetição de sílabas (ex.: SA-SA-SA...). Julgamos tal procedimento contraditório aos pressupostos pedagógicos de orientação construtivista que embasavam os seus encaminhamentos. Quando questionamos A-br sobre a opção por essa atividade, ela respondeu:

[Entrev 4: 645 - 650]

A-br: Primeiro eles ainda estão naquela fase de reconhecimento das letras, então foi o meu gancho pra que eles fixassem mais o alfabeto. Então todo dia a gente, ao invés de ficar pulando [a linha], então separo com lápis de cor e vai fixando o alfabeto e agora como eles estão nessa fase silábica, que a gente tá trabalhando muito a sílaba, eu tou trabalhando assim, pegando a sílaba e colocando ali. É por esse motivo.

[Entrev 4: 656 - 661]

A-br: Mas pra eles... eu também fiquei pensando: será que realmente é produtivo? Mas eles acabam vendo que o BA, esses dias foi um menino do intermediário que falou, eles estavam com dúvida no CA, “Ah! Mas é o CA que a gente viu semana passada, embaixo de[...] [nome do Município]”, sempre tem um que vai lembrar. Sempre tem um que... é mais uma forma de eles estarem em contato com aquele pedacinho...

[Entrev 4: 692 -

A-br: É que acabou o DA-DE-DI-DO-DU [risos] e teve um que já falou hoje de manhã é o FA-FE-FI-FO-FU [risos], acaba voltando lá nas cartilhas...

[Entrev 4: 700 - 700]

A-br: Tem questões que ficam enraizadas.

A-br percebeu que em nosso questionamento havia uma crítica, pois aquele não seria um procedimento dentro da perspectiva apontada pela Rede Municipal de Ensino. A opção pela atividade de cópia e repetição de letras e sílabas denotou nuances de uma concepção de alfabetização ligada aos procedimentos das cartilhas e aos processos de memorização julgados necessários para que as crianças aprendessem a ler e a escrever. Ela mesma se questionou, fazendo um movimento de auto-reflexão: “Será que realmente é produtivo?” E logo em seguida, afirmou em tom irônico: “tem questões que ficam enraizadas”.

No depoimento exposto anteriormente, A-br evidencia o reconhecimento de que utilizou estratégias próprias de métodos presentes nas cartilhas, como a cópia, a repetição, a memorização de letras e de sílabas, trabalhadas de uma maneira descontextualizada. São reminiscências dos tempos das cartilhas que permanecem vivas entre as alfabetizadoras e que, por mais que estejam inovando, em alguns aspectos recaem em outros já tão criticados por elas próprias. Cabe salientar que a decisão pela atividade em questão (cópia das letras e sílabas) foi discutida coletivamente pelo corpo docente e supervisoras, havendo portanto, um respaldo para essa escolha apoiado na decisão coletiva das professoras.

Procuramos, durante a entrevista, provocar as professoras A-br e S-br no sentido de fazê-las refletir sobre trabalhos com sílabas, por elas desenvolvidos, que pudessem ser distintos daquele apresentado anteriormente. A-br, então, relatou outras possibilidades:

[Entrev 5: 122 - 126]

A-br: Eu acho que aquela atividade que a gente faz com que eles batam a palma, aí a gente conta quantos pedacinhos tem a palavra, quantas vezes abre a boca. Aí a gente até usa o simbolozinho: o lápis é para contar as letrinhas, a boquinha é quantas vezes eu abro a boca para falar os pedacinhos da palavra. A gente trabalha assim.

[Entrev 5: 134 - 147]

A-br: Teve uma atividade que eu fiz e pelo que ela [S-br] falou... eu me toquei assim... o que aconteceu na hora lá... eu fiz um ditado das palavrinhas que a gente trabalhou ontem na poesia. A gente primeiro pintou as palavras que eu pedi para eles; na verdade foi com a intenção de fazer um ditado, mas para que depois eles procurassem as palavras no caça-palavras. E hoje... eu mandei para casa e eles leram, terminaram de pintar e hoje eu fiz um

ditado das palavras e na hora que eu ditei, eu não ditei em sílabas, eu ditei a palavra inteira. Aí o J. (aquele moreninho, sabe...o J.) ele escreveu FLO, era flores, ele fez só FLO, ele fez só flo e aí o M. levantou e falou 'Mas você só colocou o primeiro pedaço da palavra, falta o RES' Como eles já estão fragmentando a palavra, eles já estão associando que aquele ali faz parte de um pedaço da palavra, que a palavra é escrita em pedaços. Já está dentro de uma consciência do que a gente está trabalhando com eles.

[Entrev 5: 158 - 164]

A-br: Eu não sei se você viu... de recortar e dali... acho que não... porque foi nessa parte de alimentação que a gente está trabalhando agora.

Eu levei a embalagem de DORIANA, de margarina, eu coloquei o pote dentro de uma bolsa, eles manusearam; aí todos diziam 'é pote disso, pote daquilo' Aí disseram 'é pote de margarina', descobriram o nome e depois a gente formou outras palavras também. Fizemos o recorte e dali fizemos a colação de outras palavras.

[Entrev 5: 166 - 168]

A-br: [...] Aí eles descobriram que dentro da DORIANA tinha o nome da professora. Foi bem interessante. Naquele dia eu pensei 'Ai, eu queria que a Cida tivesse aqui'.

Nesses depoimentos, A-br elencou várias possibilidades de trabalhos com sílabas desenvolvidos com as crianças, distintos das atividades descontextualizadas e mecânicas de repetição das sílabas e letras anteriormente apresentados. Eram outras formas de sistematização do conhecimento sobre o sistema de escrita, inseridas em trabalhos com textos, como por exemplo a contagem de sílabas a partir da percepção auditiva, o ditado de palavras extraídas de poemas, bem como os recortes de palavras em sílabas a partir de atividades com rótulos. Percebe-se, portanto, que a professora utilizava simultaneamente atividades de *cartilhado* e procedimentos de propostas contemporâneas.

A-br expôs, espontaneamente, em um momento da entrevista, uma lembrança de quando trabalhava com cartilha. A professora avaliou que, diante do desafio de uma criança, ela permitiu que houvesse uma “transgressão” da metodologia que costumava seguir, a saber, do ensino das sílabas simples para as complexas. Vejamos o que ela pontua:

[Entrev 7: 459 - 472]

A-br: Eu nunca me esqueço, uma vez que eu trabalhava com a primeira série, a primeira turma que eu peguei lá em P. e nós estávamos só com as sílabas; eu não lembro qual era a sílaba que nós estávamos estudando, mas eu lembro muito bem que eu fui fazer um ditado e era uma palavra. Eu não lembro a palavra, mas era uma palavra que dava pra escrever também com r junto intercalado, e o menino quis colocar, mas sabe quando o teu coração fala, mas porque eu não vou deixar ele escrever, se ele quer escrever essa palavra. Ai eu disse: escreve, se tu sabes escrever, escreve. E ele escreveu certinho a palavra, e os outros escreveram, sabe era uma palavra assim, tipo assim faca, fraco; era uma coisa assim, mas ele não queria escrever aquela que eu tava ditando, ele queria escrever aquela que era mais difícil, que ele queria provar pra mim que ele queria escrever, que ele sabia escrever, aí eu peguei e disse: se você sabe escrever, então escreve que eu quero ver. Ele escreveu certinho a palavra e aquilo assim, sabe, me deu aquele click assim, mas na hora passou, porque...

[Entrev 7: 474 - 474]

A-br: Poxa! Porque que eu tava trabalhando só as sílabas simples [risos], então o construtivismo depois veio pra...

Percebemos que a professora agiu por intuição (“*mas sabe quando o teu coração fala?*”), não por certeza de que assim deveria ser. Mas, segundo ela, só depois de conhecer o construtivismo se deu conta de que as crianças poderiam ir além, não ficando limitadas às palavras formadas pelas sílabas simples. Nota-se no episódio narrado anteriormente que é a criança em seu movimento de querer aprender mais que provoca a *transgressão*; a professora, naquela altura, ainda não estava muito confiante do caminho a seguir.

Ainda em relação à sistematização das sílabas, S-br revelou ainda várias possibilidades que escolheu em seus encaminhamentos, como, por exemplo, a elaboração da agenda, no quadro, pelas crianças, o recorte de palavras que promoviam a conscientização sobre a composição das sílabas. Vejamos seus depoimentos:

[Entrev 5: 77 - 91]

S-br: É que na verdade as salas continuam heterogêneas, porque tem aqueles alunos que mesmo que sejam alfabéticos, eles precisam de mais tempo para resolver as atividades. Eu fiz uma atividade com eles de sílabas, de separação de sílabas. Eu tinha feito só com

pintura das sílabas e hoje eu fiz para eles escreverem mesmo. Então, assim, teve crianças que foi rapidíssimo, mas outras ainda precisaram... Só que eles estando em dupla, “ah! Como é que você fez ali?” Então tem aquela interação com o amiguinho... “ah! Por que o “ene” tá ali no “Moraaanngo”, o “ene” ficou junto com o “RAN”, por que não ficou junto com o GO?” Aí já viu o do amiguinho ali, já apagou. “Mas por que que tu apagou?” Dá mais tempo de você questionar o aluno e saber porque que ele fez assim. Estou sentindo assim nessa questão de conseguir chegar mais perto. Antes eu tinha que ficar muito tempo com aqueles ou então tinha dias que deixava os três e atendia os outros. E era isso que estava acontecendo, eu me sentia culpada de não tá ajudando... mas a heterogeneidade continua.

[Entrev 5: 129 - 133]

S-br: Eu acredito que até na hora da formação da agenda com eles. Eles vão falando a palavra e vão falando em sílabas. ‘Ah! Vamos escrever Matemática. Como é que é o MA? Eles já falam as sílabas, eles não vão falar como é o M e o A? Eles não vão soletrando, eles vão falando o som. Então ali eles já estão...

[Entrev 5: 155 - 157]

S-br: O que eu já fiz com eles, aquela questão do recorte das palavras, que eles misturaram e montaram, então, acabou sendo uma atividade que envolvia o alfabeto-móvel e as sílabas.

[Entrev 5: 199 - 203]

S-br: Como eu falei antes, na agenda ali, então hoje... no começo quando eu comecei a fazer a agenda, nossa! Aquilo demorava horas, Então agora eles vão sozinhos, eles escrevem e os outros que estão lá fazendo [...] [o nome do Município], eles podem questionar, ‘oh! Lá, AGENDA você esqueceu do “ene”, você esquece do “e”...’

[Entrev 5: 208 - 213]

S-br: Eles vão... se sentem valorizados por escrever no quadro, que é uma coisa assim... e um vai observando o outro, porque é mais fácil você observar o erro do outro do que o teu. Então eles começam a... é um trabalho que eu vejo a partir do erro... porque ali eu deixo as crianças errarem mesmo. ‘Oh! MATEMÁTICA, falta aquele acento. Eles começam... então é muito legal, assim.

S-br admitiu que as classes continuavam heterogêneas, e que havia crianças que precisavam de mediação e tempo diferenciados para resolver as atividades. A professora enfatizou que a ida das três crianças para outra classe favoreceu o atendimento aos demais, em suas palavras, “*conseguiu chegar mais perto.*” Observou-se, pelas suas falas, que as propostas de trabalho sobre sílabas foram bem diversificadas; a opção por atividades em pequenos grupos favoreceu interações e confrontos importantes para a aprendizagem, reconhecidos pela própria professora. Enfim, o movimento de S-br foi no sentido de adequar os procedimentos didático-pedagógicos a orientações de caráter “construtivista”.

As reflexões de S-br sobre o seu trabalho foram constantes durante as entrevistas. Em suas falas, transparecem seu processo de formação multideterminado, e a experiência é uma dessas facetas:

[Entrev 5: 191 - 194]

S-br: A gente às vezes faz coisas que depois começa a se questionar, “poxa! eu não devia ter feito dessa forma, eu acho que eles iam aprender mais...” e aí a gente tenta de novo e... dá certo. Eu acho que é por aí, pode estar até se aposentando no magistério!

As atitudes das professoras revelaram que desejavam aprender mais e pretendiam ir modificando a prática no sentido de tornar o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais conseqüente, visto que as exigências demandadas para a educação estão cada vez maiores e as crianças cada vez mais questionadoras. A fala a seguir ilustra essa idéia:

[Entrev. 7: 311-320]

S-br: Uma coisa que é importante e eu acredito vendo por esse ponto, é a questão de a pessoa que, que nem nós professores, nós não podemos ficar parados na questão de estudar, de ler e tal e às vezes acontece o que, de uma pessoa estar num cargo ou alguma coisa assim e estar muito tempo, não inovar, não fazer outros cursos, então o que ela aprendeu naquele momento era certo, entende, era o melhor né, então não é nem por maldade, é porque realmente aquilo ali naquele momento era o ideal, era o certo, só que com o passar do tempo como a gente tá vendo tem coisas que a gente fazia antes que agora não cabe mais né, mas só que como as pessoas não... se a pessoa não evoluir, não estudar, não ir à diante ela vai ficar ...

A-br reconheceu que as próprias crianças estão mais exigentes em relação aos conhecimentos adquiridos na escola e comentou que por isso é preciso ir além, apresentá-lhes o mundo da escrita e suas especificidades. Ela comentou que as crianças estão tendo acesso à informática e irão se deparar com palavras sublinhadas automaticamente pelo programa do computador, quando houver problemas com a escrita de algum vocábulo. Por isso, sugeriu que se trabalhe a correção e a nomenclatura adequada para os acentos. Segue seu depoimento:

[Entrev 7: 321 - 326]

A-br: Mesmo porque, se você não mostra pra ele que tem o acento, quando chega lá na sala informatizada, ela vai ver que aquela palavra ficou com um tracinho vermelho embaixo, por quê? O que que tá acontecendo na palavra? Tá faltando acento. Que acento é esse que a minha professora não mostrou, né? Então a informática tá aí, e as crianças tão usando até muito mais do que a gente, né?!

A-br comentou, em tom bem-humorado, que havia levado dicionário para a sala de aula para pesquisarem o significado da palavra “parlenda”. Tal situação gerou, por parte das crianças, a reivindicação de dicionários que pudessem levar para suas casas. Percebe-se nessa fala, que as crianças foram adquirindo certa autonomia no contato com a linguagem escrita. Aprenderam que havia possibilidades de pesquisa sobre a escrita em livros específicos e que a professora não era a única fonte em que poderiam sanar suas dúvidas. A-br assim comentou:

[Entrev 7: 405 - 415]

A-br: Eu vou ter que reivindicar dicionário pra eles, porque eles querem dicionário; eu apareci com um dicionário, porque a gente tava procurando a palavra parlenda, aí eles até copiaram o significado da palavra parlenda, agora hoje eles vieram com essa idéia da turma da tarde: “ Professora nós queríamos um dicionário”. Eles tinham se reunido e vieram todos pra pedir o dicionário. Eu vou ver se na biblioteca tem, porque todos os anos as primeiras têm; esse ano eles não deram pra primeira série. Aí eles queriam escrever a palavra “marshmallow”. E eu não sabia escrever [risos]. A professora vai trazer dicionário e a gente vai procurar, porque essa palavra é uma palavra... Eu procurei a professora de inglês mas ela não estava na escola. Porque eles queriam colocar “marshmallow” na casa lá do... na porta da casa: “marshmallow”. Eu disse: a professora vai procurar e vai trazer a

escrita pra vocês correta, porque assim eu não sei escrever, é uma palavra inglesa, eu não sei escrever inglês.

A professora A-br falou que o trabalho com a ortografia é uma constante na 1ª série, mas é na 2ª série que as cobranças vão se fazer com mais rigor:

[Entrev 7: 490 - 502]

A-br: Lá na escola a gente faz assim: na primeira série, a gente se preocupa mais com a escrita nessa parte da alfabetização mesmo, então a partir da segunda série a gente começa a trabalhar mais a ortografia a gente trabalha como a gente tá discutindo isso agora né, então assim é trabalhado todo dia, todo momento, todo instante, mas a preocupação maior fica mais pra parte da segunda série. Até hoje as meninas tavam discutindo lá o que que elas iam cobrar na prova bimestral, ah o que que a gente trabalhou em ortografia? Então o que que a gente vai cobrar na prova bimestral. Então essa assim... essa parte mais pesada da ortografia, de cobrança de exercícios, não sei que tipo de exercícios que elas fazem porque eu não planejo com elas, mas provavelmente elas tem um exercícios de fixação, porque elas tavam listando ali ss, ch, pras crianças poderem estudar e serem cobradas na bimestral.

As crianças se deram conta de que algumas das atividades lúdicas que a professora desenvolveu tinham a intenção de fazê-las aprender determinados conteúdos. No exemplo a seguir, trazido por A-br, nota-se essa percepção da criança ao sugerir, ela mesma, uma atividade com bingo. Isso reforça a idéia de que brincando se aprende e de que atividades lúdicas podem favorecer o aprendizado⁶⁷. A-br assim comentou:

[Entrev 7: 567 - 573]

A-br: Eu acho engraçado que as crianças percebem quando a gente faz esse tipo de trabalho para elas memorizarem ou fixar, porque hoje teve uma aluna que veio me pedir pra jogar bingo amanhã com eles, dos números, porque ela não consegue gravar os números. Oh, professora faz bingo pra gente amanhã? Bingo? É... dos números, professora, porque eu não consigo passar do 20. Ela sabe que brincando ela vai aprendendo. Aí eu disse: “então eu vou planejar pra amanhã o bingo, bem legal”... [risos]

⁶⁷ A brincadeira é atividade constitutiva da infância e sua importância para o desenvolvimento humano vem sendo abordada por vários autores, entre eles o próprio Vygotsky, no capítulo VII “La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito”, quando discute os processos precedentes à apropriação da escrita. (VIGOTSKI, 1995 [1931], p. 183-206).

Durante as entrevistas, quando as professoras se posicionavam, além de comentar o que vinham desenvolvendo faziam reflexões sobre si mesmas, sobre seus encaminhamentos do passado e do presente. Essa era uma atitude constante. S-br contou-nos sobre a desenvoltura das crianças em relação à escrita e o quanto estavam se aproximando da convenção ortográfica. Apresentou-nos algumas atividades que vinha desenvolvendo com as crianças e fez uma reflexão sobre o que decidiu fazer naquele momento e que há alguns anos atrás não se permitiria. Antes ela agia como se o ensino tivesse que seguir um cronograma pré-estabelecido, sem levar em conta o ser *aprendente*; atualmente sua postura é outra:

[Entrev 7: 348 - 351]

S-br: Acredito assim, que nem agora os nossos alunos, eles estão começando a escrever agora convencionalmente, até pouquinho tempo atrás na hora de escrever uma palavra eles escreviam, mas era uma palavra que não dava para ser lida. De repente agora... então agora que vai começar a correção das palavras, agora vai começar a aparecer as questões ortográficas mesmo.

[Entrev 7: 440 - 457]

S-br: Nós estamos montando um painel de alimentação e a outra professora fez os alimentos que nós devemos comer mais, que são as frutas, verduras, legumes. E eu fiquei de trabalhar com eles os alimentos que nós devemos evitar. Então eles fizeram uma lista de alimentos que nós devemos evitar, porque faz mal à saúde, que a gente pode até comer. Então apareceram as palavras: hambúrguer, sanduíche, porque eu fiz a receita de sanduíche natural na semana passada, chocolate... Então se for pensar no início, o que a gente tá falando agora, jamais elas poderiam escrever, elas escreviam só coisas fáceis: bala, pirulito, apareceram essas palavras, mas quais foram as primeiras relacionadas com a história que eu contei? Eu contei a história da verdura e apareceram muitas coisas que nem pizza, a maioria das crianças escreveu pítsa, daí eu parei, falei que era uma palavra que a gente fala dessa forma mas é escrita de outra, escrevi no quadro. A mesma coisa hambúrguer, eu deixei eles se baterem primeiro, não saiu de jeito nenhuma, saiu “ambúrguer” só com “a” sem “h”, depois o “gue”, né, então parei a aula, vamos escrever hambúrguer no quadro, então são coisas que jamais eu ia escrever agora porque então seria só depois de julho depois das férias, né.

A seguir, contou-nos outras atividades envolvendo novos desafios que a língua portuguesa apresenta para os principiantes e enfatizou que eram necessidades surgidas a partir das crianças. S-br deixou evidente que é o movimento da turma que exige certas tomadas de decisão e não um planejamento prévio a esta demanda:

[Entrev 7: 513 - 517]

S-br: Eu já fiz que nem aconteceu com “agá (h)”. Naquela mesma semana eu propus pra eles que recortassem palavrinhas com “agá”, dentro da necessidade que surgiu, então surgiu a necessidade do “agá” ali que eles ficaram com dúvidas, então eu sugeri que eles recortassem palavras com “agá”. Então no outro dia nós lemos aquelas palavras e vimos a diferença, mas na oralidade mesmo. Eu não me aprofundei muito.

[Entrev 7: 519 - 525]

S-br[...] depois aconteceu do “ão” também, porque eles não entendiam como é que era o “ão”, foi a mesma coisa, solicitei como tarefa que recortassem palavrinhas com “ão”, daí a gente leu, nós escrevemos no quadro, e até eu lembro que na semana eu trabalhei com uma parlenda que tinha mais palavrinhas com “ão” pra fixar mais também né, então eu vejo assim, mais é da necessidade deles. Eu não vejo antes pra depois passar.

Os encaminhamentos da professora tenderam à pesquisa de palavras com determinadas letras surgidas a partir da necessidade de as crianças escreverem essas palavras, que posteriormente foram sendo expostas em cartazes e lidas diariamente. Assim, a professora foi mediando e sistematizando o conhecimento sobre a escrita das palavras. As crianças podiam recorrer a esses cartazes para sanar suas dúvidas e aos poucos foi ocorrendo o processo de apropriação do conhecimento do sistema de escrita.

Ao narrar como desenvolveu tal trabalho, a professora S-br ainda utilizou a palavra “fixar”, resquício de formação ancorado na *concepção ambientalista*, associada a um esquema de estímulo-resposta em que a *fixação* se dá pelo reforço. Entretanto, percebemos pelas observações, um movimento constante entre professoras e crianças, mediado pelas interlocuções, pelas pesquisas, registro nos cartazes, leitura e, portanto, um processo de ensino-aprendizagem marcado por interações e interlocuções, em que as crianças eram sujeitos autores de seus dizeres.

Em um outro depoimento, S-br se mostrava angustiada por não conseguir registrar no cronograma do bimestre os conteúdos referentes à ortografia. Aos poucos, foi se conscientizando de que o trabalho que fazia com as crianças contemplava as questões

ortográficas de uma maneira distinta, por exemplo, dos encaminhamentos lineares apresentados pelos livros didáticos e sentiu-se, por fim, aliviada. Então, passou a narrar os procedimentos que empregava, tais como a busca por textos adequados de acordo com projetos desenvolvidos, procurando atender às necessidades ortográficas apresentadas pelas crianças. Vejamos o seu relato:

[Entrev 8: 79 - 108]

S-br: Sabe que essa semana me veio uma calma, assim até enquanto professora, porque na elaboração da rotina semanal no início do bimestre agora, né, as férias ali... quando a gente tava elaborando o cronograma do terceiro bimestre... Aí tem o item ali ortografia, né, e eu deixei em branco, coloquei ortografia e deixei em branco, porque eu pensei: “ por onde que eu vou começar?”, “ o que que eu vou fazer?, vou começar pelo “erre”?, vou começar pelo “ene”?, vou começar...” vem aquelas questões, né, então antes, lendo os livros didáticos fica tudo muito esquematizado, né, primeiro bimestre você trabalha “eme” antes de “p”, “eme” antes de b, depois “dois erres”, depois... fica tudo certinho [inaudível], e eu vi que na primeira série não tem nada pra fazer isso, porque eu até fiz pelo texto, começa desde a escolha do texto que você determina, então, como eu comecei pelo folclore já englobando dia dos pais, e outras datas comemorativas que tem nesse mês, mas todos num projeto só de folclore que englobasse tudo, né. Então ali eu comecei a selecionar os textos que eu ia trabalhar esse mês, então através desses textos aí trabalhar uma ortografia, então eu comecei com o “ene”, mas na hora de trabalhar com “ene” eu já percebi, né, nós vimos lá a dificuldade que eles estão no “q-u” que apareceu, no “an”, então os textos que eu fui escolher essa semana não pude escolher antes, já tinha esquematizado já de escolher uma parlenda mas eu já direcionei mais pra essa... pra essa dificuldade que eles estão querendo agora, já escolhi uma parlenda que colocasse mais “ene”. Então, e assim por diante, o tipo de texto tá organizado que vou trabalhar toda semana, mas não trabalhei ainda. Escolhi uma parlenda, escolhi outra, só que de acordo com as necessidades deles.

Então, na hora que eu fiz o cronograma: “ poxa! Vai ficar em branco aqui?” Mas, depois aquilo me deu assim até uma tranqüilidade, de ver, realmente eu não posso colocar antes, tem que ver o que eles estão mais... precisando mais, porque devido ao tempo que a gente tem né, se a gente tivesse um tempo maior daria pra esquematizar que atendesse tudo, mas como a gente tem toda uma questão de “n” problemas e tempo...

A professora S-br, nessa reflexão, posicionou-se como alguém que toma consciência de que não há como estabelecer previamente aquilo que deva ser ensinado. Em primeiro lugar, porque há muito que ensinar sobre a língua de modo geral e esse conteúdo não se esgotará na 1ª série. Em segundo lugar, porque há de se levar em conta os sujeitos que aprendem, quais são suas reais necessidades e, a partir delas, o planejamento é pensado, a escolha dos textos mais adequados e a percepção sobre quais dificuldades deverão ser abordadas.

Um aspecto que nos chamou atenção nessa fala foi o da elaboração de alguns projetos pensados, a partir de datas comemorativas, o que nos leva a questionar a insistência das escolas em adequarem os projetos a essas datas, mesmo já tendo recebido tantas críticas. Percebe-se que há um esforço de desenvolver outros tipos de atividade, mas o sentido para as comemorações continua o mesmo. Na verdade, o que ocorre é que permanecem resquícios da ideologia do desenvolvimento do nacionalismo pós-guerra que se encontra com sentido esvaziado. Cabe salientar, também, que o comércio e a mídia reforçam essas datas e, com certeza, não por acaso, através de divulgação com as respectivas sugestões para a venda de produtos. Isso, de certa maneira, causa impacto nas decisões tomadas no interior das escolas, prevalecendo a ideologia do mercado.

É importante salientar que na alfabetização é imprescindível ensinar as letras e seus valores sonoros, a correspondência grafofonológica, como funciona o sistema de notação gráfica e, conseqüentemente, compreender como funciona o sistema alfabético de escrita. Os diferentes gêneros discursivos são o suporte ideal para esses ensinamentos. Entretanto, é necessário cuidar para que os textos que estejamos trazendo para a sala de aula não cumpram somente essa função, pois podemos cair em extremo de utilizar os gêneros discursivos apenas como pretexto para ensinar a linguagem escrita e esquecermos de outras possibilidades: entretenimento, lazer, fruição, informação, experiência estética. Muitas vezes a escola “*pedagogiza*” em demasia os gêneros discursivos e algumas de suas funções deixam de ser contempladas.

S-br evidenciou que procurava diversificar os gêneros discursivos, fazendo atividades variadas que contemplavam possibilidades diversas de manifestação de linguagem (dramatizações, recontos), porém não se descuidava das questões ligadas ao ensino-aprendizagem do sistema de escrita. Na fala que vem a seguir, S-br faz uma síntese do que vinha desenvolvendo em relação à sistematização do conhecimento sobre a escrita nos dois últimos bimestres do ano e comentou sobre sua preocupação com leitura, produção de textos e

outras áreas do conhecimento, como a Matemática, por exemplo. Assim, explicitou todo comprometimento com as crianças que ficavam sob sua responsabilidade:

[Entrev 9: 667 - 694]

S-br: Eu procurei sistematizar assim... a organizar mais semanalmente, né... na minha rotina semanal, colocar assim oh, um dia que eu posso trabalhar mais a questão do texto, da interpretação do que o texto tá dizendo, de retirar informações do texto, né, pra eles irem entendendo, assim, aquele texto. Geralmente, a gente começa na segunda-feira, que é interpretação mesmo, pra conseguirem entender o que que tá escrito. Um outro momento pra questão ortográfica, se aquele texto tiver, né, alguma coisa relacionada, acho que é mais válido, dependendo da necessidade deles, do que a gente tá trabalhando também, eu vou procurar textos que atinjam as dificuldades, né.

Então eu já comecei assim, fiz lá um cantinho ortográfico, então, palavras com m, então, m no início, m antes de p, m antes de b, daí deu aquela ventania toda, daí metade dos cartazes sumiram, mas mesmo assim aí depois trabalhei com a questão do quan, né, também. Então eles recortaram de revistas palavras que tivessem o q, onde aparece o q, né? Então eu determinei assim, um dia pra trabalhar com a questão ortográfica também. Outro dia com a questão de produção textual, textos assim que sejam, digamos mais longo que não venha só como a gente discutiu, né, com palavrinhas, lista de palavras ou só frases ou só... né, mas que seja uma escrita independente, mas que seja uma coisa mais ousada, recontar uma história... Que nem agora, eu adotei esse livro ali da Furnari, então eu vou até o final com ele, né, a partir de figuras. Então, a próxima idéia é essa de eu contar a história e eles fazerem a reescrita e pro último bimestre começar essa questão de... de repente, como eu já fiz com outras turmas também, colocar no retroprojeter a própria escrita deles, pra que eles possam perceber né, tem algum erro ali, o que que a gente poderia ajudar, como poderia melhorar... reestruturação do texto. E também o que me preocupa muito ali na escola é a questão da Matemática, então porque a gente as vezes fica muito com a escrita, escrita, escrita e a Matemática acaba...

Então, o que que eu fiz? Eu passei pra aula informatizada iniciar um projeto de Matemática com situações do problema né, então eles vão fazer primeiro... já fizeram nessa semana a questão de tempo, eles vão representar o tempo através de desenho e de escrita como acontece o tempo né. Então eu contei aquela história, o tempo que nós temos, e eles registraram o sol, a lua, a Terra, né, a terra girando em volta do sol, e o dia ali tem 12 horas, 12 horas pra dia e 12 horas pra noite, então eles registraram [?? inaudível] Na semana que

vem nós vamos fazer uma escrita do que eles desenharam, no caso. O próximo... passo do projeto lá de Matemática é resolver questões de cálculo mental mesmo, que eu vejo assim pra eles soltarem um pouco aquela questão de usar canudinhos, que eu passei pra eles no começo né, de usar os dedos, de começar a relacionar o cálculo mental mesmo, é importante, é abstrair né. Então eu tenho um cd lá que a própria coordenadora lá mostrou pra mim que eu achei muito legal assim, pra trabalhar adição e subtração e as outras operações mais na questão do cálculo mental. E o próximo passo é a identificação dos problemas com respostas analíticas e respostas diferentes. Então aqui também vai acabar ajudando a Matemática na sala de aula né. Então eu procurei sistematizar assim e a questão da leitura mesmo, que no caso vai ter dois momentos: um desse da Rede Vencer, e um na biblioteca que eu pretendo deixar bem livre mesmo pra eles poderem se apoderar do livro e ler e querer usar e abusar da leitura, pra leitura não ficar sendo uma coisa chata, cobrada, de registrar sempre o nome, de dizer sempre o que leu, né. Então tá, tá sendo um dia assim, outro dia que seja uma coisa mais livre, né, então eu procurei sistematizar mais ou menos assim e daí no final de semana sempre procurar fazer uma sondagem mesmo pra saber o que eles ainda tão precisando, se precisa retomar alguma coisa, se precisa... Eu sistematizei mais ou menos assim a rotina daqui pra frente né [...]

A professora S-br nessa fala apontou como vinha pensando o processo de sistematização da escrita para as crianças naquele momento específico (3º bimestre do ano letivo). Não há como fragmentar o conhecimento que é veiculado no processo de alfabetização e assim ela procurou contemplar vários aspectos sem descuidar dos sujeitos que aprendiam. Trabalhou a compreensão dos textos, a leitura, a produção, a reestruturação, as questões ortográficas, de acordo com as necessidades das crianças, e estabeleceu relação com outras áreas do conhecimento. Ela criou na sala de aula e em suas paredes, através de cartazes com listas de palavras e textos, um ambiente alfabetizador.

Em meio a esse processo, S-br apresentou também sua concepção de avaliação que tende a ser diagnóstica: *“e daí no final de semana sempre procurar fazer uma sondagem mesmo pra saber o que eles ainda tão precisando, se precisa retomar alguma coisa, se precisa...”*.

As professoras A-br e S-br trabalharam com questões da especificidade do sistema de escrita: reconhecimento das letras, compreensão sobre a formação das palavras por sílabas, relação fonema-grafema. Elas deram bastante ênfase à leitura, permitindo que as crianças se posicionassem ao ouvirem uma história, ajudando a recontar a mesma história lida,

fornecendo pistas para a reconstrução da narrativa. Percebemos, portanto, um trabalho bastante voltado para a leitura. Entretanto, poucos foram os momentos em que as crianças tiveram o desafio de escrever textos. As atividades, no geral, estiveram muito voltadas para a escrita de palavras soltas.

Durante o tempo de observação, não tivemos a oportunidade de ver um texto coletivo sendo criado, nem tampouco textos individuais fizeram parte da rotina das crianças como imaginamos que fizessem. Essa foi mais uma contradição com a qual nos deparamos. Ao questionar as professoras, elas se posicionaram dizendo que em outros momentos já haviam se dedicado mais ao texto coletivo e às escritas espontâneas individuais, e que essas atitudes eram enfatizadas nos cursos de formação contínua, mas que foram deixadas um pouco de lado.

Em um de seus depoimentos, S-br nos colocou a par de uma discussão feita pelo coletivo dos professores sobre o que é o texto, o que é uma produção textual. Disse que, por mais que trabalhasse com diversidades de textos, ficaram mais na oralidade e não avançaram para as tentativas de escrita. S-br ainda mencionou que fez um investimento maior na produção escrita já na metade do segundo semestre.

Tudo isso novamente vem enfatizar o que já pontuamos em relação à produção das crianças: produziam textos quando já tinham um domínio bastante razoável do sistema de escrita. De certa forma, isso contradiz a própria proposta *construtivista* de incentivo às tentativas de escrita das crianças, independentemente de seu grau de conhecimento sobre o sistema. Defendemos que assim como deveriam tentar ler desde o início, deveriam tentar também escrever mesmo antes de dominar o sistema de escrita em sua complexidade. Vejamos o que nos apontou S-br:

[Entrev 8: 464 - 488]

S-br: Lá na escola a gente tava até conversando o que que é uma produção de textos né? O texto, ele não é só um texto, uma história; texto é uma palavra, texto é uma frase, texto é uma parlenda, texto é uma... então por isso tem... e nós lá temos a concepção né, de que nós temos que apresentar pra criança vários tipos de textos né? Parlendas, músicas, cartas, todos os tipos de textos que existem pra elas terem esse conhecimento né, o que que a gente acaba fazendo? Selecionando o tempo pra poder apresentar todos esses textos né, e acaba meio que deixando de lado a questão de aproveitar a história, como tu falaste como produção de texto, porque a gente vai muito pelo como reconto ou como trabalha mais na oralidade mesmo né, porque na hora de a gente fazer uma interpretação, de fazer um... Parece que é mais concreto

quando tu vê o texto ali né, pra você como recurso, eu vejo assim, né, uma parlenda, tu vai fazer uma interpretação, tu vai usar algumas palavras dali, tu vai... entende? Parece que é mais concreto pra elas, não sei, e a gente acaba deixando a literatura como mais na oralidade mesmo, eu costumo trabalhar até com os alunos em forma assim de projeto mesmo, geralmente em outubro por aí quando eles já estão escrevendo mais eu uso o mês pra trabalhar essa questão de história, que eles vão recontar uma história pra mim, eu tenho assim até guardo comigo algumas transparências né, historinhas “Os três porquinhos”, entende? Porque daí vem a questão que a gente tava falando antes, quando eles fazem um texto de memória é mais fácil pra eles escreverem porque eles já sabem o texto, então eles só precisam pensar em como escrever né, e na escrita da história eles vão ter que pensar o que que eles vão escrever e como, então são duas situações, por isso que eu...

[Entrev 8: 504 - 506]

S-br: Eu tenho até guardado, é do sapo lembra? Aquele problema do sapo. Eles fizeram a escrita de memória e eu guardei pra comparar o avanço deles com outras escritas de memória que a gente fez.

O que podemos inferir a partir dos posicionamentos de ambas as professoras é uma não compreensão de que leitura e escrita são processos distintos, porém complementares, e um não garante o outro e, portanto, há de se contemplar possibilidades de sistematização e atividades para ambas simultaneamente desde o início do processo de alfabetização.

A professora A-br narrou, durante entrevista, uma reflexão que fez em conversa com professores da escola. Percebemos que há uma preocupação com alguns direcionamentos que elas já fizeram em outros momentos em relação ao texto escrito e que foi sendo “deixado de lado”. Transpareceu nessa fala alguns exemplos de atividades que a professora já fez, tencionava voltar a fazer e, por isso, procurava provocar as demais professoras para que refletissem sobre essas possibilidades. Vejamos a seguir seu depoimento:

[Entrev 8: 513 - 537]

A-br: [...] Eu comentei com as outras meninas, “ –gente nós estamos deixando de lado... então a gente trabalha o oral mas a gente não tá colocando no quadro”. Então assim, ah, era o dia das mães, então nós vamos fazer um texto coletivo falando das mães, era as idéias deles que a gente pegava e transcrevia no quadro e depois eles copiavam no caderno né, ou a gente passava pro cartaz e a gente deixou isso de lado, e eu sinto falta, sabe, mas aí

como a gente faz tudo muito junto lá na escola, agora a gente fez o agrupamento que as turmas estão mais fixas, não aquela turma ali agora é minha ninguém vai separar né, agora que eu tô pensando em fazer novamente, sabe, porque hoje a gente fez a interpretação de texto, eu vi que eles foram muito bem, fiquei muito satisfeita, deram a opinião deles, eles conseguiram colocar a opinião deles referente à situação que aconteceu, a atitude do menino, eles não sabiam o que era uma atitude daí mostrei pra eles, então eles conseguiram colocar o porquê, porque simplesmente eles queriam colocar foi legal. Mas eu quero saber por que, aí eles conseguiram colocar. Aí eu comecei a perceber, não agora já tá na hora assim de eu começar a trabalhar com... até expliquei pra uma mãe que foi lá né, ela disse: pois é professora agora como é que eu posso ajudar em casa? É com palavrinhas? Que eu faço ditado pra ele. Eu falei pra ela: mãe o que que você pode fazer, ele sabe uma musiquinha? Você pode pedir pra ele escrever a música, como canta a música, filho? Agora a gente vai escrever a música, então são textos pequenininhos que eles sabem que você pode cobrar em casa já, porque a partir de agora eu vou começar a me preocupar com essa produção de texto, sabe, então foi bem. Assim a minha preocupação é essa agora com eles.

[Entrev 8: 632 - 633]

A-br: Eu acho assim, que as crianças também estão começando a sentir falta da escrita, a necessidade deles já não é mais a palavra, porque hoje nesse texto aqui eles têm que escrever palavras né, pra variar né, então eles tem que pegar as palavras aqui e colocar aqui...

Nessa narração da professora A-br apareceram inúmeros aspectos que merecem discussão: ela se deu conta de que estão trabalhando a linguagem oral, mas que “estão deixando de lado” a linguagem escrita. Deveriam, segundo ela, estar investindo em textos coletivos como faziam tempos atrás, quando aproveitavam as idéias das crianças e assim iam dando sentido ao mundo da escrita – *escrever pode servir para registrar nossas idéias* – e esse tipo de atividade poderia proporcionar uma reflexão sobre a linguagem escrita em seus aspectos gráficos e discursivos: Como escrevemos? O que escrevemos? Para que/para quem escrevemos?

Essas reflexões anteriores nos remetem, de certa forma, à discussão de Smolka (1989) já no final da década de 1980, no livro intitulado “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, em que a autora afirma:

[...] a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 1989, p. 45).

Percebemos, portanto, que havia da parte de A-br a intenção de novos encaminhamentos que colocassem as crianças em movimento de interação e interlocução, que as fizessem pensar, produzir, reproduzir textos e assim poderiam se colocar na condição de *co-autoras*, pois como a própria professora pontuou “*as crianças também estão começando a sentir falta da escrita, a necessidade deles já não é mais a palavra*”.

Admitimos que essa atitude reflexiva da professora A-br teve influência das questões que levantamos durante entrevista. Portanto, consideramos que o tempo em que estivemos com as professoras durante o processo da pesquisa de campo constituiu-se também como momento de formação.

A professora A-br continuou explicitando suas idéias em trabalhar com construção de textos. O comentário do trecho a seguir refere-se a um trabalho que iniciou com as crianças (na época da pesquisa) em que adotou um *caderninho* para uma produção de texto semanal e começou a perceber avanços, como empenho na melhoria da letra, preocupação com aspectos próprios do texto escrito, como por exemplo, paragrafação, pontuação. A-br comentou:

[Entrev 9: 369 - 396]

A-br: Pra mim também, eu já tinha pensado em trabalhar com eles, mas assim mais no coletivo, assim acatar as idéias deles e começar a fazer os textos no quadro com eles, porque a gente fazia muito. Mas aí, como a Cida mesmo disse: “vamos colocar essas crianças pra escrever né. Tem dúvida? Escreve no quadro lá, enche o quadro... como é que escreve isso, vamos escrevendo e vamos fazendo”, a gente vai combinando o que faz, eles tão escrevendo e deu certo, sabe, eu adotei um caderninho né, então a gente tem uma produção por semana assim a gente faz várias porque de agora em diante eles não trabalham mais só com palavras, sempre foi voltada né dentro de contexto, mas assim sempre tem a produção, todo dia a gente tá produzindo, né mas a produção textual eu achei bem interessante de fazer o caderninho. E eles tão super né importantes porque eles têm o caderninho, eles querem caprichar na letra, os meus quando a gente trabalhou o primeiro texto eu já fui mostrando pra eles parágrafos, eles adoram vírgula, querem colocar vírgula em tudo, as pontuações então assim já tão tendo uma noção do que que é. Professora é parágrafo agora? Sabe, até

às vezes eu paro, vocês sabem o que é parágrafo? O que que é parágrafo? E eles sabem assim direitinho, claro tem um ou outro que não, mas quando chegarem na segunda série, não... pelo menos eles já sabem o que é, tem noção do que é, eles sabem que eles têm que ir até o final da linha, já sabe eu mostrei até a margem né que tem a margem principal ali no início da folha a outra é sombra então você pode ir até o final da folha escrevendo. E um parágrafo deixa um spacinho; no primeiro dia teve uma criança que deixou um dedão inteiro assim, porque eu disse: é um dedo assim né vamos deixar um dedinho, daí só que o dedinho dele ele colocou assim[na horizontal], então ele começou a escrever no meio da folha, eu falei: porque que você deixou tanto espaço? “Ah porque a professora disse pra colocar um dedo, daí eu coloquei um dedo”.

Percebemos nessas intenções, mais uma vez, a busca por um processo de interlocução: “acatar as idéias deles e começar a fazer os textos”, assim como também a influência da pesquisadora para essa reflexão; o que eram questionamentos viram incentivos, *ironicamente* podemos dizer que em alguns momentos *a pesquisadora foi traída pela professora de metodologia* que também influenciou nas *escolhas* feitas pela professora em seus encaminhamentos.

Vimos que, mesmo não sendo o objetivo da investigação influenciar nas *escolhas* das professoras, a condição de pesquisadora/professora pôs os sujeitos da pesquisa numa atitude de reflexão e de retomadas de suas atitudes. Em meio ao processo de exposição durante a entrevista e conseqüentemente de interação entre elas e a pesquisadora, ambas as professoras foram investindo em outras possibilidades metodológicas. Aqui reiteramos que, embora não intencionalmente, as entrevistas provocaram mudanças pontuais, o que nos leva a concluir que uma pesquisa de caráter etnográfico como esta traz em seu bojo a possibilidade de interferir nas escolhas dos encaminhamentos das professoras.

A seguir, temos o depoimento de S-br e o reconhecimento de que as reflexões feitas durante a entrevista também a influenciaram:

[Entrev 9: 352 - 368]

S-br: Eu acho que em mim influenciou, porque até então eu até fazia com o que eu estava trabalhando mais na questão do texto de memória né, mais na questão de textos de memória mesmo. Ou então em palavras como eu tava trabalhando com eles né, achando assim que eles ainda não tem noção, que eles não iam conseguir, que as atividades que eu estava dando pra eles... às vezes eu saía frustrada porque chegava lá com uma expectativa e

eles não conseguiam. Então eu achava que eles não tinham condições de... a partir daquele questionamento eu decidi, “não eu vou realmente provocar, vou ver o que vai dar”, e comecei a trabalhar com esse livro lá da “Cabra Cega”, né, e eu vi assim quanto eles produziram, claro que nem se compara, tem criança que de uma gravura escreveu dois parágrafos, três parágrafos, né, de uma gravura. Teve criança que escreveu realmente só o que estava vendo, a menina está colocando um pano no olho do menino, ponto, escreveu uma frase pra cada. Mas assim oh, eles conseguiram passar uma segurança até pra mim, porque eu acho que não é só a gente que tem que passar isso pra eles, a gente também precisa sentir isso, né, enquanto profissional.

A professora S-br reconheceu que estava subestimando a capacidade das crianças “achando assim que eles ainda não têm noção”, mas “a partir daquele questionamento [...]” iniciou um processo de desafiá-los a produzirem textos, mesmo sabendo que algumas crianças apresentariam mais facilidades e outras mais dificuldades. Foi bastante relevante, nesse depoimento, o reconhecimento de que “eles conseguiram passar uma segurança” para ela própria, segundo o que explicitou, “eu acho que não é só a gente que tem que passar isso para eles, a gente também precisa sentir isso, né, enquanto profissional”.

Assim, a professora S-br desestabilizou o que estava naturalizado na instituição escola e foi capaz de reconhecer que, no movimento de ensinar, também aprendia. Mesmo sendo ela a responsável por “ensinar” às crianças, “aprendia” com elas e se surpreendia com os resultados. Relações como essa em sala de aula, fazem-nos recorrer novamente a Smolka):

Essas situações, evidentemente, mostram uma outra dinâmica em sala de aula, que rompe, quebra o esquema linear e estrito da “comunicação pedagógica”. Assim, ao invés de termos: quem – ensina – o quê – para quem – onde, podemos representar as relações de ensino (na escola e fora dela) de outra forma:



onde os lugares *do quem* podem ser preenchidos tanto pelo aluno como pelo professor, ou por qualquer pessoa. Mas, aí, a questão que se coloca, é: “quem pode ocupar que lugar, quando e por quê?” E voltamos à análise da institucionalização da tarefa de ensinar: da posição e do papel do professor na escola; das representações sociais, das formações imaginárias e do funcionamento implícito; das condições político-econômicas no movimento das transformações históricas. (Seguramente, um dos critérios de ocupação

desses lugares tem sido a linguagem falada ou escrita.)[...]. (SMOLKA, 1989, p. 45).

A seguir apresentamos mais um depoimento de S-br, evidencia o que já argumentamos anteriormente sobre a influência da pesquisa em seus encaminhamentos metodológicos e o desencadeamento de reflexões que foi gerado:

[Entrev 10: 710 - 740]

*S-br: Eu até utilizei a idéia que a gente conversou aqui na última reunião da questão da literatura, eu comecei a pensar “meu! É mesmo, como essas crianças gostam de dramatizar, gostam de... então eu construí... tu participasse, né, naquele dia que eu fiz com eles... de construir um livro com eles. Então eu contei a história, depois eles dramatizaram, fizeram o reconto primeiro, dramatizaram, daí eu contei, eles escreveram e ilustraram a história por partes, cada fila ficou responsável por uma parte do livro, então nós montamos 5 livros, meu! Aquilo pra eles foi assim o... eles recontaram, foi a reescrita da história, mas do jeito deles, com as palavras deles e tal, então aquilo ali eu achei que foi um avanço. Eu já vinha fazendo com aquele livro que eu comentei, *Cabra-cega*, da Eva Furnari de quadrinhos onde eles iam construindo histórias, eles estavam bem... só tinham a figura como suporte e eu percebi que a dramatização, o reconto e a gravura enriquecem ainda mais, foi o que eu fiz agora nessa produção lá da fábula. Eu percebi assim, que eles dramatizando, eles tendo um contato maior ainda com a história, com o texto, parece que eles entram dentro da história, na hora de escrever fica mais fácil, aquilo vai, porque é do conhecimento deles. Eu utilizei mais escrita individual mesmo, pra ver como eles estavam, aquele trabalho do livro que foi mais da sala, que construíram o livro, mas na verdade, as escritas, se for avaliar, foi individual, não foi? Cada um fez uma parte da história.*

A estratégia da *dramatização* descrita anteriormente pela professora, segundo ela, ajudou no envolvimento das crianças e possibilitou a ampliação do repertório de escrita, fazendo com que elas conseguissem uma maior desenvoltura que pode ser relacionada a uma competência lingüística construída no processo da atividade desenvolvida. Ouvir a história, recontá-la, dramatizá-la preparou-as para o procedimento de reescrita.

Ao mesmo tempo em que foi relatando seu fazer pedagógico, a professora foi refletindo sobre ele e avaliando suas atitudes. Eis como justifica:

[Entrev 9: 525 - 529]

S-br: É até porque a gente comentou que antes era feito mais. E porque que lá na escola... vou falar por mim, porque que não é feito mais com tanta frequência? Porque a nós foi colocado que não tinha validade a gente fazer produção, escrita espontânea, sem correção, que nós teríamos que corrigir tudo que a criança fizesse.

[Entrev 9: 531 - 536]

S-br: [...] que se fosse fazer um texto sem correção então a professora não estaria dando conta e a gente ficou até... eu fiquei frustrada mesmo porque eu não conseguia corrigir de todo mundo, né, e às vezes fazia aquele agrupamento, né, dupla, fazia o texto, um escrevia o outro... mas também tem o perigo assim de você nunca expressar a tua idéia, o que que você tá pensando.

De acordo com o relato de S-br, nas discussões pedagógicas realizadas em sua escola prevalecia a tônica de que se deveria corrigir tudo que a criança fizesse. Junto a essa idéia está uma outra bastante arraigada nos procedimentos decorrentes das cartilhas: primeiro o domínio completo do sistema de escrita, depois a escrita dos textos. Dessa forma, as tentativas iniciais de acerto são desconsideradas porque desde o princípio as crianças precisam acertar tudo e os textos devem ser corrigidos exaustivamente, desconsidera-se o processo de aprendizagem, fazendo valer apenas o produto final.

Nos moldes das cartilhas, as crianças produzem textos com poucas questões ortográficas para serem resolvidas. No entanto, esses textos decorrentes se restringem ao *modelo cartilhado*, frases curtas, soltas, compostas de palavras formadas pelas sílabas que estão sendo estudadas naquele momento. Assim, apenas aspectos gráficos são levados em consideração, ficando os discursivos em segundo plano. Os primeiros têm prioridade sobre os segundos.

A partir do momento em que as crianças são desafiadas a escrever com mais autonomia, as questões sobre o sistema ortográfico começam a surgir e a direção de ambas as professoras foi a de favorecer esses processos de apropriação do conhecimento por parte das crianças.

Um outro aspecto que merece relevância, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido por A-br e S-br, são os encaminhamentos metodológicos elaborados a partir da literatura infantil. As indicações dos documentos oficiais para o processo de alfabetização implicam na consideração do texto como unidade básica de ensino, levando em conta a sua diversidade,

circulação social e ainda o reconhecimento da especificidade do texto literário, evitando usá-lo como pretexto para ensino de tópicos gramaticais, ensino de boas maneiras, entre outros⁶⁸. Entretanto, se na alfabetização as crianças precisam, ao mesmo tempo se apropriar do sistema de escrita e ter contato com a diversidade dos gêneros discursivos, parece inevitável que a literatura no âmbito escolar não seja, de alguma forma, *escolarizada*.

Soares (2001, p. 20), no artigo intitulado “A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil”, desenvolve discussão que auxilia a pensar sobre a entrada da literatura nas escolas e sobre os usos que as professoras vão fazendo desse texto específico no decorrer de seu trabalho. A autora analisa o tema escolarização da literatura infantil “tomando as relações entre literatura infantil e escolarização como sendo a apropriação, pela escola, para atender a seus fins específicos, de uma literatura destinada à criança, ou que interessa à criança”.

É bastante pertinente a reflexão que Soares (2001) faz a respeito do termo *escolarização*. Segundo ela, este geralmente é tomado em sentido pejorativo em expressões adjetivadas, como por exemplo, “literatura escolarizada”. Entretanto, ela julga como injusto tal posicionamento, visto que

Não há como ter escola, sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem.

[...]

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significa negar a própria escola. (SOARES, 2001, p. 20-21).

Todavia, há de se salientar que o que se precisa criticar ou negar, nas palavras de Soares (2001), não é a escolarização da literatura, mas certas deturpações e desvios, no intuito de que a inevitável escolarização se dê de forma adequada e que não se venha a perder a especificidade do texto literário. Para a autora, “adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.” (SOARES, 2001, p. 47).

Em nossas observações nas salas de S-br e A-br, notamos que as atividades elaboradas em torno da literatura infantil procuravam contemplar aspectos do sistema de

⁶⁸ Essa discussão encontra-se presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001a, p. 32-39).

escrita e relacionar os textos aos temas dos projetos desenvolvidos; isto se constituía em mais uma forma de sistematização do conhecimento da escrita. Todavia, vimos também que havia uma preocupação com a formação de leitores e a literatura aparecia primeiramente com essa função, como por exemplo, na leitura diária das histórias.

Soares (2001) afirma que a escolarização da literatura é inevitável e necessária e nem por isso precisa se atribuir conotação pejorativa a essa escolarização. Tal reflexão vem ao encontro do que Smolka (1989, p.22) enfatiza: a literatura infantil deve ser vista “como uma forma essencialmente lúdica de linguagem escrita”, constitui “importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita”. Portanto, é imprescindível que esteja presente no ambiente escolar e que dela se faça usufruto com objetivos de apropriação da linguagem escrita e concomitantemente de formação do leitor.

Em nossas observações nas duas salas e aulas no Brasil, ficou evidente o incentivo à leitura literária. Podemos até inferir que esse aspecto já é constitutivo do processo de alfabetização no contexto brasileiro de discussões sobre a alfabetização. Tanto os cursos de formação inicial, quanto os cursos de formação contínua, de modo geral, incentivam o uso de literatura em sala de aula e enfatizam a importância da leitura como uma das maneiras de se contribuir para o sucesso do estudante. As professoras sujeitos da pesquisa corroboram essa tendência. Faz parte do cotidiano de ambas ler histórias, ouvir o que as crianças têm a dizer, incentivá-las para o reconto oral, despertar o interesse para a leitura de histórias.

Em um dos depoimentos, A-br revelou influências que a motivaram a fazer essa escolha pela literatura: a diretora da escola, a faculdade, os cursos de contação de história. Foi o que pudemos observar em suas falas:

[Entrev 3: 405 - 407]

A-br: Isto é uma coisa que a diretora bate muito, na sala temos que perder meia hora deixando eles falar, porque tem que trabalhar com a oralidade, ouvir, falar, mesmo.

[Entrev 3: 409 - 421]

A-br: E pra escrever vai ser um passo... na hora que for redigir um texto, eles vão ter aquilo muito mais elaborado. Até quando eu comecei a fazer faculdade, e a gente já tinha começado a trabalhar com texto na escola, eu ficava me pegando naquela... eu era nova na escola... tinha uma outra professora que também era muito boa de primeira série... aí nós duas ficávamos lá... qual das duas que era melhor... e eu detestava isso... eu detesto até hoje. Eu acho assim, todas nós somos capazes de fazer, né... e aí ela cismava, teimava em fazer o

texto com a criança e eu tinha aquela visão de “ah! Como é que a criança vai fazer um texto se ela não sabe ler ainda?” eu ficava me perguntando “será que realmente eles estão entendendo?” Depois que eu comecei a fazer faculdade e que a gente começou ter as aulas e ver que realmente um texto partindo de um contexto, a criança vai realmente formulando as idéia dela.

A-br afirmou que desde quando *se sente professora*, lê para os estudantes e mencionou que essa atitude relaciona-se com cursos que já fez:

[Entrev 7: 584 - 586]

A-br: Eu leio pra eles desde que eu me sinto professora, eu sempre li pros meus alunos, histórias, assim... claro que teve cursos que a gente fez assim tive vários cursos de literatura, contação de história, eu fiz curso...

A-br tinha consciência de que era uma referência para os estudantes quando lia histórias. De certa forma, essa atitude repercutia quando eles estavam na biblioteca e procuravam pelo livro que tinha sido lido em sala. A professora também demonstrava satisfação quando encontrava antigas turmas envolvidas em leitura na sala da biblioteca:

[Entrev 7: 599 - 610]

A-br: Eu acho também assim porque eu já trabalhei com quarta também essa observação até foi minha diretora que fez, ela sempre... ela gosta muito de assistir as nossas aulas e em vários momentos ela assistiu a minha aula e as crianças copiam a gente em tudo, até pra ler a postura que você usa, as paradas que você dá, então assim a gente é uma referência pra eles, "ah a minha professora gosta de contar histórias", então assim, um livro que a gente leu, nossa! Hoje, da Lolita, rodou a biblioteca inteira, todos eles queriam ler e assim momento de biblioteca às vezes com a turma da tarde é difícil, porque fazem com muita conversa, hoje foi tranqüilo, pegaram o livro e eles queriam devorar o livro, então era um livro pra uma mesinha de seis, sabe essa separação que eles fazem, então um lia e os outros ficavam ouvindo, é claro que eles já tinham ouvido eu contar, então assim, foi muito interessante, eu gosto muito de história.

[Entrev 7: 617 - 628]

A-br: Eu fiquei muito feliz hoje quando eu cheguei na biblioteca também, porque eu tava preparando lá, e eu vinha minha turminha de terceira série, eles estão na quinta agora,

a minha turminha de terceira série lá com a professora de português e eles todos deitados no tapete, assim lendo, aquela coisa gostosa, aí o A. veio pra mim, oh professora conta essa história pra gente sabe, ah sabe em outro momento a professora até conta ou empresta o livro pra professora E. que é da quinta série, nas disciplinas de quinta a oitava a gente não pode se intrometer, então era um momento dela ali eu não ia, até pensei poxa devia contar pra eles, eles eram tão atenciosos no momento em que eu contava histórias, mas eu fiquei muito feliz de ver assim que eles estavam lá deitados, todos quietinhos.

S-br ao falar sobre a importância de contar histórias para as crianças, remeteu-nos ao passado em que trabalhou com Educação Infantil, o quanto se valorizava as histórias durante essa etapa, e denunciou que a leitura vai sendo abandonada no processo de escolaridade:

[Entrev 7: 589 - 598]

S-br: Na contação de história que a gente fez, eu julgo por mim assim na questão da educação infantil, eu trabalhei muito com a educação infantil, sete anos, então sempre ta envolvida com a história, o tempo inteiro a história lá não sei porque na educação infantil é mais marcante eu acho, do que no ensino fundamental, depois da primeira série já é... depois vai diminuindo, vai diminuindo, vai diminuindo, né, e então eu vejo assim muito importante a questão da leitura, até o meus alunos de quarta série me questionam muito quando eu não leio uma história pra eles, então geralmente a história que eu leio pra primeira eu leio pra quarta, e eles ficam ali quietinhos ouvindo querendo saber o final.

Ela acrescentou também que além de ser importante ler e ouvir histórias, para o desenvolvimento da narratividade, da internalização de estruturas sintáticas da língua, do desenvolvimento do gosto pela literatura, o vocabulário das crianças é bastante ampliado nesse contato com a literatura:

[Entrev 7: 611 - 613]

S-br: Eu acho na questão do vocabulário também, porque eles acabam usando as palavras que a gente lê nas histórias, eles acabam lendo, usando na fala, na escrita.

A partir dos depoimentos anteriores podemos questionar: Por que a professora S-br sente uma diminuição na leitura de histórias com o passar dos anos escolares? O movimento não deveria ser o inverso? Quanto mais as crianças se apropriam do mundo da escrita, mais

deveriam ler? Por que as professoras não continuam a ler histórias para as crianças? Por que a escola nem sempre consegue contribuir para a formação de ávidos leitores?

A análise da sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita nos espaços de alfabetização de A-br e S-br revelaram muitas facetas sobre a formação dessas professoras, as influências que receberam e as demandas de variada natureza que interferiram em suas escolhas. Evidenciou-se que as professoras assumem a proposta pedagógica defendida pela Rede de Ensino Municipal, mas incluem outras possibilidades metodológicas decididas pelo coletivo dos professores, nas unidades escolares ou por opções individuais. Algumas dessas ações eram contraditórias à proposta da Rede e outras representavam superação, avanço em seus próprios processos formativos.

A seguir, apresentaremos alguns episódios que julgamos ilustrativos para a análise desenvolvida sobre os encaminhamentos de leitura e escrita escolhidos pelas professoras A-br e S-br.

O primeiro episódio descrito a seguir ocorreu na sala de S-br no começo do ano letivo. A professora S-br iniciou com uma oração feita por ela e repetida pelas crianças. Logo em seguida, fez a leitura do alfabeto que estava sobre o quadro, acompanhada coletivamente pelas crianças. A professora prosseguiu com a leitura da lista dos nomes que se encontrava na parede em um cartaz; tal leitura passou por todo um questionamento:

- *“Qual é o nome que está escrito aqui?”*

Se as crianças errassem, ela mediava:

- *“Será que é Luana? Por que é Luana? Não poderá ser Lucas?”*

Uma criança respondeu:

- *“O ‘A’ é diferente do ‘cê (C)’. Luan... Lucas.”*

- *“E aqui?”*

Uma criança respondeu:

- *“Verônica”.*

A professora perguntou:

- *“Por que não pode ser Vitor?”*

E como as crianças não responderam, ela disse:

- *“Por que tem o ‘e’, ‘Ve’ é diferente de ‘Vi’.”*

Ela prosseguiu com a leitura de outros cartazes que havia na parede:

- *“E os ‘Combinados’⁶⁹, quem lembra?”*

⁶⁹ O que a professora chama de ‘Combinados’ são alguns acordos que foram feitos entre ela e as crianças na tentativa de estabelecer regras de bom convívio em suas relações.

As crianças tentavam lembrar e a professora ia ajudando, questionando sobre a letra que começava a palavra e as crianças deduziam o restante da frase.

Uma das frases dos “Combinados” era “Prestar atenção.” – a professora falou:

- *“Tem vezes que o ‘erre’ fica intrometido no meio de uma palavra e então fica ‘pre’...”*

Foi lido mais um cartaz que estava colado ao quadro, o poema de Cecília Meireles, “A Flor Amarela” e as crianças “leram” junto com a professora, evidenciando que conheciam de memória.

Logo em seguida, a professora foi ao quadro para montar a agenda com as crianças. Na verdade, tratava-se da explicitação de como seria a rotina do dia. A professora foi questionando sobre como se escrevia cada uma das palavras: oração, leitura, chamada, Educação Física... Em alguns momentos as crianças falavam; em outros a professora dava as respostas.

Na hora de escrever a palavra “Física”, por exemplo, a professora falou:

- *“ ‘Física’, como que começa?”*

Algumas crianças falaram o nome das letras, “efe (F)” e “i”.

A professora pronunciou a segunda sílaba da palavra “física” e disse:

- *“ Parece que é o Z, mas não é. Lembram?”*

E ela mesma respondeu dizendo o nome da letra “é o esse (S)”.

Muitas crianças participaram com entusiasmo, algumas acertando com frequência, outras se dispersando.

Logo a seguir, ela pegou os crachás e questionou:

- *“Quem tem o nome que começa com “ A”, pode vir buscar.”*

E assim ela fez com todos os outros crachás, enfatizando a letra inicial ou, se houvesse dois com a mesma letra, ela chamava a atenção para as demais letras.

Depois desse processo de leitura, cantou uma música para abrir a hora da história:

- *“E agora minha gente, uma história vou contar, uma história bem bonita todo mundo vai gostar [...]”*

Apresentou o nome do livro: “Maria vai com as outras”, disse o nome da autora, Sylvia Orthof, e questionou:

- *“O que significa ‘Maria vai com as outras’?”*

E continuou:

- *“Sobre o que será essa história?”*

As crianças iam participando, dando suas impressões, explicitando suas compreensões e muitas se aproximaram do sentido do título. E a seguir contou a história, interrompendo antes do final e novamente questionando:

- *“O que será que vai acontecer no final?”*

Depois que as crianças lançaram algumas possibilidades, ela terminou a história. E novamente uma música foi cantada para encerrar:

- *“Acabou-se a linda história... mando tiro liro lá, quem quiser que conte outra, mando tiro, liro lá.[...]”*

A seguir, foi mostrando novamente o livro, página a página, fazendo perguntas, de como era o início, o que aconteceu depois, no final, e as crianças foram recontando a partir desses questionamentos e da própria ilustração.

Depois desse primeiro momento, a professora pediu que tirassem os cadernos e os ajudou a se localizar, passando de carteira em carteira. Pôs a data no quadro, sempre questionando sobre como se escreviam as palavras e ajudando no traçado das letras.

As crianças foram para a Educação Física e o recreio. Ao retornarem, receberam uma atividade mimeografada; era uma ficha com nomes de quatro amigos da sala, dois meninos e duas meninas, faltando algumas letras. A professora disse que eles poderiam pesquisar no cartaz da parede os nomes dos colegas.

O interesse demonstrado pela escrita foi grande, as crianças se preocupavam se estavam fazendo certo, questionando tanto a professora quanto a pesquisadora. Sem exceção, todas as crianças tentavam; as que já tinham noções elementares sobre o sistema de escrita e as que praticamente não conheciam levantavam-se, ajudavam-se, enquanto a professora e a pesquisadora passavam por elas. Algumas crianças conseguiam e outras não; então a ajuda da professora era concedida.

As crianças circulavam, conversavam, ajudavam-se e isso não alterava o ritmo da aula e nem o humor da professora, que demonstrava tranquilidade e consciência de que o burburinho era necessário. Afinal, eram crianças e estavam ativamente procurando compreender e dar sentido à escrita e as interações eram extremamente necessárias.

A aula chegou ao final com uma música que foi cantada pela professora juntamente com as crianças, “Os Polegares”. Fizeram a contagem dos dedos das mãos e levaram como tarefa para casa uma atividade em que havia o desenho de mãos indicando quantidades e as crianças deveriam preencher com o numeral adequado.

O episódio narrado ocorreu numa escola da periferia de um Município do Norte do Estado de Santa Catarina, em um bairro relativamente novo e ainda com precárias condições

sociais. O contato das crianças com o mundo da escrita anterior à inserção na escola era muito restrito e por isso esse processo inicial requeria da parte da professora uma intensa sistematização para que a apropriação da escrita ocorresse efetivamente. Além do que, S-br precisou também ensinar às crianças a manusearem o material escolar como cadernos e lápis. S-br organizou o ambiente, oferecendo às crianças várias possibilidades de leitura, das letras e das palavras do alfabeto ilustrado, da lista dos nomes das crianças, dos *combinados*, do poema e da agenda.

Percebemos que todo o encaminhamento metodológico era bastante ritualizado, a oração, a leitura dos combinados, a música de abertura e fechamento para as histórias, a construção da agenda e eram cotidianamente retomados. Assim, constituíam peculiaridades da cultura daquela sala de aula e possibilitavam um processo de familiaridade com o mundo da escrita naquele contexto escolar.

A professora S-br não apenas lia com as crianças, mas as incitava a ler, mesmo que essa leitura fosse de certa forma de memória. No momento em que indagava como se escrevia alguma palavra, quando desafiava as crianças a refletirem sobre a escrita e a lançarem mão de suas estratégias, imprimia um caráter bastante dialético ao processo: liam textos e palavras, refletiam sobre a escrita das palavras, voltavam para os textos, ouviam histórias e procuravam compreendê-las.

Nesse episódio, a oralidade e a escrita tornaram-se constitutivas do movimento de apropriação da escrita, uma vez que são atividades complementares. Tal processo inicial encontrava-se bastante centrado no papel do professor como escriba e leitor.

Um encaminhamento metodológico que mereceu destaque foi o da leitura da história; além de fazer parte dessa rotina diária se tornava um momento ímpar de aprendizagem, em que a criança aprendia a ouvir histórias, a recontá-las, começava a dar um sentido social para a necessidade de se apropriar da escrita, além de adquirir uma competência para a narrativa, apropriando-se de um modo de contar história mediado pela ação da professora no seu papel de leitora/contadora.

Já no trabalho com os crachás, especificamente, a participação das crianças foi se dando por estratégias diversas: arriscavam, adivinhavam, inferiam, deduziam, liam. O nome da criança passou a ser uma primeira referência, entre outras, e a partir dele os sentidos foram sendo construídos numa dinâmica que passou pelas escolhas teórico-metodológicas da professora e pela atividade complexa e multifacetada de compreensão que a criança exercia em suas tentativas de se apropriar da escrita.

Ficou evidente que a professora S-br procurou tornar significativas as atividades com a escrita, lançando mão de várias possibilidades, dentre as quais, leitura, desafios, histórias, músicas, e simultaneamente possibilitava informações sobre aspectos discursivos e sobre o sistema de notação da escrita.

É importante salientar também que, observando as crianças, constatamos envolvimento, compreensão, atenção, em todas as atividades, porém, em graus distintos. Por essa razão, negar a heterogeneidade constitutiva dos processos de ensino-aprendizagem talvez seja negar uma concepção de desenvolvimento humano como dialética, em que cada qual faz seu caminho de maneira peculiar e por isso não cabe um olhar de linearidade. Lidar com esse aspecto ainda constitui um desafio para o ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

O segundo episódio dá-se na sala de A-br e também ocorreu no início do ano letivo. Na sala de aula de A-br, semelhantemente à de S-br, encontramos o alfabeto ilustrado pelas crianças sobre o quadro (letras maiúsculas e minúsculas e sob cada letra uma só palavra como referência). Havia também cartazes com os numerais (símbolos) com escrita por extenso e recortes de figuras coladas para representar a quantidade.

A professora iniciou a aula com os crachás, segurou-os e deu pistas:

- *“O nome que tenho na mão tem sete letras, começa com a letra ‘ele (L)’.”*

E então as crianças disseram:

- *“Lucas”*

A professora contestou:

- *“Lucas não pode ser, porque só tem 5 letras.”*

Até que concluíram:

- *“Luciano”.*

Ela continuou:

- *“Um nome que termina com ‘O’ e começa com ‘ele (L)’”*

As crianças responderam:

- *“Leonardo”.*

Outra pista foi dada para um outro nome:

- *“Esse nome tem uma letra no meio chamada ípsilon (Y)”.*

Foram citados vários (porque havia realmente diversos nomes que continham a letra ípsilon). A professora então deu outras pistas:

- *“Tem 5 letras e começa com a letra ‘Te (T)’”.*

As crianças falaram com entusiasmo:

- *“Talya”.*

E com os demais crachás, ela mostrava, as crianças reconheciam seus nomes e iam buscar o crachá correspondente.

Depois, a professora chamou todas as crianças para o meio da sala, sentando-se no chão, e ela apresentou um jogo de memória com os seus nomes e demonstrou como o jogo funcionava.

Durante o jogo, passamos observando os grupos e percebemos que uma boa parte das crianças jogava pelas semelhanças dos traços e não porque reconheciam o nome ou as letras. Algumas já reconheciam as letras, outras deduziam qual era o nome por alguma pista (a letra inicial, por exemplo).

Logo em seguida, uma outra atividade em forma de jogo foi trabalhada: cada criança recebeu meia folha de papel e a professora auxiliou a dobrar de forma que ficassem vincadas oito partes. Depois deveriam traçar para dividir os oito retângulos e escolher 4 letras para compor a cartela e brincar de bingo.

Durante o bingo, passamos pelos grupos perguntando para algumas crianças que letras elas tinham escolhido, uma disse:

- *“Eu não sei que letra é essa [referindo-se ao ‘ele’(L)], mas é a letra do nome da minha mãe”*.

Perguntamos qual era o nome de sua mãe e ela disse:

- *“Luciane”*.

Em um segundo momento, a professora chamou as crianças para o meio da sala, pediu que eles se sentassem no chão e formassem trios. E lançou um problema oralmente:

- *“Um aluno trouxe para a sala de aula sua garrafa de água, mas acontece que abriu sem querer e molhou toda a mesa e a sala. O que será que o aluno deve fazer?”*

As crianças deveriam discutir e encontrar uma solução. Logo em seguida, encerrou a aula.

Esse acontecimento apresenta semelhanças em relação ao primeiro, assim como S-br, A-br também explorou a escrita do nome das crianças como uma possibilidade para a sistematização da linguagem escrita. Essa é uma outra faceta do que vem caracterizando o ensino-aprendizagem nos processos iniciais de alfabetização e, no caso do encaminhamento feito por essas professoras, conclui-se que há uma forte influência da perspectiva construtivista⁷⁰.

Cabe salientar que as condições socioeconômicas das crianças da sala de A-br eram mais favoráveis do que as de S-br, boa parte delas havia freqüentado instituições de educação

⁷⁰ Conferir Ferreiro e Teberosky (1985, p. 215-225).

infantil, ficando nítido que já tinham várias referências em relação a aspectos da escrita de seus nomes. O trabalho com o nome das crianças tem sido bastante recorrente em classes de alfabetização e na educação infantil e percebe-se que os resultados são positivos. O nome da criança é um texto, uma unidade de significado e, a partir dele, outros significados e relações com o mundo da escrita podem ser construídos.

A preocupação com a convenção da escrita está colocada como central nesse processo inicial. Ao manusear os crachás e provocar as crianças com pistas, instigando-as a tentarem descobrir os nomes, a professora agiu como se fosse um jogo de adivinhação; assim, envolveu as crianças e ao mesmo tempo propiciou algumas informações sobre o sistema da escrita: o nome das letras, o reconhecimento da letra inicial, a quantidade de letras, uma letra em particular que aparece em vários nomes.

A brincadeira é atividade própria da criança e os jogos fazem parte desse contexto. Quando a professora oferecia essa possibilidade em um encaminhamento metodológico, favorecia o aprendizado, pois aumentava as possibilidades de interação pelo aspecto lúdico que se estabelecia.

A-br demonstrou que, além de se preocupar com as questões referentes ao aprendizado da leitura e escrita, também trabalhou outros aspectos com as crianças, por exemplo, quando ela propõe a solução de um problema hipotético. A-br explicou que muitas vezes as crianças se deparam com pequenas situações em sala e não conseguem reagir de maneira adequada e em alguns momentos apenas choram. Quando ela trabalha com esses pequenos problemas, acaba ajudando-as a reagirem melhor diante dos conflitos que surgem em suas vidas e mesmo na sala de aula. Acredita a professora que isto favorece a busca de soluções e ainda possibilita as crianças a se expressarem oralmente.

É importante também reconhecer como a disposição da sala também influenciou nas possibilidades de interação, assim como os jogos. Nos trabalhos em grupo e nos jogos, as crianças dificilmente se dispersavam; elas conversavam, davam opinião sobre o trabalho de um colega, desentendiam-se, mas estavam envolvidas nas atividades, aprendendo a reconhecer e a se confrontar com o ponto de vista do outro. Entretanto, na pesquisa no Brasil, percebemos que há muita resistência para investimentos nessa possibilidade. O modelo de escola em voga ainda persiste nas carteiras enfileiradas e no aprendizado individualizado, mesmo estando no discurso corrente a importância de se promoverem interações em grupos.

No terceiro episódio, narraremos alguns encaminhamentos de S-br no começo do segundo bimestre letivo.

A professora iniciou perguntando quem gostaria de fazer a oração. Duas crianças se ofereceram e a oração foi feita pelas duas. Depois a professora iniciou uma leitura coletiva em voz alta de todos os cartazes que estavam pela sala: do alfabeto sobre o quadro, do texto “A Foca”, de Vinícius de Moraes, da quadrinha sobre o aniversário da cidade, da lista de palavras com a letra “jota (J)”, que haviam pesquisado, do versinho popular “Batatinha quando Nasce”, de mais uma lista de palavras com a letra “bê (B)” que pesquisaram, do texto da cantiga o “Coelhinho da Páscoa”, de uma outra lista de palavras com a letra “cê (C)”, da lista dos nomes das crianças, dos aniversariantes do mês e da escrita dos numerais de 1 a 10 (esta última acompanhada com a contagem da quantidade pelos dedos).

A seguir a professora foi escrevendo a agenda do dia no quadro, solicitando a ajuda das crianças. Logo depois começou a cantar a música: *“E agora minha gente uma história vou contar...”* e um menino repetiu o que ela sempre dizia: *“Então agora é para ficar bem quietinho para ouvir a história”* e S-br sorriu. Falou que iria contar uma história de uma bruxa, “A bruxa Salomé” e o autor era o mesmo da história “A casa sonolenta.” Explorou a capa com as crianças, perguntando o que elas viam, depois começou a contar a história.

As crianças prestavam atenção e às vezes faziam alguns comentários. Quando a professora leu a parte em que a bruxa transformou as crianças em comida, as crianças riram muito. E encerrou com a música: *“Acabou-se a linda história...”*

E então convidou as crianças a relembrar a história, fez perguntas e as crianças foram falando, em alguns momentos coletivamente, em outros algumas crianças falavam individualmente. Um dos meninos contou boa parte da história sozinho e com propriedade. Outros complementaram. Alguns (poucos) ficaram brincando entre si, sem dar atenção à história.

S-br disse que iria entregar um texto para eles sem contar que texto era e que deveriam tentar descobrir. Quem descobrisse não deveria contar. Depois, coletivamente, tentou fazer a leitura com as crianças. Era a cantiga popular “O sapo”, e então começaram a cantar, primeiramente todos juntos, depois só as meninas, depois só os meninos. Em seguida a professora fez comentários sobre o “chulé” e os cuidados que se deve ter para manter a higiene corporal.

A professora chamou a atenção para uma boneca que estava desenhada em um cartaz fixado na porta e leu para as crianças os nomes das partes do corpo. E falou que naquela semana estudariam sobre higiene. Ela nos explicou que fez o cartaz com eles e uma criança serviu para ser o esboço do corpo; então ela puxou setinhas e foram ajudando (oralmente) a

montar as palavras correspondentes às partes. Depois fizeram o mesmo com um desenho que receberam em tamanho de folha ofício.

S-br falou que trouxe também a cantiga do “Sapo” toda recortada em palavras e que deveriam ajudá-la a colocar em ordem. Chamou as crianças para que se sentassem no chão e cada fila deveria ajudar a formar uma parte da história que depois foi colada a um cartaz e exposta na parede da sala. (Já haviam feito a mesma atividade com outro texto que presenciamos – o texto “A Foca” – que se encontrava colado ao quadro).

Quando a professora pediu para uma criança procurar a palavra PÉ e a criança encontrou, ela perguntou:

- “*Como é que se escreve?*”

Alguém falou:

- “*É um “Pê” e um “E”.*”

- “Muito bem e para ficar “PÉ” vai o que sobre o “E”?”

Alguém disse:

- “*É um til.*”

S-br falou:

- “*Não, é um acento e a gente chama de agudo*”.

Ela disse que essa palavra também estava no cartaz da boneca que eles haviam feito.

Na hora que foram procurar a palavra “ELE”, alguém disse que começava com a letra “le (L)”, então S-b disse para prestarem atenção no som que saía da boca e emitiu o som “E”.

Depois perguntou quem gostaria de ir ao quadro e com o auxílio de uma régua apontar as palavras para que todos cantassem a música juntos.

Algumas crianças se ofereceram e foram. Uns não conseguiram ordenar o ritmo da música com as palavras que sobravam no final da leitura. Outros já conseguiram, mesmo ainda não lendo convencionalmente.

Depois a professora pediu que voltassem para suas carteiras, procurassem a palavra SAPO no texto e a pintassem. A seguir, pediu que as crianças tirassem seus cadernos, dando instruções para que prestassem atenção à última folha em que haviam escrito, para que escrevessem a data no lugar correto. Ressaltou também que estávamos em um novo mês, que elas, inclusive, tinham preenchido o calendário.

Ao indagar as crianças sobre como estava o tempo, apareceu a necessidade de escrever CHUVA (no lado de Segunda-feira, deveriam desenhar como estava o tempo e escrever uma palavra correspondente). Então ela foi questionando como se escrevia e deu uma dica:

começava igual a CHULÉ. Uma ou outra criança foi se dando conta e falando “cê (C)”, “ce, agá (C,H)”, “cê, agá, a (C,H,A)” e ela disse:

- “Assim fica CHA e como fica CHU?”

Alguém respondeu:

- “ U”.

E assim foram construindo a palavra conjuntamente.

As crianças colaram o texto do sapo em seus cadernos. Logo depois, S-br pediu que as crianças copiassem dentro de um retângulo a palavra “SAPO” e que desenhassem um quadrado pequeno e colocassem dentro o algarismo correspondente ao número de letras.

A professora perguntou quem gostaria de ir ao quadro escrever palavras que comessem com a letra “esse (S)” e muitas quiseram ir. A primeira criança foi e escreveu “SONIA”, depois a segunda escreveu “SAPO”, depois “SICA” e ela indagou o que significava a última. A criança não soube responder e ela disse “essa palavra não existe, ela é um pedacinho de outra palavra” e apontou para a palavra Física, escrita na agenda⁷¹. E indagou que outra palavra ela queria escrever e a criança falou “SOFÁ” e fez a palavra sem o acento e a professora complementou que tinha um acento agudo. Depois escreveram: SUJO, SUCO, SOL, SAPATO, SELO, SINO, SONO, SABONETE.

Enquanto algumas crianças terminavam de copiar as palavras, a professora foi lendo com as outras e acompanhando com palmas de acordo com as sílabas: Por exemplo: “*Quantas vezes eu abro a boca para falar a palavra: SAPO*” e batiam as palmas correspondentes.

Depois do recreio, S-r informou que iriam trabalhar com Matemática e colocou no quadro: “MATEMÁTICA: MATERIAL DOURADO”. Dispôs as crianças em grupos de 4 ou 6 crianças e buscou o material dourado e pôs um sobre cada mesa. As crianças começaram a manusear, enquanto ela ainda ajudava algumas que não tinham terminado de copiar as palavras da lista.

A professora ensinou um jogo com o material dourado, que trabalhava a noção de dezena. As crianças jogavam um dado e pegavam a quantidade de unidades correspondentes, quem completasse 10, trocava por uma barrinha correspondente a uma dezena.

Acabou a aula, as crianças foram para a Educação Física e algumas ficaram com ela terminando a atividade. A professora disse que uma vez por semana ficava com algumas crianças trabalhando o que elas mais necessitavam.

⁷¹ A título de curiosidade, a palavra “sica” existe: é uma espécie de punhal dos antigos romanos (HOUAISS, 2001), mas o que a criança fez foi um recorte da palavra “física” que estava disponível no quadro.

Há uma série de elementos para serem analisados nesse episódio. A ritualização está colocada desde o primeiro momento; primeiramente, através da oração e posteriormente pelo direcionamento de leitura. Vimos uma participação bastante significativa de muitas crianças, mas, mesmo assim, algumas se dispersavam ou simplesmente repetiam de memória o que estava sendo supostamente lido. Todavia, é procedente considerar que gerava alguns efeitos positivos, entre eles, o convencimento de que estavam “lendo” e de que os cartazes podiam ser lidos, ou seja, onde há letras, pode-se ler, e isso contribuiu para a compreensão do papel da escrita na cultura escolar.

A leitura das histórias nesse episódio aparece também como parte do ritual incorporada à agenda diária, tanto que as crianças já haviam se familiarizado ao ponto de um menino imitar a fala da professora. Era uma leitura com caráter eminentemente de fruição. S- br abria e fechava esses momentos com uma cantiga, como se fosse “*abra-te Sésamo*” e “*fecha-te Sésamo*”. Logo depois de ler a história, explorava com elas a compreensão da estrutura narrativa, sem, entretanto, haver um encadeamento entre a história lida e o que se sucedia, visto que não era essa a intenção; a literatura por si só nesse contexto específico bastava.

Em um segundo momento, quando a professora entregou o texto da música “*O Sapo*”, percebe-se que o movimento da aula adquiriu um outro significado perpassado pela ludicidade; as crianças deveriam tentar adivinhar qual era o texto. A seguir, cantaram a música e conversaram sobre o *chulé*. Aqui se percebe que a professora estabeleceu um elo com outra área do conhecimento, as ciências naturais. A música foi motivo de entretenimento, mas todas as atividades decorrentes dela objetivam atingir não só os conhecimentos sobre a linguagem escrita, mas também sobre o reconhecimento do corpo e da necessidade da higiene.

Os desafios foram muitos. A linguagem escrita foi permeando todo o processo; as crianças convidadas a irem ao quadro e fazerem tentativas de escrita; uma lista de palavras iniciadas tal como a palavra “sapo” surgiu; informações sobre acentuação foram sendo dadas pela necessidade a partir daquele contexto de palavras.

O encaminhamento da professora junto às crianças permitiu trabalhar vários aspectos: o que é um texto, o nome das letras, a formação das palavras, a relação fonema e grafema, o uso dos acentos, entre outros.

No final do episódio aparece a área de Matemática. A professora recorreu a materiais concretos, como o material dourado, e aliou o jogo a uma possibilidade metodológica que ajudou as crianças em seu processo de construção do número e de compreensão da base dez do sistema de numeração.

Algumas crianças ficavam com ela no horário da Educação Física. Essa era uma forma que ela encontrou para ajudar os que apresentavam dificuldades. Havia na escola um apoio pedagógico que funcionava em horário oposto ao da aula das crianças, mas nem sempre conseguia atendê-las a tempo e a professora assim se organizava.

No quarto episódio, descreveremos sobre o desenrolar de um projeto desenvolvido por A-br que envolveu, além da literatura, a possibilidade das crianças assistirem a uma parte de um show de música infantil em DVD e também ouvirem música em CD.

Em maio de 2005, fomos até o auditório; lá as crianças sentaram-se no tablado e A-br mostrou o livro “*Samanta gorducha vai ao baile das bruxas*”, questionando sobre o que deveria tratar a história. A leitura integral do livro não ocorreu sem interrupções, as crianças faziam comentários na tentativa de compreender a história e a própria professora parava para questionar partes da história, “*alguém sabe o que é um SPA?*” (as crianças comentavam o que sabiam e a professora continuava).

Ao término da história, A-br conversou com elas sobre a narrativa lida: tratava-se de uma bruxa que não tinha o que vestir para ir a um baile porque estava além de seu peso. E as crianças foram dando sugestões do que a bruxa deveria fazer (exercício, não podia comer gordura...). O livro tinha um lembrete ao final, como uma *moral da história*: “*aceite-se como você é, mas faça exercícios.*”

As crianças permaneceram no mesmo auditório, a televisão foi ligada e puseram um DVD com um show de uma cantora (Sandra Perez) cantando uma música chamada “Sopa” e usando como instrumento duas colheres de pau.

Depois voltamos para a sala de aula e A-br entregou a letra da música. As crianças ouviram, acompanhando um CD e começaram a cantar.

A seguir, a professora iniciou uma conversa com elas sobre os instrumentos utilizados pela cantora – as colheres de pau – e comentou, “viram que dá para fazer instrumento com coisas bem simples?”, e depois questionou qual era a diferença entre o DVD e o CD e uma criança falou que no DVD dava para ver a cantora e o CD dava só para ouvi-la. Mas a professora disse que havia outra diferença; e uma criança disse que no DVD não tinha criança cantando e no CD tinha e a professora concordou.

Com ajuda da professora e da pesquisadora (*que não resistiu*), as crianças foram tentando ler as palavras e, ao mesmo tempo, verificaram o que ia e o que não ia na “sopa” e pintavam conforme uma legenda pré-estabelecida (amarelo – o que podia ir na sopa e vermelho – o que não podia ir na sopa). Algumas crianças já tentavam ler sozinhas, outras

pintavam olhando o que as colegas já haviam feito, por não conseguirem ou por ser mais prático do que tentar ler.

Para a tarefa de casa, as crianças deveriam escolher três alimentos que apareceram na música e desenharem, e três alimentos que gostariam que sua mãe pusesse na sopa. Logo após, entregou uma folha em que estava escrito: “continue rimando”, havia um grupo de palavras de um lado e as crianças deveriam descobrir e escrever as palavras que rimassem do outro lado. Eram palavras da própria música.

No dia seguinte, A-br lembrou com eles a canção que haviam cantado, cantou novamente e ia batendo lápis com lápis como se fossem instrumentos. Depois ela perguntou quem sabia cantar a parlenda “1, 2, feijão com ...” e as crianças completaram “...arroz” e a professora iniciou fazendo uma ficha com a palavra ARROZ, continuou lembrando a música e disse “3,4 feijão no...” e novamente as crianças completaram “prato”. E A-br perguntou:

- *“como é que se escreve prato?”*

E as crianças disseram os nomes das letras:

E ela disse:

- *“Qual será a letra que vai no meio para formar ‘PRA’?”*

E como não houve resposta, ela mesma disse que era a letra “erre (R)” e pediu para as crianças pronunciarem “PRA” para sentir a língua vibrar. E continuou com a parlenda e com o auxílio das crianças foi escrevendo as palavras: “INGLÊS”, “BISCOITO”, “DOCE”, “PASTÉIS”, “FEIJÃO” e para escrever ela enfatizava o som enunciado. Quando eles não percebiam, como por exemplo, o “I” no meio do biscoito, ou quando não conseguiam, ela dizia a letra correspondente.

Depois entregou uma folha com um texto “Batalhão do apetite” e pediu que as crianças procurassem a palavra “OVO” e pintassem de amarelo. A seguir deveriam pintar de azul a palavra “LEITE” e assim ela montou uma legenda para ser usada com várias outras palavras. Uma menina não encontrava a palavra “LEITE”; e a professora perguntou para a turma como é que se escrevia e as crianças soletraram e a menina que não havia encontrado, achou.

Cada vez que a professora dizia uma palavra, dava para ouvir as crianças pronunciando para tentar descobrir as letras que a formavam. Abaixo do texto, havia a parlenda com linha tracejada em branco, de acordo com o número de letras, para completarem com as palavras que estavam no quadro, nas fichas feitas anteriormente. As crianças tiveram dificuldade, e a professora chamou a atenção para os numerais da parlenda (1,2 feijão com ...) que seria uma pista para descobrir o que pôr depois, visto que as crianças sabiam de cor.

Depois de feita essa atividade, a professora pediu que eles recortassem as três palavras que estavam embaixo na folha: RABANETE, TOMATE e PIRULITO que eram palavras da música cantada no dia anterior. E pediu que eles pegassem a palavra RABANETE e segurassem na mão e perguntou quantas letras tinha tal palavra. As crianças responderam e juntos pronunciaram acompanhando com palmas cada sílaba; A-br pediu que cada pedacinho deveria ser contornado de cor diferente, e a mesma coisa fizeram com a palavra TOMATE e PIRULITO.

Depois a professora pediu que recortassem as sílabas e passou a atividade para casa. Deveriam colar no caderno os “pedacinhos” recortados em sala, ler as palavras para a mãe e junto com ela escrever uma lista de verduras e frutas que ela utilizava. Por último, havia ainda um caça-palavras de nomes de frutas.

No momento em que a professora apresentou o livro para as crianças mostrando a capa e o título e questionando sobre o que deveria ser a história, já provocou um movimento de leitura com as crianças utilizando estratégias como a antecipação e a inferência⁷².

Pontuamos também na descrição do episódio, que as crianças e a professora interrompiam a leitura para lançar perguntas e fazer esclarecimentos, e o que percebemos é que tal forma de leitura não prejudicou a compreensão das crianças. Foi essa a maneira pela qual tentaram ativamente se apropriar da história: olhando, perguntando, comentando.

É interessante como o tema obesidade presente nos noticiários da mídia (jornais e programas da TV) passa a entrar na composição dos currículos. Ao mesmo tempo, é importante não se perder de vista a existência de um padrão de beleza que pretende se estabelecer e prioriza os corpos magros e esguios. Além disso, também há um mercado de produtos que prometem milagres e que criam expectativas, deixando de priorizar a saúde e pondo o culto ao corpo em primeiro lugar.

A narrativa do livro sugere claramente um fundo de discussão sobre preconceitos e simultaneamente lança um alerta para o problema da obesidade. Talvez o objetivo na escolha de tal livro passasse mesmo pela necessidade de trazer para as discussões de sala de aula a questão dos hábitos alimentares, tanto que as atividades posteriores giraram em torno do tema “alimentação”.

A literatura nesse contexto entra como uma *acompanhante* para o desenvolvimento de conceitos ligados a outras áreas do conhecimento. Entretanto, parece-nos importante defender que da forma como foi encaminhada gerou fruição, entretenimento e aprendizado de modo

⁷² Nos PCN's de Língua Portuguesa encontramos à página 53 uma explicação sobre essas e outras estratégias que um leitor pode utilizar diante dos textos.

geral, visto que envolveu atividades diversificadas e propiciou o contato com linguagens distintas: a literatura, o vídeo, a música.

As crianças tiveram a oportunidade de vivenciar estratégias distintas: viram em DVD uma cantora em apresentação de sua canção e tiveram oportunidade de ouvir a mesma música em CD. Percebemos que, naquele momento, a professora procurou fazer as crianças compararem, prestarem atenção a detalhes e isto compôs um processo de sistematização que é próprio do ambiente escolar. Essa mediação ampliou a percepção das crianças para escutas e visualizações que em outro espaço não seria pertinente. Queremos com essa afirmação resgatar e acentuar o papel do processo de escolarização para a ampliação dos sentidos do mundo, um outro olhar, novas lentes, novas escutas e a escola pode ser esse espaço. Essa pequena ação da professora nos faz pensar que alfabetização é muito mais do que a inserção no mundo da escrita – podemos ampliar esse conceito – é a inserção no mundo mediado pela escrita e por tantas outras formas e sentidos de linguagens e leituras⁷³.

A atividade de escrita decorrente de todo esse projeto que se utilizou da letra de uma música aprendida, de uma parlenda que as crianças já conheciam de memória, favoreceu a compreensão e envolvimento das crianças que ativamente participaram, cada uma em processo próprio.

A professora trouxe informações diversas e necessárias para o processo de apropriação da escrita. Explorou ao máximo as possibilidades: quantidade de letras, relação fonema-grafema, reconhecimento de palavras, rimas e tudo isto em um projeto que envolveu leitura, literatura, música, parlenda. Entretanto, mesmo já sendo por volta de maio, as escritas ficaram muito restritas a palavras e não necessariamente a tentativas de escrita de textos.

Em ambas as salas percebemos, portanto, que havia um caminho para a leitura muito mais permissivo e abrangente, enquanto que para a escrita havia restrições: escreviam palavras, copiavam a agenda, mas faziam poucas produções textuais escritas. Tal ocorrência deu-nos a impressão que ainda subjazem nesses encaminhamentos resquícios do modo *cartilhado* de alfabetizar, primeiramente deve-se dominar o sistema de escrita para depois produzir textos, primeiramente a leitura, para depois a escrita.

Não queremos com essa constatação desmerecer o trabalho realizado pelas professoras, pois a riqueza das atividades e a criatividade demonstrada tendem a gerar crianças leitoras e com um trabalho específico e sistemático de escrita também poderão se tornar boas escritoras. Queremos ressaltar que compreendemos a necessidade do exercício da

⁷³ Isso vem ao encontro do que Frago (1993) denominou de “alfabetizações”.

escrita de texto desde o início do processo de alfabetização em concomitância com leituras de textos diversificados e reais e não como uma etapa posterior.

Em consonância também com algumas das idéias apresentadas por Pereira, defendemos a lógica de um *vaivém* entre processos de leitura e de escrita:

Esperávamos assistir ao aparecimento de práticas para o desenvolvimento da competência de uso escrito que tivessem uma orientação metodológica assente no reconhecimento de que entre leitura e escrita se deve desenvolver um constante vaivém – ler ajuda a escrever e escrever ajuda a ler – ou, pelo menos, a emergência de uma consciência discursiva que se distanciasse do discurso (do senso) comum em que se estabelece uma mera relação de causa e efeito entre as competências de compreensão e de produção verbal escrita. (PEREIRA, 2000, p. 342)⁷⁴.

Reconhecer a necessidade da apropriação da escrita, não como uma forma de conduta externa, mas como um processo complexo que exige sistematização, faz-nos lançar outros olhares sobre o ensino-aprendizagem da linguagem escrita e defender a simultaneidade entre as práticas de leitura e escrita.

A seguir, apresentaremos como se efetuavam os processos de sistematização da linguagem escrita na escola de Portugal onde pesquisamos. Constatamos que as professoras A-br e S-br tinham encaminhamentos bastante semelhantes e, portanto, concepções aproximadas sobre a alfabetização, já R-pt, apresenta marcas advindas de um contexto histórico e social de formação, que denota outras concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita.

4.3.2 Processos de leitura e escrita no *espaço da iniciação* de R-pt

Durante as observações no *espaço da iniciação* de R-pt, deparamo-nos com possibilidades de leitura e escrita distintas das encontradas no Brasil.

No que diz respeito à literatura, por exemplo, percebemos que não fazia parte da rotina de leituras cotidianas. Apenas em um dos dias de observação, a professora B., que acompanhava com mais frequência R-pt, trouxe um livro, sentou-se ao chão com as crianças em uma roda e pôs-se a ler uma história. Soubemos, posteriormente, em conversa informal,

⁷⁴ Em Aveiro/Portugal pudemos compartilhar de um grupo de estudo com essa professora, durante nosso doutorado sanduíche (fev. a jul./2006), e discutir algumas dessas questões.

que essa ação ocorreu por influência de um curso sobre literatura que essa professora havia feito junto ao Centro de Formação⁷⁵.

As leituras e produções escritas que presenciamos giravam em torno da elaboração de frases sobre o cotidiano e da produção textual, a partir da referência de uma história sobre bruxas, construída coletivamente no início do ano letivo e exposta em cartaz em um dos quadros.

Com a ajuda da professora, as crianças escreviam e liam frases sobre fatos vivenciados, fim de semana, passeios. Enquanto a professora circulava pelas mesas, elas ficavam “lendo” (ou memorizando) tais frases, que acabavam por decorar e depois se punham “a ler” para ela. Em alguns momentos, liam também o cartaz com a história da bruxa. Percebemos que na maioria das vezes faziam tal leitura de memória com o intuito de encontrar alguma palavra para escrever algo que desejavam. Essas produções eram feitas em folhas que posteriormente iam para os seus arquivos.

A heterogeneidade dos processos de escrita e leitura em que se encontravam as crianças se fazia visível. Havia crianças mais dependentes da ajuda da professora e que apenas produziam frases do cotidiano, outras mais autonomamente produziam essas frases e textos, muitos dos quais eram continuação da história da bruxa, com outros finais ou outros começos para a mesma história. Não presenciamos a formação de textos coletivos, mas a professora contou que o texto sobre a bruxa foi feito coletivamente. Esse era o único texto presente em sala de aula do gênero literário. Os demais cartazes expostos eram os dispositivos utilizados pelo tipo de organização daquela escola (chamada, conteúdos da quinzena, dentre outros).

Durante todo o tempo de observação, em nenhum momento a professora ou as crianças nomearam as letras. Pudemos ver que para algumas crianças, diante de uma dificuldade de escrita, a professora solicitava que construíssem à parte “as casinhas”, referindo-se à construção das famílias silábicas.

A impressão que tivemos foi que as crianças aprendiam a ler a partir do texto integral (sejam as frases de suas vivências ou a história). Utilizavam-se basicamente do recurso da memorização e paulatinamente iam conseguindo estabelecer relação de semelhança entre a escrita das palavras e iam recebendo informações sobre as famílias silábicas, mesmo

⁷⁵ As escolas em Portugal organizavam-se para formação a partir de regiões. No caso da escola observada, o Centro de Formação situava-se nas imediações da vila. Naquele local eram oferecidos cursos diversos que serviam como créditos para a promoção na carreira. Tratava-se de uma formação contínua que não necessariamente leva em conta um contexto específico. As professoras escolhiam algum entre os cursos que havia e se inscrevem. Entretanto, nem sempre era possível fazer aquele que desejavam, em alguns momentos acontecia de o curso desejado estar sendo oferecido em outra região, mas por questões adversas (difícil deslocamento, horários) acabavam fazendo o que lhes era oferecido nos centros de formação mais próximos.

desconhecendo o nome das letras. R-pt falou sobre o método utilizado e explicitou como transcorria o processo de alfabetização:

[R-pt Entrev 11 : 263 - 286]

R-pt: Portanto, nós, costumamos lhe chamar o método natural, é um método... que tem que ser um método que resulta com a criança. Nós temos que procurar um método, o método tem que ser um método que resulte com a criança. E como eu a bocado te disse nós aqui fazemos um esforço muito grande para respeitar o capital cultural com que a criança chega à escola e a criança parte daí. Cada um vai partir do momento em que está.

Como é que isso se faz? Nós fazemos isso através do que? Eles chegam, tentamos falar um bocadinho da escola, etc. e tal, como em todas as escolas: conhecer a escola, senti-la, vê-la, conhecer os espaços, e então são convidados a contar-nos uma notícia. Isto pra eles é monstruoso: como é que eu vou contar uma notícia se eu não sei ler nem escrever? Nós começamos a fazê-los crer que eles conseguem contar a notícia através do desenho, vai ser tudo a partir da gravura, legendamos a gravura, depois vamos ter o feedback do que eles representaram no papel e somos nós a fazermos as legendas, escrevermos a legenda. Sempre com letra maiúscula impressa, pela facilidade do desenho e muitos ainda estão nesse tipo de letra como tu vês, facultamo-lhes a vida, convencemo-lhes que eles sabem.

Tem logo uma reguazinha com o nome completo de cada um, com o mesmo tipo de letra e nós convidamos logo a eles tentarem copiar. No dia seguinte à legenda do desenho, nós vamos investir nisso. Investimos muitos dias nisso e eles vão se aperceber que sabem ler o que está lá, a vivência foi deles, eles sabem lá o que está a representar, eles sabem muito bem o que me disseram, que está ali escrito. Isso é sempre um reforço positivo, filha. [risos] Eles até se convencem que sabem ler.

Na fala de R-pt transparecia a convicção posta no projeto dessa escola de que o ponto de partida é a criança, sua cultura e, portanto, suas vivências, por isso “o método tem que ser um método que resulte com a criança”⁷⁶. Ao explicitar como iniciava o processo de alfabetização, deixou evidente que o papel do professor nesse início é de *escriba* da criança.

Segundo R-pt, o procedimento se dava de seguinte forma: logo nos primeiros dias, era

⁷⁶É procedente salientar que essa escola apresenta aspectos de similaridades em relação às opções teórico-metodológicas desenvolvidas pelo Movimento da Escola Moderna e por isso trabalha a simultaneidade de escrita e leitura, como pontua Pereira (2000, p. 341) em relação ao MEM: “Não podemos esquecer que o Movimento da Escola Moderna (MEM), inspirado em Freinet e nas suas teorias do ‘texto livre’ e do ‘jornal escolar’, desde há muito vem defendendo a entrada na aprendizagem da língua materna através da escrita dos alunos.”

solicitado aos estudantes que escrevessem uma *notícia* sobre a escola e como não sabiam fazê-lo com letras lhes era permitido utilizar desenhos legendados pela professora. Uma outra atividade freqüente no começo de apropriação da escrita que a professora descreveu era a cópia dos nomes. Assim, a escrita ia tomando sentido naquele contexto e as crianças colocadas no desafio de “lerem” o que iam escrevendo desde o processo inicial e nas palavras de R-pt, “*até se convencem que sabem ler*”.

A professora confirmou que se utilizava do recurso de memória como uma estratégia e aproveitou para descrever todo o processo que desenvolveu com aquelas crianças especificamente:

[R-pt Entrev 11: 288 - 328]

R-Pt: é um recurso de memória, é basicamente isto. E vamos investindo nisso: nessa notícia, na semana seguinte vimos outra notícia se anda sempre mais ou menos a volta do mesmo e aí já vamos introduzindo palavras novas, que aparece uma palavrita ou outra e quando nos damos conta os meninos⁷⁷ já memorizaram “n” palavras.

Depois, entre essas palavras, desordenamos a frase que estava ali, mas com as mesmas palavras e eles vão conseguindo decifrar, descodificar, porque é sempre da vivência deles, é sempre deles pra fora, nunca é imposto por nós. Nunca! [frisa com um tom mais forte na voz] Percebes? E vai se construindo assim aos pouquinhos. Isto descrever as tantas é muito vago pra vocês, mas é pecinha a pecinha, percebes?

Aquela historinha que eles têm lá da fada, que foi construída por ela [referindo-se a professora B.] foi depois do dia das bruxas. Tava eu... nem foi... o dia das bruxas nem foi falado comigo porque tava eu com o pé partido e engessada, com uma bota de gesso até o joelho, quando eu chego aqui, eles falam, foi logo a seguir ao dia das bruxas e começamos, a história apareceu quando eu perguntei qual era a diferença entre uma palavra e uma frase, o que que era uma palavra e o que que era uma frase.

Pra eles era um bicho de sete cabeças não sabiam. Tentamos desmontar aquilo. O G. disse-me uma frase tão complexa que eu disse, “a tua frase é quase um texto”, portanto, uma palavra nova: palavra, frase e texto. Tás a perceber?

E nós começamos a partir daí, eles disseram “mas o que é um texto” e surgiu a história. Eu disse: “Olha, essa frase do G., se quisermos aproveitar, nós vamos construir um texto”. Como era a bruxa que andava aí, como era tudo, eles construíram a história coletiva, cada um, quem quis participar, nós fomos registrando e isso depois das notícias... porque o dia das

⁷⁷ A professora R-pt quando fala das crianças que compõem o grupo da iniciação usa o termo “meninos” como uma forma genérica para se referir aos meninos e meninas que faziam parte daquele espaço.

bruxas é em novembro. Eles já tinham o setembro, tinham o outubro, trabalhado com as notícias deles, eles já tinham memorizado muitas palavrinhas das notícias deles, aparece a história a partir deles e isso serviu de base para o ano todo.

Depois, quando nós estivemos a falar com eles, eles também deram sugestões para trabalhar a história de outras formas, através da escrita, da leitura, tu estiveste comigo quando eu disse a A... se vai haver um tempo...[A. é professora de Artes e a R-Pt pediu-lhe que trabalhasse o que havia combinado com as crianças] porque eles já deram sugestões da forma como querem trabalhar aquela história nas outras dimensões [aqui a professora refere-se às outras áreas do conhecimento: dimensão da arte, por exemplo] e só faz sentido este trabalho acontecer assim. Tendo nós aqui tantas dimensões, tendo nós aqui tantos recursos humanos com especialidades diferentes há que gerir isso, há que enriquecer o trabalho nas modalidades a volta dos interesses deles, percebes?

Pelos depoimentos anteriores, percebemos que as crianças tinham vez e voz e de certa maneira foi a partir delas que o *fio* do trabalho pedagógico se desenvolveu. Logo a seguir, a professora R-pt contou como foi desdobrando outras atividades a partir da mesma história sobre a bruxa:

[R-pt Entrev 11: 354 - 359]

R-pt: Então, é por isso que nós estamos... quando eles vêm com a frase da bruxa e não sei o quê, se tu reparares, eu já tenho entrado noutra forma, não saindo da história deles, mas complicando o sistema: dando o início de outra história, metendo a fada, eles dando o final da história, porque estamos à espera que haja espaço na outra dimensão para estarmos todos em sintonia.

R-pt contou-nos que quando conversou com as crianças sobre como poderiam dar continuidade ao trabalho realizado, foram dadas sugestões para que pudessem desenvolver atividades com as professoras do espaço da *dimensão artística*. Na perspectiva de R-pt, pelos recursos humanos que a escola possui é possível desenvolver o trabalho pedagógico de maneira integrada e era essa a defesa que ela fazia.

Continuando a explicitar o método, a professora assim se posicionou:

[R-pt Entrev 11: 375 - 381]

R-Pt: *É mesmo aquilo que tu vês, não há definição, é mesmo aquilo que tu vês, ajudando, como construindo as casinhas [refere-se aqui as “famílias silábicas”: sa, se, si...], desmontando as palavras [separação silábica], portanto, pois é todo o processo. Que é bom que sejas tu a ver e dar a resposta pra ver se tu também consegues entrar no nosso sistema, também é bom pra ti.*

[R-pt Entrev 11: 390 - 392]

R-Pt: *No processo inicial elas [as letras] nem existem. Porque nós descemos da frase à palavra, à sílaba e depois é que é a letra. O processo é ao contrário. E eles só descem à letra quando tem a necessidade de ir ao dicionário.*

Nesses últimos trechos expostos por R-pt, ficou evidente o caminho que percorreu com as crianças e a opção que fez: da frase para a palavra, da palavra à sílaba, da sílaba à letra.

No caso específico desse espaço de alfabetização, foi priorizado o *todo* para só posteriormente chegar-se às *partes*; isso mostra coerência com o *método natural* instituído por Célestin Freinet (1896-1966), que a professora R-pt afirmou ser a base principal de concepção de alfabetização daquela escola. Tal método “pressupõe que a criança se familiariza com a escrita por imersão na escrita, à medida que interage com textos, ouve histórias, desenha, faz tentativas de escrita. Ela aprende a ler lendo, a escrever, escrevendo.” (CARVALHO, 2005, p. 37).

A concepção apontada pela professora de que o ponto de partida deveria ser o texto integral e de que as crianças deveriam fazer tentativas de escrita, desde o início do processo, diverge e converge com aspectos da perspectiva histórico-cultural, o que apresentaremos a seguir.

Na abordagem histórico-cultural, o processo de apreensão da linguagem escrita por parte da criança não é visto como linear; portanto, além de oferecer às crianças a possibilidade de contato com os gêneros discursivos, essa abordagem defende a necessidade de fornecer informações diversas sobre o sistema de escrita, como: relação fonema/grafema, o reconhecimento da formação das palavras em sílabas e também o conhecimento/reconhecimento sobre o nome das letras.

Na opção teórico-metodológica de R-pt, vimos que a informação sobre o nome das letras foi desconsiderada ou deixada para um segundo plano, e a prioridade era o texto

integral – *o todo* – com ênfase no recurso de memória para só posteriormente chegar ao conhecimento das *partes*: sílabas e letras, num processo bastante linear.

Destacamos, como convergente entre os pressupostos da professora e a perspectiva histórico-cultural, a idéia de que a criança pode desenhar para se expressar quando ainda não sabe escrever próximo da convenção. Isso vem ao encontro do que Vygotsky denominou de *pré-história da linguagem escrita*, que considerava o desenho como uma etapa dessa linguagem:

Quando a criança põe em seus desenhos a grande riqueza de sua memória, o faz como na linguagem, como se estivesse relatando. O traço fundamental que distingue essa forma de desenho é uma certa abstração à que por sua própria natureza obriga forçosamente toda descrição verbal. Vemos, portanto, que o desenho é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal. (VYGOTSKI, 1995 [1931], p. 192, tradução nossa).

Para explicitar o movimento de alfabetização feito pela professora e crianças, nessa escola específica de Portugal, descreveremos o episódio que segue e que foi parte de nossas observações.

Esse episódio aconteceu no mês de abril de 2006, portanto, no segundo semestre letivo de Portugal.

Ao chegar à escola, fomos ao encontro da professora R-pt, que já estava com as crianças no espaço da iniciação: sala ampla, com divisórias que a separava de dois outros espaços, o de pesquisa em que havia alguns livros e computadores e o da *Dimensão Artística*, que as crianças ocupavam quando iam desenvolver alguma atividade nessa área com as professoras específicas.

Ouvia-se uma música clássica suave de fundo que harmonizava o ambiente.

Na *iniciação* havia dois quadros e em ambos a professora havia posto o cabeçalho (local e data) em duas possibilidades de letras: caixa alta e cursiva. Imaginamos que a ação de utilizar os dois quadros relacionava-se à forma de organização do mobiliário – mesas com seis cadeiras – e assim R-pt favorecia o acesso visual das crianças.

Em um dos quadros havia o cartaz da história da bruxa que servia como referência para as crianças escreverem o que necessitavam a partir das atividades propostas.

A professora perguntou a uma menina qual seria a quantidade de crianças presentes à *iniciação* naquele dia. A criança respondeu:

- “Acho que são 23”.

R-pt perguntou para outras se concordavam, algumas disseram que sim, outras falaram diferentes quantidades. Mas ela teve que interromper essa atividade, em função de uma exposição que tinham que ir visitar.

R-pt falou para as crianças que iriam a uma exposição feita pelos estudantes maiores da escola e que era sobre o 25 de abril. E perguntou o que sabiam sobre essa data. Uma criança disse:

- “Não sei explicar muito bem, mas houve uma revolta nesse dia e a partir daí houve liberdade”.

Outra contou:

- “Encontraram um tesouro e o tesouro era ser livre”.

E várias falas das crianças foram se alternando:

- “Eles antes não podiam fazer nada...”.

E a professora interpelou:

- “Quem era esses ‘eles’? Eram os espanhóis?”

- E a criança disse:

- “Eram os portugueses”.

Uma outra criança falou:

- “Não se podia ler livros”.

Outra disse:

- “Não podiam comprar as revistas que queriam”.

Outra completou:

- “Não se podia beber coca-cola”.

A professora nos explicou que muitas dessas falas foram mediadas por uma história lida pelo professor de Educação Física na semana anterior.

Ela perguntou em que ano isso havia acontecido.

- “1974” – Uma criança respondeu.

R-pt questionou quantos anos fazia e uma disse:

- “Sei que faz muitos anos”.

O professor de Educação Física pôs no quadro uma operação de subtração na vertical: “2006–1974”. Ficou claro que ele não tinha noção de que isso pouco dizia para as crianças naquele momento.

Havia uma menina maior de outro grupo, que veio fazer o levantamento dos assuntos para a convocatória da assembléia, que sempre se realizava às sextas-feiras, mas como não havia ocorrido na sexta anterior, excepcionalmente seria naquela segunda-feira. A professora

pediu-lhe ajuda perguntando-lhe quantos anos fazia a revolução e ela respondeu “33”, a professora chamou-lhe a atenção para a operação que o professor colocou no quadro e ela corrigiu, dizendo “32”.

R-pt fez novamente a pergunta para as crianças e uma respondeu “32”.

Uma criança disse que “o 25 de abril foi bom para uns e mau para outros”, explicando que a mãe e os avós estavam em Angola e foram expulsos de lá. E R-pt deu razão à criança, enfatizando que pra uns foi bom e pra outros naquele momento não foi, mas que hoje eles estavam bem, referindo-se aos familiares da criança.

Logo a seguir, falou para as crianças que deveriam copiar a data, mas já estava na hora de irem e a atividade foi interrompida.

Dirigimo-nos à sede do Concelho, onde foi realizada a exposição preparada pelas crianças mais velhas da escola que esperaram os “miúdos” entrarem, acomodarem-se e iniciaram a amostra dos murais com gravuras e as explicações foram sendo dadas.

Ainda no prédio do Concelho, a professora conversou com as crianças sobre a exposição e disse-lhes que a escola tinha uma relação grande com o 25 de abril, que originou uma organização diferente, com novas idéias, autonomia e liberdade. Isso só foi possível a partir dessa data. O professor de Educação Física também lhes ajudou a recordar a história que havia contado.

Ao voltarmos da exposição, metade das crianças ficou com a professora e a outra metade foi para a Educação física. R-pt pediu que escrevessem algo sobre o que viram, do que gostaram e para alguns pediu que desenhassem.

A professora ia passando e ajudando as crianças a construírem as frases, as palavras. Algumas crianças (poucas) saíam silenciosamente e iam ao banheiro e voltavam, sem comunicar e sem que isso fosse problemático.

Sobre as mesas de algumas crianças, em fotocópias, havia quadros silábicos e o abecedário (supostamente material de livro ou apostila). Muitas já estavam escrevendo próximo da convenção, outras em processo de transição e algumas em fase bem inicial.

Em um momento, a professora R-pt, foi ao quadro onde havia a história sobre a bruxa. Pediu que uma criança lesse até onde ela apontou, para que pudesse perceber a semelhança da palavra “feitiço” com a palavra “gostei” que a criança queria escrever e enfatizou o som do “ei”.

Para uma outra menina mostrou no texto a palavra “explodiu” que poderia ajudá-la a escrever “exposição”, pois começava da mesma maneira.

A professora B. vinha, ajudava mais um pouco e ia para um outro espaço.

No movimento dessa escrita pelas crianças, a professora recorreu várias vezes à seguinte mediação:

-“Que casinha que vais recorrer para escrever esse som?”

Se a criança não soubesse, ela dizia:

- “A casinha do ta-te-ti-to-tu”.

Dessa forma, ela fazia com que as crianças refletissem sobre as sílabas e pedia para que elas escrevessem as tais casinhas na sua folha para ajudá-las a pensar sobre quais deveriam usar.

Essa era a forma de mediação que era recorrente na sua fala:

- “Agora vamos fazer a casinha do som: bra bre bri bro bru e vais escolher qual que vás usar pra fazer a palavras que queres”.

Novamente voltou a outra professora passando nas mesas e ajudando.

Uma das crianças que optou pelo desenho, teve a ajuda de R-pt para escrever algo. Ela enfatizou a pauta sonora e disse para a menina falar a palavra e ouvi-la:

- “O que tu estás a ouvir é o que vais escrever”.

Assim, ambas as professoras iam fazendo as mediações. Presenciamos B. perguntando a uma criança se achava que a exposição estava bem organizada. Fazia perguntas para ajudá-la a pensar e estruturar o texto escrito.

R-pt ia fazendo alguns comentários sobre o próprio ato de escrever:

- “São umas tais coisinhas”.

- “Escrever não é fácil!”

- “Não podemos ser só leitores, temos que ser leitores e escritores”.

Aos poucos, a professora B. foi dizendo para algumas crianças pegarem o lanche e irem para o intervalo e continuou a atividade com quem ainda não tinha terminado.

O professor de Educação Física veio buscar a outra parte da turma para a atividade lá fora.

R-pt encaminhou a mesma atividade com a turma que chegou. Pediu que eles fizessem um registro da exposição. Contassem o que viram. Em suas palavras: “um textozinho sobre a exposição porque é importante registrar”, “para pôr no jornal”, “um registrozinho”, “contar o que viram”.

As crianças puseram-se a escrever. Ela os ajudava e pediu para um que fechasse os olhos e se transpusesse para o local da exposição para pensar sobre o que viram e depois escrever.

R-pt foi por uns minutos a um outro espaço e uma criança disse à outra: “Quer uma ajuda J.? Eu sei fazer isto!” E o menino disse que não.

As mediações seguiram, ao ajudar uma criança, a professora falou:

- “Quando uma pessoa termina uma idéia – STOP”

E a menina disse:

- “Um ponto”.

E R-pt retrucou:

- “Muito bem! E depois?”

A criança falou:

- “Letra maiúscula”.

Ao precisarem da ajuda da professora, as crianças levantavam o dedo e aguardavam ser atendidas.

Em uma das mesas, R-pt leu em voz alta o texto de um menino e foi assinalando o que ele precisava corrigir. A criança releu e foi fazendo as devidas correções. Vimos essa mesma criança ajudando um amigo a escrever a palavra “exposição”.

R-pt se utilizava das palavras do texto da “bruxa” como referência principal. Para explicar, por exemplo, a palavra “cheguei”, associava-a à palavra “chuva”, “chupeta” e diferenciando-a da palavra “bruxa”.

Deu 12 horas e aos poucos algumas crianças que já tinham terminado as atividades foram dispensadas, mas outras foram ficando com tranquilidade sem preocupação com horário. Um almoçavam na escola e outras iam até suas casas. R-pt avisou que as atividades da tarde teriam o mesmo funcionamento das sextas-feiras: às 14h deveriam juntar-se aos grupos de responsabilidades e depois iriam para a assembleia.

Logo após o intervalo de almoço, a professora se reuniu em um outro espaço com o seu grupo da responsabilidade que tinha como função organizar as visitas das pessoas que vinham conhecer a escola. Eram nove crianças, algumas da iniciação e outras de outros espaços. A professora pediu que uma delas lesse a ata da última reunião e questionou sobre o que ela deveria perguntar ao grupo ao final da leitura. E a criança perguntou:

- “Quem aprova a ata?”

Todos aprovaram, com exceção de uma, que não soube dizer por que não aprovava. Percebeu-se que não tinha muita consciência do que era aprovar ou não a ata.

Uma outra menina leu a ata da sexta-feira anterior, pois faltavam algumas informações que ela completara e as crianças aprovaram dessa vez.

Depois a professora perguntou se tinham algo a colocar sobre a semana que ela estava fora (semana passada) e as crianças disseram que não.

Falaram sobre as parcerias e a combinação de pôr asteriscos nos nomes dos que já acompanharam as visitas.

Um menino da iniciação, novato na escola, foi interpelado pela professora que perguntou o que ele estava achando deste grupo de responsabilidade e se havia acompanhado alguma outra criança no momento de receber visita. O menino respondeu que estava gostando e que já havia feito uma parceria com uma criança maior e acompanhado uma visita.

E uma das meninas pediu permissão e fez também uma pergunta ao menino:

- “Oh R. já está entendendo a responsabilidade?”

Ele disse que sim e R-pt falou que no próximo ano eles poderiam se inscrever em outro grupo de responsabilidade.

A menina que estava escrevendo a ata falou que havia perdido parte da conversa ocorrida entre eles. A professora ajudou-a a resgatar. E depois falou:

- “Este é um momento para criticar a nós. Nós temos que ajudar uns aos outros. Desde o início que nós formamos até agora, qual é o balanço que fizemos da nossa responsabilidade?”

Essa conversa foi em função de atitudes de crianças que não cumprem os combinados e segundo R-pt estavam precisando de ajuda. E as crianças maiores também se posicionaram.

O Professor P. (coordenador geral) veio avisar-lhes sobre a quantidade de visitas que iriam receber para que se responsabilizassem pelas parcerias. Então a professora solicitou que na quarta-feira eles se organizassem.

A professora continuou avaliando o grupo de responsabilidade e falou que, mesmo os meninos mais velhos, também demoraram um tempo até se adaptar em uma nova responsabilidade. Ela perguntou se eles se deram conta de quantas vezes precisaram reformular as normas do grupo para que funcionasse melhor.

A professora R-pt fez uma pergunta que não estava relacionada com aquela discussão, era sobre as provas de aferição demandadas pelo Ministério da Educação às quais a escola seria submetida:

- “Quem já fez uma simulação da prova de aferição?”

A seguir, questionou qual teria sido a sensação de fazer tal prova. Uma das meninas disse que a primeira vez que fez ficou um pouco nervosa, mas depois quando viu que sabia fazer alguma coisa achou mais “engraçada”. Outra falou que foi uma sensação esquisita, por

causa do tempo estipulado, depois comentou sobre a prova, dizendo que a primeira parte foi mais fácil e a segunda mais difícil.

A professora perguntou como uma das meninas reagiria se fosse colocada nessa situação de prova. Outras crianças explicaram para os menores o que era fazer uma prova.

Depois fomos para a assembléia. Iniciou-se com uma menina (secretaria) lendo a ata da reunião anterior. Pediu a aprovação e um votou contra, esclareceu porque e a menina disse que a ata iria ser corrigida e aprovada a seguir.

A menina que presidia a mesa perguntou se alguma criança poderia explicar do que tratava a história da quinzena (lida pelo professor de Educação Física para toda a escola sobre o 25 de abril). Havia um microfone na mão de um menino responsável por passá-lo aos participantes da assembléia que quisessem se manifestar. Alguns se propuseram a explicar. A menina foi direcionando a assembléia, perguntando:

- “O que era a liberdade que a história contava?”

Uma respondeu que era um tesouro. E ela perguntou por que a liberdade era um tesouro. E a menina respondeu:

- “Um tesouro é importante, e penso que a liberdade é importante”.

E assim dirigiu outras perguntas:

- “Por que a história diz que era um país de pessoas tristes?”

- “Que país era esse da história?”

- “Que outros tesouros teríamos?”

E ela própria, na condição de presidente da mesa, disse que o tempo havia esgotado e que precisavam passar para outro assunto. Um outro menino da mesa perguntou sobre a exposição e qual era a relação com aquela escola. E logo algumas crianças responderam. O debate continuou por um tempo e um deles disse que a escola estava indo ao encontro da liberdade. Depois questionou sobre as imagens expostas e perguntou sobre as músicas ouvidas na exposição. Algumas crianças citaram “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso (cantor e compositor português), considerada hino da Revolução dos Cravos⁷⁸.

Uma das meninas, componente da mesa, perguntou por que razão a liberdade era um tesouro para aquela escola. As crianças foram respondendo e os menores também se manifestaram do jeito deles e da forma como compreenderam.

Depois a presidente chamou duas adolescentes para lerem dois poemas e sobre a mesa da assembléia abriu uma caixa (simbolizando um baú de tesouro) e dentro dela foram

⁷⁸ Em 25 de abril de 1974, derrotada pelo Movimento das Forças Armadas (MFA) e pelo povo, terminava a ditadura de Salazar após 48 anos de duração, este evento foi denominado “Revolução dos Cravos”.

colocados os poemas lidos. As crianças da mesa escreveram frases, leram e também colocaram no baú.

E por fim, perguntaram se alguém queria comentar aquele momento. Algumas crianças falaram, elogiando as atividades desenvolvidas sobre o 25 de abril.

Logo a seguir, a assembléia foi dada por encerrada.

Muitos são os aspectos que precisamos retomar depois da descrição desse episódio.

A forma de organização dos espaços desta escola propicia tipos específicos de interações e de mediações.

A mobília utilizada quebra o padrão de escola a que estamos habituados, favorecendo possibilidades interessantes de trocas entre as crianças e de atendimento individualizado pela professora, que se utiliza pouquíssimo do quadro para giz. Cabe ressaltar que a quantidade de crianças era bem pequena quando comparada com a realidade das escolas brasileiras. Portanto, esse é um dado que favorece a dinâmica estabelecida.

Os rituais davam uma harmonia ao ambiente: a música de fundo, a ausência de sinetas para demarcar os tempos, o pedido de ajuda feito apenas com o levantamento da mão e não com a palavra, as idas ao banheiro sem solicitação. Em alguns momentos, a professora precisava reiterar a autonomia e liberdade que as crianças tinham naquela escola para que se dessem conta que também há limites a serem respeitados.

As atividades realizadas em folhas facilitavam alguns dos empecilhos que os cadernos pautados criam. O espaço da folha é maior, mais adequado para as crianças iniciantes na alfabetização manusearem e ficou evidente que não havia uma preocupação excessiva com o desenho da letra. Essas folhas, posteriormente (nas quartas-feiras), eram organizadas em arquivos com ajuda de um professor-tutor.

Logo no início daquele dia de observação, quando a professora indagou sobre a quantidade de crianças, estava desenvolvendo conceitos matemáticos como a noção de probabilidade. Em outros momentos já havíamos presenciado a professora incentivando-as a desenvolver o raciocínio matemático de memória, sem utilizar notações ou uso de objetos concretos.

A ida à exposição estava prevista nas atividades sobre o 25 de abril organizado por toda a escola. Crianças maiores foram responsabilizadas pelas apresentações aos visitantes. Os professores que acompanharam as crianças na visita também se empenharam em mediar o processo de compreensão dos pequenos em relação à história vivida pelo país. Percebemos que é uma tônica da escola co-responsabilizar as crianças por todas as atividades desenvolvidas.

Ficou evidente que os professores procuravam se inteirar de todos os espaços, mesmo mantendo a professora R-pt com exclusividade para a iniciação, vários outros entravam e saiam do espaço e ajudavam a professora com as crianças. Esse dado também é relevante, pois havia 23 crianças que estavam a quase todo o momento com duas professoras responsáveis, o que facilitava muito o trabalho pedagógico.

Ao retornar da exposição e solicitar que as crianças escrevessem sobre o que viram, a professora enfatizou a idéia de que o texto poderia ir para o jornal da escola. Dessa forma, reforça uma das técnicas próprias utilizadas a partir da perspectiva de Freinet, o uso da imprensa, revelando que escrita e leitura têm um significado social.

Durante a produção dos textos, R-pt utilizou várias estratégias metodológicas que explicitavam suas formas de mediação: recorria ao texto da “bruxa” como referência, enfatizava a pauta sonora, fazia com que percebessem semelhanças e diferenças entre as escritas das palavras, solicitava às crianças que se utilizassem das “casinhas”, ou seja, das famílias silábicas, para escrever as palavras que precisavam, lia em voz alta os textos produzidos e apontava as questões ortográficas e estruturais para que as crianças fizessem as devidas correções.

Algumas de suas falas merecem um destaque especial; quando disse, por exemplo, “Escrever não é fácil”, foi como se quisesse explicitar às crianças a complexidade do processo de apropriação da escrita que exige uma constante tomada de consciência e conseqüente sistematização. Na fala: “O que tu estás a ouvir é o que vais escrever”, procurou ajudar a criança a estabelecer a correspondência fonema-grafema e por último: “Não podemos ser só leitores, temos que ser leitores e escritores”, enfatizou os dois processos que precisavam estar em pauta na alfabetização: leitura e escritura. Essas três falas são ilustrativas de sua própria concepção sobre o que é alfabetizar.

Percebemos também que as crianças se ajudavam, as interações entre elas também foram favorecidas pela forma de organização da mobília, mas principalmente pela concepção de entre-ajuda tão amplamente exaltada pela professora durante todo o processo de observação e que se constituía um dos alicerces do projeto da escola.

Outros aspectos que merecem destaque dizem respeito, tanto à reunião dos grupos de responsabilidades, como à assembléia.

Nos grupos, as crianças tinham chance de se posicionar, avaliar o andamento, buscar soluções para os problemas. Não foi por acaso que a professora trouxe a questão das provas de aferição, a sua intenção era fazê-los falar para que desmistificassem aquele procedimento

imposto, além de incentivá-los a dar o melhor de si e fazer o que soubessem, em suas próprias palavras, “sem sofrer por causa disso”.

Tanto os grupos como a assembléia permitiam aos estudantes o contato com textos específicos desses espaços, como a ata, a convocatória e os textos falados e escritos que acompanhavam o ritual dessas duas formas de prática social. Além disso, favoreciam o desenvolvimento da oralidade, da expressão das idéias, da argumentação, da auto-avaliação, da autocrítica, constituindo assim instâncias democráticas, de exercício de cidadania e de autonomia que os faziam se sentir diferentes dos estudantes de outras escolas.

Ao finalizar este capítulo, concluímos que não seria possível delinear todos os demais da maneira como foram pensados, se não tivéssemos optado por uma pesquisa do tipo etnográfica. As falas, os gestos, as atitudes, as escolhas dessas professoras – sujeitos da pesquisa – foram responsáveis pelo impulso de praticamente todos os nossos questionamentos e de todas as nossas buscas e ajudaram a desvelar o campo multifacetado da formação dessas alfabetizadoras.

Nas reflexões que fizemos, logo à entrada deste capítulo, sobre a alfabetização na história, abordamos a difusão, procedimentos, objetivos e conseqüências desse fenômeno social até a atualidade. A partir dessas reflexões, percebemos que o processo de complexificação da sociedade passou a demandar outras necessidades para o campo da Educação e, nas últimas décadas, inúmeras críticas foram feitas aos direcionamentos da alfabetização escolar que tendiam ao uso das cartilhas e de seus métodos como principal procedimento para alfabetizar.

Reconhece-se que houve grandes progressos teóricos na área de alfabetização, muito embora, não necessariamente, tais avanços já estejam efetivamente impactando nas práticas de sala de aula. No caminho percorrido entre as pesquisas desenvolvidas, as críticas efetuadas, os conhecimentos científicos e a prática docente não há linearidade. O processo formativo do professor não se efetiva como se ocorresse uma simples transposição de um campo teórico para um campo prático. É um processo de apropriação que vai se efetivando a partir das possibilidades de interações surgidas ao longo da trajetória de formação e depende do campo de mediações em que está inserido.

Procuramos explicitar o caminho das professoras A-br, S-br e R-pt com as crianças, no micro espaço de possibilidades que se colocaram em cada sala de aula (histórica e temporalmente localizadas), e por isso, emergiram peculiaridades, similaridades e diferenças. O banco de dados organizado a partir da pesquisa de campo, em confronto com os estudos realizados, forneceu-nos pistas para pensar/questionar o movimento da alfabetização na

história, as concepções subjacentes, a formação de professores de uma forma geral e de alfabetizadoras de uma maneira específica.

Os episódios analisados anteriormente mostram aspectos reveladores da formação dos três sujeitos da pesquisa. A constituição da profissionalidade das professoras é marcadamente multifacetada e percebe-se que utilizam conhecimentos de vários níveis, das ciências ligadas à educação, das experiências vivenciadas, dos cursos de formação contínua e das trocas entre pares.

Os encaminhamentos observados nas salas de S-br e A-br mostram que elas trabalham aspectos gráficos e fônicos do sistema de escrita, tendo como ponto de partida textos significativos para a criança, como por exemplo, o seu próprio nome. As professoras procuraram trabalhar de maneira interativa, mantendo interlocução constante com as crianças que são desafiadas a pensarem e a inferirem no processo de apropriação do conhecimento do sistema de escrita.

Os rituais, como a oração no início das aulas e a história lida, incorporam-se ao fazer pedagógico de ambas as professoras e, de certa forma, vão moldando esses espaços. Valores são agregados à construção desse cotidiano específico, fazendo-nos concluir que os processos de alfabetização não se limitam apenas ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita, mas imbricam-se com aspectos culturais de um modo geral.

As professoras, A-br e S-br, em consonância com perspectivas contemporâneas de alfabetização, desenvolveram projetos que priorizavam o trabalho com diversos gêneros discursivos como, por exemplo, músicas, cantigas populares, parlendas, listas. Simultaneamente, nas atividades com os diferentes gêneros, exploravam as relações entre grafema/fonema, enfatizavam os aspectos referentes à notação do sistema de escrita e ensinavam os nomes das letras. Nos procedimentos, envolviam diversas linguagens e diversas áreas do conhecimento.

Percebeu-se o forte papel da literatura nas salas de alfabetização pesquisadas. Ambas as professoras lêem histórias como uma possibilidade de desenvolver o gosto pela leitura, a competência narrativa, a compreensão, a ampliação vocabular, entre outros aspectos.

Nos encaminhamentos dessas professoras, ficou evidente que o ensino-aprendizagem da leitura ocorria de uma forma distinta do ensino-aprendizagem da escrita. Para a leitura não havia restrições; com a ajuda das professoras, as crianças podiam ler os seus nomes e os diversos textos trabalhados. Entretanto, a produção de textos seguia um outro direcionamento. Primeiramente, as tentativas de escrita ficaram restritas a palavras soltas, mesmo que relacionadas às atividades, mas não faziam tentativas de produção de textos; como pequenas

narrativas ou recontos de histórias, tais atividades só passaram a ocorrer depois do terceiro bimestre.

Todos esses aspectos observados mostram que a constituição da profissionalidade de A-br e S-br recebe influências que lhes possibilitaram percorrer caminhos semelhantes. Ambas as professoras fazem parte de uma mesma rede de ensino, com formação contínua respaldada em discussões de perspectivas contemporâneas e ambas realizaram seus cursos superiores na mesma instituição, em épocas aproximadas. Cabe ressaltar que se percebem outras marcas em seus encaminhamentos, características de concepções de alfabetização anteriores às contemporâneas, como por exemplo, a de que os processos de leitura devem anteceder os de escrita.

Os procedimentos teórico-metodológicos de R-pt apresentaram pontos de divergência e convergência em relação aos das alfabetizadoras brasileiras. Evidenciou-se que as discussões sobre as perspectivas construtivistas não influenciaram o trabalho dessa professora no contexto de Portugal como ocorreu no contexto brasileiro. As escolhas de R-t estão muito arraigadas pelas concepções do Movimento da Escola Moderna e guardam marcas dos processos de alfabetização utilizados nas cartilhas.

Os encaminhamentos de R-pt são perpassados por valores como cooperação e coresponsabilidade, próprios de uma concepção de educação que objetiva formar sujeitos autônomos, capazes de desenvolver suas potencialidades, sem necessariamente seguir um mesmo ritmo ou padrão de nivelamento. A escola, por isso, opta por uma organização alternativa que se distingue de outras escolas portuguesas e das brasileiras que pesquisamos. Características como a não-seriação, a disposição do mobiliário em espaços abertos permitem interações das mais variadas e dimensiona uma cultura escolar distinta.

Contudo, em relação aos processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, avaliamos alguns pontos que consideramos restritivos, se comparados com as discussões contemporâneas e com algumas das possibilidades que percebemos nas salas de A-br e S-br. Os encaminhamentos de escrita e leitura apresentavam-se quase exclusivamente atrelados à produção de frases do cotidiano, a memorização constituía um dos principais procedimentos utilizados pela professora, as informações sobre o sistema de escrita contemplavam a recorrência às famílias silábicas, comparações com palavras já aprendidas e pesquisadas em um único texto exposto na sala e de construção coletiva, mas não lhes era ensinado, por exemplo, o nome das letras, relegado a um segundo plano.

Não percebemos da parte de R-pt uma preocupação em diversificar os gêneros discursivos e nem agregar a literatura infantil aos seus procedimentos, como nas salas de A-

br e S-br. Conclui-se que a discussão sobre as potencialidades da literatura e sobre a necessidade de diversificar os gêneros discursivos não fazia parte das concepções sobre o ensino da linguagem defendidas por R-pt, diferentemente dos procedimentos de A-br e S-br, em que a literatura recebe o status de constitutiva do processo de alfabetização, e o trabalho com a diversificação dos gêneros discursivos é prioridade.

O aspecto que mais aproximou as três professoras em seus modos de ser diz respeito às possibilidades de interação e interlocução oferecidas às crianças. A elas era dado o direito de se expressarem, de pensarem em voz alta, de fazer elaborações sobre a linguagem escrita, o que consideramos um avanço diante do que denunciou, por exemplo, Smolka (1989, p. 45), sobre as únicas ações que algumas vezes são permitidas na escola, como “sentar, copiar, colorir e calar”. Percebeu-se, portanto, a relevância que adquirem as possibilidades de interação e os momentos de interlocução para a apropriação do conhecimento sobre a linguagem escrita.

Os três espaços de alfabetização analisados suscitaram reflexões necessárias para se pensar/repensar a alfabetização como um fenômeno ainda em construção e, sendo assim, passível de críticas, o que leva a admitir que há muito que discutir quando se pensa sobre a formação do ser docente para esse campo específico de atuação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE PERCURSOS E TRAMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

O principal problema nos esforços para estudar a alfabetização, seja no passado, seja no presente, é o da reconstrução dos contextos de leitura e escrita; como, quando, onde, por que e para quem a alfabetização foi transmitida; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dela foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais essas demandas foram satisfeitas; a extensão da restrição social na distribuição e difusão da alfabetização; e as diferenças reais e simbólicas que emanaram da condição social do “ser alfabetizado” entre a população. (GRAFF, 1994, p.34).

A pesquisa ora desenvolvida buscou estabelecer, no campo de mediações que envolve o fenômeno “alfabetização”, os fatores que condicionaram, impactaram, interferiram no modo de “ser professora” de três sujeitos determinados e situados em contextos socioeconômicos e culturais com similaridades e distinções.

Não foi nosso objetivo estabelecer quadro comparativo; a nossa busca foi pela ampliação do foco que um estudo de casos múltiplos poderia nos fornecer. Podemos afirmar que conseguimos uma riqueza de dados nos três espaços que, em confronto com os estudos realizados, foram capazes de gerar questionamentos e reflexões bastante procedentes sobre a formação de professoras alfabetizadoras.

Percebemos, ao longo do processo, que para compreender as escolhas feitas pelos sujeitos da pesquisa no momento atual precisávamos desvelar suas possibilidades de formação, inicial ou contínua, considerando-as imbricadas em determinações históricas e sociais e que, portanto, só poderiam ser compreendidas nesse movimento.

Muitos foram os questionamentos que nos acompanharam durante todo o transcurso e aqui retomamos alguns para que fiquem como indagações necessárias à pesquisa nessa área:

- Que fatores condicionam, impactam e intervêm nas “escolhas” teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras?
- Que questões históricas e sociais permeiam o espaço/tempo da prática social denominada “aula”?
- Que possibilidades foram ofertadas/furtadas/conquistadas para/pelas professoras e que se incorporaram e continuam se incorporando ao seu modo de “ser”?
- Quem é esse docente?

- Como está sendo formado?
- Que representações faz de si mesmo?
- Como concebe o seu espaço de trabalho?
- Como planeja e organiza o seu cotidiano?
- Que razões estão implícitas em suas decisões?
- Que concepções teóricas orientam suas intervenções?
- Como compreendem a relação ensino/aprendizagem?
- Como promovem os processos de mediação e interação com os estudantes?
- Que reflexões fazem acerca de sua prática? E como as faz?
- Por que é importante tomar consciência do próprio processo de conhecimento?
- Que possibilidades se colocam para o/a professor/a diante da atual conjuntura?
- Que espaço/tempo estão sendo oferecidos para a formação e de que modo se manifestam?

Tais indagações nos ajudaram a delinear o caminho julgado mais adequado para apreender o objeto da pesquisa. Portanto, estabelecemos três grandes eixos, considerando-os interligados e norteadores das categorias que desejávamos analisar. Foram eles: a formação das professoras, a organização das escolas e os processos de alfabetização.

No primeiro eixo, denominado *A formação das professoras*, trabalhamos com a categoria *processos de formação*, em que incluímos os *processos formalizados* e os *não-formalizados*. Compreendemos que a constituição do “ser professora” é complexa e sua formação compõe-se de momentos formalizados e não-formalizados, em que se inclui a formação inicial (graduação ou o magistério de nível médio) e a formação contínua, a qual procuramos ampliar ao máximo, considerando-a como um campo em que se situam tanto as possibilidades formalizadas, como é o caso de cursos oferecidos por redes de ensino, como as não-formalizadas, em que cabe o aprendizado pela própria experiência, com os colegas de trabalho, em livros, em revistas, entre outros.

Os estudos teóricos nos mostraram que a formação de professores vem ganhando uma visibilidade nada casual. Esse fenômeno vem ao encontro das exigências do movimento de rearranjo capitalista que demanda outras providências para a Educação, que se apresenta cada vez mais influenciada por conceitos próprios do mundo empresarial. Portanto, quando pesquisamos a formação de professores, também precisamos vê-la sob o ângulo das políticas educacionais em curso financiadas e dirigidas por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial.

Nesta linha de discussão sobre a formação docente, apoiamo-nos em Nóvoa (2002), que nos apontou para os dilemas da profissão: comunidade, autonomia e conhecimento, permitindo-nos reflexões bastante fecundas que reafirmaram a importância da educação, mas simultaneamente, revelaram a crise pela qual passa a educação escolarizada na sua relação indefinida e conturbada com a comunidade, com os processos de autonomia e com o conhecimento.

Apontou-nos o referido autor que tal crise relaciona-se com uma *racionalidade técnica* que reduz o trabalho pedagógico a uma dimensão exclusivamente racional, desconsiderando várias facetas que compõem a complexidade da *profissionalidade* docente, como as dimensões afetivas, relações de poder e concepções de mundo que marcam as relações sociais implicadas nas pedagógicas e se concretizam nas decisões tomadas no micro-espço das salas de aulas.

Os conflitos elencados por Nóvoa (2002) fizeram-se ressaltar no trabalho de campo por nós desenvolvido. As relações no âmbito das escolas pensadas a partir dos três dilemas (comunidade, autonomia e conhecimento) não ocorreram de forma tranqüila. Pudemos vislumbrar as tensões que se refletiam no cotidiano daqueles três espaços, como por exemplo, com as provas impostas alheias à vontade das escolas, com as dificuldades de estabelecer um tempo para uma organização mais profícua de planejamento e reflexões necessárias ao fazer pedagógico e pelas relações ainda frágeis com as comunidades do entorno.

Para Nóvoa (2002), tudo isso reflete a crise da própria identidade profissional e por isso concordamos com a indicação feita por esse autor de que a análise da formação contínua de professores deve inserir-se num debate ampliado sobre as políticas educacionais e a profissão docente. E acrescentamos que esse movimento não é simplesmente dos indivíduos em si, mas do “ser professor”, na coletividade de sua profissão envolvida por discussões com seus pares, amparadas por respaldo das Ciências da Educação no confronto com as realidades educativas.

Para a discussão em torno da *profissionalidade docente*, lançamos mão também dos estudos de Contreras (2002) que apontou para três dimensões constitutivas desse conceito: a obrigação moral, a competência profissional e o compromisso com a comunidade. Ao apresentar tais dimensões, o autor ressaltou as contradições que vive a profissão para tentar contemplar essas facetas complexas e de difícil delimitação. Tais dimensões relacionam-se com os três dilemas apontados por Nóvoa (2002), constituindo pontos em comum entre os autores e que julgamos constitutivos da profissão docente.

Recorremos também, para refletir sobre a categoria *processos de formação*, a Correia e Matos (2001), que afirmam estarmos vivendo sob o *paradigma tecnocrático*, um conceito em similaridade ao que Nóvoa (2002) denominou de *racionalização do ensino*. Para esses autores, tal paradigma influencia as direções tomadas nos espaços educacionais e gera a crise já apontada por Nóvoa (2002). Correia e Matos (2001) denunciam outros pontos, como por exemplo, a função do Estado, que passa de “Educador” para “Avaliador”, a solidão dos professores com o conseqüente processo de *culpabilização* e os direcionamentos para a formação contínua, que não levam em conta os contextos e a própria trajetória profissional.

As tensões, conflitos e dilemas que perpassam a *profissionalidade* docente foram explicitados no confronto do que nos pontuaram esses e outros autores, e no que vimos nas realidades das escolas, os quais apresentamos resumidamente a seguir: a relação com o tempo que parece nunca ser suficiente para a demanda exigida e que gera sofrimentos, a autonomia necessária e simultaneamente perigosa, que tanto servia para torná-los solitários quanto em alguns momentos solidários, os conflitos entre a organização do trabalho individual e coletivo, os problemas sobre avaliação (que deixou de ser uma medida exclusiva do professor e passou a ser também uma medida externa à escola), as relações entre escola e comunidade, os entraves sobre os tempos/espços para a apropriação de conhecimentos pelo professor e pelas crianças sob sua responsabilidade.

Refletir em profundidade sobre a formação de professores faz-nos reconhecer que há uma configuração estruturada no cenário mundial com determinações de várias ordens e com predominância da esfera econômica, e é nesse emaranhado complexo que o sistema educacional encontra-se inserido. Por isso, reconhecer essa estrutura e procurar desvelá-la é o caminho para que a discussão sobre a formação não fique restrita apenas ao espaço/tempo da aula, mas que seja pensada em toda a sua complexidade de relação social.

No segundo eixo, que denominamos *A organização das escolas*, trabalhamos com as categorias: *contexto socioeconômico e cultural*, *rituais da cultura das escolas* e *organização do trabalho docente*.

Em nossa perspectiva, para compreender as escolhas de cada uma das professoras, era preciso também considerar o seu entorno: a comunidade, a ritualização dos procedimentos marcados pela cultura da escola e a organização do trabalho docente. Entendíamos que tais aspectos poderiam revelar suas concepções de ensino-aprendizagem, de desenvolvimento humano, de relações pedagógicas e sociais em geral.

Nos encaminhamentos e depoimentos das professoras, sujeitos da pesquisa, percebemos influências de toda ordem na constituição de suas *profissionalidades*. Na

explicitação dos rituais, por exemplo, pudemos nos deparar com atualizações do passado no presente (como os hinos e orações nas escolas brasileiras), com atitudes laicas e ligadas a determinadas correntes pedagógicas (como a influência das idéias de Freinet na escola portuguesa) e com demandas alheias às próprias escolas (como organizações não-governamentais e empresas), entre outras.

Imersas nesse movimento, estão, portanto, as professoras que fizeram parte da pesquisa de campo. Consideramos que elas são representativas de uma gama de profissionais que, mesmo em meio à crise, procura soluções e cria possibilidades. Além disso, embora reconhecendo os limites da prática de sala de aula nos processos educativos das crianças, as professoras têm esperanças, sonhos e utopias, e a cada novo ano com outras crianças iniciam uma caminhada prenhe do desejo de vê-las envolvidas no movimento de aprender a ler e a escrever.

As professoras, sujeitos da pesquisa, em seus depoimentos e ações sinalizaram para:

- o valor da formação inicial (de nível superior) nas tomadas de consciência que as disciplinas ligadas às Ciências da Educação, nos cursos de Pedagogia, são capazes de ampliar e proporcionar;

- o papel dos anos de experiência como um dos aspectos que favoreceram reflexões, não por si só, mas no confronto com outras aprendizagens que foram ocorrendo ao longo da carreira profissional;

- a necessidade de uma instância coletiva de discussão pedagógica com tempo e espaço favorável à reflexão e aprendizagem, em sintonia com os processos desenvolvidos em sala de aula, que se caracterize pela quebra das vozes silenciadas ou pouco ouvidas dos docentes. Isso sugere uma formação contínua sistematizada como aliada fundamental para a formação da profissionalidade, capaz de ampliar, rever posturas e concepções desenvolvidas no processo inicial e no decorrer da carreira.

No terceiro eixo que denominamos *os processos de alfabetização*, trabalhamos com a categoria *concepções de alfabetização*, subdividida em: *organização dos espaços de alfabetização* e *sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita*. Acreditamos que a maneira como se organizam os espaços e as formas de sistematização são reveladoras das concepções de alfabetização que subjazem ao trabalho docente, por isso optamos por essa análise.

Não poderíamos discutir as concepções de alfabetização das professoras, sem estabelecer um ponto de partida teórico, e nossa escolha foi apresentar referencial relativo ao desenvolvimento do conceito de alfabetização ao longo da história. Apoiamo-nos em Leite

(2001), Soares (2004), Mortatti (2001, 2004) e Frago (1993), autores que nos ofereceram possibilidades de reflexão sobre o fenômeno alfabetização e todas as suas facetas no *ontem* e no *hoje*.

Partimos então para a explicitação da *organização dos espaços* e da *sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita*, com a determinação de que tais aspectos teriam relação com as concepções de alfabetização defendidas (consciente ou inconscientemente) pelas professoras.

Deparamo-nos com contradições entre a prática e as bases ideológicas das propostas pedagógicas. Percebemos, portanto, que em alguns dos direcionamentos dados mesclavam-se concepções distintas de alfabetização com resquícios de formas consideradas tradicionais. A cartilha e sua ideologia, mesmo na ausência física do livro, ainda se fazem presentes em alguns procedimentos que acompanhamos.

No que diz respeito aos encaminhamentos teórico-metodológicos das professoras A-br e S-br, o que percebemos foi a predominância da perspectiva construtivista, porém mesclada da influência de outras abordagens, como a histórico-cultural, por exemplo, também com vestígios de formas consideradas antigas de alfabetizar, além de transpassados pelas interferências de órgãos que se caracterizavam por uma certa “racionalização do ensino”, usando o termo de Nóvoa (2002), como foi o caso das ações do Instituto S, da aplicação de provas, do controle de leitura a partir da caixa itinerante de livros e do controle de presença das crianças.

Nos encaminhamentos de R-pt, percebemos a fidelidade à perspectiva do projeto da escola, bastante voltado para as idéias de Freinet e com a nítida influência do Movimento da Escola Moderna (MEM). Entretanto, verificamos também a crise que tomava conta do coletivo daquela instituição, naquele dado momento, o que tornava deficientes alguns pontos do referido projeto. Assim, vieram à tona os limites de uma perspectiva de alfabetização ainda pautada em encaminhamentos de métodos já bastante criticados, se comparados com as contribuições de outras perspectivas, como por exemplo a histórico-cultural.

A verificação *in loco* do trabalho de professoras alfabetizadoras favoreceu uma visão atualizada de como vem sendo praticada a alfabetização. Muito embora os contextos fossem diferenciados, o recorte bastante específico e com características peculiares fez-nos perceber que nos três espaços pesquisados, em maior ou menor escala, a criança ganha uma centralidade na representação do que é o processo de ensino-aprendizagem para aquelas professoras.

Em vários depoimentos, as professoras enfatizaram a necessidade de levar em conta o que a criança domina, quais são suas reais necessidades e em qual contexto se situa. Portanto, mesmo diante de todas as adversidades da trama e dos percursos de toda ordem, as atitudes das professoras tenderam para um posicionamento que colocava a criança no centro do processo e não o método ou a professora, como em outros momentos isso foi corrente na história da alfabetização.

A pesquisa de campo também propiciou perceber as particularidades da formação de professores, tanto em nível inicial quanto em nível de formação contínua. Evidenciou-se a complexidade desse campo e ao mesmo tempo o quanto ainda será necessário caminhar no sentido de uma formação que possa destituir a condição de solidão dos professores, fazendo com que suas vozes sejam ouvidas, e assim constituir uma *profissionalidade* que abra espaço para um processo coletivo de formação contínua.

Os resultados da pesquisa corroboraram a tese de que discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige-nos considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente, as formas de organização das instituições escolares, aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais com forte influência sobre a ação docente. Conclui-se que a formação de professores, vista como um fenômeno social, é extremamente complexa, exigindo um olhar profundo para questões de várias ordens que envolvem dimensões diversas como processos de conhecimento, peculiaridades culturais, aspectos históricos, políticos e econômicos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. L de. **A Relevância da linguagem para o desenvolvimento humano: contribuições da perspectiva vygotskiana para a educação.** 1998. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

_____. O processo inicial de apropriação da escrita: desafio para crianças e alfabetizadoras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2005, São Leopoldo, RS. *Anais...* São Leopoldo, RS: Unisinos, 2005.

AHMAD, A. **Questões de classe e cultura: uma entrevista com Aijaz Ahmad.** *Monthly Review Press*, New York, v. 48, n. 5, 1996.

ALARCÃO, I. et al. **A formação de professores no Portugal de hoje.** In: REDE Nacional de Educação. [S.l.], 2007. Documento de Trabalho Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP). Disponível em: <<http://www.educacaonacional.com.br/home/index.php>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

ANDRÉ, M. E. D.A. de. **Etnografia da prática escolar.** 12. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2005.

AZEVEDO, J. Programas de computadores para análise de dados qualitativos. In: CD- ROM elaborado por Ana do Vale para o curso Nud* Ist, 1998. p. 154-155.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006.** Reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Aprovado em 11/04/2006. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>.. Acesso em: 7 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Aprovado em 13/12/2005. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=228&Itemid=227>>. Acesso em: 7 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília, 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> . Acesso em 19 mar. 2007.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 2001a. v. 2.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. 3. ed. Brasília, 2001b. v. 5.

BRITTO, L. P. L. de. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

_____. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetismo no Brasil**: questões e provocações na atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 19-34.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

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

COMPANHEIROS DAS AMÉRICAS. Washington, EUA: 2001-2004. Disponível em: http://portugues.partners.net/know_us/maps.htm acessado em 15-10-2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE M. J., HADDAD S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos cotidianos dos professores**. Porto: Editora Porto, 2001.

COUTO, M. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. 2. ed. Lisboa, Pt: Caminho, 2003.

EDELSTEIN, G. **Seminário**: análise das práticas de ensino. Florianópolis: CED/UFSC. 2004. Seminário ocorrido durante a disciplina “Questões de Epistemologia na Pesquisa em Educação”, ministrada pela prof.a Dra. Leda Sheibe.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**: traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Florianópolis, 1996.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras, textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2007.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUIMARAES, Á. M. Apresentação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2006.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000. [1970].

HOAUSS, A.; VILLAR, M.; FRANCO, F. M. de M. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ, 2004.

ILLICH, I. **La sociedad desescolarizada**. México: Joaquim Mortiz/Planeta, 1985. [1978]
Disponível em: <<http://www.ivanillich.org/Lidesind.htm>>. Acesso em: 7 ago. 2007.

KRAMER, S. (Org.) et al. **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de Nossa Época; 107).

LEITE, S. A. da S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 21-45.

LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, ano 28, n. 3 (57), p. 371-389, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewfile/423/320>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

LEVACOV, M. **Teoria fundamentada** (nos ou em dados) (Grounded Theory). Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <http://www.levacov.eng.br/marilia/grounded_theory.html>. Acesso em 20 jun. 2007.

MARX K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. [1845-1846]

MEDEIROS, J. L.G. **A ECONOMIA DIANTE DO HORROR ECONÔMICO: Sete teses sobre o mundo social (e sobre o conhecimento deste mundo)**. Rio de Janeiro: UFF, 2004. Texto apresentado na disciplina Tópicos Avançados em Pesquisa em Educação no processo de Doutorado, ministrada pela professora Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes. Não publicado.

MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA. Lisboa, Portugal. [Formação contínua de professores em Portugal organizada em núcleos regionais]. Disponível em: <[http://www.movimentoescolamoderna.pt/.](http://www.movimentoescolamoderna.pt/)>. Acesso em: 23 jan. 2007.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Org.) et al. **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, M. L.A. **Escrever em Português: didáticas e práticas**. Lisboa, Portugal: Asa, 2000.

POSTMAN, N. **O fim da educação: redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PROJECTO EDUCATIVO [...], Porto, Portugal, 2003.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REGIMENTO Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de [...]. [S.l.]: Secretaria de Educação. Prefeitura Municipal [...], 2005. (Texto digitado).

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma Introdução. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 9-29.

RICHARD, L.; RICHARD T. **NUD*IST: Nom-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing**. N6. Melbourne, Austrália: QSR International Pty Ltd., 2002. (Software).

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 30. ed. Petrópolis, RJ, 2006. [1978].

SACRISTÁN, J. M. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SAUL, A. M. Interdisciplinaridade na Rede de Ensino Municipal de São Paulo. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 321-328.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas, P: Autores Associados, 2006. [1983].

SEIX, T. R. **La evaluación formativa en el lenguaje escrito**. Barcelona: universidade autônoma, 2000/2001. Disponível em: <<http://www.educa.aragob.es/cprzara2/leer/index.htm#cap1>>. Acesso em: 6 jul. 2006.

SERRA, E. D'A. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 65-85.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. 2. ed. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SMOLKA, A. L. B. **A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Cortez/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.) **A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe25/anped-n25-art01.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2004

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD S (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas II**: Incluye pensamiento y lenguaje conferencias sobre Psicología. Visor: Madrid, 1993. [1932/1934].

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: Incluye problemas del desarrollo de la psique. Visor: Madrid, 1995. [1931].