

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
A REFLEXÃO CRÍTICA COMO MEDIADORA DO SABER,
DO SABER-SER E DO SABER-FAZER

Hostiza Machado Vieira

Teresina – PI

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
A REFLEXÃO CRÍTICA COMO MEDIADORA DO SABER,
DO SABER-SER E DO SABER-FAZER

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
do Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal do Piauí para obtenção
do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Antonia Edna Brito

Teresina - PI

2007

V657p Vieira, Hostiza Machado
Prática pedagógica do professor alfabetizador: a reflexão crítica como
mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer / Hostiza Machado
Vieira. -- Teresina: UFPI / CCE, 2007.
194f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí – UFPI,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2007.

Orientadora: Profª Drª Antonia Edna Brito.

1. Prática pedagógica . 2. Reflexão crítica. 3. Saberes docentes. I.
Brito, Antonia Edna. II.Título.

CDD: 371. 3

Hostiza Machado Vieira

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
A REFLEXÃO CRÍTICA COMO MEDIADORA DO SABER,
DO SABER-SER E DO SABER-FAZER**

Dissertação apresentada como requisito final
para a obtenção do título de mestre em
educação pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Piauí.

Prof^ª Dr^ª Antonia Edna Brito (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí

Prof^ª Dr^ª Maria da Glória Carvalho Moura
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Universidade Federal do Piauí

Prof^ª Dr^ª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Universidade Federal do Piauí

Dissertação aprovada em 26 de junho de 2007

Ao meu marido Neves, que soube respeitar este importante momento de minha vida, abrindo mão de minha presença mais “próxima”, apoiando-me em todas as decisões e conformando-se com a gélida solidão durante muitas noites;

Aos meus filhos, Luiz Felipe e Luiz Fernando, brilhos dos meus olhos, razões que me levaram a realizar um trabalho dessa magnitude, vislumbrando maiores perspectivas e melhores condições de vida;

À minha mãe, Teresinha, e ao meu pai, Raimundo, responsáveis pela minha existência, pelo o que sou e por me ensinar que um sonho é possível de ser concretizado;

À professora Doutora Antonia Edna, minha “fada madrinha”, por me encorajar a enfrentar os desafios, acreditar na minha capacidade criadora, pela maestria na orientação e, o que é melhor, sempre tranqüila e de bom humor.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento dessa dissertação só está sendo possível graças ao apoio e à contribuição que temos recebido. Nesse sentido, entendemos que é pertinente estender a nossa gratidão àqueles que tornaram um sonho possível. Agradecemos, portanto:

Ao Altíssimo, de modo especial, por me conceder tantas bênçãos;

Às professoras alfabetizadoras da rede municipal de Teresina que participaram incondicionalmente desse trabalho, abrindo suas escolas, suas salas de aula, compartilhando seus saberes, suas experiências, revelando suas práticas, suas angústias...

À Secretaria Municipal de Educação de Teresina, em especial, aos Professores Doutor Washington Bonfim às professoras Luiza Solano Antonia Melo e o Professor Doutor Luis Carlos Sales, por criarem condições para a concretização desse trabalho;

Às colegas Estegite, Francisca Sinimbu, Aurilene, Mariazinha, parceiras de trabalho que assumiram mais atribuições para tornar mais suave a concretização do mestrado;

Aos diretores e pedagogos das quatro escolas que constituíram o universo da pesquisa, por colaborarem com este estudo, acreditando e investindo na formação da(s) professora(s) alfabetizadora(s);

Ao Instituto Superior de Educação Antonino Freire, por viabilizar nosso processo de formação;

À professora Doutora Ivana Ibiapina, pelo apoio e por ter-nos apresentado a pesquisa colaborativa, empreendida neste trabalho;

Às companheiras Marinalva Veras, Francisca Brito e Teresinha Gomes, pela companhia nos momentos de estudo, de angústia e deslumbramento com o conhecimento;

Aos meus irmãos, em especial, Francisco Machado, Francisco Vieira, Ana Clésia, pelas orações; minha irmã Ester, pela disponibilidade de seu espaço de estudo; Francisca, Evangelista, João Batista, Candeia, Vicente, pelo carinho e amor dedicados e às e minhas sobrinhas Andréia Fernanda e Samara Elaine, pelo apoio na digitação de entrevistas, resumos;

Aos irmãos da Igreja Cristã Evangélica do Buenos Aires, pelo apoio por meio de suas orações;

Aos parentes e amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Quando registro me busco.
Quando me busco, registro.
E monto assim a minha história
com dificuldade,
quando se foi educada
ouvindo uma outra história,
história do silêncio,
da não-expressão, do não-conflito.
Por essa razão,
repensar,
refletir,
registrar,
é também RE-AGIR.
Contra essa história irreal,
contra a mornidão,
contra o sono.
É agir pelo meu sonho
Que é pensar e
transformar a
Realidade.

LUCINHA. Programa de Formação de
Professores Alfabetizadores, Guia do
Formador, 2001.

RESUMO

No âmbito das discussões sobre formação e prática docente a reflexão crítica emerge como uma questão central. De modo semelhante, tais reflexões têm evidenciado a importância dos mecanismos reflexivos no desvelamento e na ressignificação do trabalho docente, suscitando indagações como: a reflexão crítica contribui para a produção de saberes docentes? Este questionamento é bastante instigante no contexto deste estudo tendo em vista que o nosso propósito é investigar, a partir de um contexto colaborativo, a contribuição da reflexão crítica para o desenvolvimento de processos de produção de saberes na prática docente alfabetizadora. Para tanto, sentimos a necessidade de organizar um contexto empírico e, ao mesmo tempo, de formação, espaço dialógico em que as colaboradoras do estudo submetem suas teorias, crenças e práticas à análise, mediante a utilização de variadas estratégias. A pesquisa adota como referências teóricas de apoio, dentre outros, autores como Vigotski (1998, 2000), Bakhtin (1997), Libâneo (2005), Magalhães (2004), Desgagné (1997), Contreras (2002), Lerner; Pizani (1995), Braggio (1992). Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação de natureza colaborativa, modalidade esta que envolve um processo mútuo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. No intuito de estabelecer o diálogo do professor com sua própria prática, ampliando a compreensão de suas ações, combinamos o uso de algumas técnicas e estratégias de coleta de dados como a entrevista reflexiva, a observação colaborativa e as sessões reflexivas. Na realização das entrevistas, obtivemos, por meio de roteiro previamente elaborado, dados referentes à prática docente alfabetizadora, particularmente sobre a caracterização da prática, informações sobre a experiência, descobertas, dentre outros. Em relação ao processo de observação, decidimos participar do planejamento da aula, registrar as impressões decorrentes deste momento e, em seguida, audiogravar a aula propriamente dita, registrando dados complementares captados no decurso da observação. As sessões reflexivas mais que uma estratégia articuladora de todos os instrumentos utilizados na pesquisa configura o espaço do diálogo, da discussão em que os envolvidos no processo refletem criticamente e em conjunto sobre a prática pedagógica do professor, buscando compreender as crenças que subjazem suas ações sem, contudo, perder de vista o valor das teorias que dão sustentação ao fazer pedagógico. Os dados produzidos nos permitiram traçar o perfil das partícipes da pesquisa, além de caracterizar a prática docente alfabetizadora. A criação de um contexto formativo dessa natureza permitiu também reconhecer a legitimidade de situações concretas em que é possível refletir criticamente na escola contribuindo, assim, para a reelaboração da ação educativa, demonstrando o avanço na construção de saberes e da autonomia profissional. A utilização destes mecanismos reflexivos como provocadores da reflexão crítica, neste estudo, evidenciou o desvelamento da ação docente e de suas implicações, não apenas no contexto da sala de aula, mas, também, no âmbito institucional e social sem prescindir do apoio do conhecimento científico.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão crítica. Prática pedagógica. Saberes docentes.

ABSTRACT

In the extent of the discussions on educational background and practice, critical reflection emerges as a central issue. In a similar way, such reflections have been evidencing the importance of the reflexive mechanisms in the unveiling and in the re-signification of the educational work, raising questions such as: Does critical reflexion contribute to the production of educational knowledge? This questioning is rather instigating in the context of this study, having in mind that our purpose is to investigate, from a collaborative context, the contribution of critical reflexion for the development of production processes of knowledge in the educational practice of the teaching of reading and writing. For such, we felt the necessity to organize na empiric context and, at the same time, a background, a space for dialogues in which the collaborators of the study submit their theories, faiths and practices to analysis, by the use varied strategies. The research adopts as theoretical support references, among others, authors like: Vigotski (1998, 2000), Bakhtin (1997), Libâneo (2005), Magalhães (2004), Desgagné (1997), Contreras (2002), Lerner; Pizani (1995), Braggio (1992). From the methodological point of view, it is na investigation of collaborative nature, a modality that involves a mutual process of collaboration between the researcher and the one being researched. With na intent to establish the teacher's dialogue with his/her own practice, enlarging the understanding of his/her actions, we combined the use of some techniques and strategies of data collection like the reflexive interview, the collaborative observation, and reflexive sessions. In the accomplishment of the interviews, we obtained, through previously elaborated planning, data regarding the educational practice of the teaching of reading and writing, particularly about the characterization of practice, information about the experience, discoveries, among other things. In relation to the observation process, we decided to participate in the planning, to register the impressions thar arise from this moment and then, audio-record the class, registering complementary data captured in the course of observation. The reflexive sessions more than na articulate strategy, of all of the instruments used in the research, configures the space of the dialogue, of the discussion in which the ones involved in the process reflect critically and together upon the teacher's pedagogical practice, trying to understand the faiths that underlie their actions without, however, losing sight of the value of the theories that give support to the pedagogical work. The produced data allowed us to draw the profile of the participants in the research, besides characterizing the educational practice of the teaching of reading and writing. The creation of a formative context of that nature also allowed us to recognize the legitimacy of concrete situations in which it is possible to critically reflect upon school, thus, contributing to the re-elaboration of the educational action, demonstrating the progress in the construction of knowledge and professional autonomy. The use of these reflective mechanisms such as critical reflection inciters in this study evidencing the unveiling of the educational action and of their implications, not only in classroom context, but also, in the institutional and social extent without dispensing with scientific knowledge support.

KEY WORDS: Critical reflection. Pedagogical practice. Educational knowledge.

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS: SITUANDO O ESTUDO	14
1.1 Os porquês da pesquisa	16
1.2 Objeto do estudo	17
1.3 O problema	18
1.4 Objetivos do estudo.....	18
1.4.1 Objetivo geral.....	19
1.4.2 Objetivos específicos.....	19
1.5 Definição das colaboradoras da pesquisa	20
1.6 Estrutura da dissertação.....	20
CAPÍTULO II - CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA	22
2.1 Definindo a abordagem metodológica	22
2.2 Contexto da investigação.....	25
2.3 As colaboradoras do estudo.....	27
2.4 A produção dos dados	31
2.5 Sessões reflexivas	31
2.6 Entrevista reflexiva	35
2.7 Observação colaborativa	37
2.8 Desvelando uma realidade a partir dos dados.....	41
CAPÍTULO III - ALFABETIZADORAS: SUA FORMAÇÃO E SEUS SABERES	43
3.1 Contextualizando a formação inicial da professora alfabetizadora	44
3.2 Os saberes da docência: a prática como um espaço de produção de conhecimento.....	49

3.3 O sentido da reflexão crítica no contexto da prática e da formação docente	55
3.4 A linguagem como mediadora no processo reflexivo	60
CAPÍTULO IV – O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: DA TRANSMISSÃO À CONSTRUÇÃO DIALÉTICA DO CONHECIMENTO.....	64
4.1. Desvelando as concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita.....	65
4.2 Concepção empirista de ensino e de aprendizagem da língua escrita e sua implicação na prática pedagógica	65
4.3 Concepção psicogenética de ensino e de aprendizagem da língua escrita e sua implicação na prática pedagógica.....	69
4.4 Concepção sociointeracionista do ensino e da aprendizagem da língua escrita.....	73
4.5 Da alfabetização ao letramento: entrelaçando as múltiplas facetas do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.....	77
CAPÍTULO V - CONSTRUINDO SABERES A PARTIR DA RELEXÃO CRÍTICA E DA COLABORAÇÃO	85
5.1 Ser professora alfabetizadora.....	87
5.1.1 O encontro com a prática pedagógica alfabetizadora.....	88
5.1.2 Marcas da prática docente alfabetizadora.....	92
5.1.3 Complexidade da prática docente alfabetizadora.....	99
5.2 A prática pedagógica alfabetizadora	105
5.2.1 O ensino da leitura e da escrita: pressupostos metodológicos	106
5.2.2 O planejamento da ação alfabetizadora.....	111
5.2.3 Professor x aluno: a interação na sala de aula	116
5.3 Dimensão formativa da prática alfabetizadora	120
5.3.1 A produção de saberes na prática docente alfabetizadora	120
5.3.2 Racionalidades da prática docente alfabetizadora	126

5.3.3 Os alfabetizadores e a ressignificação da alfabetização	132
5.4 A construção mediada do saber-fazer	139
5.4.1 A reconstrução do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita.....	140
5.4.1.1 Sessão reflexiva com a Hortência	140
5.4.1.2 Sessão reflexiva com a Vitória.....	146
5.4.1.3 Sessão reflexiva com a Badesa	151
5.4.1.4 Sessão reflexiva com a Izabel	156
5.4.2 Formação reflexiva: construção de autonomia profissional	163
5.5 Contributos da reflexão crítica: sistematizando as reflexões decorrentes do estudo	169
NOTAS (IN)CONCLUSIVAS: DAS CONSTATAÇÕES, DAS CONTRIBUIÇÕES E DAS RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO	174
6.1 Das constatações	174
6.2 Das contribuições e recomendações.....	178
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICES	187

NOTAS INTRODUTÓRIAS: SITUANDO O ESTUDO

Aprender a ler e escrever, hoje, constitui mais que uma necessidade. É uma questão de cidadania. A incapacidade de ler ou interpretar o que lê supõe reduzir as possibilidades de o sujeito relacionar-se com o mundo. Nessa perspectiva, saber ler e escrever constitui uma forma de inclusão, um instrumento que permite ao sujeito resgatar a própria condição humana, possibilitando fazer uma leitura crítica do mundo e, assim, transformá-lo.

Ler e escrever, no entanto, não se constituem em atos naturais os quais já nascemos sabendo. Antes de mais nada, a aquisição da língua escrita implica tanto um processo sociocultural em que seu aprendizado supõe elaborações conceituais acerca da natureza e das regras de geração da escrita, enquanto sistema, quanto questões procedimentais, envolvendo o uso, a produção e compreensão de textos escritos diversos. O processo de apropriação da língua escrita, portanto, implica elaborações complexas por parte do sujeito que aprende, exigindo a reflexão e a interação deste com e sobre a escrita como objeto sociocultural real.

É inegável, por um lado, conforme salienta Vigotski (2000), que a interação com a escrita, mesmo de maneira não formal e assistemática, auxilia na construção de noções acerca do que representa, de como funciona e qual a finalidade da escrita. Por outro lado, a escola desempenha papel de fundamental importância nesse aprendizado, dada a complexidade que permeia o processo de apropriação da escrita. Nesse sentido, a escola é o lugar por excelência em que o ensino da língua escrita deve ocorrer de forma planejada, sistemática e mediado pedagógica e dialogicamente, por meio de interações que tenham sentido e significado para o aprendiz.

Alfabetizar, conforme tais princípios, requer a ação de professores bem preparados, porém a formação inicial não dá conta de qualificar plenamente o profissional para enfrentar a diversidade de questões que a prática docente exige. Assim, é questionável a qualidade dos cursos de formação inicial, mas, é inegável a sua importância, por representar a base de construção do conhecimento profissional.

Em se tratando especificamente da formação da professora alfabetizadora, as dificuldades enfrentadas são ainda mais preocupantes. A preparação para atuar nessa fase tão

importante, que é a da aquisição da leitura e da escrita, requer formação especializada no estudo de teorias específicas como a Lingüística, a Psicolingüística e a Didática da Alfabetização, o que não ocorre no interior da formação inicial do professor alfabetizador.

Essa exigência decorre do fato de a atividade docente se configurar numa prática de natureza complexa, marcada pela instabilidade. Essa singularidade de que se reveste a prática docente obriga o professor a mobilizar os conhecimentos provenientes da formação inicial, que, por sua vez, não são suficientes, exigindo a busca de novas respostas às situações que a profissão impõe.

A prática docente, quando fundamentada na reflexão crítica, coloca o professor na condição de produtor de conhecimento, evidenciando que a profissão docente se manifesta além da reprodução dos saberes socialmente constituídos. Ademais, ser professor implica produzir saberes, muitas vezes, advindos do diálogo entre a teoria e a prática. O trabalho docente e a dinâmica da sala de aula são marcados por uma diversidade de situações que impossibilitam o professor de prever e controlar todas as variáveis que interferem na ação docente, exigindo, assim, a perspicácia, a sensibilidade e atitudes inteligentes, para dar respostas às questões que se colocam na rotina da sala de aula.

Desse modo, o docente recorre aos diversos saberes que possui, para elucidar os problemas que enfrenta no cotidiano. Diante da necessidade de resolver as dificuldades que vivencia, o docente mobiliza os diversos saberes dos quais dispõe, reelaborando-os frente às situações concretas do contexto da sala de aula. Um elemento que se constitui como um desencadeador no processo de produção de conhecimento, por parte do professor, é a reflexão crítica.

No âmbito dessa discussão, a reflexão crítica emerge como instrumento demarcador dos saberes que integram a base de conhecimento profissional docente. De fato, à medida que o professor toma a sua própria prática, como objeto de reflexão, aciona mecanismos reflexivos que possibilitam analisar sua própria postura no contexto real da sala de aula e, mais que isso, permitem perceber as implicações de sua atuação num contexto que transcende a realidade micro da sala de aula, extrapolando para uma análise no contexto institucional. Tal atitude abre possibilidades para a reconstrução dos saberes, desencadeando um processo de autoformação, de desenvolvimento e autonomia profissional.

As decisões tomadas pelo professor no cotidiano escolar são apoiadas nas convicções e crenças que ele tem acerca do processo de ensino e aprendizagem. A ação docente é determinada em função de uma orientação, de uma teoria, contudo, nem sempre o professor tem consciência desse fato. A prática docente fundamenta-se em concepções e, estas, por sua

vez, são determinantes do modo de agir do professor, na forma de conceber o papel de cada elemento na relação professor, aluno, saber e constituído socialmente.

Estamos partindo, nesta investigação, do pressuposto de que a reflexão crítica constitui um instrumento demarcador do saber, do saber-ser e do saber-fazer das professoras alfabetizadoras, à medida que a atitude reflexiva orienta a ação docente, auxiliando-as na reelaboração do pensamento e na compreensão da repercussão de suas ações no contexto histórico-social. Acreditamos que esta ferramenta contribui para imprimir no docente um *status* profissional de alto nível, contudo, a sua incorporação nos contextos de formação, seja inicial ou continuada, além de permanecer quase sempre circunscrita ao plano da investigação das práticas, sem avançar para uma análise do contexto social mais amplo, pouco é avaliada quanto aos efeitos na formação dos professores, como forma de legitimá-la na busca da construção da autonomia profissional docente.

1.1 Os porquês da pesquisa

Compartilhando das idéias de autores como Libâneo, 2002; Gómez, 1998; Terrien; Mamede; Loiola (2004), que abordam a educação formal, gradativamente, refletimos acerca das contribuições e do impacto que essas idéias causam na prática e na sistematização dos conhecimentos dos professores, particularmente, dos alfabetizadores, da rede pública de ensino de Teresina. Tais reflexões instigaram certezas e questionamentos sobre o fosso existente entre as propostas dos cursos de formação, as intenções e ações dos professores na prática docente, bem como sobre o real papel dos cursos de formação inicial e contínua na profissão docente.

Dentre outros aspectos, três são significativos na origem deste trabalho. O primeiro, do ponto de vista pessoal, o desejo de conhecer, com mais propriedade e profundidade, as questões que envolvem a prática e a formação docente alfabetizadora. Em relação ao ponto de vista profissional, o interesse emergiu da vivência de diferentes papéis na área da educação. Primeiramente, como professora das séries iniciais, especialmente de 1ª série, da escola pública, momento em que passava pelo batismo de fogo, vivendo os dissabores de uma teoria que não dava certo na prática. Em segundo lugar, a experiência como professora de prática de ensino no curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental

levou-nos a perceber as limitações do curso, para dar conta de habilidades e conhecimentos específicos inerentes ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em terceiro lugar, a prática como formadora de professores alfabetizadores no âmbito da formação em serviço revelou-nos que a busca constante desse conhecimento, por parte dos professores, contribuirá para a redução dos altos índices de reprovação dos alunos.

Por fim, o interesse por esta temática foi motivado também pelo compromisso em contribuir para melhorar a qualidade do ensino da escola pública, fomentando o debate acerca da contribuição da reflexão crítica na produção dos saberes docentes e nas práticas formativas.

1.2 Objeto do estudo

O desenvolvimento dessa investigação nos encaminhou para delinear como objeto de estudo a reflexão crítica como medidora na produção dos saberes docentes de professoras alfabetizadoras no contexto de escolas públicas da rede municipal de ensino de Teresina. Tal investigação consiste num diálogo acerca da e com a prática docente alfabetizadora na perspectiva de resignificá-la.

Assim, a reflexão emerge como um importante mecanismo no processo de conscientização, por parte dos professores, de suas crenças, convicções e de seus conhecimentos, bem como das conseqüências de suas ações sobre o contexto no qual estão inseridos, podendo levá-los a repensar a sua postura política como profissional e pessoa datada e situada historicamente no seu meio social.

Trata-se, portanto, de provocar, por meio de ações de natureza colaborativa, a atitude crítico-reflexiva, a partir da organização de um contexto de formação continuada, visando à criação de espaços reflexivos e, conseqüentemente, a instalação de uma cultura coletiva no interior da escola, constituindo-se em campo fértil para a produção de saberes relativos a ação docente

Empreender essas reflexões leva-nos a contribuir com as discussões acerca da prática pedagógica, realçando-a como um espaço de produção de saberes quando aliada à reflexão, no âmbito do coletivo, bem como com as discussões sobre a formação docente, fortalecendo a idéia de que é possível refletir criticamente na/sobre a prática pedagógica alfabetizadora, reiterando a especificidade do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

1.3 O problema

A experiência como professora alfabetizadora e professora formadora de professores fomentou o interesse em conhecer com mais propriedade a relação que a reflexão crítica tem com os saberes docentes, levando-nos a indagar: é possível refletir criticamente na/sobre a prática pedagógica alfabetizadora? Que condições são necessárias para que os professores alfabetizadores desenvolvam a reflexão crítica? A reflexão crítica possibilita a produção de saberes docentes? Dentro deste universo de questões, há outras que povoam nossas discussões, impelindo-nos a buscar cada vez mais o conhecimento sobre essa profissão.

Nessa perspectiva, considerando que a prática docente é um espaço de produção de saberes, mas que nem sempre os professores dispõem das condições adequadas para desencadear esse processo, temos como questão norteadora do estudo a seguinte: como a reflexão crítica, em contexto colaborativo, contribui para a produção de saberes docentes na prática alfabetizadora?

1.4 Objetivos do estudo

O núcleo central das nossas reflexões toma a prática pedagógica como espaço de produção de saberes. Os professores, na condição de profissionais que são, vão construindo e reconstruindo os saberes que subsidiam suas práticas a partir das experiências que desenvolvem no transcorrer de suas trajetórias, por meio da reflexão crítica. Tal produção não se dá no vazio, mas constitui-se do amálgama do conhecimento teórico de que os professores dispõem ao conhecimento experiencial, mediado pela reflexão planejada da prática docente. Nesse sentido, é imprescindível a utilização de estratégias reflexivas planejadas sistematicamente no processo reflexivo, visando à autoformação e à conscientização dos docentes acerca de suas teorias e práticas, bem como de suas conseqüências sobre os outros.

Preliminarmente entendemos de que a profissão docente se constrói na teia das relações pessoais e profissionais que os professores estabelecem, seja na trajetória de vida seja na formação ou na experiência, originando os múltiplos saberes necessários ao exercício da profissionalidade. Nessa ótica, o professor é concebido como um sujeito que não é passivo e nem ativo, mas inter/ativo, produtor de conhecimento. Alguém que, na relação com seus

pares, com outros professores mais experientes, produz saberes que servirão de apoio à atividade docente. O papel das interações, portanto, é de fundamental importância, uma vez que o exercício da reflexão requer, entre outras coisas, a perseverança, e isso só é possível se as pessoas pensarem coletivamente.

Diante dessa forma de compreender a ação docente, notadamente a alfabetizadora, articulamos os objetivos deste estudo de modo que favoreçam a análise da prática, visando colocá-la como objeto de reflexão, não apenas sob o olhar da pesquisadora, mas, sobretudo na perspectiva das protagonistas da ação, buscando analisar suas implicações em um contexto social bem mais amplo que transcende a esfera da sala de aula.

Acreditamos, assim, contribuir para a produção de saberes relativos à profissão docente, para um processo de desenvolvimento de autoconsciência, da autoformação e, conseqüentemente, para a ressignificação da prática, tornando-a mais informada, esclarecida, concorrendo para a aprendizagem e o crescimento profissional. Em face dessas reflexões, são, portanto, objetivos deste estudo:

1.4.1 Objetivo Geral

- ✓ Investigar, a partir de um contexto colaborativo, a contribuição da reflexão crítica para o desenvolvimento de processos de produção de saberes da prática docente alfabetizadora.

1.4.2 Objetivos Específicos

- ✓ Caracterizar a prática pedagógica do professor alfabetizador na perspectiva de ressignificá-la através da reflexão crítica;
- ✓ Identificar o uso de mecanismos reflexivos em situação de formação como fator que possibilita a co-construção de saberes docentes;
- ✓ Analisar os saberes construídos na prática pedagógica alfabetizadora, por meio de processo de reflexão e de ações de natureza colaborativa no contexto da pesquisa.

1.5 Definição das colaboradoras da pesquisa

Em decorrência das especificidades deste estudo que repousa na vivência de estratégias reflexivas como possibilitadoras dos processos de produção dos saberes da prática docente alfabetizadora, a pesquisa se desenvolveu com professoras alfabetizadoras de quatro escolas públicas municipais de Teresina - PI. A escolha de diferentes *locus* justifica-se pela dificuldade de encontrar um número representativo de professores dentro de uma mesma escola que viessem, ao longo de sua trajetória, investindo na formação continuada, especialmente na área da alfabetização.

No intuito de concretizar os objetivos do estudo, definimos como partícipes da pesquisa professoras alfabetizadoras que possuíam um razoável nível de conhecimento em relação aos processos de aquisição da língua escrita e que vivenciaram algumas estratégias de reflexão sobre a própria prática e porque tinham, como subsídios de suas práticas, algumas orientações sobre a didática da língua, considerando que o estudo tem como finalidade analisar o papel da reflexão crítica na produção dos saberes docentes, a partir da criação de um contexto formativo, objetivando a formação e a co-produção de conhecimento.

A constituição do grupo se deu por meio da adesão voluntária, ocorrendo a partir da exposição da proposta da investigação feita às colaboradoras, que se comprometeram a participar das estratégias da pesquisa, em especial das sessões reflexivas. Uma das dificuldades enfrentadas na composição do grupo consistiu na definição de um horário específico para a realização das sessões reflexivas, uma vez que necessitávamos de encontros quinzenais sem, contudo, prejudicar a carga horária do aluno e sem sobrecarregar as professoras nos horários fora de sua jornada semanal. Para resolver a problemática, negociamos junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e às escolas a utilização dos horários pedagógicos das professoras.

1.6 Estrutura da dissertação

A fim de atender aos objetivos que este trabalho se propõe, além da introdução e da conclusão, organizamos o texto em três capítulos. No capítulo correspondente à introdução, apresentamos uma ligeira discussão sobre a importância de se saber ler e escrever no atual

contexto, bem como sobre a necessidade de profissionais bem preparados para realizar a tarefa de alfabetizar. Destacamos, ainda, os motivos que nos instigaram a investigar esta temática, bem como o objeto de estudo, o problema, os objetivos e a definição das colaboradoras do estudo.

No segundo capítulo, “Caminhos trilhados na pesquisa”, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, detalhamos o contexto da investigação, as características das partícipes do estudo e a importância da utilização dos procedimentos de coleta e análise dos dados como recurso para o processo de reflexão e autoformação das protagonistas envolvidas na pesquisa.

No terceiro capítulo, “Alfabetizadoras: sua formação e seus saberes”, traçamos reflexões acerca da formação de professores e os saberes docentes, a partir do ponto de vista de diferentes autores, realçando as especificidades relativas aos saberes, à prática pedagógica e à formação docente, especialmente a alfabetizadora, bem como discutimos a reflexão crítica e o papel da linguagem nos contextos formativos.

No quarto capítulo, “O ensino e a aprendizagem da língua escrita: da transmissão à construção dialética do conhecimento”, discutimos as concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita, que vão desde a base empírica a concepções que postulam o sujeito como ser social. Além disso, discutimos questões relativas à revolução conceptual no campo da aprendizagem da leitura e da escrita, considerando, principalmente, as contribuições da Lingüística e da Psicologia, bem como discorremos sobre os conceitos de alfabetização e de letramento.

No quinto capítulo, “Construindo saberes a partir da colaboração e da reflexão crítica”, apresentamos e interpretamos os dados da pesquisa, a partir de falas/narrativas das partícipes da investigação, na tentativa de perceber indícios que sinalizem a contribuição da reflexão crítica na produção de saberes na prática alfabetizadora.

Na conclusão, sob o título “Notas conclusivas: das constatações, das contribuições e das recomendações do estudo”, destacamos os resultados da investigação, explicitando a contribuição da reflexão crítica articulada a ações/intervenções inter/ativas de natureza colaborativa como mediadora na produção dos saberes da docência na prática alfabetizadora. No capítulo que se segue apresentamos as trilhas percorridas no contexto da pesquisa.

CAPÍTULO II - CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

Pesquiso para constatar. Constatando
intervenho. Intervindo eu educo e me educo.
Pesquiso para conhecer o que ainda não
conheço e anunciar à comunidade a
possibilidade de transformação.

FREIRE

Neste capítulo, discutimos as trilhas percorridas nessa investigação, enfocando o arcabouço teórico-metodológico no qual se ancora a pesquisa, a análise e interpretação dos dados. Inicialmente, apresentamos uma breve discussão sobre a pesquisa colaborativa, abordagem metodológica que orienta o trabalho. Em seguida, delimitamos o contexto empírico, bem como as colaboradoras da investigação. Finalmente, apresentamos, com base no referencial teórico conceitual da pesquisa colaborativa, os procedimentos metodológicos utilizados na produção dos dados, descrevendo como estes foram utilizados e, ainda, como as informações foram interpretadas.

2.1 Definindo a abordagem metodológica

Compartilhando da premissa de que o docente é sujeito de sua prática e, assim, é capaz de produzir saberes que subsidiarão o seu fazer pedagógico, elegemos como foco principal desta pesquisa investigar como a reflexão crítica contribui para a produção de saberes da prática docente alfabetizadora.

No intuito de concretizar tal objetivo, a natureza do objeto de estudo nos encaminhou para a abordagem sócio-histórica, uma vez que a educação, como fenômeno social, ocorre dentro de um contexto histórico. Na concepção de Freitas (2002, p. 22), a abordagem sócio-histórica “[...] Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma

cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela”.

No contexto da corrente sócio-histórica, Gonsalves (2004) analisa a investigação-ação como um campo de pesquisa emergente, cuja característica consiste em um saber menos dogmático e de natureza mais reflexiva. Nessa perspectiva, a autora coloca em evidência dois pólos que, aos olhos das ciências exatas, são diametralmente opostos: o envolvimento e o distanciamento. Na ótica das ciências exatas, o fato de o pesquisador ter envolvimento com a realidade a ser pesquisada constitui um obstáculo para a objetivação do fenômeno, contribuindo, assim, para a perda de rigor e qualidade do processo de investigação.

Em contraposição a essa visão, essa autora ressalta a importância do envolvimento do pesquisador nessa modalidade de pesquisa – investigação-ação – no âmbito das ciências sociais, argumentando que a interação entre o pesquisador e os colaboradores contribui para o processo de formação dos sujeitos envolvidos na investigação, favorecendo a construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, a autoformação.

Nessa linha de pensamento, Rosa (2002), ao discutir sobre formação continuada de professores, sublinha a importância da investigação-ação como possibilitadora do desenvolvimento dos professores na medida em que favorece a conscientização destes quanto às conseqüências de suas crenças, de suas concepções de educação e de suas práticas para a formação dos alunos e para seu desenvolvimento profissional.

Considerando a natureza de nosso objeto de estudo, os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem sócio-histórica e da investigação-ação, optamos pela pesquisa qualitativa do tipo colaborativa. A opção por essa metodologia de pesquisa, embora constitua desafio, por sua dupla característica – investigação e formação –, justifica-se pela possibilidade de, no âmbito deste estudo, construir estratégias investigativas/formativas que permitam, processualmente, responder, ainda que de modo provisório, ao problema de investigação proposto e pela compatibilidade com o objeto investigado. Além disso, a opção pela pesquisa colaborativa, âncora deste trabalho, emerge da necessidade de desenvolvermos uma nova atitude em relação à pesquisa, bem como resulta da possibilidade de diminuir o fosso que permeia a relação entre pesquisador e pesquisado.

No contexto dessas reflexões, Desgagné (1997) propõe, como forma de superação dessa relação conflituosa, a pesquisa colaborativa, cuja base reside na contribuição dos docentes no processo de investigação de um objeto de pesquisa delineado por um ou mais de um pesquisador universitário, de modo que, em um dado momento da pesquisa, os docentes ocupam a posição de “co-construtor” do conhecimento a ser produzido, ligado ao objeto em

estudo. Assim, a pesquisa toma um novo contorno, evocando a dupla conceptualização já referida. Trata-se, simultaneamente, de uma atividade de pesquisa e de formação. O processo de colaboração e reflexão no qual se envolvem pesquisador e docente conduz este último a explorar aspectos de sua prática sobre os quais teriam interesse em informar-se e esclarecê-los.

No âmbito deste estudo, a pesquisa colaborativa resulta da vontade de fazer pesquisa para e com os docentes, da vontade de oferecer oportunidades para que estes também tomem parte de um projeto maior, tornando-se co-construtores, co-pesquisadores, não no sentido restrito da atividade acadêmica, mas que compreendam o contexto do objeto explorado.

A pesquisa colaborativa, como uma modalidade de pesquisa emergente no âmbito da investigação-ação, neste estudo, tem o mérito de contribuir para a melhoria da condição humana, imprimindo um grau de envolvimento entre a pesquisadora e as partícipes, além de estabelecer uma relação dialógica em que os envolvidos no processo de investigação interagem, favorecendo a autoformação dos participantes.

Ao refletir acerca da dimensão do envolvimento, da interação entre pesquisadora/partícipes, convém destacar que a pesquisa colaborativa no contexto desta investigação pauta-se na negociação, num processo de colaboração, em que cada um dos envolvidos assume um papel específico no interior do grupo, o que implica rompimento com modelos de pesquisa centrados no empirismo, cuja ênfase reside na racionalidade, na objetividade, na separação entre sujeito e objeto.

No âmbito deste estudo, o professor prático tem um importante papel, que é de co-construtor do objeto a ser investigado, porque consideramos o ponto de vista do docente, sua compreensão da situação prática dada num contexto real, situada historicamente, marcada por limites e contradições, e é justamente esses aspectos que nos atraem, considerando que a prática docente é intencional, e que sua ação é determinante no processo de aprendizagem dos seus alunos.

No entender de Frota (2003, p. 22), a pesquisa colaborativa consiste em “um processo no qual os atores sociais se transformam em sujeitos que conduzem uma investigação conjuntamente com os pesquisadores profissionais”. Dessa forma, conduzir uma pesquisa tendo como referência os princípios da pesquisa-ação implica tematizar a própria prática, isto é, significa analisar criticamente a própria prática e as teorias subjacentes a ela, contribuindo, assim, para a tomada de decisões.

A seguir, discorreremos sobre o processo de organização do contexto de formação criado a partir da pesquisa, bem como apresentamos o ambiente de vivência profissional das colaboradoras do estudo.

2.2 Contexto da investigação

Considerando, conforme mencionamos anteriormente, a necessidade de analisar a contribuição da reflexão crítica em situação de formação e co-construção de conhecimento, organizamos um contexto de investigação e de formação e, ao mesmo tempo, inserimos-nos no cotidiano escolar da prática docente alfabetizadora das partícipes da pesquisa.

O desafio enfrentado na criação do contexto de investigação consistiu na dificuldade de encontrar em uma única instituição um universo significativo de professoras alfabetizadoras egressas de programas de formação, em especial, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), tornando o contexto de investigação bastante ampliado, configurando-se em quatro escolas.

Nesse sentido, após a organização do grupo que se deu entre os meses de outubro e novembro de 2005, negociamos junto a cada gestor das escolas envolvidas no estudo a participação das professoras nos encontros quinzenais e a nossa permanência em algumas situações, como no momento da entrevista e da observação no interior da escola. Os primeiros contatos com os gestores e pedagogos das escolas, em alguns casos, foram bastante difíceis, havendo uma certa resistência, não por má vontade, mas em decorrência da lacuna que ficaria na sala de aula com a ausência das professoras. Em outros, foram bem sucedidos, logo de início, e demonstram interesse em estabelecer uma parceria mútua.

Tobin (1998) enfatiza que conduzir um estudo que privilegie a conduta ética requer que este se reverta em resultados positivos, supõe que os objetivos do pesquisador não se sobreponham aos dos participantes. Desenvolver um estudo que defenda a conduta ética implica que o envolvimento dos participantes redunde em benefícios tanto pessoais quanto para a instituição. Assim, tentando assumir uma postura ética, solicitamos a permissão aos gestores para divulgar o nome da instituição. Considerando os benefícios para todos os envolvidos na pesquisa, o apoio dos diretores e coordenadores pedagógicos foi unânime.

Os contextos de vivência profissional nos quais as colaboradoras da pesquisa estão inseridas caracterizam-se por escolas que estão localizadas, em sua maioria, na periferia da

zona urbana de Teresina, sendo que uma situa-se na região centro-norte e outra na zona rural. Em relação ao funcionamento das escolas, com exceção de uma, as demais atendem no período diurno, oferecendo, em sua maioria, o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.

Objetivando informar alguns aspectos relativos à realidade das escolas envolvidas no estudo, apresentamos no quadro 01, as principais características dos diferentes contextos de vivência profissional das colaboradoras da pesquisa.

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO	SÉRIES QUE ATENDEM	Nº DE PROFESSORES	Nº DE PROFESSORAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA
Escola Municipal Cajazeiras	Zona rural de Teresina, cerca de 30km da sede capital, no povoado que recebe o mesmo nome.	Funciona no período diurno, oferecendo as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da alfabetização à 4ª série.	07	02
Escola Municipal José Nelson de Carvalho	Zona norte – Bairro Parque Alvorada	Atendimento no período diurno, ofertando o Ensino Fundamental de alfabetização à 8ª série e no período noturno com a modalidade EJA.	66	01
Escola Municipal Moaci Madeira Campos	Zona norte – Bairro Mocambinho	Atende no período diurno, alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.	26	02
Escola Municipal Murilo Braga	Zona norte – Bairro Marquês Parnaguá	Funciona nos períodos diurno e noturno, oferecendo o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.	25	02

QUADRO 01 – CONTEXTOS DE VIVÊNCIA PROFISSIONAL DAS COLABORADORAS

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa.

De modo geral, as instituições onde trabalham as colaboradoras apresentam boa estrutura física, possuindo ampla área de recreação. Além disso, todas dispõem de equipamentos eletrônicos, como kit tv/vídeo, aparelho de som, possuem computadores, algumas são interligadas à rede mundial. Outras possuem aparelho Dvd, máquina fotocopadora. Uma delas dispõe de dois laboratórios de informática.

Do ponto de vista sócio-cultural, a clientela atendida é de crianças oriundas de famílias pobres, que vivem em vilas ou favelas próximas às escolas sob condições adversas. Os pais, no geral, possuem nível de escolaridade elementar e garantem o sustento da família por meio

de biscates. Na seqüência, apresentamos as protagonistas dessa investigação, bem como os critérios de definição do grupo.

2.3 As colaboradoras do estudo

Considerando a natureza da pesquisa, definimos trabalhar com um grupo de sete professoras oriundas de diferentes escolas. Dentre os critérios definidos para a composição do grupo, destacamos: a) participação em processos de formação continuada, em especial, voltados para as séries iniciais como Parâmetros em Ação e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), ambos oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina – PI (SEMEC), no período de 2001 a 2004; b) pleno exercício em turmas de alfabetização, 1ª e 2ª séries.

É pertinente explicitar que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura organiza sua proposta curricular em blocos, de forma que o primeiro corresponde às três primeiras séries: alfabetização, 1ª e 2ª séries, abrangendo os alunos de seis, sete e oito anos, respectivamente. O 2º bloco corresponde a 3ª e 4ª séries, absorvendo alunos de nove e dez anos, respectivamente.

A opção por trabalhar com egressos de programas de formação continuada, longe de pretender avaliar o impacto dessas formações em termos de resultados na aprendizagem dos alunos e tampouco em relação a efetivas mudanças na prática do professor, deve-se, particularmente, ao fato de termos atuado como cursista e/ou como professora formadora nestes programas, que oportunizaram os professores alfabetizadores vivenciarem estratégias formativas inovadoras e de oferecer um saber especializado essencial para sua profissionalização.

Nesse sentido, o contexto de formação criado a partir da pesquisa pretende ampliar conhecimentos e aprimorar estratégias implementadas, dentre elas a reflexividade na perspectiva de promover uma ressignificação da prática docente alfabetizadora não apenas em relação às questões imediatas, mas também numa dimensão social para além da sala de aula, possibilitando a reflexão acerca das implicações da ação educativa no contexto institucional e social mais amplo por meio das sessões reflexivas.

Após a composição do grupo, o passo seguinte foi negociar junto à SEMEC e às escolas a liberação das professoras colaboradoras da pesquisa, dentro da jornada de trabalho,

para participarem das sessões de estudo. Essa fase, bastante demorada, resultou na sensibilização dos gestores dessas instituições para compreender a especificidade da pesquisa a ser empreendida, alegando que esta, além de permitir aos partícipes a co-construção do conhecimento em torno do objeto investigado, possibilitaria a formação, contribuindo para a ressignificação da prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional docente. No processo de negociação, ficou acordado, como condição para a liberação das professoras, que os encontros acontecessem nos horários pedagógicos, a fim de preservar a carga horária anual do aluno, sendo as sessões de estudo realizadas quinzenalmente.

No intuito de estabelecer um relacionamento fundado na confiança e no respeito mútuo com as participantes da pesquisa, conforme recomenda Tobin (1998), proporcionamos contatos variados e regulares que permitiram que o processo de conhecimento das professoras fosse dinâmico e constante.

A propósito dessa questão, Tobin (1998) destaca a importância do bom senso ao iniciar um estudo. Nessa perspectiva, enfatiza a necessidade de informar as participantes acerca dos procedimentos a serem adotados para publicações decorrentes do estudo, sobre as interações a serem estabelecidas, além de explicitar como os instrumentos de coleta de dados serão aplicados, a frequência em que ocorrerão as observações. Fazer pesquisa obedecendo a uma conduta ética supõe engajar-se num processo de negociação que começa desde a entrada na escola até os seus desdobramentos, de modo que a aceitação dos participantes seja marcada pela informação, pela clareza quanto a cada etapa e as implicações da participação de cada docente. Assim, esse autor adverte que, quando se começa um estudo, surgem oportunidades de condutas antiéticas, sejam elas intencionais ou inadvertidamente. Considerando essas recomendações em relação à conduta ética no transcorrer da pesquisa a fim de evitar experiências desagradáveis, discutimos com as partícipes sobre como elas gostariam de ser identificadas.

No contexto dessas reflexões, sugerimos às colaboradoras que escolhessem um pseudônimo, para que fossem identificadas no decorrer deste estudo, como forma de preservar suas identidades, assegurando, assim, o anonimato das alfabetizadoras. A definição dos codinomes esteve relacionada a significados pessoais em determinada fase da vida das colaboradoras do estudo ou sintetizava seus percursos profissionais. Algumas preferiram preservar seus nomes ou apelidos verdadeiros. Assim, apresentamos nossas protagonistas como: Aurélia, Badesa, Clara, Hortência, Izabel, Maria e Vitória.

A relação interativa e colaborativa entre os envolvidos neste estudo possibilitou a produção de informações que nos permitiram organizar o perfil das partícipes da pesquisa. No

quadro 02, apresentamos, detalhadamente, as características que delineiam o perfil das partícipes da pesquisa, destacando, dentre outros aspectos, o contexto de vivência profissional, local onde residem, escolaridade, tempo de experiência no magistério e prática em classes de alfabetização.

PROFESSORAS	ESCOLA	RESIDÊNCIA	ESCOLARIDADE	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE DOCÊNCIA	EXPERIÊNCIA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	TURNOS DE TRABALHO NA ESCOLA
Aurélia	E. M. Moaci M. Campos	Bairro Mocambinho	Licenciatura em Pedagogia Magistério das séries iniciais do ensino fundamental	Entre 41 e 48 anos	18 anos	12 anos	01
Badesa	E. M. Murilo Braga	Bairro Aeroporto	Licenciatura Plena em Pedagogia Especialização Em Didática	Entre 41 e 48 anos	20 anos	04 anos	02
Clara	E. M. Murilo Braga	Bairro Jóquei Clube	Cursando Licenciatura em Pedagogia Magistério das séries iniciais do ensino fundamental	Entre 41 e 48 anos	20 anos	08 anos	02
Hortência	E. M. Moaci M. Campos	Bairro Água Mineral	Licenciatura em Pedagogia Magistério das séries iniciais do ensino fundamental Especialização em Alfabetização	Entre 34 e 41 anos	13 anos	08 anos	02
Izabel	E. M. Cajazeiras	Povoado Cajazeiras	Cursando Licenciatura em Pedagogia Magistério das séries iniciais do ensino fundamental	Entre 34 e 41 anos	18 anos	10 anos	02
Maria	E. M. Cajazeiras	Povoado Esperança	Licenciatura em Pedagogia Magistério das séries iniciais do ensino fundamental	Entre 34 e 41 anos	18 anos	10 anos	02
Vitória	E. M. José Nelson de Carvalho	Parque Alvorada	Licenciatura em Pedagogia Magistério das séries iniciais do ensino fundamental Especialização em Alfabetização	Entre 41 e 48 anos	21 anos	18 anos	01

QUADRO 02 - PERFIL DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa.

Conforme constatamos, o grupo é formado por sete professoras, cuja faixa etária distribui-se entre 34 e 48 anos. A incidência de faixa etária maior situa-se entre 41 e 48 anos.

Deste universo de docentes, duas trabalham um turno na escola e cinco trabalham, em dois turnos.

De um modo geral, as colaboradoras e protagonistas deste estudo apresentam percursos de formação semelhantes, sendo que uma delas é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, quatro cursaram licenciatura em Pedagogia Magistério das séries iniciais do ensino Fundamental, duas se encontram em fase de conclusão desse mesmo curso. Além disso, as professoras envolvidas na pesquisa participaram ou participam de situações de formação continuada voltadas para a área de alfabetização, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Quanto à titulação, das sete professoras, duas possuem Curso de Pós-graduação em nível de Especialização na área de Alfabetização e uma, em Didática. As demais possuem curso de Graduação, sendo que duas ainda estão cursando.

No que se refere à experiência com trabalho docente, o tempo de exercício no magistério varia entre treze e vinte e seis anos, sendo que há uma concentração maior das professoras nas faixas intermediárias entre 18 e 20 anos de atividade docente. Em relação ao tempo de serviço no magistério, entre quatro e vinte anos foi dedicado à docência em alfabetização.

Podemos depreender, com base nos estudos de Tardif (2002), que se trata de um grupo que pode ser considerado experiente na atividade docente alfabetizadora, considerando que, para o autor em referência, a construção dos saberes profissionais se dá fundamentalmente no início da carreira, na fase de exploração (de um três a anos) caracterizada pelas tentativas e erros, pela necessidade de aceitação no círculo profissional e a experimentação de diferentes papéis. A segunda, a fase de estabilização e de consolidação dos saberes profissionais (de três a sete anos), caracteriza-se pelo investimento a longo prazo na sua profissão e pelo reconhecimento dos demais membros da instituição de suas capacidades.

Situando o território sobre o qual nos enquadramos como pesquisadora e colaboradora do estudo, a nossa caminhada no magistério teve início nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em especial na alfabetização e na 1ª série, sendo que lecionamos durante oito anos. Após essa rica experiência, vimo-nos dedicando à formação continuada na área de alfabetização. Paralelamente a essa caminhada, atuamos como professora de Didática e Prática de Ensino em um instituto superior de educação.

No tópico a seguir, apresentamos os meios utilizados para a coleta dos dados, bem como refletimos sobre o contorno que procedimento assumiu no contexto da presente investigação.

2.4 A produção dos dados

No intuito de estabelecer o diálogo do professor com sua própria prática e com seus pares, ampliando a compreensão de suas ações, definimos a combinação de algumas técnicas e estratégias de coleta de dados que permitiram, ao mesmo tempo, investigar em profundidade a realidade estudada, por meio do contato direto do pesquisador com o contexto da investigação, promovendo o desencadeamento do processo de reflexão crítica.

Como forma de compreender a importância e a função de cada uma das técnicas e estratégias de coleta de dados utilizadas na pesquisa, apresentamos uma discussão sobre cada uma delas, enfatizando as características, vantagens e o significado que assumiram no contexto da nossa investigação. Antes de adentrar nessa discussão, vale destacar que as partícipes tiveram o livre arbítrio para deliberar sobre a participação em cada uma das técnicas e estratégias de produção dos dados.

2.5 Sessões reflexivas

Adotamos a terminologia sessões reflexivas, para nos referirmos ao espaço de formação e de investigação criado a partir da pesquisa, destinado às leituras, discussões e reflexões tanto acerca das produções científicas relativas à formação de professores quanto das teorias que guiam as práticas das protagonistas.

As sessões reflexivas representam o espaço por excelência para a discussão acerca das questões referentes a problemas práticos da ação pedagógica, das intervenções didáticas realizadas nas turmas. Nessas sessões, analisamos situações de ensino vivenciadas pela professoras, registradas por meio da observação colaborativa, discutidas a partir de um roteiro¹.

Nesse sentido, as sessões reflexivas têm como objetivo preparar profissionais capazes de tomar sua prática como objeto de reflexão, empenhados na sua autoformação, estendendo essa preocupação a seus alunos, refletindo sobre a qualidade da formação oferecida aos discentes. Além disso, é também objetivo das sessões reflexivas estabelecer uma relação entre

¹ Veja questões do roteiro na p. 34.

teoria e prática, oportunizar ao educador experimentar outros papéis na interação com o grupo, partilhar pontos de vista semelhantes e diferentes, avaliar outras práticas e ser avaliado.

Considerando a natureza desta investigação, cujo propósito consiste em desenvolver a capacidade crítico-reflexiva, visando à produção de saberes docentes da prática alfabetizadora, as sessões reflexivas foram conduzidas seguindo as ações da ordem do descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme destaca Contreras (2002) que, portanto, acompanham o processo de reflexão das professoras por favorecer a análise de sua própria ação e suas implicações, permitindo a indagação e a interpretação da realidade.

Assim, uma formação comprometida com o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva supõe que ao professor seja garantida a oportunidade de descrever a sua prática a partir de questionamentos, tais como: o que tenho feito? Tal indagação implica o distanciamento da ação educativa, levando o docente a refletir sobre os porquês de sua ação. O passo seguinte, que é o de informar, leva o professor a se perguntar: Qual o significado de minha ação? O que agir desse modo significa? O que me levou a agir dessa maneira? Refletir sobre essas e outras questões supõe o momento de descoberta de sua prática, de acesso às teorias científicas, iniciando-se a etapa do confrontar em que indagações, como: o que me levou a agir dessa maneira? Como me tornei assim? A minha prática está a serviço de que/quem? Enfim, reconstruir demanda perguntar: Como posso agir diferentemente? O que posso fazer para implementar mudanças na minha prática? A partir da análise distanciada sobre estes questionamentos, inicia-se um processo de autoconsciência da própria prática e uma conseqüente ressignificação, instaurando-se um nível de reflexão mais aprofundado.

As sessões reflexivas nesse contexto investigativo configuram um espaço caracterizado pela relação dialógica em que o pesquisador vivencia o papel de par mais experiente, negocia os eixos temáticos que atendem as necessidades formativas das professoras na perspectiva de (re) construir o conhecimento. Assim, as partícipes tornam-se conscientes de sua prática e das implicações teórico-metodológicas que a determinam, tendo voz própria para enunciar suas teorias e as possibilidades de superá-las.

As pautas das sessões foram bem definidas, planejadas e desenvolvidas cuidadosamente, iniciando-se sempre com uma leitura compartilhada, constituindo-se em um encontro com autores de textos ou obras da literatura, principalmente, brasileira. A opção por iniciar os encontros sempre partindo de uma leitura explica-se pela experiência que construímos ao longo do processo de formação continuada, especialmente nos programas oferecidos pelo MEC, experiência que nos revelou a importância do ato de ler como uma

estratégia formativa, na qual, nós como formadores, podíamos tornar-nos uma referência de leitores, para que os professores pudessem estender essa prática aos seus alunos.

Os desdobramentos característicos das sessões reflexivas consistiram, na primeira fase, na leitura e/ou discussão a partir de textos a respeito do modelo de pesquisa empreendido, do estudo sobre o que representa a pesquisa colaborativa, quais os seus pressupostos; o que são os diários, qual a sua natureza; o sentido da reflexão crítica, dentre outros.

Considerando a dificuldade que os professores enfrentam em relação à escassez de tempo, especialmente pela dupla ou tripla jornada de trabalho, optamos realizar o estudo dos textos durante as próprias sessões. A busca de sentido para as leituras empreendidas impeliu os professores a trazerem situações do cotidiano da escola, a perguntarem, inferirem, fazerem analogias e, assim participarem ativamente das discussões num clima de tranquilidade.

A segunda fase apresentou como foco a articulação de elementos da teoria e da prática docente alfabetizadora e estudos de textos sobre as concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita, alfabetização e letramento e de outros aspectos voltados para as temáticas decorrentes dos elementos captados na prática por meio do diálogo travado nas próprias sessões e dos elementos decorrentes da observação realizada na sala de aula.

Nesse momento, as professoras apresentavam oralmente e/ou por meio do relato da aula, transcrito por nós, a partir das observações em sala, formas de mediação, interação e organização do trabalho pedagógico ocorridas no transcurso da aula, realçando as dúvidas, problemas e perguntas surgidas no decorrer da mesma, cabendo às demais questionar, na tentativa de compreender a situação em análise. Ainda nessa fase, ocorria o exercício das ações reflexivas, mediado por questionamentos que possibilitavam a ampliação do nível de consciência em relação às suas teorias e práticas e uma conseqüente construção e (re) construção do conhecimento.

Em decorrência das especificidades do objeto investigado, a apresentação e análise das propostas de trabalho das partícipes da pesquisa giraram em torno da leitura e da escrita. Os relatos das propostas tiveram um importante papel na reflexão sobre o conhecimento pedagógico das professoras, constituindo-se em um rico momento de compartilhamento de distintas formas de gestão e organização do trabalho pedagógico.

É pertinente ressaltar que as sessões foram audiogravadas e que, ao final de cada encontro, procedemos à transcrição fiel dos enunciados das partícipes e, ao mesmo tempo, teorizamos sobre as questões propostas por elas, confrontando suas crenças e concepções com o conhecimento científico, a partir do diálogo com os autores que dão sustentação ao presente

estudo. Ao retornar ao encontro seguinte, reservávamos um espaço na pauta para que as alfabetizadoras lessem as suas enunciações e as das suas parceiras, considerando o ponto de vista da pesquisadora e o diálogo que esta estabelece entre as opiniões das partícipes e dos teóricos que discutem as temáticas refletidas nas sessões de estudo. Neste momento, as professoras tinham a oportunidade de discordar sobre o que apresentaram, de fazer ressalvas em suas falas, confrontar com o conhecimento científico e, ainda, reconstruir o seu conhecimento a partir dos relatórios lidos, tendo plena consciência de que qualquer excerto poderia ser utilizado no relatório final deste estudo.

O esquema, representado na figura 01, coloca em evidência a proposta de dinâmica das sessões reflexivas trabalhada no transcurso da pesquisa:

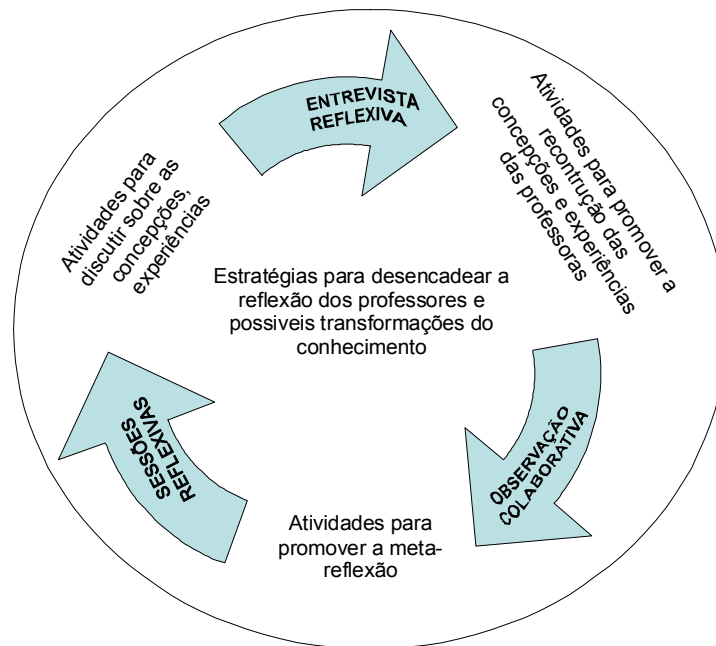


FIGURA 01- DINÂMICA DAS SESSÕES REFLEXIVAS

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos teóricos da pesquisa

Os dados coletados por meio dos relatórios das sessões reflexivas, foram selecionados a partir da leitura exaustiva e criteriosa, a fim de buscar informações relevantes e recorrentes nas narrativas das professoras colaboradoras do estudo, de forma que evidenciassem a contribuição da reflexão crítica no processo de desenvolvimento de saberes da docência. Em face a essas reflexões, fica evidente, portanto, a relevância das sessões reflexivas no âmbito desse estudo, constituindo-se como uma estratégia de coleta e análise de dados, simultaneamente.

Seguindo a trilha, descrevemos e apresentamos, no item a seguir, o importante papel que a entrevista reflexiva representou no contexto da investigação.

2.6 Entrevista reflexiva

Por representar um significativo espaço nas pesquisas qualitativas, justamente porque se apresenta como uma alternativa para a análise das questões subjetivas e complexas que os instrumentos de natureza convencional, de caráter fechado, dificilmente dariam conta, optamos pela entrevista reflexiva, nesta investigação, cuja finalidade reside em caracterizar a prática alfabetizadora, coletar as informações quanto à experiência, às descobertas e, sobretudo, apontar elementos que sinalizem as necessidades formativas do grupo, entre outros.

Este estudo privilegiou a entrevista individual, gravada em fita cassete, tendo por referência um roteiro previamente elaborado (Apêndice C). As entrevistadas ocorreram no período de março a maio do ano de 2006, envolvendo sete professoras alfabetizadoras. O foco das questões concentrou-se nos aspectos referentes à prática docente alfabetizadora, buscando visualizar a sua concepção de alfabetização, as dificuldades encontradas, bem como as estratégias utilizadas para resolver os problemas inerentes à prática no cotidiano escolar. Dentre estas questões, procuramos enfatizar o espaço da prática como um espaço que inventa, que cria, que introduz situações novas, traduzindo-se em um rico momento de produção de conhecimentos. Além disso, destacamos a reflexão crítica como elemento desencadeador desse processo de aprendizagem *in locus*, indagando as condições em que ocorre o exercício crítico-reflexivo.

A realização das entrevistas ocorreu no interior da escola de cada uma das partícipes, tendo sempre o cuidado de marcar com antecedência, observando a disponibilidade delas, conforme seus horários pedagógicos. Durante o processo de interação face a face, fomos inserindo questões circunstanciais no sentido de deixar as colaboradoras mais livres para expressar o seu pensamento, fazendo fluir a evocação sobre os aspectos suscitados. Vale ressaltar que, apesar de ser um processo exaustivo e demorado, a transcrição trouxe-nos dados instigantes que foram lidos e relidos e, assim, organizados em eixos, de modo a convergir com o foco central deste estudo.

A propósito do caráter reflexivo, Szymanski (2004) compreende a entrevista reflexiva não como um instrumento de coleta de dados cuja relação entrevistador/entrevistado seja absolutamente neutra e mecânica. A entrevista supõe, pois, a interação pesquisador e pesquisado, implica em obter informação de um sujeito dotado de sentimentos, de intencionalidade, de um sujeito interativo. Concordamos com Szymanski (2004, p.12) ao enfatizar que:

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

Diante das enunciações das protagonistas, procedemos à transcrição das gravações, procurando imprimir rigor e fidelidade às informações recolhidas. Após a transcrição, oportunizamos às colaboradoras a leitura de suas narrativas, a fim de que pudessem refletir sobre as suas enunciações. O caráter reflexivo dessa técnica tem um duplo sentido, ou seja, a reflexividade se manifesta, por um lado, à medida que abre a possibilidade de promover a horizontalidade, equidade e que busca superar as limitações inerentes a um momento de encontro entre duas individualidades – o entrevistador e o entrevistado. Por outro, a reflexividade efetiva-se a partir do momento em que o entrevistador reflete sobre as enunciações do entrevistado, emitindo o seu modo de compreendê-las e permite que o entrevistado reconheça o seu discurso a partir do ponto de vista do entrevistador. A este respeito, Szymanski (2004, p.15) reitera:

Essa “volta” ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir e, talvez, discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados a ele dispensados cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista, desde a pesquisa em ciências sociais até no jornalismo.

A entrevista, no contexto desta pesquisa, representou uma situação em que as entrevistadas organizaram as idéias por meio da reflexão, em uma rede de significados, possibilitando a autoria de conhecimentos. A entrevista compreendida como uma situação de interação humana, marcada pela subjetividade dos atores sociais, configura o que Szymanski (2004) denomina de entrevista reflexiva. Por que entrevista reflexiva? Primeiro, porque

comporta a construção de significados e, segundo, porque procura superar a relação de desigualdade por meio da fala.

Neste contexto investigativo, a entrevista reflexiva, portanto, constitui um instrumento que provoca a reflexão da própria fala da entrevistada, permitindo que esta se debruce sobre algo já discutido e, assim, amplie, refute e reconstrua a sua narrativa, a partir do ponto de vista da narrativa do entrevistador. Dessa forma, mais do que uma técnica de coleta de dados, a entrevista reflexiva representa uma ferramenta que busca promover a postura ética no âmbito da pesquisa. Na seqüência, destacamos o sentido da observação colaborativa no âmbito da presente pesquisa.

2.7 Observação colaborativa

Na perspectiva desta pesquisa, a observação foi desenvolvida com o objetivo de produzir dados e particularidades inerentes à prática alfabetizadora e aos saberes docentes, além de fornecer elementos para serem refletidos no espaço de formação. As observações foram realizadas entre o período de fevereiro a outubro de 2006, sendo organizadas de modo que, no primeiro momento, possibilitassem a negociação da nossa presença no interior da escola, a fim de estreitar os laços com as equipes pedagógica e administrativa.

As visitas às escolas transcorreram em diferentes momentos. Primeiramente, o nosso olhar voltou-se para perceber a dinâmica da instituição, para, posteriormente, adentrarmos na sala de aula propriamente. Vencida essa etapa, o passo seguinte consistiu no planejamento e observação da aula propriamente dita, conforme ficou acordado. Para tanto, procuramos combinar pelo menos três visitas a cada professora. O primeiro desses encontros era destinado ao planejamento da aula; o segundo tinha como objetivo observar a aula planejada, ficando o terceiro encontro para discutir questões referentes à execução da aula, ou seja, refletir sobre as condições em que esta foi ministrada, sobre as teorias que embasaram as suas práticas durante as ações observadas, bem como combinar a socialização da aula realizada para as demais colaboradoras da pesquisa.

De um modo geral, acompanhamos um planejamento de cada professora seguido da observação e da discussão acerca de questões referentes à execução da aula ministrada. Em relação a nossa postura durante o planejamento, vale ressaltar que, apesar de as partícipes deste estudo contarem com o apoio do coordenador pedagógico na orientação e organização

do trabalho docente, de suas escolas, tivemos uma participação colaborativa na definição do roteiro para a aula.

Os planejamentos, de um modo geral, ocorreram de forma interativa. Em algumas situações, sentimos liberdade para opinar, sugerir; em outras, apenas quando solicitada ou quando informada sobre a intenção da aula, a temática em estudo. Assim, nos disponibilizamos para auxiliar no registro do planejamento, na organização de materiais, entre outras atividades que antecederam a aula. As discussões decorrentes do planejamento eram sempre registradas imediatamente após a sua conclusão, a fim de que as informações fossem mais fiéis possíveis.

Os procedimentos adotados para as observações contribuíram para que as aulas transcorressem num clima tranquilo, em que as professoras se sentiram bastante à vontade para ministrar a aula. Tivemos a preocupação de avisar com uma certa antecedência a nossa intenção de observar sua aula e que, para tanto, necessitávamos de acompanhar o planejamento para, no dia seguinte, proceder à audiogravação. Em relação aos alunos, estes mostraram-se bem receptivos, demonstraram gostar da nossa presença na sala de aula, porém é bastante evidente a inquietação até se acostumar com a novidade.

Durante a observação das aulas, o nosso olhar esteve voltado, dentre outros aspectos, para a análise da racionalidade que fundamenta a prática alfabetizadora, o modo como a professora concebe a linguagem, bem como a maneira como articula a gestão do conteúdo e da classe. Constituiu-se, ainda, como foco da nossa observação as intervenções realizadas pelas professoras junto aos alunos como forma de potencializar a reflexão sobre a escrita, quando se tratava de atividades voltadas para a aprendizagem do código escrito ou para aprofundar discussões mais amplas, envolvendo o letramento. As observações foram audiogravadas e, além disso, procuramos complementar as informações obtidas através do registro paralelo, objetivando captar dados que a audiogravação não davam conta, como quantidade, nomes dos alunos que participaram da aula, organização da sala, entre outros.

Depois desse momento, debruçávamos sobre a transcrição fiel da aula. O relato escrito decorrente da observação era apresentado ao grupo, guiando a análise criteriosa acerca das vantagens e desvantagens da aula, da convergência entre o que se planejou e o que se efetivou na prática, aspectos referentes ao tipo de atividade proposta, considerando que, de acordo com Weisz (2002), uma boa situação de aprendizagem da língua escrita deve ter como ponto de partida o texto, ser desafiadora, permitir a circulação de informação, dentre outras.

A opção pela observação como técnica de coleta de dados decorre da sua importância, pois, como afirma Richardson (1999, p. 259), a observação constitui “a base de toda

investigação no campo social” e, além disso, aponta como vantagens o fato de permitir o acesso à informação no ato em que acontece, possibilita, simultaneamente, a ocorrência do fato e a presença do observador, permitindo investigar um leque de fenômenos e, ainda, é uma técnica que pouco exige do sujeito pesquisado.

Nesse sentido, a observação no contexto escolar favoreceu um relacionamento amistoso entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, um clima de confiança, superando o estranhamento por parte das pessoas que fazem parte da instituição.

A concepção de observação colaborativa adotada neste estudo se inspira no modelo defendido por Paiva (2002, p. 522), desenvolvido com o objetivo de “[...] articular a formação de professores reflexivos com o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, através do recurso à investigação-ação”.

No processo investigativo, a observação colaborativa é assumida como uma técnica que privilegia a descrição, a interpretação, o confronto e a (re) construção de teorias e práticas referentes ao processo de ensino e de aprendizagem, com vistas a promover a ressignificação da prática pedagógica “e o desenvolvimento profissional dos que nela e através dela intervém” (PAIVA, 2004, p.523), fazendo emergir um saber-fazer partilhado, construído e reconstruído.

Concordamos com Paiva (2002) ao reiterar o caráter de co-criação e o enriquecimento de conhecimento sobre a prática pedagógica, o que, por sua vez, repercutem nas práticas dos professores formadores. Além disso, a autora enfatiza a importância da interação e deliberação entre o observador e as professoras, na busca de alternativas para os propósitos e práticas que defendem.

Considerando os pressupostos da observação colaborativa contemplados nesta pesquisa, é novamente em Paiva (2002) que buscamos os ciclos de observação, sendo apresentados em três fases, a saber: a de pré-intervenção, de intervenção e a de pós-intervenção. A primeira consiste na reunião do observador e do colaborador para a negociação dos objetivos, do conteúdo e dos procedimentos a serem adotados na aula.

Nas fases de intervenção e pós-intervenção, o observador e o observado refletem no espaço, da escola conforme disponibilidade da professora, iniciando-se com base no plano de observação, guiados pelas ações de descrever informar, confrontar e reconstruir. Após o exercício de reflexão na diáde, a atividade se repete coletivamente no contexto de formação criado em função da pesquisa. Procedendo, assim, os professores, ao responderem às questões propostas pelo observador, instauram o exercício reflexivo que permite analisar aspectos formais da aula, favorecendo a reconstrução de teorias e práticas.

A observação colaborativa, conforme Ibiapina (2005), permite a interação entre o observador e o observado, possibilitando a busca de caminhos para a superação dos dilemas da prática pedagógica por meio da instauração de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação. Nesse sentido, esse procedimento metodológico privilegia a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de teorias e práticas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, bem como a tomada de consciência sobre suas práticas.

Para a operacionalização do exercício reflexivo, tomamos como base a proposta apresentada por Contreras (2002), Liberali (2004) e Estefogo (2001), que sugerem a sistematização do processo reflexivo dos professores por meio das quatro etapas mencionadas anteriormente. Assim, no quadro 03, expressamos, de forma sintética, as etapas da ação de reflexão desenvolvidas no contexto da pesquisa, buscando compreender como se processaram estas ações no espaço das sessões, tendo os registros das aulas observadas como o ponto de partida.

DESCREVER	INFORMAR	CONFRONTAR	RECONSTRUIR
Qual o conteúdo da aula? Por que você o escolheu?	Os objetivos da aula foram atingidos? Como?	A aula contribuiu para a formação dos alunos? Como?	O que mudaria na sua aula?
Quais os objetivos da aula?	Como você se sentiu ao tornar público o seu trabalho?	Qual a concepção de homem implícita na sua forma de ensinar?	Qual a contribuição pedagógica da mudança na sua forma de ensinar?
Como você introduziu a aula?	A aula que você ministrou converge com qual concepção de ensino?	A que interesses sua forma de ensinar está consubstanciada?	Qual a relação existente entre sua ação de ensinar hoje e a realizada antes das sessões?
Como a classe foi organizada?	Que papel os alunos desempenharam na(s) atividades? Por quê?	Quais as vantagens e as desvantagens dessa aula?	O que fazer para introduzir mudanças?
Qual a série/faixa etária dos alunos?	Qual o seu papel na aula e na(s) atividade(s)? Por quê?	Como você chegou a esse modo de ensinar?	
Que atividades foram realizadas?	O conteúdo trabalhado deu-se na perspectiva de transmissão, construção, co-construção? Por quê?	Que teorias contribuíram para você planejar sua aula dessa forma?	
Quantos alunos estavam presentes?	Houve intervenções por sua parte? Qual o objetivo delas?		
Como você avalia a participação deles na atividade desenvolvida?			
Os alunos interagiram entre si?			

QUADRO 03 – ETAPAS DAS AÇÕES REFLEXIVAS

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos teóricos da pesquisa.

Lerner (2002), ao tecer algumas considerações sobre a importância do registro da aula, particularmente na área da alfabetização, enfatiza a dificuldade no momento da escolha de

quais registros analisar. A esse respeito, argumenta, por um lado, ser mais produtivo analisar as situações consideradas mais significativas, por possibilitar a discussão acerca das condições didáticas requeridas pelo ensino da leitura e da escrita; por outro, pondera que o trabalho sobre situações menos produtivas, além de gerar uma certa resistência diante da proposta didática defendida, pode causar constrangimento e insegurança por parte do observado, principalmente quando este se apóia na proposta construtivista por esta configurar-se em fonte de incerteza.

Consideramos, no entanto, que analisar registros de aulas, independente do nível de qualidade que estas apresentam, é sempre oportuno, como afirma esta mesma autora, pois permitem comparar o planejado com o concretamente realizado e refletir sobre os motivos que levaram a modificar a atividade em curso; possibilita estabelecer conexão entre o conhecimento construído na formação e o que faz no cotidiano escolar; leva a perceber o grau de coerência entre o que se sustenta e o que se faz efetivamente; favorece o professor a perceber os problemas dos quais não tinha consciência, abrindo espaço para discutir e pensar em soluções plausíveis para os problemas que enfrenta. E, mais que isso, representa um terreno fértil para analisar as conseqüências de suas escolhas, as implicações de sua prática, ter clareza quanto às teorias que embasam sua ação, refletir não apenas sobre a realidade da sala de aula, mas acerca do contexto institucional e social em sua totalidade.

A seleção e a organização dos dados coletados na observação do cotidiano das práticas das professoras alfabetizadoras, ocorreram a partir da análise tanto dos relatos transcritos das aulas quanto dos registros que fizemos durante as observações, bem como dos relatórios dos encontros de formação em que cada aula esteve em foco, a fim de depreendermos informações que pudessem evidenciar as respostas para as questões de pesquisa.

2.8 Desvelando uma realidade a partir dos dados

As informações que obtivemos mediante as entrevistas, as observações e as sessões reflexivas, gravadas em fita cassete, constituíram o nosso ponto de partida para a análise e interpretação dos dados acerca da contribuição da reflexão crítica na (re) construção de saberes da prática docente alfabetizadora.

As informações coletadas foram analisadas considerando as mensagens implícitas, antagônicas, silenciadas, os gestos e os risos constrangidos, pois acreditamos que, no discurso

do professor, ecoam outros discursos e que o seu pensamento e sua ação revelam sentidos e significados próprios construídos diante da realidade sociocultural que o circunda.

Convém salientar que as questões de pesquisa e as temáticas discutidas com base na literatura consultada, constituída por formação de professores, saberes docentes e concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita, orientaram a análise das informações e dados da pesquisa. Embora a organização das informações tenha sido realizada dentro de eixos temáticos, objetivando maior aprofundamento do estudo, procuramos estabelecer o diálogo entre a discussão teórica empreendida no decorrer do trabalho e a análise dos dados obtidos.

Nessa direção, Vigotski (1998), Bakhtin (1997), dentre outros, trouxeram importantes contribuições para o processo de tratamento dos dados empreendido neste estudo, especialmente no que se refere ao papel da linguagem tanto do ponto de vista psicossocial quanto ideológico, tendo em vista que ambos os autores compartilham da concepção de que o desenvolvimento do pensamento passa necessariamente pela linguagem, contribuindo, assim, para a constituição do professor como um profissional autônomo, consciente de sua ação.

A nossa análise leva em conta, portanto, que é nas interações sociais, que o sujeito se constitui por meio da e com a palavra, que é entendida aqui como a expressão do discurso e do pensamento verbal, uma forma histórico-social produzida nas relações sociais que, por sua vez, molda a consciência desse sujeito. Nesse sentido, consideramos neste estudo as falas e os enunciados das alfabetizadoras como sujeitos que interagem e que, portanto, expressam indícios que podem ser analisados e interpretados, de modo a desvelar uma realidade até então desconhecida e inteiramente nova.

Concebemos que para adotar os princípios até o momento defendidos, foi necessário buscar as contribuições sobre a formação de professores propostos por teóricos dessa área e de outras abordagens, como da Psicologia, da Lingüística e da Sociolingüística, que auxiliaram a realização das análises dos enunciatários nas diferentes situações de comunicação. Para melhor abordar tais aspectos, passamos a tratar, a seguir, da formação e dos saberes docentes na prática alfabetizadora.

CAPÍTULO III - ALFABETIZADORAS: SUA FORMAÇÃO E SEUS SABERES

Para ensinar há uma formalidadezinha a
cumprir – saber.

QUEIRÓS

Considerando que o objetivo deste estudo, conforme mencionamos anteriormente, consiste em investigar a contribuição da reflexão crítica para o desenvolvimento de processos de produção de saberes docentes na prática alfabetizadora, evocamos o grande escritor Eça de Queirós. Na epígrafe que abre esse capítulo, o romancista se expressa de uma forma bastante curiosa, despertando a atenção do leitor para o termo “formalidadezinha”.

Ao que nos parece, o uso de tal expressão no diminutivo, referindo-se ao saber do professor, revela que a intenção do autor é justamente realçar a importância desse saber. Não resta dúvida que a tarefa de ensinar exige do professor o domínio de um conjunto de saberes que vão-se constituindo, pouco a pouco a partir das relações estabelecidas com a realidade sociocultural, das interações que são partilhadas no grupo social do qual o docente faz parte.

Para iniciar tal discussão, consideramos pertinente traçar os limites do debate. Assim, a contextualização das questões de investigação, supõe trazer para a arena do debate, inicialmente, a reflexão sobre a formação de professores e os saberes docentes, a partir do diálogo com diferentes pontos de vista, destacando as especificidades inerentes aos saberes, à prática pedagógica e à formação docente, especialmente a alfabetizadora.

Na seqüência, abordamos sobre a reflexão crítica, discussão que vem sendo amplamente adotada nas pesquisas e nos trabalhos em todo o mundo seja no meio acadêmico e, especialmente, nos documentos e projetos governamentais, como forma de desenvolvimento profissional. Em seguida, discutimos sobre a linguagem como possibilitadora do exercício da reflexão crítica nos contextos formativos.

No intuito de compreender as questões relativas à formação da professora alfabetizadora, consideramos pertinente tecer uma análise, ainda que breve, acerca dos problemas inerentes aos processos formativos dos docentes das séries iniciais, tendo por referência a legislação e o aporte teórico que discute essa temática.

3.1 Contextualizando a formação inicial da professora alfabetizadora

Mais do que nunca, a formação de professores tem sido colocada em xeque. Estudos como os de Weisz (2002), Severino (1997) e Candau (2003) têm-nos mostrado a inconsistência dos cursos de formação de professores, apontando as lacunas do currículo, a relação dicotômica entre teoria e prática, a ausência de integração e de interdisciplinaridade entre as disciplinas metodológicas e as demais, comprometendo o atual modelo de formação.

Atualmente, um dos grandes desafios das agências formadoras tem sido oferecer uma formação consistente que prepare o professor de forma satisfatória, tendo em vista que sua atuação se configura numa prática de natureza complexa e instável, envolvendo múltiplas facetas.

Ressaltamos que se pesem os fatores de ordem econômica e social, nos quais se destacam as condições salariais aviltantes decorrentes de políticas públicas que não valorizam a profissão docente, ausência de condições institucionais adequadas para a realização de um trabalho educativo sério e comprometido, falta de infra-estrutura material e as próprias condições de vida a que o professor está submetido, a preparação técnica e pedagógica do professor compromete o modelo de formação vigente, tornando-o ineficiente. É certo que a formação dos educadores não se constitui o único fator responsável pela qualidade da educação. Temos consciência da sua multicausalidade. Mas é uma condição indispensável.

Analisando a problemática da formação dos professores no contexto brasileiro, Severino (2003) aponta três limitações que permeiam o currículo dos cursos de formação docente: a não diferenciação na forma de abordagem dos conteúdos científicos, o cumprimento de algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas e a ausência de subsídios, para apropriar-se das condições histórico-sociais do processo educacional em que irá exercer a profissão.

Referindo-se à primeira limitação, o autor diz que os conteúdos científicos a serem dominados pelos professores, visando a sua qualificação profissional, não vêm sendo trabalhados de forma satisfatória de modo a garantir diferenciação com relação à preparação até mesmo de professores de outras áreas. Nesse sentido, não há uma diferenciação de ordem e de seqüência no que diz respeito aos fatores tempo e profundidade.

Aliado a essa limitação, Severino (2003) destaca a dificuldade que há em relação à incorporação do processo de produção do conhecimento. A propósito dessa questão, ele afirma que os cursos de formação docente comportam um forte caráter teórico, privilegiando

modalidades convencionais de comunicação, como a exposição, tendo o professor como transmissor de informações. Portanto, o modelo de formação profissional não privilegia a atitude investigativa no decorrer do processo formativo.

Quanto ao segundo problema, o autor em referência diz que o modelo de formação docente que foi-se tornando convencional não valoriza a prática como importante fonte de conteúdos da formação. Assim, são dedicadas poucas horas às atividades de prática de docência e, além disso, em condições pouco satisfatórias e significativas.

No que concerne ao terceiro problema, Severino (2003) enfatiza que o currículo dos cursos de formação não dá conta de garantir o conhecimento necessário acerca das condições histórico-sociais do processo educativo real em que irá exercer a função docente. Dessa forma, a ausência dos condicionantes antropológicos, políticos, sociais e culturais que permeiam a educação causam a cegueira quanto à clareza que o professor deve ter em relação ao propósito do ensino na educação básica no atual contexto socioeconômico da realidade brasileira. Além disso, o autor destaca a ausência de integração e de interdisciplinaridade de modo a assegurar a interpenetração das disciplinas metodológicas entre si e com as outras disciplinas do conteúdo.

No âmbito dessa discussão, convém acrescentar que são poucas as experiências nos cursos de formação que enfatizam a postura reflexiva como ferramenta impulsionadora da produção de saberes. Desse modo, o tratamento dado aos conteúdos não garante subsídios para analisar e compreender, com rigor e criticidade, os fenômenos que circundam o contexto educacional. Nesse sentido, as políticas de formação de professores oferecem poucos recursos para que o professor conheça, em profundidade, a realidade concreta com a qual atuará, os processos pelos quais os alunos aprendem, os problemas que perpassam a educação e o ensino, aumentando cada vez mais o fosso entre as agências formadoras e as escolas.

É bem verdade que, em face da mobilização dos educadores em favor da reformulação, especialmente, do curso de Pedagogia, muitos aspectos vêm mudando. Aos poucos, vem-se reconfigurando um novo modelo de formação que se afasta de uma visão reducionista e tecnicista, buscando superar as limitações elencadas até aqui.

Considerando as discussões e inovações em torno dessa temática, Scheibe (2002) aponta os princípios formulados para os cursos de formação de educadores defendidos pela Anfope. Dentre eles destaca: a sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática da escola; compromisso social do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar e integração da concepção de educação continuada.

Refletir sobre essas questões, remete-nos a penetrar na territorialidade da formação do professor alfabetizador, buscando evidenciar as tendências nos últimos anos no âmbito nacional, especialmente no momento em que ainda estão sendo repensadas as políticas e sentimos os reflexos das reformas educacionais desencadeadas pelo executivo federal.

No tocante à formação do professor alfabetizador, as mudanças impetradas na legislação, especialmente nos sete artigos que compõem o Título VI da LDB de nº 9394/96, que tratam dos profissionais da educação, vislumbram algumas inovações. Dentre as que estão mais voltadas para essa modalidade de ensino, podemos destacar as disposições do Art. 62 referentes à formação dos docentes que atuam na educação básica por convergir com o objeto desse estudo. O artigo em referência dispõe sobre a preocupação com a busca da qualidade da formação superior, propiciando a abertura para a flexibilidade de estudos para os profissionais da educação com a ampliação de *locus* e alternativas de formatos de cursos. Ferreira (2005, p.27), analisando a Lei 9.394/96 e o contexto da formação do professor alfabetizador, especialmente no Art. 62, que trata do nível de formação exigida aos profissionais que atuam nas séries iniciais, afirma:

O artigo 62 coloca como ideal a formação em nível superior também para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, o que não deixa de ser um parâmetro importante, contemplado pela primeira vez na nossa legislação, pois até então a exigência dessa formação correspondia à desempenhada apenas pela escola normal, de nível médio.

A análise de Ferreira (2005, p. 28) sobre o artigo 62, além de realçar a inovação da Lei 9394/96 em relação à formação em nível superior para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, destaca também o papel de exclusividade dos institutos de educação como instituições destinadas à preparação destes profissionais, conforme observamos abaixo:

[...] a lei inova quando cria com destaque, a figura dos institutos de educação superior que, sob a inspiração do modelo francês, seriam instituições voltadas exclusivamente para a formação dos profissionais da educação destinada ao ensino fundamental.

A idéia de imprimir maior qualidade à formação dos professores das séries iniciais, elevando-a para o nível superior, parece-nos interessante. No entanto, vale resguardar o papel da universidade sem, contudo, perder de vista a sua responsabilidade na produção do conhecimento científico e a sua primazia na formação de recursos humanos, especialmente no

âmbito da educação. A esse respeito, Ferreira (2005) alerta quanto aos cuidados para que estes não ultrapassem as responsabilidades, finalidades e funções das universidades.

Contribuindo com essa discussão Scheibe, (2002) afirma que as atuais definições em torno da formação de professores decorrentes da Lei 9394/96 e das regulamentações complementares dessa lei trazem como inovação a formação profissional no interior dos Institutos Superiores de Educação, contudo, estes privilegiam a preparação técnico-profissionalizante, desvinculando-se da pesquisa e produção de conhecimentos. Dessa forma, há a desresponsabilização mais uma vez da universidade pela formação de professores, tendo em vista a tradição em privilegiar o bacharelado.

Nessa perspectiva, a coexistência de diferentes *locus* e variados formatos de cursos de formação de professores configura uma mudança no sentido de diminuir o fosso existente entre a formação dos professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e os demais, embora tais mudanças ainda não sejam substancialmente eficientes para garantir, de fato, as peculiaridades da formação do professor alfabetizador. Sobre essa questão, Brito (2003, p. 86) reitera a importância da formação garantir as especificidades que a prática pedagógica alfabetizadora requer, conforme transcrição abaixo:

Naturalmente, a adequada formação do(a) professor(a), contemplando, entre outros, os saberes relacionados ao funcionamento da escrita (sua natureza, suas funções sociais) pode torná-lo competente em sua prática alfabetizadora, percebendo com clareza: como se dá a aprendizagem da escrita, quais posturas assumir diante das escritas infantis; que a linguagem do(a) aluno(a) se constitui uma variedade lingüística e que por isso precisa ser respeitada e, principalmente, terá discernimento para definir e planejar uma ação docente significativa.

No entanto, um dos grandes desafios das agências formadoras tem sido oferecer uma formação consistente que prepare o professor de forma satisfatória, tendo em vista as múltiplas facetas que envolvem a prática docente. Nesse sentido, Weisz (2002, p. 118) denuncia a fragilidade da formação, quando analisa que o atual modelo da forma como se apresenta “[...] será sempre insuficiente para [o professor] desempenhar sua tarefa em sala de aula”. Vale ressaltar que o próprio processo de mudanças pelas quais passamos, de certa forma, imprime um caráter de obsolescência, um prazo de validade ao conhecimento produzido e adquirido na formação, o que implica o investimento permanente do profissional na sua autoformação.

Considerando o atual contexto marcado por um constante processo de transmutação evidenciado pelos estudos acerca da formação, urge a necessidade de reestruturá-la, visando à

preparação sólida e consistente do professor considerando que sua atuação se configura numa prática de natureza complexa e singular.

Em resposta às exigências que a própria dinâmica da realidade material impõe e em face das relações sociais que se complexificam cada vez mais, os estudos na área de formação de professores avançam, mostrando a evolução dos enfoques nessa área. Nessa perspectiva, diversas pesquisas desenvolvidas por Contreras (2002); Garcia (1999), dentre outros, apresentam diferentes concepções ou paradigmas que têm dado sustentação à prática docente e à formação de professores.

Contribuindo com essa discussão, Contreras (2002) analisa três abordagens referentes à prática profissional e à formação de professores. A primeira, inspirada na racionalidade técnica, concebe a prática profissional como espaço destinado à solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, procedente da pesquisa científica. Nessa perspectiva, o autor chama a atenção para o risco em assumir o paradigma da racionalidade técnica como modelo de profissionalidade, considerando que isto resulta na compreensão do ensino e do currículo como atividade orientada para a busca de resultados ou produtos predeterminados.

A racionalidade prática constitui a segunda abordagem de formação de professores. Concebe o ensino como uma atividade caracterizada por situações incertas, instáveis, singulares, em que há conflitos de valores. Nesse sentido, a reflexão constitui competência fundamental aos professores, haja vista a atividade educativa ser eminentemente permeada de juízo profissional.

São muitas, no entanto, as críticas decorrentes da perspectiva da racionalidade prática. No contexto dessas reflexões, Contreras (2002) aponta como uma das críticas, que pesa sobre essa abordagem, o caráter individual da prática reflexiva, ou seja, as ações, desenvolvidas no sentido de imprimir maior qualidade à prática, constituem em ações solitárias, destituídas das discussões coletivas, além de as transformações estarem voltadas para a solução de problemas imediatos da prática.

Uma outra crítica apontada pelo autor em referência, consiste na ausência de uma compreensão crítica do contexto social, no qual se desenvolve a ação educativa, ou seja, a prática profissional nessa perspectiva não se realiza abstraindo-se do contexto social no qual ocorre. Concretamente, tais limitações têm repercussão negativa no exercício profissional nas instituições educativas, na medida em que as preocupações dos professores e, portanto, suas perspectivas de análises, não ultrapassam a esfera da sala de aula.

A terceira abordagem de formação, discutida por Contreras (2002), refere-se ao modelo da Teoria Crítica. O trabalho do professor, nesta perspectiva, é concebido como tarefa intelectual. O professor, por sua vez, ocupa-se da prática intelectual crítica relacionada aos problemas e experiências da vida diária e, ainda, deve desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas possibilitar também aos futuros professores o desenvolvimento das bases para a crítica e transformação das práticas sociais que se constituem no contexto da instituição escolar. Portanto, o pressuposto básico da reflexão crítica está assentado na idéia de emancipação, no aprofundamento de seu significado, na fundamentação de sua razão de ser e no papel do conhecimento nela contido.

A formação e a ação pedagógica, em qualquer nível que estas se dêem, convergem nas suas entrelinhas para uma das orientações descritas acima, ainda que o seu agente não tenha clareza quanto aos pressupostos que embasam a sua ação. No contexto da prática docente, especialmente a alfabetizadora, a autoconsciência das crenças, das concepções que dão sustentação ao seu fazer pedagógico são determinantes no processo e no produto da aprendizagem. Ter consciência das concepções que orientam a prática contribui, para que o professor faça intervenções mais fecundas no processo de alfabetização.

No item a seguir, abordamos, na perspectiva de diferentes autores e distintos enfoques, a prática pedagógica como fonte de produção dos saberes docentes, estabelecendo uma relação com os saberes da prática alfabetizadora.

3.2 Os saberes da docência: a prática como um espaço de produção de conhecimento

Os estudos que se ocupam das questões relacionadas à educação, especialmente do trabalho do professor, evidenciam a docência como uma atividade contextualizada, orientada por uma finalidade, cuja ação do professor se volta sobre o aluno na perspectiva de transformá-lo por meio da utilização de técnicas. Corroborando essa discussão, Tardif (2005, p. 49) afirma:

[...] ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.

Entendida como uma atividade intencional, a prática pedagógica é situada historicamente, marcada por uma rede de interações que se estabelecem no interior do processo educativo, envolvendo o professor, o aluno, os objetivos previstos, os recursos utilizados, seus saberes, além dos resultados do trabalho desenvolvido. Assim, compreender o processo de ensino-aprendizagem exige que concebamos a prática pedagógica como um espaço em que seus protagonistas se encontrem mergulhados numa organização social, permeada pelas relações interativas.

No âmbito dessa discussão, é unânime o entendimento de que a prática docente é marcada por seu caráter complexo (GAUTHIER, 1998; PERRENOUD, 2001). Realçar a complexidade que reveste a prática pedagógica supõe trazer, para análise, alguns atributos da complexidade, tomando por base o pensamento de Morin (1983). Para esse autor, a complexidade reside inicialmente na ausência da possibilidade de simplificar, aparecendo no limite da esfera do que é compreensível. Corresponde à esfera do fenômeno em que se rompem a clareza, o discernimento, causando desordens. A base da complexidade consiste no antagonismo, na instabilidade, na ausência de clareza para compreender o mundo, compreender os outros e a si mesmo.

A docência, por ser uma atividade complexa, sujeita à incerteza e à instabilidade, requer do professor certa habilidade na tomada de decisões, tanto na gestão de classe quanto na condução da matéria. A ação do professor, analisada no contexto da contemporaneidade, prescinde de uma linearidade, é permeada pelos antagonismos, pela coexistência de forças opostas que operam no seio da ação, do pensamento, da compreensão do mundo, das organizações.

Corroborando esta idéia, Perrenoud (2001, p. 22-23) reitera o caráter complexo da docência, afirmando:

O professor navega à deriva, ou se preferirmos, avança como um equilibrista, sem jamais está certo de ter encontrado um equilíbrio estável, tentando conciliar o inconciliável, como misturar água e fogo [...] O professor é chamado a dominar em tempo real, muitas vezes com urgência numerosos parâmetros que constituem o triângulo pedagógico e didático.

Dessa forma, a prática pedagógica caracteriza-se pela singularidade de uma profissão que tem, como cerne, as múltiplas interações entre seres humanos. Ensinar é estabelecer uma rede de interações entre os protagonistas envolvidos no processo ensino-aprendizagem, é confrontar, por meio da linguagem, diferentes e semelhantes pontos de vista, negociar regras, tomar decisões no calor da ação, sem ter um espaço/tempo reservados para refletir, consultar

seus pares ou teorias, enfim, a prática pedagógica é um espaço em que o professor se depara com a imprevisibilidade, com as incertezas, com os antagonismos inerentes à própria vulnerabilidade humana.

Como pensar ou o que dizer da prática pedagógica num contexto de alfabetização? Ensinar, em qualquer nível escolar, não é fácil, mas alfabetizar constitui um ato de ousadia, especialmente quando se trata de crianças das camadas populares. Nesse caso, o professor toma, como única e exclusivamente sua, a responsabilidade de tornar a criança alfabetizada uma participante inter/ativa da cultura letrada, tendo em vista, muitas vezes, a ausência de um ambiente familiar estimulador e/ou de um ambiente rico em materiais impressos, em que adultos leiam para ela.

Lidar com o dinamismo e a diversidade de situações que ocorrem na esfera da sala de aula exige que o professor domine um conjunto de saberes basilares que irão auxiliá-lo no contexto escolar. Pensar nesses termos rompe com a idéia que predominou e ainda resiste de que, para ensinar, basta saber o conteúdo, a matéria a ser transmitida. Contribuindo com essa discussão, Freire (1996, p. 25) destaca que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (grifos do autor).

Essa lógica não responde mais as exigências do atual contexto. Ensinar não se limita à transmissão de conhecimentos já constituídos socialmente. Ao contrário, conforme destacam Terrien; Mamede; Loiola (2004), implica produzir saberes, na medida em que o professor se apropria da matéria a ser ensinada, tornando-a interpretável, na relação com os alunos, no exercício da profissão.

Considerando a relevância da discussão acerca da atividade docente como uma profissão feita de saberes, trazemos à reflexão o significado de saber profissional. Historicamente, saber e conhecimento têm sido discutidos com significados muito próximos. A esse respeito, Fiorentini, Souza e Melo (1998, p. 312) fazem uma análise bem interessante, distinguindo estes dois termos. Os autores entendem que o

[...] conhecimento aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o saber, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação.

Contribuindo com essa discussão, Tardif (2002) opõe-se à visão que limita o saber à apropriação do conhecimento científico, tendo em vista que o mentalismo - visão que reduz o

saber profissional a processos mentais - valoriza a cognição, a atividade do pensamento individual. Para o autor em referência, o saber nem é fundamentalmente cognitivista nem essencialmente sociológico, mas, antes de tudo, o saber profissional articula os aspectos sociais e individuais do saber profissional.

No contexto do nosso estudo, utilizamos o termo saber para nos referir aos conhecimentos referendados na prática, ao saber menos sistematizado que emerge do cotidiano da prática pedagógica, mediado pela reflexão crítica, a partir da relação com o outro, seja na experiência como aluno, na academia, na própria profissão, pois entendemos que o saber docente comporta a dimensão social e que sua apropriação e produção, apesar de se dá no individual, contém marcas do social.

A propósito dessa discussão, vários estudos e pesquisas como as desenvolvidas por Tardif (2002, Gauthier (1998), Pimenta (1996), por exemplo, analisam os diferentes tipos de saberes docentes. Considerando que o campo é fértil em relação à essa questão, apresentamos, a seguir, as reflexões de dois autores sobre os saberes da docência, por compreendermos que convergem com as dos demais.

Partindo do pressuposto de que a atividade docente é uma profissão feita de saberes, buscamos em Tardif (2002), as fontes que alimentam a prática pedagógica, tendo em vista que os saberes são provenientes de diferentes fontes e possuem naturezas diversas. Assim, esse autor compreende que os saberes necessários à docência correspondem a saberes:

- a) Pessoais: originários da história de vida pessoal;
- b) Profissionais: transmitidos pelas agências formadoras de professores;
- c) Disciplinares: provenientes da formação profissional específica;
- d) Curriculares: originários dos programas escolares, dos manuais didáticos;
- e) Experienciais: adquiridos em seu trabalho cotidiano e na interação com seu meio.

Com base em Tardif (2002), a relação dos professores com os saberes não se limita a transmitir conhecimentos já construídos. Ao contrário, sua prática alimenta-se de diversos saberes provenientes de diferentes fontes e naturezas que vão se constituindo a partir de sua experiência pessoal, de sua percepção do que é ser professor e do que é ensinar, mesmo vivenciando outros papéis sociais, seja como aluno, filho, parente de professor, conforme destaca Silva (2005,) ao discutir sobre os saberes e as crenças dos professores.

Além da história de vida pessoal, as agências formadoras têm um importante papel na transmissão e/ou construção dos saberes docentes, especialmente na definição e seleção dos programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos). O trabalho cotidiano do professor constitui outra rica fonte de construção de saberes. Silva (2005), corroborando essa discussão,

reitera o papel da escola, legitimando-a como um lugar de cultura, em que o professor despence maior parte do seu tempo e que é, portanto, nesse contexto, que o professor constrói boa parte de suas concepções e de seus saberes.

Partindo do pressuposto de que a prática docente apóia-se em múltiplos saberes, Tardif (2002) destaca algumas características. Suas reflexões apontam que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, isto é, advêm de fontes variadas, como da cultura pessoal, da história de vida e de sua cultura escolar anterior. São variados e heterogêneos, porque os professores trabalham na perspectiva de garantir diferentes tipos de objetivos, o que exige diferentes tipos de conhecimentos.

Uma outra característica marcante, na perspectiva de Tardif (2002), diz respeito à temporalidade. Parte do que os professores sabem sobre o ensino, as funções do professor e o modo de ensinar são oriundos de sua própria história de vida e, principalmente, de sua vida escolar. Além disso, os saberes profissionais são temporais, no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são determinantes nesse processo de estruturação e, ainda, são temporais, pelo fato de serem utilizados e se desenvolverem num processo de vida profissional de longa duração.

Tardif (2002) aponta, ainda, que os saberes profissionais são personalizados e situados, isto é, trata-se de saberes apropriados, incorporados, objetivados, quase que indissociáveis das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho. Situados no sentido de que são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, de um contexto.

Valendo-nos mais uma vez da análise de Tardif (2002), destacamos que o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Tal proposição coloca em evidência a particularidade de que os seres humanos têm de existir enquanto indivíduos. O trabalho docente é essencialmente um trabalho com grupos, mas o professor deve atingir os indivíduos que os compõem. Uma outra conseqüência decorrente do objetivo humano do trabalho docente consiste no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional, pois ensinar produz mudanças emocionais na trama experiencial da pessoa docente. Isto exige uma disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernimento de suas reações interiores, portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação.

Contribuindo com as discussões acerca dessa temática, Pimenta (1996), em uma pesquisa desenvolvida com alunos de licenciaturas, partindo da análise da prática docente, destaca o papel dos saberes da experiência para a construção da identidade do profissional

docente. Nessa perspectiva, define como corpo de conhecimentos necessários ao exercício da docência os seguintes:

- a) Saberes da experiência: correspondem aos saberes adquiridos na trajetória de vida pessoal; na relação com o meio social e aos saberes construídos na prática cotidiana por meio da reflexão na relação com os pares;
- b) Saberes do conhecimento: referem-se aos saberes constituídos socialmente nas diferentes áreas, mobilizados pelos professores para serem ensinados;
- c) Saberes pedagógicos: abrange a articulação dos conhecimentos específicos, do saber construído na prática aliado aos procedimentos didáticos utilizados pelo professor, a partir das necessidades reais do contexto.

As reflexões empreendidas evidenciam que ensinar supõe dominar um conjunto de saberes que vai além daqueles que são objetos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a prática docente é constituída de diferentes saberes, o que implica afirmar que o professor não se reduz a um mero transmissor de conhecimento. Ao contrário, não basta saber, é preciso saber ensinar. Antes de mais nada, o professor, como um profissional que atua num contexto de múltiplas interações, depara-se com situações que exigem respostas e decisões imediatas, reação rápida, sem tempo para pensar de forma racional.

Portanto, lidar com essas situações concretas permite ao professor, ao refletir sobre sua própria prática, coletivamente, produzir saberes, conferindo à profissão docente um caráter autônomo permitindo, assim, o desenvolvimento de um repertório de conhecimentos que vão sendo testados, refutados, validados e aprimorados, constituindo-se num corpo de conhecimento de autoria própria.

Em se tratando da alfabetização, o grau de exigência em relação ao domínio de saberes se torna ainda mais complexo. O ensino da leitura e da escrita é um saber especializado, referente tanto ao ato de ensinar quanto ao ato de aprender, exigindo a articulação de um conjunto de saberes. Nessa perspectiva, a prática pedagógica alfabetizadora, além de envolver a articulação das diferentes tipologias de saberes mencionados, requer do professor o domínio de conhecimentos referentes à natureza e às regras de funcionamento do sistema de escrita. Portanto, alfabetizar supõe que o professor conheça, em profundidade, as peculiaridades inerentes ao sistema de geração e funcionamento da escrita, implica em dominar o corpo de conhecimento referente à alfabetização, bem como situar-se historicamente, acompanhando os seus diferentes enfoques.

A análise da prática pedagógica da formação de professores remete-nos a discutir acerca da reflexão como princípio que se avulta como uma estratégia útil para a resolução

tanto dos problemas imediatos da prática quanto das questões sociais, seja no contexto da formação inicial, seja no contexto da formação continuada.

Neste estudo, enfocamos a contribuição da reflexão crítica no contexto de formação colaborativa. Tal escolha deve-se ao fato de compreendermos que é, na interação com o outro, que os professores tomam consciência de sua prática e, nesse espaço, produzem conhecimento ao distanciar-se de sua ação, refletindo a partir de um conjunto sistematizado de ações.

Na seqüência, discorreremos sobre o papel e o lugar da reflexividade no seio da prática e da formação docente.

3.3 O sentido da reflexão crítica no contexto da prática e da formação docente

Formar professores na perspectiva de uma racionalidade crítica e reflexiva se tornou uma preocupação presente na agenda da produção do conhecimento pedagógico, no campo da ciência da educação. Estudiosos e pesquisadores como Zeichner (2003), Pimenta (2005), Libâneo (2002), Ghedin (2005), Contreras (2002), Magalhães (2004), dentre outros, refletem sobre as bases epistemológicas de origem positivista que têm dado sustentação ao campo científico da educação e, portanto, à prática e à formação docentes. Esses autores enfatizam a necessidade de repensar os pressupostos fundantes da formação dos profissionais da educação; nesse sentido, defendem um modelo formativo pautado na reflexão da prática.

A abordagem do professor reflexivo ganha espaço a partir da epistemologia da prática proposta por Schön, ou seja, da valorização da experiência profissional como espaço de construção de conhecimentos, por meio da reflexão e análise da prática (PIMENTA, 2005). Schön (2000), em seus estudos sobre a reflexão, analisa a diferença entre os três níveis ou tipos de conhecimento que integram o pensamento prático: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Para Schön (2000), a prática cotidiana é marcada por um conhecimento implícito, cujo controle escapa à nossa consciência. Nesse sentido, afirma existirem várias situações em que nos surpreendemos realizando atividades que antes julgávamos não saber fazê-las. Situações como estas revelam que o conhecimento não é anterior a ação, mas está na ação. Noutras palavras, o autor concebe que o conhecimento não é *a priori* à ação, mas está implicitamente impregnado na ação. A este ato, Schön denomina de conhecer-na-ação.

Sobre esse primeiro nível de reflexão, Schön (2000, p. 31) ressalta ser possível descrever o saber implícito que está presente na ação, no entanto, qualquer descrição será sempre insuficiente para dar conta de explicitá-la verbalmente.

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação, são sempre *construções*.² Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais, pelo menos em um certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos.

Nesse sentido, estabelece que conhecer diz respeito à dinâmica de conhecer-na-ação, e a descrição da ação é o que denomina de conhecimento-na-ação. Schön utiliza, ainda, a expressão reflexão-na-ação para referir-se ao segundo nível de reflexão, processo que consiste em refletir sobre a ação de forma a recuperar/compreender os procedimentos aplicados que contribuíram para alterar o resultado esperado. Nessa perspectiva, significa refletir sobre o modo como entendemos habitualmente uma ação a fim de reorientá-la. Tal reflexão pode ocorrer após ou durante a ação, sendo que, em ambas as situações, a reflexão não apresenta alguma relação com a ação presente. Situações como estas, Schön denomina de reflexão-na-ação.

O terceiro nível consiste na reflexão sobre a reflexão na ação. Baseia-se na “[...] reflexão presente sobre a reflexão-na-ação anterior”, iniciando um diálogo entre o pensar e fazer por meio do qual o profissional pode vir a ser mais competente (SCHÖN, 2000, p.36). A competência profissional, assim entendida, considera que o profissional trava um diálogo reflexivo com a situação concreta, mobilizando um repertório de conhecimentos práticos que dispõe de modo a favorecer um diagnóstico da situação, deliberar quanto aos recursos e estratégias a serem utilizadas e, por fim, agir conforme as decisões tomadas.

O caminho percorrido por Schön trouxe valiosas contribuições para o campo da formação e da prática docente, possibilitando reflexões acerca da necessidade de superação da racionalidade técnica que concebe o professor meramente como transmissor de conhecimentos. Dessa forma, a epistemologia da prática alicerçou terreno para que a prática profissional passasse a ser concebida como um espaço de construção de saberes, mediante o exercício da reflexividade. Contudo, como já mencionamos neste estudo, a atividade docente fundada na racionalidade prática recebe críticas contundentes, que críticas apontam para o

² Grifos do autor.

caráter tecnicista na formação e na prática dos professores guiadas “[...] por um positivismo pragmático, impondo uma razão técnica e um modelo epistemológico de conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos professores”, conforme argumenta Ghedin (2005, p.129).

À luz da Teoria Crítica, conforme destacam Zeichner (2003), Contreras (2005), Pimenta (2005) e Ghedin (2005), por exemplo, formar para uma racionalidade crítica e reflexiva implica em considerar o caráter ético, social, político e cultural da prática docente, tomando a profissão docente como datada e situada histórica e culturalmente. Nessa direção, a formação docente, no contexto da Abordagem da Teoria Crítica, parte da reflexão da prática na perspectiva de indagar não apenas a realidade micro da sala de aula, mas, sobretudo o contexto mais amplo, em que se dá a ação de ensinar, o institucional e o social. Tal reflexão não se manifesta isolada no âmbito individual, mas no coletivo, na relação com os pares, sem prescindir da teoria que ilumina a prática desses atores sociais. Esse é o avanço, a contribuição da Teoria Crítica em relação à racionalidade prática.

No contexto dessas reflexões, a Teoria Crítica, na análise de Contreras (2002), fundamenta-se na emancipação, na possibilidade de transformação do contexto social em que o docente está inserido, a partir da compreensão do significado, da razão de ser e do papel do conhecimento presente na idéia de emancipação. Contribuindo com essa discussão, Ghedin (2005, p. 133) destaca o papel da relação teoria-prática na compreensão e transformação da realidade:

No que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, práxis é uma ação final que traz no seu interior a inseparabilidade entre teoria e prática. O processo humano de compreensão-ação é, intrinsecamente, uma dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação. Mas a ação, puramente da ação não realiza em si uma práxis. A consciência práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis.

É na relação entre teoria e prática que se produz mudança, pois esta só é possível diante da materialização do produto da consciência, ou seja, a atividade prática, por um lado, supõe uma ação efetiva sobre o mundo, resultando numa transformação real deste, a atividade teórica, por outro, apenas transforma a nossa consciência dos fatos, porém não a própria realidade. Essa transformação da consciência do mundo, contudo, constitui pré-requisito indispensável para se efetivar, na atividade teórica, uma atividade prática.

No contexto da Teoria Crítica, a abordagem sócio-histórica constitui um referencial em relação ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de torná-lo mais inter/ativo. Nessa direção, os pressupostos que fundamentam essa abordagem defendem que a consciência e o pensamento abstrato têm suas origens no modo como o organismo interage com as condições históricas e sociais de vida da espécie humana. Esse referencial, fruto dos estudos do grupo de pesquisadores soviéticos, concebe, portanto, o reflexo da realidade exterior no mundo interior dos sujeitos, a partir da interação destes com a realidade.

Empreender uma discussão, respaldada na abordagem sócio-histórica acerca da reflexão crítica, impõe-nos a buscar o seu significado, entrecruzando diferentes conceitos do que seja refletir criticamente.

Como seres humanos, somos dotados da capacidade de refletir, constituindo num ato se aprende e que se constrói. Refletir não é fácil e, portanto, carece ser provocado. Nesse sentido, é preciso criar mecanismos que desencadeiem o processo de reflexão, criando condições para desenvolver níveis mais elaborados de reflexão.

Libâneo (2005, p. 55), ao fazer uma análise do significado de reflexividade e seus diferentes enfoques aplicados à formação de professores, entende a reflexão como uma “[...] auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com outros”. Refere-se à capacidade que todos os seres humanos, enquanto seres racionais, têm de “recurvar, dobrar, ver, voltar para trás”. Esse mesmo autor, avança em sua análise, destacando outros significados de reflexividade bem variados. Nesse sentido, apresenta a reflexividade como consciência dos próprios atos, ou seja, o ato de pensar sobre o eu, sobre o conteúdo da própria mente. Para o autor em referência, a definição contém uma visão platônica, cristã e idealista, pois o produto da reflexão interior, desse auto-exame da consciência, tem a capacidade de dar sentido à realidade e de governá-la numa determinada direção.

Destacando um segundo significado, Libâneo (2005) concebe a reflexão como uma relação direta entre a reflexividade e as situações concretas. Entendida, assim, a reflexão não se limita à introspecção, é algo inerente à própria ação, ou seja, a reflexividade consiste num sistema de significados resultante da experiência e, portanto, está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e sua função é orientar a ação. Esse modo de compreender a reflexividade apóia-se na posição formulada por Dewey.

O terceiro modo de conceber a reflexão conduz-nos a perceber a existência de uma realidade que está posta, e que a existência dessa dada realidade não depende da reflexão pessoal de cada indivíduo, mas este pode captá-la por meio da reflexão, tornando-se cada vez mais capaz de compreender a realidade a qual pertence, de perceber-se que é produto dela e

que ela é produzida por este. Torna-se capaz de perceber o movimento que se faz presente nos fenômenos, nas relações; de compreender as leis que regem a natureza, os fatos, os acontecimentos, enfim, é capaz de compreender as estruturas que dão sustentação ao tecido social. Este modo de compreender a reflexividade se ancora na reflexão dialética a qual converge, com a perspectiva de formação voltada para os processos de transformação e desenvolvimento do professor como profissional, adotada neste estudo.

Contribuindo com essa temática, Magalhães (2004, p. 77) amplia o conceito de reflexão crítica, entendendo-a como “[...] investigação crítica do agente não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que estas práticas estão inseridas”. Refletir criticamente é, também, colocar como objeto de análise o próprio contexto institucional, a realidade social, na tentativa de interpretá-la, de compreender as suas distorções e contradições na perspectiva de transformá-la.

Nessa direção, Ibiapina (2003, p.74) destaca que “refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais, e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola”. Com efeito, refletir criticamente supõe teorizar a própria prática, tematizá-la, submetendo-a ao questionamento e à indagação, com vistas à tomada de consciência e, como consequência, o seu redimensionamento.

A propósito desse questionamento, Contreras (2002) apresenta, com base em Smyth, quatro etapas que demarcam o processo de reflexão da prática do professor. A primeira etapa, a da descrição, corresponde ao início da reflexão distanciada em que os professores caracterizam suas práticas, de forma detalhada, expressando suas crenças e concepções, mediante a seguinte questão: o que tenho feito? Responder a tal indagação permite-lhe refletir sobre as implicações, as consequências de sua ação, dando início ao passo seguinte que consiste na informação, fase que se caracteriza pela descoberta do significado de sua ação a partir da pergunta: qual o significado de minha ação? Tal descoberta só se torna possível, mediante o acesso às teorias, ao conhecimento científico, que tem como função primeira iluminar e ampliar o conhecimento do professor.

O exercício crítico-reflexivo na ação docente tem continuidade com a fase do confronto, com o momento de entrecruzar os diferentes e semelhantes pontos de vista dos professores, tendo como parâmetro as teorias, o conhecimento científico, a partir da pergunta: o que me levou a agir dessa maneira? Como me tornei assim? Pensar sobre essas questões permite ao profissional perceber que a sua ação não é descompromissada, ao contrário, está consubstanciada em um modelo de sociedade e de homem.

Perceber-se como um agente inserido num contexto histórico-social, cuja ação pode reverter-se para a conservação ou transformação da realidade da qual faz parte, implica responder ao seguinte questionamento: como posso agir diferentemente? A resposta a essa indagação dá início ao momento da reconstrução, ao mais alto nível de reflexão. Significa partir de um nível menos elaborado para um estágio mais elaborado de reflexão. Significa sair do nível da informação, da mera caracterização da prática para a intervenção, para a reconstrução dessa prática, ressignificando a sua didática, o modo de compreender a escrita, a sua relação com o aluno, com a comunidade e com a sociedade.

O exercício crítico-reflexivo na prática alfabetizadora possibilita ao docente ter clareza quanto ao seu papel na mediação desse processo de construção da escrita. Auxilia o professor a traçar os objetivos de ensino, e a partir deles, os objetivos didáticos, selecionar as atividades que realmente contribuam para a reflexão acerca do sistema alfabético, diversificá-las para atender a heterogeneidade e as particularidades de cada aluno, favorecendo a mobilização de diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita e tornando-o um leitor e escritor competente.

No âmbito deste estudo, a linguagem assume papel sumamente relevante, na medida em que o contexto de investigação/formação criado é inteiramente mediado pelas interações, pelo diálogo, pelo entrecruzamento de diferentes e semelhantes pontos de vista. Nesse sentido, discorreremos, a seguir, sobre essa temática.

3.4 A linguagem como mediadora no processo reflexivo

A linguagem, no processo reflexivo, tem papel preponderante na construção do conhecimento. Na análise de Vigotski (2000), a linguagem contribui para o desenvolvimento de funções psicológicas, tais como: percepção, memória, atenção. Para o autor, a linguagem, embora tenha raízes inteiramente diversas do pensamento, conforme destaca em seus estudos, a convergência dos fatores pensamento e linguagem contribui para uma mudança na função da fala, emergindo a função planejadora da ação, além da função de refletir o mundo exterior. Portanto, a linguagem opera como um instrumento que serve para pensar e comunicar.

A linguagem, na perspectiva vigotskiana, configura uma prática discursiva, uma ferramenta capaz de informar, conscientemente, práticas socioculturais e representações, a partir da necessidade de intercomunicação ao longo de uma determinada atividade. Assim, a

linguagem é resultante da cultura, constituindo o meio pelo qual os indivíduos promovem intercâmbios comunicativos. Opera, portanto, como auxiliar no processo de construção do conhecimento, na medida em que os indivíduos interagem, expressam suas opiniões, informam seus pontos de vista e formas de compreender a realidade.

Participando da arena deste debate, Bakhtin³ (1997) concebe a linguagem como dialógica, isto é, todo enunciado faz parte de um fluxo de comunicação contínua e, nesse processo, exerce papel de destaque na constituição do sujeito. Assim, o homem só se constitui enquanto tal, na relação com o outro, fora disso, constitui apenas possibilidade, é o que expressa Bakhtin (1997, p. 35):

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*,⁴ Ainda assim trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se.

A linguagem está para Bakhtin (1997) tal como o trabalho está Marx (1996), isto é, Bakhtin compreende a linguagem como o elemento responsável pela constituição do homem enquanto homem. A linguagem produz e reproduz o homem. Assim, concordamos com Barros (2001, p. 23) quando afirma que “[...] o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudo nos ou por meio dos textos, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas que examinam o homem ‘fora do texto’”. Nessa direção, o texto configura o ponto de partida no estudo sobre o homem, pois se define como objeto carregado de significação, reflete e refrata a visão ideológica de um determinado contexto histórico, social, político e cultural. Além disso, o texto se define pelo diálogo entre interlocutores e outros textos e, ainda, caracteriza-se como único e irrepetível.

Na perspectiva sócio-histórica, e mais especificamente na visão de Bakhtin (1997), a linguagem é compreendida como um produto ideológico, porque a palavra é um fenômeno ideológico por excelência e, como tal, é necessário considerá-la no contexto sociocultural em que está inserida. As interações que se estabelecem nos processos de ensino e de aprendizagem, conforme destaca o autor, trazem sempre consigo as marcas da realidade da qual faz parte, refletem o modo como os indivíduos concebem a palavra, a forma como encaram os fenômenos, o modo como se relacionam com a natureza e com a sociedade.

³ Contemporâneo de Vigotski e viveu em semelhante contexto pós-revolucionário na Rússia.

⁴ Grifos do autor.

[...] Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. Sem *signos não existe ideologia*.⁵

Portanto, a linguagem exerce um papel ineludível no processo de ensino e aprendizagem. As relações que se estabelecem nos processos de formação entre pesquisador e colaboradores, especialmente, as interações que ocorrem entre o aprendiz do sistema de escrita e o professor alfabetizador são mediadas pela linguagem. Nesse sentido, a linguagem, no contexto desta investigação, desempenha um papel de capital importância, tanto no processo de desenvolvimento profissional quanto no processo de alfabetização.

A prática pedagógica, com efeito, não é concebida como uma profissão desprovida de saberes, mas como uma profissão plena de saberes, marcada pela complexidade, contradições e antagonismos. Nesse sentido, uma nova cultura se instala, pois não basta dominar saberes. Antes, é preciso saber ensinar, e quando se trata da prática alfabetizadora, as exigências são bastante complexas. É preciso dominar os saberes específicos, conhecer com propriedade as questões que permeiam a geração do sistema de escrita, compreender o que se passa na cabeça de quem ainda não descobriu a lógica de como funciona a escrita, bem como a didática da alfabetização.

Entendemos que a prática docente se encaminha, gradativamente, para a consolidação de uma racionalidade crítica. É cada vez mais expressivo o discurso sobre a reflexão crítica nos contextos de formação e do reconhecimento dessa ferramenta na aprendizagem profissional, no desvelamento das ideologias que se manifestam nas relações interpessoais, bem como no destaque à linguagem como mediadora no processo formativo. Nesse sentido, a reflexão crítica contribui de forma determinante para a autoformação, para o autoinvestimento, enfim, para que o docente se torne cada vez consciente de sua prática.

Neste estudo, partimos do propósito de investigar as contribuições da reflexão crítica na produção dos saberes docentes, em contextos formativos mediados pela colaboração entre as partícipes e a pesquisadora/formadora. Tal investigação compreende a linguagem como um “fenômeno ideológico” e, que, portanto, reflete e refrata a realidade como processo social evolutivo.

⁵ Grifos do autor.

Neste estudo, enfocamos mais diretamente a prática pedagógica da professora alfabetizadora. Para tanto, organizamos um contexto formativo, realçando a importância da reflexão crítica na produção dos saberes docentes. Torna-se fundamental, nesse processo, recorrermos aos conhecimentos do campo da Psicologia, da Linguística, da Sociolinguística e da Didática da Alfabetização, para compreender as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

CAPÍTULO IV – O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LINGUA ESCRITA: DA TRANSMISSÃO À CONSTRUÇÃO DIALÉTICA DO CONHECIMENTO

Não ler ou não ser capaz de interpretar o que lê equivale a impor limites à relação do sujeito com o mundo. É condená-lo a assumir os valores de outrem, ditados oralmente com o poder da voz.

COSTA

Mais do que nunca, a leitura e a escrita constituem a pedra de toque no acesso à informação e no êxito no processo educativo. A sociedade da informação e do conhecimento obriga-nos cada vez mais a nos comunicar por meio de representações gráficas, como o desenho, a escrita, dentre outras. Nesse sentido, as informações e o conhecimento se tornaram indispensáveis nesse contexto, em que as mídias adquiriram proporções grandiosas, daí a necessidade que se impõe, urgentemente, de formar pessoas suficientemente capazes de dominar a leitura e escrita e de compreender as informações a que têm acesso e, além disso, de fazer uso da escrita de forma a responder às suas necessidades, garantindo, assim, a inclusão na sociedade da aprendizagem e a formação de cidadãos críticos, no sentido pleno que a palavra exprime.

A escola, contudo, tem enfrentado dificuldades em alfabetizar, em garantir o passaporte do aluno para a cultura letrada. Mas, quais as razões que levam a escola a fracassar na tarefa de ensinar a ler e a escrever? Muitas são as variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Tais fatores são evidenciados na evolução da investigação na área da alfabetização nos diferentes períodos.

A reflexão sobre como se dá o processo de alfabetização remete-nos a uma análise de como esse processo tem-se constituído ao longo da história, como os sujeitos aprendentes são concebidos em diferentes contextos, o que supõe que a apropriação desse objeto de conhecimento, conforme o seu tempo, assume uma concepção de ensino e de aprendizagem e,

conseqüentemente, um protótipo de homem e de sociedade seja ele idealístico e abstrato ou real e concreto.

Em face ao exposto, direcionamos o olhar para os diferentes paradigmas que orientam o processo de alfabetização, traçando um percurso que vai desde as concepções de base empírica a concepções que vislumbram o sujeito como um ser social, realçando, sobretudo, a revolução conceptual no campo da aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente, a partir das contribuições da Lingüística e da Psicologia.

4.1 Desvelando as concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita

A vivência de mecanismos reflexivos como elemento desencadeador do desenvolvimento dos processos de produção dos saberes docentes da prática alfabetizadora, conforme se propõe este estudo, implica a análise das concepções de ensino e de aprendizagem que guiam o processo de alfabetização, em particular. Nesse sentido, analisamos os paradigmas que embasaram e embasam a ação pedagógica alfabetizadora.

Inicialmente, apresentamos as concepções de ensino e de aprendizagem da língua escrita, partindo do paradigma teórico-metodológico empirista que concebe a alfabetização como um processo mecânico, da concepção psicogenética, que defende que a aquisição da leitura e da escrita se dá por meio da interação do sujeito (criança/adulto) com o objeto (leitura/escrita) e do paradigma sociointeracionista, que a considera como resultado da interação sociocultural. Refletimos também sobre os efeitos dessas formas de abordagem da alfabetização na atividade docente, buscando realçar as implicações de cada um desses paradigmas na prática pedagógica alfabetizadora.

4.2 Concepção empirista de ensino e de aprendizagem da língua escrita e sua implicação na prática pedagógica

Com base explícita no empirismo-behaviorista ou comportamentalismo, o paradigma empirista restringe a linguagem e a aquisição do conhecimento a fatos observáveis e mensuráveis, “[...] não só reduz o sujeito em detrimento do objeto como também o considera

tabula rasa, um mármore em bruto para ser talhado, abstraído do seu contexto sócio-histórico” (BRAGGIO, 1992, p. 2-3). Dentro dessa perspectiva, ao aprendiz cabe acumular as informações transmitidas por seus mestres, o que supõe a memorização de conceitos, fatos, datas, fórmulas, definições, enunciados de leis, dentre outros. O ambiente, dessa forma, exerce um controle fundamental na aprendizagem, pois, como afirmam Bock, Furtado e Teixeira (2002), é na relação entre a ação do sujeito e as conseqüências desta que o indivíduo opera sobre o mundo e, gradativamente, por intermédio das experiências acumuladas, apreende a realidade, associando as impressões e constituindo-se no aprendiz.

Contribuindo com as discussões neste âmbito, Weisz; Sanchez (2002) afirmam que, na abordagem empirista o conhecimento é algo que está no exterior do aprendiz, sendo os sentidos (ação física e perceptual) responsáveis pela sua interiorização. Nessa direção, na condição de sujeito “vazio” de conhecimento, a aprendizagem vai-se consolidando por meio do acúmulo de experiências que se originam da relação com o mundo.

Nessa direção, para as autoras, a aprendizagem ocorre fundamentalmente pela associação de informações. Nesse percurso, o aprendiz vai juntando as informações na pressuposição de que, no transcorrer do processo, o conhecimento seja alcançado a partir da insistência na disponibilização de mais informações até perceber as semelhanças e, finalmente, chegue a uma síntese, tornando-se capaz de, não só aprender o que lhe foi ensinado, mas ir um pouco além.

As práticas de alfabetização assentadas numa concepção empirista apóiam-se na idéia de que o aprendizado da leitura e da escrita ocorre pelo processo de memorização de sílabas estudadas e de palavras formadas por elas, utilizando-se de escritos artificiais para ensinar a ler e escrever. Com base nesse paradigma, o ensino da leitura e da escrita tem como ponto de partida o estudo de unidades menores, no caso, as letras ou fonemas, passando pelas sílabas, palavras, frases. O texto constituindo-se, assim, como o último elemento a ser ensinado, daí as dificuldades enfrentadas no atual contexto, por parte dos alunos, relativas à qualidade da produção textual.

A aprendizagem da leitura e escrita, portanto, delinea-se como um processo em que o sujeito aprende por ensaio e erro, substituindo respostas erradas por respostas corretas. O aluno é concebido como ser receptivo, cuja função reside em copiar, imitar e memorizar o conhecimento constituído socialmente.

Esta forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita assume sua face radical, a partir da preocupação do “como ensinar”, mais especificamente, da questão do método como o ponto central no processo de alfabetização. Assim, a respeito da

preocupação excessiva com o método de ensino da leitura e da escrita, Ferreiro (1999, p. 21) destaca:

[...] a preocupação dos educadores têm-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores.

A respeito da “guerra dos métodos”, Ferreiro e Teberosky (1999) assinalam os pontos divergentes entre ambos. No que diz respeito ao método sintético ou fonético, a ênfase repousa na análise auditiva, isto é, o ensino apóia-se na análise dos sons, a fim de separá-los e fazer as correspondências fonema/grafema (letra/som). Ao passo que no método analítico ou global, há predominância da estratégia perceptiva visual ou “ideográfica”, ou seja, defende-se que o ensino da leitura e da escrita deve começar pela análise da palavra ou de unidades maiores.

Contribuindo com as reflexões sobre essa temática, Braggio (1992, p. 2), ao tecer uma análise acerca da historicidade dos modelos que inspiram o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, entende que os métodos de alfabetização, sejam eles sintéticos ou globais, são:

[...] “pacotes” de alfabetização que se impõem ao sujeito, entendido aqui como professor e aluno, como algo dado, acabado. Algo que não é só prévio, como anterior e exterior ao sujeito, que dele não tem controle, mas que, pelo contrário, a ele se sujeita. Na realidade trata-se de um conjunto de regras preestabelecidas, consideradas como condições *sine qua non*⁶ para a ocorrência de conhecimentos. Aqui os sujeitos são reduzidos a “coisas”, a meros repassadores/receptores do conhecimento julgado *a priori* “cientificamente” verdadeiro.

A leitura e a escrita, nessa abordagem, configuram um processo que consiste na mera aquisição instrumental do código com predominância dos aspectos grafofônicos da língua sem, contudo, considerar o sentido dessa aprendizagem, sua função e seus usos no contexto social em que a leitura e a escrita estão presentes.

No que tange às implicações dessa concepção de ensino e de aprendizagem da língua escrita, ao contrário do que se imagina, o paradigma de base empírica ainda resiste e subsiste no momento atual. A propósito dessa questão, Vasconcelos (2000 p. 17) afirma que “[...] a situação atual da sala de aula, em grandes linhas, pode ser caracterizada como baseada numa

⁶ Grifos da autora

metodologia “tradicional”, de cunho academicista [...]. Apesar de no discurso haver rejeição a essa postura, no cotidiano da escola verifica-se que é a mais presente [...]”. Essa concepção de aprendizagem, na análise de Braggio (1992), concebe o homem como um ser idealístico e abstrato, isolado da sociedade, passivo, acrítico, incapaz de experimentar contradições internas, de mudar a si mesmo e à sociedade, também considerada idealística e abstrata, por seu caráter estático, homogêneo e, portanto, destituída de antagonismos e contradições.

Braggio (1992), ao analisar a concepção empirista de aprendizagem, enfatiza os efeitos negativos, tanto para professor quanto para os alunos. Aos primeiros cabe repassar e transmitir as informações aos alunos, tendo o livro didático como uma âncora, impedindo-os de utilizarem a criatividade, a intuição. Quanto aos alunos, os efeitos negativos os impedem de tornarem-se sujeitos do seu próprio conhecimento. A aprendizagem ocorre mecanicamente, desvinculada da realidade sociocultural na qual estão inseridos.

No contexto do processo de alfabetização, Weisz; Sanches (2002) destacam que a idéia subjacente à concepção empirista é de que a língua escrita se reduz à transcrição da fala, ou seja, considera a escrita como um reflexo da língua que se fala. Nesse sentido, os “textos” utilizados no processo de alfabetização configuram apenas um conjunto de frases desarticuladas, cuja função consiste em tornar clara a relação de transcrição presente na concepção empirista. Desse modo, as produções escritas decorrentes da aprendizagem apoiada nessa teoria tendem a apresentar enunciados independentes, ausência ou exigência mínima de coesão textual.

Com base nessas reflexões, fica explícito que esse modo de conceber a língua escrita desconsidera que as crianças, ainda muito cedo, constroem conhecimentos sobre a escrita a partir das relações que estabelecem com usuários experientes da língua. Além disso, a concepção empirista não leva em conta a função social da escrita, uma vez que o processo de alfabetização se dá de forma descontextualizada da realidade em que está inserida, desconsidera os processos envolvidos no ato de ler e escrever, bem como orienta o processo de alfabetização para a formação de um leitor dependente. Assim, concordamos com Weisz; Sanchez (2002), ao afirmarem que a concepção de ensino e de aprendizagem da língua com base nessa teoria contribui para o fracasso na escola, tornando-a cada vez mais distante da função social que lhe compete, no caso, a socialização do conhecimento, especialmente no que se refere ao domínio não apenas do código alfabético, mas da leitura e da escrita em diversos contextos reais.

Na seqüência de nossas reflexões, discutimos no tópico a seguir a concepção psicogenética que emerge como uma verdadeira revolução conceptual no campo da aprendizagem da leitura e da escrita.

4.3 Concepção psicogenética de ensino e de aprendizagem da língua escrita e sua implicação na prática pedagógica

Contrapondo-se à concepção de aprendizagem empirista, entra em cena o racionalismo, que parte do princípio de que a mente humana possui conhecimentos, *a priori*, inatos, não originados da experiência (DELVAL, 2001). Dessa forma, os pesquisadores e teóricos inatistas divergem fundamentalmente da idéia de que a informação perceptual constitui fonte da produção de conhecimento.

Ao opor-se à idéia de que se aprende por um processo cumulativo, em que as informações são oferecidas de forma fracionada, partindo das mais simples para as mais complexas, o racionalismo vincula a aprendizagem ao conceito de equilíbrio, proposto por Piaget (1983).

O modelo do processo geral de construção do conhecimento criado por Piaget, inspirado no estruturalismo, representa um salto qualitativo no modo de conceber a aprendizagem. Com base nessa teoria do conhecimento, “[...] o aprendiz transforma o real, o mundo e a si mesmo – mostrando que a aprendizagem não era uma impressão que o mundo externo realizava na mente, não era alguma coisa que se imprimia de fora para dentro no cérebro humano” (WEISZ, 2002, p. 33), tampouco é fruto da capacidade inata, do conhecimento *apriorístico* existente nas estruturas internas da mente do sujeito. Aprender supõe, pois, a interação entre estes dois aspectos. A esse respeito, Piaget (1983, p. 6) afirma:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas [...] A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos.

Dentro da abordagem psicogenética, a aprendizagem está vinculada ao conceito de assimilação, o que implica a incorporação de novos dados a uma estrutura previamente formada, é a constituição de novos esquemas sob forma elementar, com vistas a um resultado cada vez maior e melhor, permitindo que o aprendiz avance de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento mais elaborado.

Partindo da idéia de que o homem é dotado de estruturas biológicas e, portanto, herda uma maneira de interagir com o ambiente, possibilitando assim construir uma gama de significados, Piaget, reconhecendo a importância da experiência e dos estímulos do ambiente, elaborou a síntese das teorias behaviorista e inatista, submetendo os estímulos do meio à atividade do sujeito.

Assim, com base no modelo biológico em que o homem é movido pela busca do equilíbrio entre as necessidades biológicas essenciais para garantir a sua sobrevivência e as condições impostas pela realidade que o circunda para a satisfação destas necessidades, emerge a concepção psicogenética. Nessa relação, o homem passa por ciclos de adaptação que envolvem simultaneamente a assimilação e a acomodação, processos que promovem não só a transformação dos elementos incorporados, “[...] tornando-os parte da estrutura do organismo” como permite “[...] o ajuste e a acomodação deste organismo aos elementos incorporados” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 127).

Na concepção psicogenética, segundo a análise de Vasconcelos (2000, p. 41), “[...] o conhecimento novo se constrói no sujeito a partir do seu conhecimento anterior/prévio/antigo (seja para ampliar ou negar, superando). Começamos a conhecer ‘deformando’ o objeto, adaptando-o aos nossos esquemas mentais representativos”.

Como enfatizamos anteriormente, a transição da concepção empirista para a psicogenética ou construtivista representa um salto qualitativo, no entanto, apesar das contribuições do enfoque psicogenético, as críticas em torno dessa teoria se constituem fundamentalmente na tendência “hiperconstrutivista”, conforme destacam Bock; Furtado; Teixeira (2002), ou seja, na exacerbada ênfase do papel individual do sujeito como estruturante do conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre através da interação sujeito/objeto do movimento intrapsicológico, isto é, o desenvolvimento cognitivo se dá mediado pela equilibração das estruturas operatórias, para o plano interpsicológico, o mundo das relações sociais.

Dentro desse enfoque, as contribuições de Emília Ferreiro foram de grande importância, tendo em vista que seus estudos partiram de um modelo mais geral de elaboração do conhecimento, criado por Piaget, concentrando-se na questão específica da alfabetização.

As pesquisas de Ferreiro (1999) defendem a existência de um modelo universal de desenvolvimento da criança no que se refere à aquisição da leitura e da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) definem os estágios sucessivos que permitem identificar a evolução do conhecimento da criança na aquisição da língua escrita até compreender as regras que geram o sistema alfabético.

Para efeito de uma breve análise desses estágios, refletimos, a seguir, sobre alguns aspectos característicos relativos às etapas decisivas, definidos por Ferreiro (1992, 1999, 2000), pelos quais as crianças passam durante o processo de aquisição da linguagem escrita.

O primeiro deles consiste no estágio pré-silábico, caracterizado pela ausência de relação entre a escrita e a pauta sonora. Nessa etapa, a criança tende a estabelecer a relação entre a fala e as suas diferentes formas de representação, acreditando que se escreve com desenhos. No momento em que o aluno percebe que cada unidade de emissão sonora, representa uma sílaba, ele evolui para outro estágio de compreensão – o nível silábico. Nesse estágio, algumas crianças passam por um período em que a preocupação é fundamentalmente quantitativa, ou seja, ao considerar as características formais da escrita, as crianças elaboram a hipótese de que é necessário um número mínimo de letras para que algo esteja escrito. Posteriormente, passam a demonstrar a preocupação com a qualidade da escrita, utilizando letras que tenham relação com os sons representados, ou seja, passam a compreender que, algo, para ser lido, exige um mínimo de variedade de letras.

No percurso do aprendizado da linguagem escrita, a criança passa por uma etapa de transição – silábica alfabética - caracterizada pela inconsistência quanto às relações grafofônicas. Nessa etapa, a criança tende a representar as sílabas, ora completas, ora incompletas. Isso acontece quando os aprendizes começam a se dar conta de que as sílabas podem ser compostas de unidades menores (fonemas) e começam a acrescentar mais letras em cada sílaba. Gradativamente, a criança passa a compreender que cada som corresponde a uma letra, que a sílaba não se constitui de uma unidade sonora, mas pode ter mais de uma letra, passando, a ter uma percepção fonética das sílabas, atingindo, assim, o estágio alfabético.

As contribuições de Ferreiro (1999), ao debruçar-se sobre o aprendizado da língua da escrita como um objeto de investigação, possibilitaram reconhecer o papel ativo do aprendiz na construção da escrita, além de permitir conhecer os processos pelos quais se aprende a ler e a escrever. Contudo, nas palavras de Garcia (1998, p. 68),

[...] seu enfoque é parcial, pois não dá conta dos aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Se a língua é

entendida como um objeto cultural e histórico, é contraditório considerar como UNIVERSAL⁷ a qualidade e a seqüência das hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita.

Um outro aspecto questionado à psicogênese da língua escrita diz respeito à valorização da atividade cognitiva individual, em que o sujeito da aprendizagem interage com o objeto de ensino (a língua escrita) em detrimento de reconhecer a importância da interação com outros sujeitos, no processo de aprendizagem, como defende a abordagem sócio-histórica que, por sua vez, também apresenta um caráter construtivista, tendo em vista que procura explicar a evolução do desenvolvimento por meio do processo de internalização, que implica a incorporação da cultura pelo sujeito a partir das interações concretas entre os indivíduos mediadas, por atividades sociais produzidas historicamente.

Do ponto de vista psicogenético, de acordo com Weisz; Sanchez (2002), a contribuição da concepção construtivista se consolida mediante o reconhecimento da importância da ação do sujeito e as peculiaridades dos conteúdos a serem aprendidos. Nesse sentido, ressaltam o papel da didática da alfabetização na construção de situações desafiadoras em que o aluno precisa mobilizar seus conhecimentos prévios sobre a escrita, de forma a realizar a atividade proposta.

O ensino apoiado na concepção construtivista, segundo Weisz; Sanchez (2002), coloca-se frontalmente desfavoráveis às práticas instrumentais, na medida em que concebe a aprendizagem não como um processo mecânico de acúmulo de informações, isoladas dos conceitos preexistentes na estrutura cognitiva, mas como um processo em que os conceitos relevantes, disponíveis na estrutura cognitiva, relacionam-se aos novos dados.

O grande mérito da concepção construtivista de ensino e de aprendizagem consiste em inverter a lógica do aluno como sujeito passivo, receptivo, obediente, um adulto em miniatura, único e isolado do seu contexto cuja função reside em realizar tarefas, acumular informações, entre outras, passando a reconhecê-lo como o ator principal do processo de ensino e aprendizagem, além de considerar o papel ativo do aluno na construção do conhecimento. Assim, o aluno é compreendido como um sujeito que aprende pela descoberta. Nessa concepção, o professor desloca o eixo de preocupação de “como ensinar” para “como o aluno aprende”. Pensar a prática pedagógica nesses termos, na análise de Vasconcelos (2000), supõe a busca dos alicerces epistemológicos do processo, cabendo ao professor a dupla tarefa de pesquisar, como ocorre o processo de construção de conhecimento, e conhecer o objeto específico de sua área de ensino.

⁷ Grifos da autora.

Uma mudança conceptual no contexto da prática pedagógica alfabetizadora, necessariamente, pressupõe a mudança de postura do professor. Ensinar requer que o professor seja o orquestrador de situações que favoreçam o aluno exercer sua ação de aprender, partindo de situações que permitam o aprendizado. Assumir mudança de postura evidencia a apropriação, por parte do professor, do conhecimento científico disponível sobre como ocorre a aprendizagem, implica a aquisição do conhecimento do objeto a ser ensinado, no caso a língua escrita, ou seja, o professor alfabetizador necessita compreender o processo de aprendizagem da língua do ponto de vista não do adulto, mas da criança, conforme destacam Ferreiro (2000), Weisz; Sanchez (2002).

No âmbito da concepção construtivista, o encaminhamento metodológico do processo de alfabetização tem como ponto de partida o texto, considerado a unidade de sentido da língua, tanto oral quanto escrita. Nesse sentido, por meio do trabalho com o texto é que se poderá garantir a reflexão sobre a relação de dependência existente entre o código e o significado, ou seja, entre o conteúdo de Português e as idéias a serem veiculadas. Desse modo, quanto maior a diversidade textual, maior competência lingüística será propiciada aos alunos.

Ao retornar à visão de homem e de sociedade, no bojo da abordagem psicogenética, novamente vamos buscar, em Braggio (1992), a análise a respeito dessa questão. Para a autora, o homem é visto de forma abstrata e idealística, isolado da sociedade, dotado de capacidade para criar, porém, dentro do protótipo de sociedade já estabelecida. A exemplo do homem, a sociedade também é abstrata e idealística; destituída de contradições, de luta de classes. Em síntese, o enfoque psicogenético, ao confrontar-se com o empirismo e assumir uma postura a favor do racionalismo, torna-se vulnerável às críticas, na medida em que privilegia a construção solitária do conhecimento por parte do sujeito.

No item a seguir, contemplamos o enfoque que compreende a aprendizagem como um processo de construção em parceria, mediado pelo par mais experiente.

4. 4 Concepção sociointeracionista do ensino e da aprendizagem da língua escrita

Falar da concepção de aprendizagem sociointeracionista remete-nos abrir um parêntese para refletir um pouco sobre as bases que sustentam a teoria. Esta abordagem tem suas raízes no Materialismo Histórico Dialético, mais especificamente na abordagem sócio-

histórica. Com base nesses pressupostos, a aprendizagem consiste em um processo que se configura a partir da interação entre pessoas numa dada realidade, datada e situada concretamente.

Nessa perspectiva, o ato de aprender resulta da interação social, das relações que se estabelecem entre o indivíduo e o “outro”, sendo que, nesse processo, a realidade material, a linguagem e o outro desempenham um papel fundamental na constituição dos sujeitos. Para Vigotski (1998), o sujeito só se constitui enquanto tal, na medida em que este participa, promovendo mudanças e transformações.

Com base na concepção vigotskiana, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, dos processos que caracterizam as funções mentais (imaginação, memória, raciocínio, atenção voluntária, dentre outras), decorre do processo de aprendizagem. Na análise de Vigotski (1998), o processo de aprendizagem organizado de forma adequada, resulta em desenvolvimento mental e coloca em movimento vários processos de desenvolvimento que, cedo ou tarde, seriam impossíveis de acontecer.

Assim, desde cedo, a criança inicia o seu aprendizado, mesmo muito antes de freqüentar a escola. Desde o seu primeiro dia de vida, ela interage com os elementos da cultura e com o adulto que se torna o mediador entre ela e a cultura. Embora atribua um valor inestimável ao aprendizado extra-escolar, Vigotski (1998) considera a escola como o *locus* privilegiado para o desenvolvimento, pois é o espaço em que a criança entra em contato com o saber constituído socialmente, de forma intencional, planejada e sistemática.

A aprendizagem é, portanto, um processo fundamentalmente social que ocorre no intercâmbio adulto-criança. O desenvolvimento decorre desse processo, e a escola constitui o espaço, por excelência, para estimular a aprendizagem. Nesse sentido, o sujeito é alguém que se constitui, a partir das relações com o meio e com o outro, agindo interativamente na perspectiva não de apenas adaptar-se a este meio, mas de produzir os mecanismos necessários que garantam sua sobrevivência, atuando sobre a realidade da qual faz parte, criando-a e recriando-a.

Lopes (2005, p. 3), no que se refere especificamente à aquisição da leitura e da escrita, na concepção sociointeracionista, salienta que:

[...] a escrita é concebida como linguagem, como prática simbólico-cultural, discursiva e constitutiva da subjetividade. Seu aprendizado envolve elaborações conceituais – acerca da natureza e das regras de seu funcionamento enquanto sistema, e procedimentais, envolvendo o uso, a produção e a compreensão de textos escritos diversos, o que exige, por sua vez, elaborações complexas por parte do sujeito aprendiz, implicando tanto

ações/reflexões com e sobre a escrita enquanto objeto/prática sócio-cultural real, com suas convenções de produção como ordem objetiva e subjetiva.

Nessa perspectiva, dominar as habilidades de leitura e escrita supõe que o sujeito esteja mergulhado em práticas que favoreçam seu uso, que parta dos conhecimentos que o aprendiz dispõe para que, assim, avance de um nível de conhecimento elementar para um conhecimento mais elaborado, bem como não se privilegie apenas o esforço individual do sujeito, para compreender como funciona o sistema alfabético, mas também a interação com outros indivíduos, para apropriar-se das regras que regem a língua escrita.

A mudança paradigmática em relação à produção do conhecimento não significa necessariamente a superação de um paradigma. Behrens (2003 p. 27-28) subsidia-nos nessa reflexão, afirmando que “[...] a passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando”. Nesse sentido, entendemos que a prática pedagógica dos dias atuais é sustentada por várias matrizes paradigmáticas, ou seja, apesar dos processos de mudanças no contexto educacional e das produções científicas decorrentes destas, particularmente no campo da alfabetização, é possível perceber, com maior ou menor intensidade, as nuances dos paradigmas mencionados, no seio da prática pedagógica alfabetizadora.

A propósito dessa discussão, a concepção sociointeracionista, cuja base advém da abordagem sócio-histórica, ergueu-se a partir dos velhos paradigmas que orientam a prática doente. A contribuição que traz na análise da prática pedagógica reside justamente no modo de encarar o desenvolvimento da mente humana. Para Vigotski (1998), consciência e pensamento abstrato têm a sua gênese na articulação entre o organismo e as próprias condições sócio-históricas e culturais do indivíduo e não no mundo fisicamente observável e mensurável. No esforço de desenvolver a consciência, o sujeito capta a realidade exterior, internalizando-a e dando-lhe sentido na relação com o “outro” por meio da linguagem.

Partindo do pressuposto de que os professores constroem saberes ao longo da carreira, entendemos que estes saberes nascem do embricamento, do diálogo entre o conhecimento que se constrói na prática e o conhecimento científico. Nesse sentido, compreendemos que a formação do professor deve, necessariamente, levar em conta os diferentes tipos de saberes necessários ao professor, particularmente ao alfabetizador.

Desse modo, é fundamental refletir com este sobre as estratégias didáticas, procurando estabelecer conexões entre os saberes a serem ensinados e os saberes sobre os processos didáticos que possibilitam uma adequada intervenção entre o sujeito da aprendizagem e o

objeto de seu conhecimento. Assim, o ensino, na análise de Vigotski (1998), deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam necessárias à vida da criança; a escrita deve ser significativa e ser de uma imperiosa necessidade, tornando-se uma atividade imprescindível para a vida.

O papel do professor, portanto, consiste em mediar o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, buscando intervir na zona de desenvolvimento proximal, definida por Vigotski (1998) como a área de intersecção entre o nível de desenvolvimento real, normalmente determinado por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, definido por meio da solução de problemas com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente. Nesse sentido, a definição da zona de desenvolvimento proximal abre novas expectativas para a aprendizagem que se efetiva no contexto escolar, na medida em que esta passa a ser concebida como uma atividade social.

Para Vigotski (1998), o desenvolvimento longe de ser algo natural, produto da maturação do organismo e sinônimo de aprendizagem como postulava os behavioristas, é concebido como um processo, cujo movimento agrega a maturação do organismo, a interação com a cultura constituída socialmente e as relações sociais. Nessa perspectiva, defende que “[...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado” (p. 118), sendo que a aprendizagem se coloca à frente do desenvolvimento.

Com esse conceito, Vigotski (1998) põe em xeque teorias que tomam como fundamento a crença de que o desenvolvimento é anterior à aprendizagem, reorientando essa relação na medida que concebe a aprendizagem como um momento fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas complexas, historicamente constituídas. Daí a importância que este mesmo autor atribui à instrução escolar e ao papel do outro mais experiente no desenvolvimento do sujeito.

Para Garcia (1998), uma releitura do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, nessa nova abordagem, supõe que o professor não seja a informante privilegiada. Seu papel não consiste em oferecer o conhecimento pronto e acabado, tampouco, restringe-se a compreender como a criança aprende, mas organizar situações que possibilitem a superação dos seus limites, avançando na construção do conhecimento, na medida em que se desenvolve e se transforma a partir desse avanço. Assim, a criança não é passiva nem ativa, mas interativa. É mediante situações de interação com leitores e escritores experientes, em contextos reais, que a criança reelabora o conhecimento prévio sobre a escrita.

Em suma, é novamente a Braggio (1992) que recorreremos para analisar a concepção de homem e de sociedade que permeia a abordagem sociointeracionista. Segundo a autora, o

homem é concebido como um sujeito real e concreto, que se relaciona de forma ativa e crítica com o seu contexto; como um agente dotado de capacidade para lidar e compreender as contradições inerentes à sociedade e transformá-la por meio de sua ação e da linguagem. A sociedade também é real e concretamente concebida, considerada como em constante movimento e transformações, movidas pelos antagonismos.

Assim, no contexto da concepção sociointeracionista, a leitura e a escrita, enquanto objetos socioculturais, constituem motivos de preocupação não só com a formação do bom leitor e escritor na perspectiva de que estes atuem de modo funcional na sociedade, mas também com a particularidade de que a linguagem escrita é um instrumento na formação da consciência do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de pensar e refletir criticamente e de perceber-se como um agente transformador.

Nessa perspectiva, é também pressuposto básico da concepção sociointeracionista o encaminhamento metodológico do ensino da língua escrita a partir do texto. Desse modo, a apropriação do código alfabético supõe o conhecimento das letras e dos sons que representam, no entanto, nesse processo, é fundamental a busca de sentido, a compreensão do que está escrito. Os textos configuram uma possibilidade interessante, para focar as facetas do processo de aprendizagem: a alfabetização e o letramento. É sobre os princípios decorrentes desse pressuposto que passamos a discutir a seguir.

4.5 Da alfabetização ao letramento: entrelaçando as múltiplas facetas do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita

Em decorrência da natureza deste estudo, consideramos relevante trazer, à luz do debate, a discussão sobre o significado de alfabetização e letramento, tendo em vista que, apesar da vasta produção em torno dessa temática, os discursos dos professores alfabetizadores ainda suscitam dúvidas acerca das especificidades desses termos.

A alfabetização é uma temática que vem sendo amplamente discutida, sob os mais variados prismas e enfoques, coexistindo, por um lado, abordagens tradicionais que concebem a escrita como um processo que privilegia a codificação e a decodificação de uma mensagem sem, contudo, considerar os saberes que as crianças constroem antes de aprender a ler e a escrever convencionalmente. Por outro, abordagens socioconstrutivistas postulam que a

língua escrita é complexa e que deve ser oferecida integralmente para os alunos, articulada aos usos e funções que esta assume socialmente.

Revisitando a vasta literatura que trata especificamente acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita, deparamo-nos com o confronto dos termos alfabetização e letramento, o que supõe, como afirma Klein (2004), não apenas uma concorrência semântica, mas maneiras diferentes no tratamento teórico-metodológico do ensino da língua da escrita.

O conceito de alfabetização, nas últimas décadas, sofreu mudanças significativas. De um simples processo de codificação e decodificação, passou a incluir também o domínio dos processos de produção e compreensão textual, bem como a reflexão acerca de diferentes gêneros dos textos que circulam socialmente. Nessa concepção, alfabetizar supõe, pois, que os alunos estejam freqüentemente expostos a situações em que possam testemunhar e fazer uso da escrita, considerando sua função social.

Afinal, qual o significado desses termos? Para aclarar o debate trazemos a contribuição de alguns teóricos que discutem os conceitos acima referidos. Considerando que o primeiro termo é mais usual e, portanto, está mais presente no repertório dos professores, apresentamos, inicialmente, algumas considerações sobre a história da palavra letramento, em seguida, os diferentes significados expressos, simultaneamente, entre alfabetização e letramento, a fim de estabelecer um paralelo entre ambos.

Conforme Soares (2001) e Mortatti (2004), o termo letramento é utilizado pela primeira pela autora Mary Kato, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986. Kato (1986, p. 7) expressa sua concepção de letramento, afirmando: “[...] Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é conseqüência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”. Desse modo, o uso do termo, embora não explicitando uma definição de forma direta, passa a fazer parte do cotidiano da educação.

Referindo-se a essa mudança conceitual no campo da alfabetização ocorrida nas três últimas décadas e o reconhecimento da necessidade de nomear as práticas 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. 5) defende “[...] a especificidade do termo alfabetização e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica”.

A alfabetização, na análise de Soares (2004, p.16), é “[...] entendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” [...]. No que toca à questão do letramento, a autora traça a historicidade do termo, realçando que sua origem vem do inglês *literacy*. Nesse sentido, Soares (2001, p. 18) define letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Nesse sentido, Soares (2004) defende a unidade entre alfabetização e letramento, advertindo que isso não significa a perda de identidade de cada um desses processos. Pelo contrário, o ensino e a aprendizagem da língua escrita supõe a articulação desses dois processos, que, na perspectiva dos métodos sintéticos e globais, predomina a mecânica do ler e escrever, ao passo que, numa perspectiva psicogenética, os equívocos se encaminham para o privilégio de práticas de leitura e de escrita em detrimento de situações mais voltadas para a aquisição do código, conforme salienta Klein (2004).

Corroborando o pensamento de Soares (2004) em relação à especificidade e à indissociabilidade dos dois processos – alfabetização e letramento –, Tfouni (1988, p. 9) estabelece significados para essa díade:

A alfabetização se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo.

Nessa análise, fica patente o entendimento de que o termo alfabetização circunscreve o âmbito do individual, enquanto o sentido de letramento se centra na esfera do social, nos usos da leitura e escrita articulados as suas funções e aos seus efeitos na sociedade.

Weisz (2001, p. 209), a exemplo de Soares (2004), prefere conservar os dois significados separados. Nessa ótica, concebe a alfabetização como a “capacidade de decodificar e ler autonomamente. É uma parte pequena, mas importante, de um processo muito maior que é a aprendizagem da língua”. Na sua análise, letramento se refere ao “[...] conjunto mais amplo de conhecimento que permite participar do universo letrado. Para

participar do mundo de hoje, é preciso ler e escrever bem, é preciso saber escrever a língua das classes dominantes”.

Com base no pensamento dos teóricos que estudam essa temática, especialmente, Soares (2001, 2004), Kleiman (1995), Weisz (2001), dentre outros, apresentamos o conceito de alfabetização e letramento como forma de contribuir com o debate no âmbito dos processos formativos de professores, particularmente o alfabetizador.

Assim, entendemos a alfabetização como um processo no qual o sujeito aprende a ler e a escrever convencionalmente, domina o código alfabético, ou seja, corresponde à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, à compreensão da relação fonema/grafema. Letramento se refere ao processo de inserção do indivíduo no mundo letrado, resultante do domínio do código alfabético. Esse conceito encerra a idéia de que a escrita provoca mudanças, tanto no indivíduo quanto no grupo social que adquire a capacidade de usá-la.

A alfabetização, portanto, consiste num processo amplo que abrange a construção simultânea do código, a aprendizagem do sistema alfabético e da linguagem escrita. Nesse sentido, o processo de alfabetização suplanta a exclusividade da escrita como um código de transcrição gráfica da fala, constituindo-se num processo que articula a aquisição do código alfabético às práticas sociais.

A concepção mais restrita de alfabetização que valoriza a aprendizagem do código alfabético em detrimento dos usos da função social da escrita necessita de um tratamento teórico-metodológico diferenciado, uma vez que o processo inicial de apropriação dos conhecimentos acerca do sistema de escrita requer dos aprendizes concentração e esforço para compreender “o que a escrita representa”. Nessa perspectiva, o professor deve ter clareza quanto ao seu papel na mediação desse processo de construção da escrita.

É importante compreender que hipóteses a criança elabora no processo de construção da escrita até compreender que as regras de correspondência grafofônicas são ortográficas e não fonéticas (WEISZ; SANCHEZ, 2002; LEAL, 2003), a fim de se traçar os objetivos de ensino e, a partir deles, os objetivos didáticos, selecionar as atividades que realmente contribuam para a reflexão acerca do sistema alfabético diversificá-las de forma a levar o aluno a mobilizar diferentes conhecimentos sobre o sistema de escrita e torná-lo um leitor e escritor competente.

No que toca à concepção de alfabetização mais ampla, incluindo o letramento; o papel do professor consiste em mergulhar o aluno em práticas de leitura e escrita reais, implica promover situações em que a leitura e escrita tenham um por quê, um para quê, isto é, estejam

articuladas a finalidades, que tenham sentido no cotidiano de sala de aula. A propósito dessa discussão, Vigotski (1998, p. 139) salienta o papel da escrita, afirmando:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

É notório o chamamento do autor para a ampliação das práticas que privilegiam o ensino da língua escrita em detrimento da mecânica do ler e escrever. No contexto dessas reflexões, entendemos que o processo de alfabetização, dependendo das concepções de ensino e de aprendizagem que o fundamentam, decorre de duas abordagens: a que concebe o ensino como aquisição do *código* e a que compreende como aquisição da *língua* escrita. Nesse sentido, com base em Bozza (2002)⁸, Braggio (1992), Weisz (2002), Smolka (2003) Lopes (2005), Ferreira (1992; 1999; 2000), dentre outros, apresentamos o quadro 04, que objetiva a comparação entre os pressupostos básicos decorrentes dessas duas abordagens.

Aquisição do <i>código</i> escrito	Aquisição da <i>língua</i> escrita
➤ Parte do treino da unidade menor (letra, som, sílaba, palavra) para a maior (texto);	➤ Parte da apreensão da unidade de sentido da língua (texto) para chegar à análise das partes (parágrafos, palavras, sílabas, som e letras);
➤ Privilegia a apreensão dos aspectos grafofônicos da língua (letras, sons, sílabas e palavras);	➤ Privilegia a relação de dependência existente entre o código e o significado no texto;
➤ Desconsidera o caráter interacionista da linguagem escrita;	➤ Predomina o caráter interativo presente na leitura e na escrita;
➤ Concebe o processo de alfabetização como o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras;	➤ Concebe o processo de alfabetização como um processo de construção conceitual;
➤ Prioriza o domínio da ortografia e da classificação gramatical;	➤ Trabalha com todos os conteúdos que imprimem ao texto objetividade, coesão e coerência, para que se efetive a interação entre autor e interlocutor;
➤ Apresenta como base da organização do sistema gráfico o princípio alfabético, isto é, cada letra representa um único som e vice-versa.	➤ Apresenta todas as relações entre letra e som do sistema gráfico (um som pode ser representado por mais de uma letra e vice-versa).

QUADRO 04 – ABORDAGENS DECORRENTES DAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM QUE FUNDAMENTAM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Fonte: Dados construídos a partir dos dispositivos empíricos e teóricos da pesquisa.

⁸ BOZZA, S. **Alfabetização**: tempo de trabalhar com textos. [Curitiba]: 2002. (mimeo).

No âmbito dessas reflexões, fica evidente o desafio para a construção de uma prática alfabetizadora emergente, fundamentada nos pressupostos da concepção sociointeracionista, tendo a abordagem da aquisição da língua escrita como vetor principal do currículo. Nesse sentido, a ação do professor deve favorecer situações em que o aluno participe de práticas reais de leitura e escrita, promovendo situações cuja leitura/escrita estejam articuladas a finalidades, que tenham sentido no cotidiano da sala de aula. Isso implica necessariamente que o professor seja um leitor e escritor de referência para seus alunos.

A prática pedagógica alfabetizadora que toma os pressupostos da concepção sociointeracionista na formação do leitor e escritor demanda que o ensino da leitura e da escrita suplante a mera atuação funcional deste na sociedade. A escrita, nessa abordagem, é, pois, compreendida como um instrumento na constituição da consciência do sujeito, possibilitando o desenvolvimento da capacidade deste posicionar-se criticamente frente aos textos, manifestar a capacidade de resistência à realidade que o circunda, transformando-a.

Desse modo, trabalhar com textos na alfabetização demanda que a seleção destes para a atividade de leitura e produção deve ter função social, ou seja, circule na sociedade. Além disso, o trabalho com textos implica sua ampla análise e discussão durante a aula, garantindo a reflexão não apenas sobre as idéias veiculadas, como também possibilitando o exercício da metalinguagem acerca dos conteúdos referentes à Língua Portuguesa.

O ensino sistemático da leitura e da escrita centrado no texto valoriza a abordagem de diferentes tipologias textuais, garantindo a circulação dos principais gêneros escritos: conto de fada, texto epistolar, bilhete, fábulas, receitas, poesias, letra de música, adivinha, lista, trava-língua, piada, dentre outros. Contudo, como questiona Gallart (2004) se a aprendizagem depende das interações e dos significados compartilhados, então, por que não favorecer, nos diferentes contextos educacionais, as relações intersubjetivas entre as próprias crianças e os leitores e escritores experientes?

Nesse sentido, não basta promover situações que favoreça a interação entre a criança e o texto. É preciso que essa interação ocorra entre as crianças e as diferentes pessoas adultas que interagem com estas e se relacionam com os diferentes gêneros textuais? Desse modo, a autora em referência propõe a leitura dialógica, na qual o ensino da leitura e da escrita transcende a mecânica do ler e do escrever. Implica, pois, na ampliação dos espaços tradicionalmente destinados ao ensino da leitura e da escrita, na inclusão da variedade de práticas sociais que envolvem esse objeto de ensino. Ao destacar o ensino da leitura e da escrita como constituição do discurso social enquanto elaboração individual, Smolka (2003, p. 112) destaca:

[...] a escrita, além de “representar”, institui e inaugura modos de integração, transformando a realidade sócio-cultural dos indivíduos. Deste modo, também, as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução. Nestes espaços e nestes momentos surge a possibilidade da (co-)autoria na história de vida.

Nessa perspectiva, é primordial, propor a produção individual e coletiva para a apreensão de aspectos significativos da apropriação da língua escrita como: o que é, o que representa, de que forma representa e como se organiza a escrita. Contribuindo com essa discussão, Carvalho (2005) reitera a importância de se encaminhar desde o início do ano letivo, independente do que o aluno consegue fazer, sozinho, exercícios e atividades orais e escritas, a fim de a criança desenvolver a competência lingüística ou textual.

Falar de uma prática pedagógica alfabetizadora comprometida com uma concepção de ensino e de aprendizagem da língua escrita para além da formação do leitor e do escritor competente implica o respeito à variedade lingüística. No contexto dessa reflexão, Cagliari (1996) destaca a importância de a escola respeitar as variedades da língua, ensinar aos alunos como essas variedades funcionam comparando-as entre si, bem como promover a reflexão sobre os distintos valores sociais atribuídos pela sociedade aos diferentes modos de falar a língua, desempenhando, assim, o imprescindível papel de promover condições de igualdade lingüística.

Com efeito, compreendemos ser fundamental que o professor tenha domínio do objeto de conhecimento, das habilidades didáticas e conheça o sujeito da aprendizagem. Em se tratando de alfabetização, além dos saberes da experiência, o professor deve dominar os conteúdos a serem ensinados, nas diferentes áreas, particularmente os de Língua Portuguesa (saberes do conhecimento), os conhecimentos específicos, bem como as formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem (saberes pedagógicos). A propósito da discussão dessa temática, Cagliari (1996, p. 9) reitera:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade lingüística envolvido no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

Considerando as especificidades da alfabetização, compreendemos que é essencial oferecer ao professor uma formação sólida de modo que possa tornar o conhecimento

constituído socialmente mais acessível ao aluno, a fim de que este possa apropriar-se dele e reelaborá-lo. Uma formação consistente propicia ao professor clareza quanto a que tipo de atividades desenvolver, com vistas à aquisição do código e que atividades são mais adequadas para adquirir uma condição de usuário competente da língua escrita, no sentido de fazer uso desse instrumento de forma consciente, de saber não apenas codificar e decodificar, de compreender o que apenas está dito, mas discernir o que está nas entrelinhas; o não dito.

A seguir, apresentamos a análise dos dados do estudo, na perspectiva de vislumbrar as contribuições da reflexão crítica na produção dos saberes docentes.

CAPÍTULO V - CONSTRUINDO SABERES A PARTIR DA REFLEXÃO CRÍTICA E DA COLABORAÇÃO

Mire e veja: O importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.

ROSA

O processo de interação instaurado entre as parceiras do estudo e a pesquisadora possibilitou conhecer as representações e experiências vividas no cotidiano da prática docente. Nesse sentido, mergulhar no território da prática pedagógica alfabetizadora constituiu um dos momentos de grande riqueza no percurso desta investigação.

A necessidade de constante revisão das audiogravações e dos relatórios delas decorrentes, bem como dos demais instrumentos de coleta de informações, permitiu-nos refletir profundamente sobre os enunciados emitidos, de modo que pudéssemos interpretar as informações de forma mais fiel e segura. Tal exercício se faz necessário, considerando que o ato de investigar implica, conforme destaca Giesta (2005), em examinar atentamente as informações coletadas, pois, muitas vezes, ou por preconceito, ou porque criamos expectativas em relação ao que vamos ver e ouvir, ou porque apreendemos a realidade do modo como compreendemos, não ouvimos e nem enxergamos bem.

O tratamento dado aos aspectos gerais, extraídos da análise criteriosa das informações colhidas através da combinação de distintos procedimentos e técnicas de coleta de dados, permitiu-nos o enriquecimento das informações, pois as discussões geradas em torno de uma temática quase sempre eram retomadas em outros momentos como forma de reforçar ou acrescentar as opiniões expressas anteriormente. Desse modo, os enunciados produzidos no decorrer da pesquisa foram organizados de acordo com a necessidade e convergência com os objetivos propostos pelo estudo.

A entrevista reflexiva possibilitou a identificação dos motivos que levaram as participantes do estudo a ingressarem na prática alfabetizadora, as particularidades e dificuldades

enfrentadas no cotidiano da sala de aula, bem como permitiu que as colaboradoras refletissem sobre formas de superação dos problemas que afetam a ação pedagógica.

As informações decorrentes das observações da prática possibilitaram conhecer, dentre outros aspectos, os encaminhamentos metodológicos do ensino da leitura e da escrita, bem como questões relativas ao planejamento da ação alfabetizadora. Quanto às sessões reflexivas, tiveram valiosa contribuição, pois, por se constituírem como espaço de reflexão de suas teorias e práticas, possibilitaram a compreensão de que a reflexão crítica mediada pelo trabalho colaborativo é fundamental no planejamento de ações transformadoras, assim como provocaram transformações no modo de pensar e agir das partícipes, em diferentes níveis.

As evidências no tom das vozes das alfabetizadoras desnudaram uma realidade que pode ser desenhada por meio de alguns eixos e indicadores apresentados no quadro 05.

EIXOS	INDICADORES
Ser professora alfabetizadora	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O encontro com a prática pedagógica alfabetizadora ➤ Marcas da prática docente alfabetizadora ➤ A complexidade da prática docente alfabetizadora
A prática pedagógica alfabetizadora	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O ensino da leitura e da escrita: pressupostos metodológicos ➤ O planejamento da ação alfabetizadora ➤ Professor x aluno: interação na sala de aula
Dimensão formativa da prática alfabetizadora	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A produção de saberes na prática docente alfabetizadora ➤ Racionalidades da prática docente alfabetizadora ➤ Os alfabetizadores e a resignificação da alfabetização
A construção mediada do saber -fazer	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A reconstrução do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita ➤ Formação reflexiva: construção de autonomia profissional

QUADRO 05 - SÍNTESE DOS EIXOS E INDICADORES

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos e teóricos da pesquisa.

Os eixos temáticos do presente estudo emergiram do exame e análise detalhada das narrativas apresentadas em diferentes contextos, tais como: entrevistas, sessões reflexivas e observação colaborativa. Entendemos que essa forma de organização torna a análise e interpretação dos dados de forma mais clara e compreensiva. Vale ressaltar, ainda, que a sistematização das análises também decorreu da escolha do grupo em discutir temáticas ligadas à própria indefinição metodológica vivida no contexto das turmas de 1º bloco, fase em que os alunos se encontram no início do processo de alfabetização. Nesse sentido, parte dos estudos giraram em torno das concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita e das temáticas alfabetização e letramento.

Das enunciações das partícipes acerca de sua prática pedagógica alfabetizadora, decorre o primeiro eixo temático.

5.1 Ser professora alfabetizadora

Ao desenvolvermos o estudo deste eixo emergente, consideramos oportuno discutir o sentido do termo professor. Nesse sentido, tomamos como referência inicial o dicionário Aurélio (2001, p. 559) que define como “aquele que ensina uma ciência, arte, técnica”. Giovanni (2005, p. 46-47), pesquisando este mesmo, termo o define como ‘aquele que professa’, que ‘declara publicamente sua intenção’ “ou se compromete, não só através do que diz, mas principalmente pelo que faz”. Com base nessas acepções, ser professor significa comprometer seus pensamentos e ações com o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos e valores constituídos socialmente necessários à inserção dos sujeitos na sociedade.

Do mesmo modo, ser ou estar alfabetizador implica o comprometimento com o ensino e com a aprendizagem de um conhecimento específico – leitura e escrita – demanda a “[...] intenção deliberada para a qual se dirigem seus esforços, o compromisso, a obrigação assumida em cada um de seus atos e decisões”, conforme explicita Giovanni (2005, p. 47).

Diante dessa reflexão, perguntamos: Por que uma professora decide ensinar em classes de alfabetização? Por que escolhe ensinar crianças e/ou adultos a ler e escrever? Não seria mais fácil atuar em classes cujos alunos dominam o código alfabético, descobriram qual é a lógica da escrita? Ou, as professoras deliberam sobre a clientela e o conhecimento que pretendem ensinar? Que dificuldades enfrentam uma professora alfabetizadora no exercício de sua profissão? Quais as especificidades da prática docente alfabetizadora? Tais

questionamentos ganham sentido e significado na voz das professoras colaboradoras desta pesquisa.

Nos tópicos a seguir, apresentamos, com base nas informações coletadas na entrevista reflexiva, os aspectos determinantes no envolvimento das professoras partícipes deste estudo, com a prática alfabetizadora, os traços distintivos que a demarcam, bem como as dificuldades inerentes ao processo de alfabetização.

5.1.1 O encontro com a prática pedagógica alfabetizadora

O encontro com a prática alfabetizadora das colaboradoras deste estudo, decorreu de diferentes motivos. De um modo geral, este envolvimento está intrinsecamente relacionado a fatores de natureza circunstancial, como a carência, por parte da instituição, de um razoável número de profissionais experientes e mais bem preparados para exercer a ação alfabetizadora e que encarem o desafio de ensinar o aluno a ler e escrever. Em outras situações, o envolvimento relaciona-se ao gosto, à identidade com crianças menores. Assim, em relação ao encontro com a prática pedagógica das alfabetizadoras, eis algumas falas das professoras:

AURÉLIA - [...] Eu era nova na escola e as turmas que tinham disponíveis só eram primeira série pra alfabetizar. Como a escola ficava perto de minha casa eu não quis desistir. Então, eu aceitei ficar nessa turma, mas eu tinha um medo terrível, mas, hoje, graças a Deus que isso aconteceu porque eu acho que nunca teria me tornado alfabetizadora se não tivesse acontecido isso na minha vida profissional [...].

BADESA - Eu acho que foi até por acaso [...]. Eu nem quis ser professora, eu nunca pensei em ser professora. Alfabetizadora, [então], foi mais assim, difícil. Houve a necessidade, [...] uns problemas lá com a professora, que a S. falou, que era minha ex-diretora, que [...] deveria tentar uma série mais... Que tu trabalhou o PROFA. [...].

CLARA - Eu não sei bem o tempo que eu comecei, mas aqui na escola teve um probleminha [...] em relação a assumir o APE [Apoio Pedagógico Específico], porque ninguém tava querendo assumir o APE. Aí eu fui e aceitei. Fiquei no APE. Eu iniciei com o APE.[...] Daí eu comecei, fiquei... Eu acho que eu trabalhei uns cinco anos com APE e depois do APE eu iniciei logo com o Projeto Alfa e Beto.

HORTÊNCIA - Há nove anos atrás, exatamente em 98, eu já estava aqui no Moaci e a supervisora e a diretora começaram a me dizer: [...] - Hortência tu leva muito jeito pra alfabetizar. Era uma turma de 24 alunos. Noventa e nove, um final do ano pra mim foi assim, um final de ano com sucesso

porque as crianças aprenderam realmente a ler e escrever e eu tive o prazer de ver o sucesso dessas crianças [...] e eu vi que a alfabetização deles foi realmente uma alfabetização bem feita. Então, em noventa e nove me deram uma turma pra eu alfabetizar. [...]E de lá pra cá, pronto! Sempre venho alfabetizando.

Analisando os enunciados sobre o encontro com a prática alfabetizadora, percebemos que é recorrente, nos seus discursos, a idéia do acaso, das circunstâncias que se apresentavam, estando a instituição a requerer um profissional com qualificação específica e disposto a atuar em classes de alfabetização. Assim, não restava às professoras, se estas quisessem permanecer na escola, outra oportunidade senão lançar-se no desafio de encarar o ensino da língua escrita para crianças, muitas vezes, distantes de práticas sociais de leitura e de escrita.

A professora Aurélia revela que, por um lado, o fato de ser a professora mais recente na escola deixava-a sem alternativa para escolher uma outra série, por outro, a proximidade de sua casa com a escola a obrigava a assumir a turma. Deprendemos de sua fala que os professores veteranos tinham o direito de optar pela série em que gostariam de atuar. Assim, escolheram as séries com as quais tinham mais experiência, identificação ou que julgassem ser mais fácil atuar. Embora enfatize o medo e a insegurança de enfrentar uma classe de alfabetização, confessa o lado positivo das circunstâncias que a levaram a envolver-se com o ensino da língua escrita, pois do contrário, pensa, que não teria tido oportunidade de tornar-se alfabetizadora. A narrativa deixa transparecer a sua boa relação com o ensino da língua e os aspectos inerentes a esta atividade, bem como a sua realização profissional no exercício da prática alfabetizadora.

Nos enunciados da professora Badesa, verificamos que o encontro com a prática alfabetizadora resultou da “indicação” da diretora, por não dispor de alternativas para acomodá-la no quadro de professores e por considerar que a Badesa havia passado por uma formação específica, no caso, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e que lhe conferia, portanto, capacidade para gerir o processo de alfabetização numa série menos avançada.

A situação da professora Clara é semelhante às de Aurélia e Badesa. Como não havia quem se dispusesse a assumir a turma de Apoio Pedagógico Específico, destinada aos alunos com dificuldade de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita, não lhe restou outra escolha, senão assumir uma turma de alfabetização.

A expressão “leva jeito pra alfabetizar” sugere a idéia de vocação, de dom. A professora Hortência revela que se tornou e continua sendo alfabetizadora, em decorrência da

habilidade que possui para lidar com crianças. O sucesso nos resultados da aprendizagem dos alunos da professora Hortência foi um fator impulsionador da permanência na prática alfabetizadora, encorajando-a a repetir a experiência por mais oito anos.

Fontana (2005), contribuindo com as análises sobre esta temática, destaca que as razões determinantes na constituição do ser professora envolve mais que dom, sorte e identificação com a ação docente. A constituição da professora envolve, pois, aprendizado, história. Nesse sentido, tornar-se uma professora alfabetizadora bem sucedida, certamente exigiu esforço, investimento, tanto para vencer o desafio que a tarefa docente representava naquele momento, quanto para não desapontar, não decepcionar as pessoas que lhe depositaram confiança. Desse modo, a professora produziu uma realidade e projetou-se como uma alfabetizadora bem sucedida.

A propósito dessa discussão, recorremos a Guarnieri (2005) que, referindo-se aos estudos desenvolvidos sobre professores bem-sucedidos, ressalta o compromisso com a profissão e com a realização de um ensino de melhor qualidade como indicadores das práticas dos professores. Acrescenta, ainda, que, em relação à atuação concreta, as pesquisas revelam que os professores bem-sucedidos mobilizam um conjunto de características que os auxiliam a transformar, adequar e reestruturar as situações de constante mudança que são impostas pela realidade cotidiana da sala de aula.

Há um peso significativo de narrativas que apontam para a deliberação, a escolha consciente da série, e, portanto, das especificidades que envolvem o ensino da língua escrita:

IZABEL - Em primeiro lugar eu sempre me identifiquei mais, com crianças menores, eu iniciei na pré-escola, sempre me dei muito bem com crianças, sempre gostei muito por isso o meu xodó é os menores, eu nunca gostei de trabalhar com adolescentes. Eu não me dou muito bem com meninos maiores. Eu prefiro os menores.

MARIA - Na verdade é difícil alfabetizar, mas eu me identifico mais, gosto de trabalhar com criança de seis, sete, oito anos.

VITÓRIA - No início da carreira eu trabalhei de 1ª a 4ª série e com o passar do tempo eu me identifiquei mais com as turmas de alfabetização [...] porque, conhecendo de 1ª a 4ª eu cheguei a descobrir que as crianças mostram mais interesse ao iniciar o processo de aprendizagem e apresentam também maior desempenho nas séries iniciais [...] maior interesse nessas séries.

As narrativas acima encerram a idéia de que as professoras tinham uma preferência em trabalhar com as crianças menores. Os enunciados das professoras Izabel e Maria são

contundentes ao revelar o gosto, a identificação com crianças. Izabel é enfática ao afirmar “[...] o meu xodó é os menores, eu nunca gostei de trabalhar com os adolescentes. Eu não me dou muito bem com os menores”. As narrativas revelam que as professoras dão preferência ao trabalho com crianças em detrimento do trabalho com adolescentes, evidenciando que as crianças são mais dóceis, mais fáceis de lidar em se comparando com os adolescentes, que costumam apresentar comportamentos agressivos e demonstram menor interesse pelos estudos.

A professora Vitória explicita que, após experimentar o trabalho em todas as séries do ensino fundamental, fez a escolha por trabalhar com crianças de alfabetização, pois considera que, nesta fase, o desempenho dos alunos é bem mais significativo, as crianças apresentam maior interesse em aprender.

Retomando as reflexões sinalizadas na apresentação deste eixo, depreendemos que o encontro com a prática alfabetizadora decorreu de diversos fatores determinantes como as relações socioculturais engendradas em diferentes níveis e construídas a partir de lógicas próprias que podem ser explicadas, como reitera Cavaco (1995), a partir das circunstâncias, aspirações, ou mesmo de decisões, conforme sintetiza os motivos que explicitam o envolvimento das professoras com a prática alfabetizadora, na figura 02:

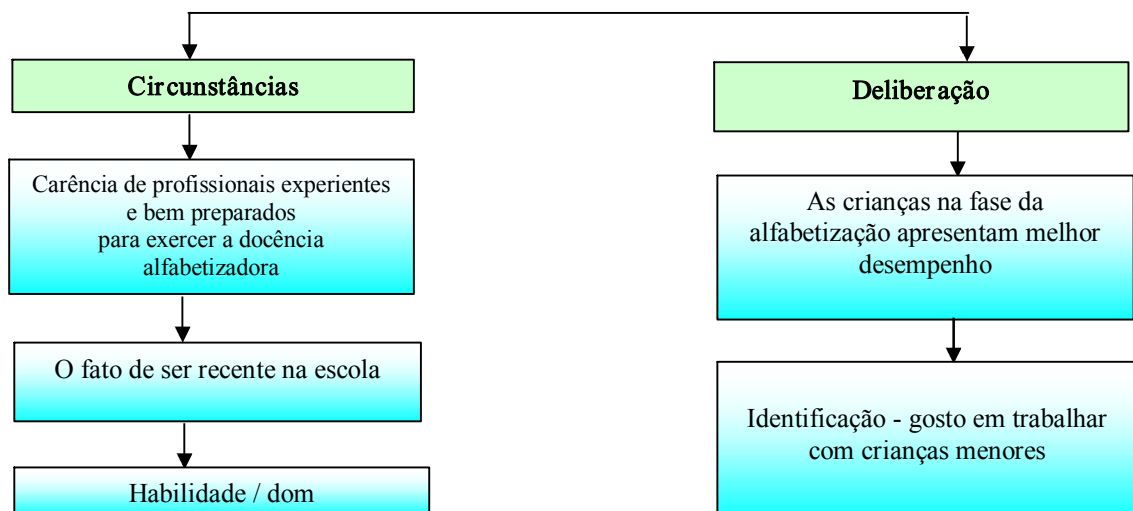


FIGURA 02 – ASPECTOS DETERMINANTES DO ENVOLVIMENTO COM A PRÁTICA ALFABETIZADORA

Fonte: Dados construídos a partir dos dispositivos empíricos da pesquisa

Nas análises empreendidas, concluímos que a maioria das alfabetizadoras não teve a liberdade de escolha da clientela que gostariam de trabalhar e, portanto, do objeto a ser ensinado. Apesar das contingências do encontro com a prática alfabetizadora, a permanência

como docente no processo de alfabetização revela o compromisso com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como demonstra o comprometimento, a intenção deliberada, a obrigação assumida. Caso contrário, teriam renunciado, mudado de escola, de função, forçado uma mudança para uma outra série, enfim. Em outros casos, é possível identificar, em algumas narrativas, a satisfação e até o agradecimento pelas circunstâncias que as levaram a encontrar-se com a prática alfabetizadora.

O exercício de pensar sobre os motivos do envolvimento com a prática alfabetizadora por meio da interação entrevistador/entrevistado permitiu às professoras explicitarem um nível de reflexão sobre os condicionantes de suas escolhas ou até mesmo a ausência de alternativas que, por sua vez, as impeliram a assumir turmas de alfabetização, mesmo quando se sentiam inseguras para exercer a docência alfabetizadora. Para algumas, tal exercício representou um momento de auto-avaliação positiva, na medida em que favoreceu a oportunidade de tornar-se alfabetizadora, relembrar as circunstâncias que marcaram o início de um “casamento” bem sucedido. Para outra, configurou um espaço para compartilhar as condições em que seus destinos profissionais foram traçados. Para outras, ainda, representou um momento de consolidação da certeza de uma escolha acertada, considerando o perfil dos alunos nessa fase de escolarização.

Analisamos, a seguir, as especificidades e marcas inerentes ao cotidiano da prática docente alfabetizadora das colaboradoras deste estudo.

5.1.2 Marcas da prática docente alfabetizadora

A prática docente supõe o domínio de múltiplos saberes, cujo aprendizado vai além da formação. Pensar a ação docente supõe contextualizá-la no âmbito de uma profissão feita de um conjunto de saberes que se constroem ao longo da vida pessoal e profissional do professor, seja nas experiências como aluno, seja na relação com os pares no exercício da profissão.

Mais do que o domínio de teorias, ser professor requer uma pluralidade de saberes de natureza pedagógica, originários da experiência, que se articulam dando sustentação ao pensamento e ação docente. Convém ressaltarmos, no entanto, a importância das condições de construção/produção desses saberes. Antes de configurar um saber individual, o saber docente é primeiramente social, considerando que é na interação com o outro, com o próprio saber e

com a realidade circundante que o homem se faz homem e se constitui como profissional. Tais proposições também são compartilhadas pelas professoras parceiras do estudo quando se referem às possibilidades de aprender mais sobre a profissão:

MARIA - A minha expectativa é de aprender com o grupo e também contribuir no que for possível.

IZABEL – [...] Estou um pouco curiosa a respeito desta nova experiência e espero poder contribuir de alguma forma com o desenvolvimento deste trabalho.

VITÓRIA - Quando convidada pra participar, para ser colaboradora, de uma certa forma, me animou porque a gente lá de fora, dificilmente tem o momento de discussão, de reflexão e procura destravar as dificuldades que a gente enfrenta em sala de aula porque a cada ano os problemas aumentam e a gente vai ficando com os conhecimentos defasados em relação às produções e sente a necessidade de está renovando os conhecimentos. Tendo contato com as dificuldades dos colegas descobrimos que as dificuldades que a gente tem são as mesmas dos colegas. Dificilmente tem um problema diferente e aí fica à procura de solução [...] e dificilmente vai encontrar a solução. Mas como estamos com o problema e não tem aonde jogar, temos que procurar a solução. Vai continuar essa procura e num momento deste, é o momento de dar e aceitar sugestão, uma orientação e... A gente fica nessa ansiedade, nessa expectativa, como ela está fazendo uma pós-graduação, já mestrado, ficamos naquela expectativa que venha nos ajudar. Mas, no entanto, a gente descobre que, ela pode sugerir.

HORTÊNCIA - É um prazer está aqui com vocês nesse momento de reflexão, coisa que a gente precisa muito. Dispor deste momento aqui é muito bom. Quero aprender com vocês... E sermos amigas.

É surpreendente, e até gratificante, analisar narrativas que evidenciam o desprendimento, a disponibilidade para aprender. Identificamos que as professoras não vêem a nossa presença como uma “autoridade acadêmica”, que detém o conhecimento e, que, portanto, temos a solução para os problemas enfrentados. Antes de tudo, reconhecem a importância da troca de experiências e da colaboração mútua.

As reflexões da professora Vitória colocam na trama do diálogo a importância de um tempo/espço para colocar a própria prática como objeto de reflexão e, assim, contribuir para a solução dos problemas enfrentados no cotidiano que, por sua vez, se avultam constantemente a ponto de o conhecimento construído não responder às exigências que se renovam no cotidiano das práticas de ensinar. É interessante observar o exercício de meta-reflexão feito durante o seu discurso, na medida em que reconhece a contribuição das parceiras na busca de solução para os problemas enfrentados no cotidiano de sala de aula, que a seu ver são “insolúveis”, evoca ajuda e apoio.

Na mesma linha de pensamento, segue a fala da professora Hortência, ao expressar a satisfação em participar de momentos de reflexão do trabalho pedagógico, considerando que nem sempre a escola tem essa prática. De um modo geral, é corrente nessas narrativas a idéia de colaboração mútua, na medida em que as professoras expressam a necessidade de aprender e a vontade de contribuir para o estudo que ora desenvolvemos.

As reflexões, a seguir, sobre os discursos das professoras coletados na entrevista reflexiva e/ou nas sessões reflexivas, revelam um pouco da experiência, dos traços distintivos que demarcam o cotidiano da prática pedagógica alfabetizadora.

IZABEL - Olha, não é fácil não. É assim um trabalho, não sei se eu diria cansativo, mas assim um trabalho que lhe suga muito, que faz com que você arranje mil e uma maneiras de atender um aluno aqui, atender um outro ali e eu acho que acima de tudo você tem que querer tá ali, gostar de tá ali. Eu acho que tudo isso leva a gente a encontrar maneiras de conseguir se sobressair da melhor maneira possível, da melhor forma.

CLARA - [...] Eu acho assim, que essa coisa de você tá trabalhando, alfabetizando as crianças, pra você fica tudo muito fácil. Você acha que tá normal, que vai entrar bem direitinho na cabecinha dele. E, no entanto, você recebe várias tarefas que você fica assim, de boca aberta. Meu Deus! Eu ensinei e essa criança não aprendeu. A diferença dele, você tem de acompanhar, procurar pesquisar a forma de você passar para a cabeça dele para ele entender direito. Por que se não você não vai tá fazendo nada lá dentro.

AURÉLIA - Essa é uma questão bem aqui que a Hortência falou [...], a questão de diálogo. [É... eu tenho esse problema, eu sinto ele na pele, reafirmou, Hortência] porque os pais eles não entendem [...] então é necessário fazer reunião pra gente explicar pra eles. Se a criança leva um texto pra memorizar, para os pais aquilo não tem valor nenhum. É como se a criança tivesse decorando por decorar. É aquela história, decorar ninguém não aprende nada. Eles falam assim. Muitos anos atrás decorar não tinha valor nenhum. E hoje tem um valor. Ler uma história pra um aluno tem um valor, ler um texto enorme... [...] Eu acho que os pais têm que ter o mínimo de informações que possam ajudar no trabalho.

BADESA - [...] Ter compreensão mesmo. É compreender. [...] O professor, às vezes, não tá compreendendo, nem mesmo o aluno. Os alunos faz com os pais [...] as tarefinhas. [...] Você cobra, mas você nunca pensou em explicar ao aluno que o aluno é que faz. Quando ele compreende, quando você professor compreende que você tem que fazer o aluno compreender porque que o pai não pode, o aluno que tem que levar pra casa e dizer eu tenho que fazer, qualquer letrinha, do jeito que eu fizer, mas a partir dali é minha compreensão, eu que tou fazendo daquele jeito pra poder chegar lá, pra fazer o nome sozinho. Ele que vai ter que explicar pro pai, o pai vai entender. [...] Você nunca chamou nem o pai para explicar, fica sem saber porque que não é ele que tem que fazer. Aí fica nessa coisa que nem uma bola. O professor diz. O aluno não compreende. O professor também não compreende.

MARIA - [...] Muitas vezes, aparece problema de frequência, crianças que faltam, os pais também não ajudam. Os pais não incentivam as crianças virem pra escola.

HORTÊNCIA - [...] A gente fazia as culminâncias no pátio com toda a escola, as crianças apresentavam poemas, dramatizações. Olha, era uma maravilha, as crianças tinham o hábito de ouvir. A gente se admirava. [...] Conseguia fazer um trabalho desse. Hoje é consumida por tanto coisa, tanta cobrança. Tem que dá conta disso, daquilo, de pontinho vermelho, quem veio, pontinho azul, pontinho amarelo, quem justificou, quem não justificou, quem não fez tarefa... Gente! Que absurdo! Não, mas a escola está no Projeto, as fichas existem, têm que ser feitas. Gente! Perde um tempo tremendo da aula da gente. Porque uma corzinha vermelha, uma corzinha amarela, uma corzinha verde, vai troca o pincel por engano aí fica tudo borrado. [...] O tempo de sala de aula é tão pouco. Eu planejo uma coisa e não dou conta porque o tempo é curto. A cobrança de resultados, as benditas avaliações externas, [...] Sinceramente! [...] Ninguém tem mais tempo pra trocar uma idéia com o companheiro. Aí tem que dá conta de Geografia, de História, Língua Portuguesa, Matemática...

VITÓRIA - Se eu não me engano são duas fichas, além dos dados que você tem que registrar no diário. Então, você tem que dedicar boa parte do tempo, em vez de tá trabalhando com a criança, em quantificar dados. Você faz a chamada, anota conteúdo, depois verifica a presença da criança, quem não veio é ponto vermelho, quem não veio e justificou é ponto amarelo, quem fez a tarefa de casa, é verde, quem está presente e não fez, é azul. E ainda tem mais a leitura dos livros. As crianças que iniciaram a alfabetização chegaram lendo? Tem um outro lá, da leitura dos livros. A criança leu e gostou? Leu e não gostou? Se a criança levou o livro pra casa, ele pode muito bem mentir. Eu posso dizer que o menino tá mentindo? [...] Eu tenho dados que comprovam? [...] O dado que eu tenho é que ele não sabe ler, não é capaz de fazer a leitura [...].

Analisando as narrativas, algumas decorrentes da entrevista, outras, das sessões reflexivas, identificamos que as professoras vivenciam situações em que seus conhecimentos são colocados à prova constantemente. Isso gera uma certa instabilidade e insegurança com relação aos seus saberes, aos seus sentimentos. O medo do insucesso convive lado a lado com o movimento de busca de novos conhecimentos, de novas idéias que possam auxiliá-las na concretização de um trabalho eficiente e de qualidade.

Assim, a prática de ensino da leitura e da escrita circunscreve-se num eterno aprendizado em que cada dia surgem novos problemas, novos desafios requerendo novas formas de encará-los, colocando a alfabetizadora na condição de eterna aprendiz de sua profissão. Tal fato, conforme mencionamos anteriormente, reflete a incompletude dos processos formativos e a própria dinâmica do caráter provisório do conhecimento.

Conforme podemos depreender da fala da professora Izabel, o ensino da leitura e da escrita requer energia, disponibilidade para buscar estratégias que contemplem as diversidades

e heterogeneidade das turmas. Observamos, ainda, que o modo como a professora Izabel se expressa, o tom, o ritmo acelerado da voz, revela um sentimento de ansiedade, angústia que a consome e a impulsiona a romper o imobilismo e, assim, buscar formas de superação dos problemas com os quais convive no cotidiano da profissão.

De modo geral, nas falas de nossas parceiras, é recorrente a preocupação com a aprendizagem dos alunos. A professora Clara, por exemplo, explicita essa inquietação quando avalia, por meio das propostas de atividades desenvolvidas, que os alunos não estão compreendendo o que se esperava deles, neste caso, não estavam avançando na aprendizagem da língua escrita. A constatação do não aprendizado desencadeia uma tomada de decisão, uma busca de novas estratégias decorrente de uma necessidade intrínseca de obter sucesso no aprendizado, haja vista que nenhum ser humano suporta viver no fracasso.

É possível analisar, ainda, que o discurso da professora Clara explicita uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem contextualizado na idéia de transmissão e assimilação, por parte do aluno, do conteúdo de alfabetização trabalhado pelo professor, o que, por sua vez, converge com sua prática que se fundamenta nos pressupostos do método metafônico, porém, tal prática contradiz o discurso quando questionamos de forma direta e intencional, como podemos comparar posteriormente.

As narrativas das professoras Aurélia e Badesa evidenciam a importância da colaboração dos pais no processo de alfabetização. Nesse sentido, ressentem-se com a ausência de colaboração, por parte da família, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Não resta dúvida de que a parceria entre escola e família é fundamental nessa tarefa, porém não podemos transferir e delegar a responsabilidade pelo insucesso à família.

Conforme mencionado pelas próprias partícipes deste estudo, voltamos a reiterar que, por um lado, a clientela atendida pela escola pública, em sua maioria, não vive em um ambiente rico em materiais escritos, não experimenta situações cotidianas em que o pai, a mãe, os irmãos, vivenciem práticas de leituras, pois grande parte nem sequer sabe ler e escrever convencionalmente. Por outro, quando dispõem desse conhecimento, falta a compreensão da importância da parceria escola e comunidade no aprendizado dos filhos, como podemos identificar nas vozes das professoras Aurélia e Badesa. Daí, a necessidade de buscar diminuir o fosso entre escola e família, a fim de que juntas estas instituições possam colaborar mutuamente com o efetivo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A professora Maria aponta, como marca distintiva da prática alfabetizadora, a frequência irregular dos alunos. Essa particularidade é muito comum nessa fase quando a

criança ainda não têm autonomia para ir à escolas sozinha e, quando, ainda, está começando uma nova etapa de socialização com outro grupo que não o familiar. No seu modo de entender, isso interfere no processo de alfabetização das crianças, na medida em que demoram a se integrar na turma e deixam de participar sistematicamente das atividades propostas que visam, sobretudo, ao ensino da língua escrita, considerando que a aprendizagem, em particular, exige a participação regular e sistemática.

Dando continuidade às discussões e atentando para as marcas da prática pedagógica alfabetizadora, as reflexões das professoras Hortência e Vitória, denunciam com veemência e indignação, a perda da especificidade do processo de alfabetização, na medida em que a burocracia e o controle excessivo que se instalam no interior da escola têm sobrecarregado os professores por intermédio do controle técnico e burocrático, gerando atitudes de resistência à imposição da lógica racionalizadora⁹. Isso interfere na condução do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que parte do tempo, que deveria ser dedicado às atividades relacionadas diretamente à aquisição do código e a ampliação das habilidades de leitura e escrita, é consumida com o preenchimento de fichas. Em nome de uma pretensa cultura de avaliação, não podemos negar o acesso das crianças ao mundo letrado.

No âmbito desta discussão, Contreras (2002, p. 34), referindo-se ao ensino, afirma que a lógica racionalizadora introduziu-se no conteúdo da prática educativa e no modo de organização e controle do trabalho do professor por meio do mesmo espírito de “gestão científica”. Dessa forma, tanto o currículo passou a sofrer um processo de produção, organizando-se em objetivos, seguindo assim as mesmas orientações de decomposição em elementos mínimos quanto também as escolas passaram a introduzir critérios de seqüência e hierarquização das funções no seio da instituição escolar.

Nessa perspectiva, o Estado, por meio de sua política de apoio à produção e de reprodutibilidade, ou seja, por meio do desenvolvimento de mão-de-obra de acordo com as necessidades da produção, reprodução de justificativa racionalizadora do mundo da produção mediante a ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica, reforça as formas burocráticas de controle sobre o professor, tornando-o mero executor de programas e de pacotes curriculares, contribuindo, assim, para a degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes e a conseqüente perda de sua autonomia na realização de seu trabalho profissional.

⁹ O termo lógica racionalizadora, utilizado com base em Contreras (2002), refere-se aos processos pelos quais a ação se submete ao planejamento prévio, segundo o qual se determinam regras e procedimentos lógicos de decisão, bem como as metas que devem ser alcançadas.

Analisando os excertos supracitados, percebemos que são muitas as marcas da prática pedagógica alfabetizadora. As narrativas apontam sentimentos ambíguos e antagônicos em relação à ação pedagógica que geram uma insatisfação e busca constante de formas de superação das situações com as quais se deparam. A figura 03 sintetiza as marcas da prática docente alfabetizadora:

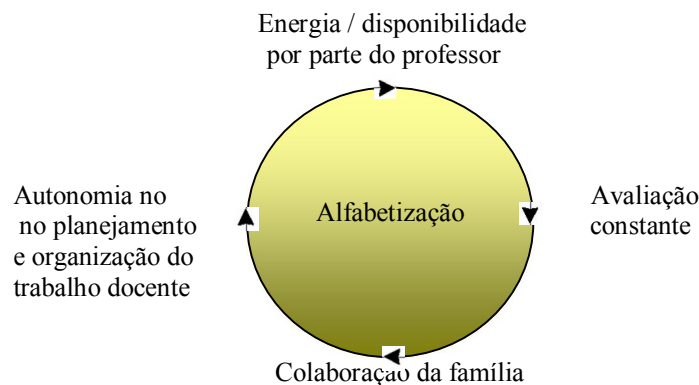


FIGURA 03 – TRAÇOS DISTINTOS QUE DEMARCAM O COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa

A ação alfabetizadora exige disponibilidade e energia para atender às demandas que o processo requer, particularmente em relação ao atendimento das necessidades dos alunos, da heterogeneidade da turma, levando a repensar o encaminhamento dado. É destacada, ainda, a preocupação constante com a aprendizagem dos alunos, na medida em que constata que estes não estão desenvolvendo as habilidades de leitura e de escrita conforme se esperava.

Além disso, a colaboração mútua entre a escola e a família é apontada pelas alfabetizadoras como uma marca do ensino da leitura e da escrita, pois, sem essa parceria, o trabalho fica bem mais complexo. Outro traço distintivo refere-se, ainda, à questão da autonomia na concretização da prática pedagógica alfabetizadora. Nesse sentido, algumas professoras ressentem-se com o controle técnico e burocrático que assola a prática docente, o que, por sua vez, interfere no processo de alfabetização. Assim, fica evidente que as reflexões evidenciadas nas vozes das professoras refratam a apropriação de diferentes modos de perceber as particularidades da prática alfabetizadora. Os discursos acima sinalizam um processo de tomada de consciência em relação ao próprio trabalho. As marcas que tornam o ato de alfabetizar diferente, por exemplo, do ensino em se comparando a níveis mais avançados em que os alunos já dominam tanto o código alfabético quanto já fazem uso desse

conhecimento nos mais distintos contextos. O ato de compartilhar experiências e percepções, coletivamente, permitiu que cada professora pudesse tornar-se mais consciente das especificidades que permeiam a prática alfabetizadora e que a tornam singular.

É sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita que trataremos no tópico a seguir.

5.1.3 Complexidade da prática docente alfabetizadora

Considerando que ser ou estar alfabetizadora supõe uma prática comprometida com os resultados decorrentes da ação educativa, em especial, com o conhecimento, ainda mais quando temos a plena convicção de que este não se constitui como verdade absoluta, algo pronto e acabado e que, por sua vez, direciona o trabalho do professor modelando a sua relação com os alunos na busca incessante do conhecimento, a incompletude da formação do professor, como salienta Giovanni (2005, p. 47), coloca “[...] em risco a relação que constitui a essência do processo educativo escolar”. Nesse sentido, muitos são os problemas que as alfabetizadoras enfrentam em decorrência do despreparo na condução do processo de ensino e aprendizagem e das características inerentes ao cotidiano escolar.

Tomando por base as particularidades da vivência cotidiana da prática alfabetizadora, identificamos, neste estudo, algumas dificuldades enfrentadas pelas professoras. A diversidade de problemas enfrentados impede fazermos generalizações, porém, tais dificuldades se manifestam no trato das questões relativas à gestão e/ou escassez do tempo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, a grande quantidade de alunos por turma, à indisciplina, às próprias condições sociais e culturais dos alunos, às dificuldades de aprendizagem, bem como à falta de material e de apoio na realização do trabalho pedagógico, conforme evidenciam os enunciados:

CLARA - As dificuldades, as maiores é o tempo. A gente tem que ter tempo disponível pra elaborar atividades, pra pesquisar a maneira de trazer pra sala de aula, pra despertar mais interesse, o tipo de aula que desperta mais interesse nele que a gente observa e o tempo, porque a gente trabalha com as crianças, estuda ao mesmo tempo e é dona de casa. [...] Tem que ter um tempo [...] pra sentar, pra pensar como é que deve levar, o que... O tempo pra fazer também várias atividades que você observa que desperta mais interesse pra eles terem mais desenvolvimento na sala de aula.

HORTÊNCIA - A dificuldade maior ainda é preparar material porque eu digo ainda é, porque eu defendo, eu defendo o pensamento de que uma professora alfabetizadora ela teria que ter um horário na sala de aula e um horário pra preparar material.

AURÉLIA - Eu acho que uma questão... A gente lida com várias pessoas que vêm de famílias bem diferentes e isso dificulta muito assim, a gente compreender cada aluno.

VITÓRIA - Uma das maiores dificuldades que eu creio que seja para todo alfabetizador e até outras séries: o número de crianças por turma é um dos entraves; a falta de familiaridade que as crianças têm com o material escrito em casa.

BADESA - [...] A alfabetização ela é muito... Eu acho grande, muito, 20 meninos, pra você ficar... Menino que é bem indisciplinado mesmo, que você tá bem aqui e ele não senta, eles brincam muito, eles vêm aqui do jardim II, o colégio próximo [...].

IZABEL - [...] Sem dúvida, a indisciplina de alguns, mas eu acho que todo professor tem sempre na sua turma alguns alunos que de uma certa forma dificultam o seu trabalho. [...] Eu tenho essa dificuldade. Tem meninos assim, indisciplinados difíceis de lidar com eles porque enquanto, eu estou tentando fazer com que eles entendam, que ele precisa ouvir mais, que precisa, de certa forma permitir que a gente ajude, aí eu deixo de tá atendendo os outros. [...] E também talvez até por conta disso, eu também tenho dificuldade de atender aqueles meninos que ainda não decodificam, que ainda têm muita dificuldade com questões de letra, de som, como eu tenho seis alunos, que ainda precisam desse acompanhamento individualizado e eu não tou conseguindo dá conta, não tou conseguindo acompanhar como deveria porque infelizmente (riu com expressão de constrangimento), tenho dois alunos, assim que me tira todo o sossego.

MARIA - A gente encontra muita criança com dificuldade de aprendizagem que a gente não sabe, como ajudar aquela dificuldade da criança aprender A gente tá ensinando ali, ela não consegue avançar.

As professoras Clara e Hortência, apontam como principal dificuldade em sua ação docente, as condições de trabalho. Nesse sentido, é marcante a angústia manifestada pelas professoras em relação à ausência de um horário destinado exclusivamente ao planejamento e à pesquisa, à preparação de atividades e materiais adequados para o trabalho de alfabetização.

Cunha (1989) em seu estudo acerca do bom professor e sua prática, assinala as condições de trabalho como uma dificuldade que impossibilita um ensino de melhor qualidade. No caso específico, as professoras alfabetizadoras do horário pedagógico correspondente a quatro horas semanais, porém representa muito pouco diante das múltiplas atividades que envolvem o ensino da leitura e da escrita, especialmente quando se defende que formar crianças leitoras e escritoras supõe criar um ambiente alfabetizador. Isso implica que o espaço de sala de aula deve constar permanentemente fichas e listas com os nomes dos

alunos, alfabeto móvel e fixo, cartazes com regras, textos de gêneros variados, jornal mural, dentre outros recursos.

As reflexões da professora Aurélia demonstram a fragilidade em lidar com a individualidade na diversidade, além disso, revelam a preocupação e a necessidade de compreender os alunos, o que implica conhecer a história de vida de cada um, as condições socioculturais e econômicas dos seus alunos. Apesar da ausência de mais elementos para subsidiar a análise, tais reflexões apontam para a necessidade de desenvolver um trabalho diversificado, de modo que possa atender as necessidades dos alunos. A este respeito, Lerner e Pizani (1995) destacam que defender a imperiosa necessidade de conhecer o processo pelo qual a criança passa, na construção do conhecimento, não significa necessariamente que o docente tenha que proporcionar situações de aprendizagem específicas para cada aluno em função do momento particular pelo qual o aluno se encontra nem esperar que o professor desenvolva um acompanhamento exaustivo que lhe permita monitorar o processo de aprendizagem do aluno, diariamente, por exemplo.

Do mesmo modo, conhecer a origem do aluno, conhecer seu universo familiar, seu temperamento, dentre outros aspectos, não significa, via de regra, que o planejamento da ação docente deve particularizar-se. Nesse sentido, reiteram as autoras em referência que planejar atividades diversificadas para cada aluno, e aqui abrimos parênteses, de modo a atender às diferentes histórias de vida, resulta retroceder a uma sistemática de ensino individualizada, que coloca cada criança numa relação unilateral com o professor, impedindo-a de “[...] interagir com seus companheiros, confrontar com eles suas idéias sobre os problemas que tentam resolver, oferecer e receber informações pertinentes” (LERNER; PIZANI, 1995, p. 17).

Na mesma linha de pensamento, a professora Vitória expressa as dificuldades que marcam sua prática, enfatizando questões de natureza cultural, ou seja, a pouca familiaridade que as crianças apresentam com as práticas sociais de leitura e relativas ao número excessivo de alunos por turma. Para a referida professora, o fato de as crianças de escola pública, em sua maioria, não viverem em ambiente rico em material escrito constitui em entrave no desenvolvimento de sua prática alfabetizadora. Isso traz implícita a lógica da homogeneidade, ou seja, a lógica de que é preciso que todos os alunos, antes de ingressarem na escola, tenham vivenciado as mesmas experiências com o material escrito. Antes, é preciso ter em mente que os alunos são pessoas que vêm de origens distintas e que, trazem para o contexto de sala de aula, experiências desiguais e, portanto, apresentam ritmos, interesses e motivações também

diferentes. Assim, a busca pela igualdade de oportunidade exige que a escola trate as diferenças a partir da flexibilidade e da pluralidade de estratégias metodológicas.

O problema apontado pela professora Badesa refere-se às turmas numerosas, o que resulta em uma outra dificuldade, como a indisciplina. Para a professora, isso acontece em decorrência de o fato de professor ter que dividir sua atenção com uma grande quantidade de crianças que, em sua maioria, são alunos originários da Educação Infantil, cuja proposta de trabalho repousa prioritariamente no processo de socialização a partir dos jogos e das brincadeiras.

Contribuindo com as análises sobre esta questão, Giesta (2005, p. 122) assinala que “[...] o domínio do comportamento dos alunos é cada vez mais difícil e já não dispomos de meios da coerção e da boa consciência que permitia a sua utilização inconsiderada”. Nesse sentido, essa realidade desestabiliza e limita a ação do professor na medida em que os alunos negam a sua autoridade, reagindo com indiferença, indisciplina, infringindo as normas escolares e das autoridades acadêmicas.

Em relação às turmas numerosas, uma das dificuldades que demarcam a prática alfabetizadora, conforme destacado pelas professoras Vitória e Badesa, entendemos que não é fácil trabalhar com grupos de alunos excessivamente grandes nem a partir de métodos tradicionais de ensino nem de uma proposta pedagógica, tendo uma concepção diferente do indivíduo e de seu processo de apropriação do conhecimento, pois, como afirmam Lerner e Pizani (1995, p. 20), a diferença está em que, quando se trabalha numa concepção empirista, “[...] não se sente a necessidade de saber como a criança conceitualiza o que está aprendendo”. Acredita-se que as conceitualizações dos aprendizes sejam cópias fiéis das que o docente pretendeu ensinar-lhes. Porém, quando se rompe com essa idéia, o professor precisa monitorar o processo de aprendizagem dos alunos, de modo que possa organizar atividades que respondam às possibilidades e interesses dos alunos.

A professora Izabel aponta a indisciplina como um problema que afeta a qualidade de seu trabalho na condução do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. A expressão de seu rosto revela uma certa angústia e constrangimento, por não saber lidar com o sentimento de “incompetência” que, na sua concepção, interfere no atendimento à heterogeneidade da turma, no que concerne ao ensino das questões relativas à aquisição do código.

Identificamos, em sua fala, a evidência de que os alunos aprendem a partir do esforço unilateral por parte de quem ensina, tendo aqueles como sujeitos passivos, o que lhes cabe a habilidade de ouvir com atenção. A aquisição da linguagem, conforme destaca Braggio (1992,

p. 84) ocorre em “[...] um processo de internalização do discurso exterior em discurso interior, o qual é obtido através de múltiplas transformações que o ‘expandem’ no curso das interações significativas das crianças como os membros de sua comunidade”.

Outro equívoco, presente na fala da professora Izabel, diz respeito à compreensão de que a aprendizagem do código se dá na relação exclusiva entre sujeito, objeto e a intervenção direta e individualizada do professor. É inegável a importância de intervenções individuais e mais pontuais, porém essa lógica constitui uma contradição tendo em vista que, no seu discurso, o modo como planeja e organiza a ação pedagógica converge para a idéia de que o aluno é um sujeito ativo que processa o conhecimento de forma dinâmica e interativa, tanto na relação com o professor na qualidade de mediador, quanto na relação com os pares.

Nas reflexões da professora Maria, percebemos que seu principal problema é a dificuldade de aprendizagem dos alunos em relação à leitura e à escrita. Reconhece não saber como ajudar os alunos a superarem essas dificuldades momentâneas em relação à aquisição do código. A inconsistência de uma formação especializada voltada para a didática da alfabetização prejudica uma ação mais eficiente no atendimento da heterogeneidade da turma, na organização de situações didáticas diversificadas que contemplem os diferentes ritmos de aprendizagem.

Nesse sentido, evocando mais uma vez Lerner e Pizani (1995), reiteramos que é fundamental o planejamento de situações didáticas em que os alunos estejam agrupados criteriosamente, a fim de que possam compartilhar, negociar pontos de vista e chegar a um acordo. Desse modo, lidar com as diferenças de saberes das crianças demanda intervenções diferenciadas. É preciso, pois, diversificar os tipos de apoio, seja formulando perguntas que exijam níveis de esforços diferenciados, seja oferecendo uma informação específica de modo que possa auxiliar na modificação dos esquemas de conhecimento, promovendo o estabelecimento de relações ou criando oportunidades para que o aluno justifique o modo como pensou para chegar a determinado produto.

Refletir sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano da prática alfabetizadora representou um momento de conhecer mais sobre a própria realidade de cada partícipe, tornando possível repensar o fazer docente, o que não é fácil, pois é uma tarefa complexa que exige, primeiramente, um certo distanciamento e uma reaproximação de suas práticas, possibilitando, assim, apropriar-se delas de modo a perceber a complexidade de que se reveste o ensino da língua escrita e, por conseguinte, reconstruir o fazer pedagógico, buscando superar as dificuldades vivenciadas no contexto da ação alfabetizadora.

Conforme as análises das narrativas das colaboradoras do estudo, é possível ilustrar complexidade da prática pedagógica alfabetizadora da seguinte forma:

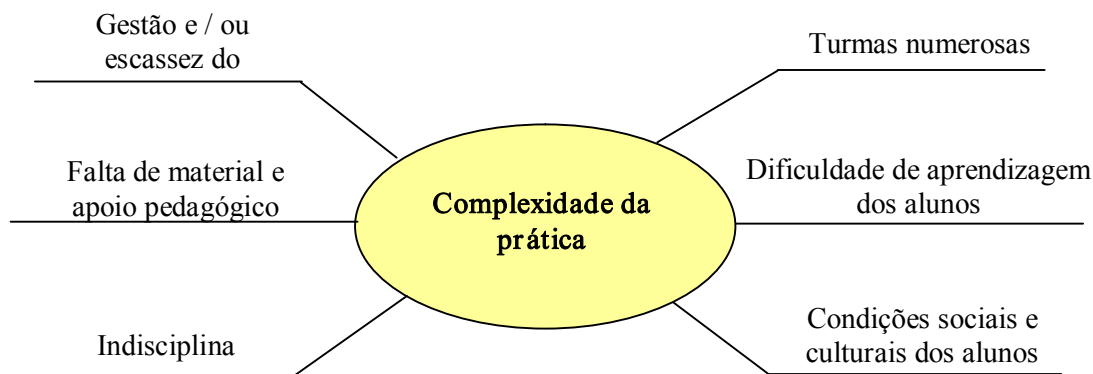


FIGURA 04 – DIFICULDADES ENFRENTADAS PELAS ALFABETIZADORAS NO CONTIDIANO DA SALA DE AULA

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa

Partindo da análise do cotidiano da sala de aula no contexto do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, identificamos, neste estudo, as razões que determinaram o envolvimento das professoras com a prática alfabetizadora, os traços distintivos que a demarcam, bem como a complexidade do ensino da leitura e da escrita. Em face das reflexões empreendidas até o momento fica evidente que o ato de alfabetizar supõe um aprendizado para o professor. É um aprendizado, muitas vezes doloroso e sofrido, pois envolve o esforço contínuo na busca de estratégias para a superação dos obstáculos, auto-investimento na própria formação, demanda uma reinvenção no modo de ensinar, pois, em geral, trazemos para a prática docente as nossas crenças e representações do que é alfabetizar. Nesse sentido, é necessário que o professor assuma a condição de sujeito, de autor de sua própria prática, o que implica tornar-se um profissional que tenha atitude reflexiva, autônomo, que busque os caminhos e construa as soluções mais adequadas para os problemas que a ação alfabetizadora impõe.

No contexto dessas reflexões, é notório o papel das ações de colaboração mútua e do exercício reflexivo no sentido de contribuir para a formação de um profissional de alto nível, capaz de se perceber como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, de posicionar frente aos problemas enfrentados no cotidiano da ação alfabetizadora, procurando soluções inteligentes e condizentes com a realidade em que está inserido.

No tópico a seguir, apresentamos a análise e interpretação do segundo eixo emergente em nosso estudo.

5.2 A prática pedagógica alfabetizadora

Tomando como ponto de partida a entrevista reflexiva e a análise do cotidiano escolar da prática alfabetizadora por meio da observação colaborativa, procedemos à caracterização do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita no contexto de vivência profissional das partícipes da pesquisa.

Ao examinar os relatórios decorrentes das transcrições referentes às sessões reflexivas, foram emergindo as preocupações das professoras sobre a forma como conduziam o processo de alfabetização com os seus alunos. Nesse sentido, embora declarassem e demonstrassem práticas compromissadas com a aprendizagem significativa dos alunos, ainda, assim, era possível, em alguns casos, constatar o desenvolvimento de atividades mecânicas respaldadas na concepção empirista que visa, sobretudo, ao ensino dos aspectos formais da língua.

Com efeito, era recorrente, em algumas falas, a pergunta: “Eu tou fazendo certo?”. Tal indagação se fazia mais presente nas narrativas de algumas professoras cujas práticas se apoiavam no método metafônico. A esse respeito, vale destacar que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina desenvolve o Programa Alfa e Beto, que propõe que o ensino da língua se inicie da unidade mínima de som da fala – o fonema. O programa é desenvolvido parte representativa das escolas da rede, com perspectiva de universalizá-lo em todas as turmas de 1ª etapa do 1º bloco, ou seja, nas turmas correspondentes às crianças de seis anos.

A operacionalização do Programa Alfa e Beto prevê o acompanhamento quinzenal do professor durante o ano letivo, por meio de encontros nos quais os docentes recebem esclarecimentos acerca do material e da programação mensal a ser desenvolvida e, acompanhamento semanal, por parte dos supervisores do programa que visitam as salas de aula e apóiam os professores na execução dos planejamentos, conforme orientações da consultoria do programa.

Considerando essas particularidades que caracterizam a realidade da ação alfabetizadora, as práticas das partícipes da pesquisa se revelam bastante ecléticas, tendo em vista a participação em diferentes processos de formação continuada, dentre eles o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA. Assim, as próprias professoras expressam a dificuldade e angústia, até de lidar com orientações tão díspares. Desse modo, tais conhecimentos têm ressonância na caricatura da prática como um todo, especialmente nos encaminhamentos teórico-metodológicos, na organização do planejamento, bem como na

forma de interação entre professor e aluno e os demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Assim, considerando os indicadores que se seguem acerca da prática alfabetizadora, particularmente sobre os pressupostos metodológicos, direcionamos a análise para os princípios básicos decorrentes da abordagem que concebe o ensino e a aprendizagem da língua como aquisição da língua escrita e como prática discursiva.

Para efeito de análise desse eixo temático, organizamos os dados em três indicadores: os pressupostos metodológicos do ensino da leitura e da escrita, o planejamento da ação alfabetizadora, bem como a interação entre professor e aluno, conforme é possível verificar a partir da análise de enunciados das professoras colaboradoras do estudo, no tópico subsequente.

5.2.1 O ensino da leitura e da escrita: pressupostos metodológicos

A prática pedagógica não é neutra, pelo contrário, subjacente à ação docente, mesmo quando não se tem consciência, há sempre um conjunto de idéias que a fundamenta. Partindo dessa premissa, buscamos, nesse jogo interpretativo, encontrar as evidências dos pressupostos metodológicos que subjazem as práticas das colaboradoras deste estudo no que concerne ao ensino da leitura e da escrita.

Para melhor identificação dos pressupostos teórico-metodológicos orientadores das práticas das partícipes da pesquisa, apresentamos o quadro 06, no qual visualizamos seus codinomes com os respectivos contextos de vivência profissional, bem como o encaminhamento metodológico dado ao ensino da leitura e da escrita.

Professoras	Escolas	Encaminhamento metodológico
Aurélia e Hortência	E. M Moaci M. Campos	Proposta aberta
Badesa e Clara	E. M. Murilo Braga	Proposta fechada
Maria e Izabel	E. M. Cajazeiras	Proposta aberta
Vitória	E. M. José Nelson de Carvalho	Proposta fechada

QUADRO 06 – IDENTIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS PARTÍCIPES DA PESQUISA

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa

Com base em Lerner e Pizani (1995), estamos situando, neste quadro, o encaminhamento metodológico das práticas das professoras em proposta aberta, as práticas que procuram levar em conta um conjunto de estratégias metodológicas organizadas, fundamentadas em princípios gerais, guiadas para objetivos pedagógicos claramente definidos, ou seja, de natureza construtivista e, proposta fechada, as práticas mecanicistas que se orientam por uma seqüência de passos preestabelecidos. Vale destacar que o fato de situarmos as práticas das professoras quanto a propostas abertas e fechadas não significa, necessariamente, que suas práticas sejam rigidamente fundadas em tais princípios.

Tendo como referência a análise do cotidiano escolar, explicitamos o encaminhamento metodológico dado pelos professores no ensino da leitura e da escrita. Conforme constatamos, embora algumas professoras tenham uma prática alfabetizadora apoiada no método metafônico e, portanto, numa concepção empirista, a maioria das alfabetizadoras revela que o ensino da leitura e da escrita prioriza o trabalho com textos, a partir da leitura, da escuta ou da produção escrita. Os relatos a seguir demonstram isso.

MARIA - A criança aprende a ler, lendo, aprende a escrever, escrevendo.[...] Eu acho que a compreensão de leitura, a leitura é muito importante. Eu acho que compreender o que ler, tá oferecendo, assim, vários textos, bons textos pra eles lerem. Eu acho que a leitura é muito importante, assim, na alfabetização e a produção de textos.

VITÓRIA - Considerando que a alfabetização é a base para que as crianças possam acompanhar as séries seguintes com sucesso eu, de certa forma, priorizo a leitura, a escrita, produção de texto, considerando os critérios gramaticais como pontuação, paragrafação. Saberem o que é o início, o que é meio e o que é fim de um texto porque [...] que se não trabalhar dessa forma, dando esse direcionamento, eles vão produzir. Produzem, mas produzem um texto direto [...] Eu inicio a partir de texto, embora tenha as especificidades, as dificuldades das crianças, há momentos que você precisa ir na base pegar a questão da ordenação de palavras, usando letras para que eles entendam o que é letra, o que é palavra, como forma, como se organiza, como se constrói a palavra.

HORTÊNCIA - Primeiro, com as crianças em sala de aula, bastante leitura. Eu procuro fazer muita leitura, muita. Tudo que a gente escreve vai lendo, o que eu escrevo, os primeiros momentos que eles não sabem ler ainda, tudo que eu escrevo no cartaz, no quadro, eu faço com que eles leiam, eu leio com eles. Tenho uma prática mesmo de ler e escrever. Eu compreendo assim, Hostiza, que só se aprende escrever e ler, escrevendo e lendo. Fica difícil você dar um texto pra uma criança e aí você lê junto com ele sabendo que ele não sabe lê, só eles lêem lá no cantinho deles e você com o seu texto em mãos, mas nos primeiros dias, no primeiro contato com a leitura é importante que esse texto esteja no cartaz. Que a criança vá junto com a professora, lendo, lendo palavra por palavra até lê um texto todo. Então, sempre lê, sempre na prática mesmo de leitura e escrita.

As afirmações revelam que as professoras compreendem que o ensino da língua escrita tem, como ponto de partida, unidades de sentido maiores e mais complexas, no caso, o texto. Segundo as professoras, os textos são explorados em suas aulas de diversas formas, privilegiando a escuta, a produção oral, a leitura e a produção escrita.

De um modo geral, a organização e a articulação do trabalho de leitura e escrita, por parte de algumas professoras, valorizam uma rotina com a diversidade de gêneros textuais, envolvendo os contos de fadas, fábulas, receitas poesias, parlendas, letra de música, adivinhas, lista, trava-língua, piada, bilhete, texto epistolar, dentre outros. A exploração se dá no sentido de analisar as características, a estrutura e organização e, especialmente, tê-los como modelos não para imitá-los, mas que os alunos possam (re)criá-los e, assim, produzir seus próprios textos.

Outras professoras, embora ousem na proposição de atividades desafiadoras e na utilização de textos reais que circulam socialmente, conforme verificamos na etapa de observação em sala de aula, organizam, prioritariamente, o processo de alfabetização partindo das orientações e do material disponibilizado pelo Programa Alfa e Beto. Nesse sentido, as atividades e, conseqüentemente, os textos trabalhados não proporcionam situações significativas de aprendizagem da língua escrita. Assim, conforme destaca Braggio (1992, p.7), a linguagem, na perspectiva dos métodos, é concebida como “[...] um sistema fechado, autônomo, [...] fragmentável nos seus componentes constitutivos mínimos, fonemas e morfemas, “quebrando-a” e isolando-a da totalidade do fenômeno lingüístico e como desvinculada do contexto sócio-histórico-cultural que lhe dá origem”.

Duas professoras ressaltaram outros aspectos que balizam o ensino da leitura e da escrita, além do destaque que os textos têm no espaço de sala de aula. Nessa direção afirmam:

BADESA - [...] Eu tou muito preocupada porque eu [...] peguei como uma base nessa coisa do PROFA, de ver bons textos, a parte de texto, aquela contextualização toda de alfabetizar de uma maneira diferente, como agora, nesse mesmo aí do curso com relação o Alfa e Beto, eu tou muito assim, meu Deus [...]e agora, o que é que eu vou fazer? Será se vai dar certo eu fazer tipo uma mistura de uma coisa e outra? Será se eu vou conseguir? [...] Eu tou trabalhando com aquela rotina, contando história, depois da história eu vou colocando o texto, a compreensão, aí vou lá pegando a palavra, [...] Eu tou até com a letra “m”. Tou com uma semana [...] trabalhando a letra “m”. Então, eu contei a história do macaco Simão. É uma semana contando a história do macaco, aí tudo com “m” outras palavras com “m”, aí passa a lista, trabalhando a lista com “m”, aí vão [...] separando as palavras no quadro, depois vou pro caderno [...].

CLARA - Eu trabalho muito com música. Eu observo que com a música, com a letra da música, tudo, desperta mais o interesse da criança pra ser

alfabetizada. [...] Muito mais que com as letras, assim juntando pra chegar montar uma palavra [...] Eu acho assim, com a música, com a letra da música e eles completando, sei lá... Eu acho mais rápido. Eu acho a aprendizagem mais rápida. Eu já tive como experiência. Eu já fiz muitas, assim e eu observei que eles sentiam mais interesse. A criança fica mais relaxada, a aula é mais agradável.

Nos relatos acima, as professoras reconhecem a importância do texto no ensino da leitura e da escrita, porém sugerem a idéia de que o trabalho de alfabetização dá espaço privilegiado para atividades que envolvem o estudo de determinada palavra ou letra do alfabeto, passando, assim, a utilizar o texto como pretexto para trabalhar atividades mecânicas.

Analisando o contexto da prática e os relatos da professora Badesa, fica evidente a indefinição de uma orientação teórico-metodológica no desenvolvimento de sua ação alfabetizadora. Apesar de reconhecer a importância do texto como ponto de partida para o ensino da língua e mencionar as contribuições de propostas e formações de natureza construtivistas, ainda, assim, recorre a atividades mecânicas que visam tão somente listar palavras com determinada letra como se cotidianamente isso tivesse sentido.

A propósito dessa questão, Lerner; Pizani (1995, p.46) afirmam que é “[...] extremamente contraditório pensar que seja possível [...] alternar atividades que respondam a diferentes concepções de aprendizagem”. Nesse sentido, considerar o uso social da leitura em algumas situações, por exemplo, e deixar de levar em conta em outras, significa incorrer em uma grave incoerência. Nesse sentido, as autoras em referência advertem que assumir uma proposta metodológica fundamentada em princípios gerais e guiadas para objetivos claramente definidos não implica, necessariamente, desprezar todas as propostas de atividades que trabalhava antes, no entanto, é preciso ter clareza quanto às concepções subjacentes a elas para, assim, descartá-las.

De modo semelhante manifesta-se a professora Clara, ao destacar a importância de alfabetizar com letras de músicas, reconhecendo o papel desse gênero textual até mesmo na disciplina dos alunos, deixando o trabalho mais agradável, porém evidencia que seu uso se reduz a completar lacunas, seja com letras e/ou palavras. Essa visão remete que o uso do texto se torna um pretexto para explorar as letras, listar palavras com uma determinada letra, dentre outras.

A escolarização dos textos que circulam socialmente, antes de mais nada, deve ter como finalidade o ensino das práticas sociais de leitura e escrita. Contribuindo com essa análise, Lerner (2002) destaca que a formação de cidadãos da cultura escrita supõe definir

como objeto de ensino os propósitos da leitura e da escrita em diversas situações, o que implica colocar, em primeiro lugar, as práticas e não a língua escrita, esta última é consequência.

As demais alfabetizadoras, conforme seguem os relatos abaixo, enfatizaram que, nos procedimentos didáticos cotidianos, trabalham no nível da conscientização acerca da importância da escola e dos estudos para a vida dos alunos, bem como envolvê-los no jogo da descoberta a partir de intervenções em que a professora interage com o aluno. É o que explicitam as professoras:

IZABEL - Eu acho que antes de qualquer conteúdo, ou de qualquer outra coisa do currículo, eu gosto muito de trabalhar com eles a questão da conscientização, de conversar sobre a importância que a escola tem pra eles, apesar de não compreenderem agora, mas é como se eu tivesse pensando fazer com que eles aprendessem a aprender, e eles vão tomando consciência disso, a importância que a escola tem na vida deles e que é importante eles quererem aprender.

AURÉLIA - Eu acho que eu tenho a preocupação assim, de fazer com que os alunos que eles descubram as coisas, que eles... Eu não gosto de passar aquela coisa pronta pra eles, não. Eu estou sempre investigando pra que eles adquiram as respostas deles.

A ação da professora Izabel, no contexto da sala de aula, prioriza o processo de conscientização dos alunos quanto ao papel dos estudos e da escola. Nesse sentido, suas reflexões remetem à idéia de que os alunos precisam ser conscientizados quanto ao papel que a escola desempenha em suas vidas, especialmente na sociedade competitiva em que vivemos. Isso sugere que os alunos apresentam algum tipo de resistência à escola. Enriquecendo essa análise, Giesta (2005) afirma que, para alguns alunos, a escola é considerada desprovida de significado, tornando-se desinteressante em decorrência das atividades artificiais e descontextualizadas que são oferecidas a estes.

Quanto à professora Aurélia, fica evidente, tanto no contexto de sua prática quanto no discurso, o incentivo à participação dos alunos. A capacidade de formular perguntas, indagar, questionar é utilizada como uma estratégia que valoriza a interação entre a professora, o conteúdo e os próprios alunos.

Considerando as reflexões empreendidas, apresentamos a figura 05, como forma de ilustrar os pressupostos teórico-metodológicos que guiam o processo de ensino da leitura e da escrita das partícipes do estudo:

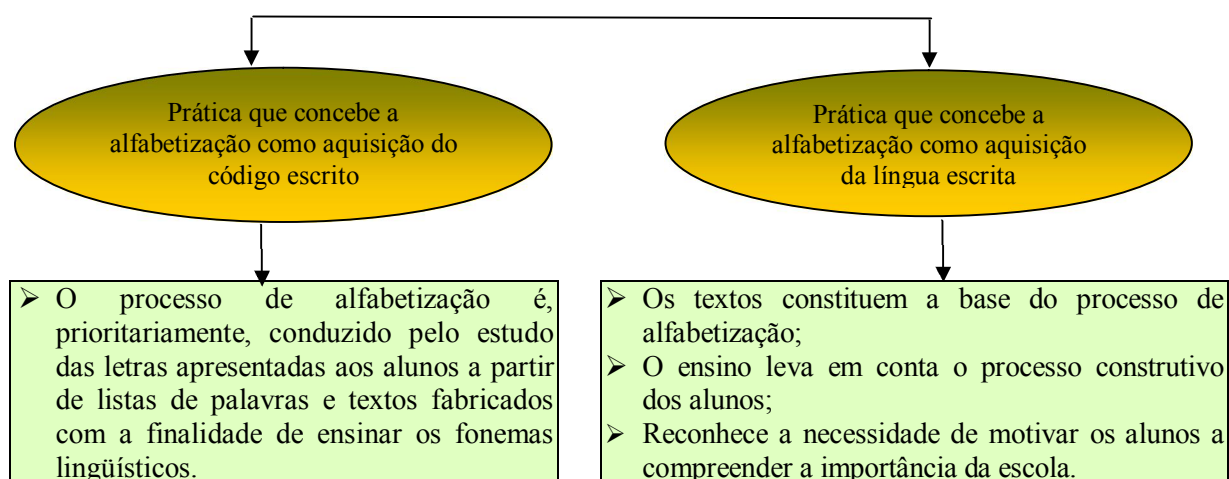


FIGURA 05 – PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa

Conforme percebemos, a prática pedagógica alfabetizadora ganha contornos e finalidades distintas de acordo com os princípios que a orientam. Assim, o ensino da leitura e da escrita que concebe a língua como aquisição do código escrito valoriza exercícios mecânicos, repetitivos, visando à memorização de fonemas, letras, sílabas e palavras desconsiderando o ato interativo que ocorre através da escrita. Ao passo que a prática docente que concebe a alfabetização como aquisição da língua escrita privilegia a relação de dependência entre o código e significado, tendo o texto como ponto de partida.

As reflexões acima, decorrentes da entrevista reflexiva, combinadas com as ações reflexivas em que os posicionamentos iniciais das professoras foram retomados no decorrer do estudo, favoreceram a oportunidade para que as alfabetizadoras mergulhassem em suas práticas, possibilitando a descrição do modo como encaminham suas ações, bem como uma melhor compreensão do processo de ensino da língua escrita.

Analisamos, a seguir, a relação que as professoras estabelecem com o planejamento do processo de alfabetização.

5.2.2 O planejamento da ação alfabetizadora

O planejamento constitui uma ferramenta indispensável para a ação pedagógica, considerando que, conforme enfatizam Lerner; Pizani (1995, p. 50), sem ele “[...] seria impossível orientar o processo até os propósitos perseguidos – e uma proposta educativa deixa

de sê-lo se não tratar de tornar realidade certas finalidades previamente planejadas”. Assim, as autoras, destacam que a forma como se planeja assume diferentes enfoques, conformando-se com as distintas concepções de aprendizagem que sustentamos. Desse modo, planejar o trabalho docente constitui, pois, uma ação que varia de acordo com cada professor, podendo ser concebida, elaborada e utilizada de diferentes maneiras.

Conforme depreendemos, o planejamento da ação alfabetizadora representou, neste estudo, momento de tranqüilidade, uma vez que as professoras revelaram ser uma prática que faz parte do cotidiano da escola. Nesse sentido, o calendário anual das escolas da rede municipal de ensino de Teresina prevê dias letivos para o planejamento, cabendo às instituições escolares determinarem as datas e a periodicidade, conforme suas necessidades sem prejuízo da carga horária anual dos alunos. Além disso, as professoras dispõem do horário pedagógico semanal para eventuais ajustes no planejamento e organização do trabalho docente como um todo.

De um modo geral, a prática do planejamento de algumas das professoras se efetiva a partir de reuniões em que as professoras e a coordenadora pedagógica ponderam acerca dos conteúdos e/ou habilidades a serem trabalhadas. Outras práticas de planejamento das professoras limitam-se à determinação das atividades e dos fonemas a serem trabalhados. A este respeito, Lerner; Pizani (1995, p. 52) assinalam que a aprendizagem não constitui “[...] uma simples justaposição de conhecimentos que se agregam uns aos outros”, mas como um processo de reorganização e de estabelecimento de relações entre os conhecimentos em construção e os que dispõem.

No contexto dessas reflexões, vale ressaltar que, conforme mencionamos anteriormente, embora as professoras tivessem o apoio da coordenadora pedagógica das respectivas escolas ou das supervisoras do Programa Alfa e Beto, na organização do planejamento da ação alfabetizadora, optamos por participar do planejamento realizado pelas partícipes da pesquisa. Assim, a nossa participação deu-se no sentido de conhecer a prática do planejamento de cada professora, bem como a sua relação com ele. Assim, na medida em que a ação planejadora se efetivava, fomos solicitadas a contribuir com o processo, seja opinando na tomada de decisão acerca dos objetivos e do conteúdo a ser abordado, seja na organização das idéias e/ou registro do plano.

Muitas das partícipes evidenciaram maior organização, mais domínio no registro e maior autonomia nas decisões a serem tomadas durante o planejamento da ação docente. Outras professoras, porém, revelaram pouca habilidade em fazer o registro, restringindo-se a

copiar o que anotávamos, a partir das discussões empreendidas sobre os objetivos, os conteúdos e os procedimentos a serem adotados no contexto da aula.

Este fato explica-se, em alguns casos, em virtude de as professoras possuírem o roteiro do planejamento previamente determinado pelo Programa Alfa e Beto. Isso, de certa forma, permitiu uma certa comodidade em relação à organização do trabalho pedagógico uma vez que as leituras, as lições e as atividades e até as datas em que estas deviam ser trabalhadas eram estabelecidas *a priori*. Outras professoras, embora trabalhassem com o referido Programa, demonstraram a preocupação de diversificar a aula, planejando e solicitando-nos sugestões sobre como executar a aula de forma mais rica e prazerosa, sem, contudo, abandonar a programação para aquela data prevista.

Participar do planejamento das aulas a serem observadas trouxe importantes contribuições acerca da atitude das partícipes da pesquisa em relação à organização do trabalho pedagógico. Vale ressaltar que, para efeito de análise dessa temática, nos apoiamos nos registros que fizemos a partir das discussões decorrentes do planejamento das professoras partícipes da pesquisa.

O clima de cumplicidade no planejamento da aula da professora Aurélia trouxe à lembrança os velhos tempos em que trabalhávamos em parceria, dividíamos as mesmas angústias, os mesmos dilemas, tempo em que aprendemos muito sobre o verdadeiro cerne do que é alfabetizar, aprendemos o verdadeiro sentido do trabalho colaborativo.

O planejamento foi bastante demorado e minucioso. À medida que iam sendo discutidos os objetivos, conteúdos e procedimentos a serem adotados no decorrer da aula, anotávamos cuidadosamente. O processo de decisão das duplas, em que as crianças seriam criteriosamente agrupadas, foi bastante ponderado, pois era preciso ter cautela para organizar agrupamentos que combinassem tanto em relação ao conhecimento que os alunos dispunham sobre a escrita, como no que concerne ao temperamento destes.

Planejar com a professora Hortência foi uma experiência que revelou a autonomia que esta adquiriu ao longo de sua prática. A aula planejada constituiu no desdobramento do planejamento mensal em que as professoras de cada série se reúnem, mensalmente, no interior da escola e, com o apoio da coordenadora pedagógica, selecionam os conteúdos a serem trabalhados durante o mês. Um dos temas em foco para ser desenvolvido naquele mês (junho) era “Festas Juninas”.

As decisões quanto aos objetivos e aos procedimentos foram discutidas com uma das parceiras de série, porém a professora Hortência conduzia esse processo de deliberação ao mesmo tempo em que registrava em seu caderno. O relato apresentado revela a dimensão

coletiva do trabalho docente presente no cotidiano da prática da professora Hortência. Sem dúvida, o trabalho docente feito a muitas mãos e cabeças pensantes é mais produtivo. O modo como as professoras Aurélia e Hortência concebem o planejamento revela o compromisso com as necessidades de aprendizagem dos alunos, leva em conta, como afirmam Lerner; Pizani (1995), os problemas detectados nas produções dos alunos.

A idéia de planejamento, para a professora Clara, desconsidera a importância do plano para o sucesso da aula. O momento de “tomada de decisão”, ou melhor, de informação quanto ao conteúdo e às atividades a serem ministradas na aula em que seria observada, deu-se de forma rápida, pois não havia o que decidir, considerando que, pela seqüência, continuaria com o estudo da letra “d”, conforme indicava o manual do Programa Alfa e Beto – Livro 03, aula 04.

Ao experimentar a organização e o registro do planejamento, em parceria com a professora Vitória, esta revelou sua preocupação com o conteúdo a ser abordado na aula, pois demonstrou que tinha interesse em trabalhar algo que se referisse à introdução do estudo de alguma das letras que ainda faltava abordar. Pelo que pudemos perceber, a introdução do estudo de determinada letra permite inserir algumas inovações na aula e, assim, “fugir” um pouco da proposta do Programa Alfa e Beto. Além disso, foi possível observar que esta professora, ao referir-se a aula a ser ministrada, já visualizava o seu desenrolar, pois durante o momento que antecedeu o registro socializou algumas das idéias e mostrou algumas fichas que já havia preparado para serem utilizadas na aula.

A professora Badesa, embora demonstrasse uma certa dose de angústia, por ter que seguir o plano previamente determinado pelo Programa Alfa e Beto e, ao mesmo tempo, imprimir sua marca na aula, apresentava algumas alternativas para superar as limitações da aula “encomendada”. Quanto ao plano, demonstrou não ter a prática de registrar as alterações previstas, restringindo apenas as anotações dos agrupamentos dos alunos em duplas considerando o conhecimento de que dispunham sobre a escrita para, assim, procederem com a escrita de lista de nomes dos alunos da turma.

Analisando a relação que as professoras Clara, Vitória e Badesa estabelecem com a ação planejadora do processo de alfabetização, fica evidente uma certa acomodação da professora Clara no que concerne à execução de um plano previamente elaborado ou “encomendado”. Ao passo que as professoras Vitória e Badesa não se conformam em realizar a aula tal e qual como fora concebida pelo Programa Alfa e Beto. Assim, buscam outras estratégias para dar um novo contorno às suas aulas, substituindo, por exemplo, os “textos” do material do Programa por outros que consideram ser reais e que tenham sentido.

Quanto às professoras Maria e Izabel, apesar de termo-nos reunido em momentos distintos, revelaram ter uma prática guiada pelo planejamento da ação docente. À medida que íamos discutindo e negociando decisões em relação a algumas propostas para a aula a ser executada pelas partícipes, estas iam registrando. Foi possível depreender que existe uma preocupação constante tanto por parte das professoras Maria e Izabel, quanto por parte da direção e coordenação da escola onde estas trabalham, em monitorar o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, a ação alfabetizadora está sempre voltada para as necessidades dos alunos, pelo menos, no que se refere à aprendizagem da língua.

Conforme depreendemos, embora o ato de registrar o planejamento da ação pedagógica, ou o plano propriamente, não seja encarado com o mesmo valor pelo grupo, isso não significa afirmar que as professoras não planejam. Em alguns casos, o que pesa na permanência dessa atitude é mesmo a comodidade de ter tudo pronto, particularmente quando se trata de algumas professoras que fundamentam sua prática na perspectiva do método metafônico.

A figura 06, a seguir, sintetiza a relação que as professoras estabelecem com o planejamento da ação alfabetizadora:

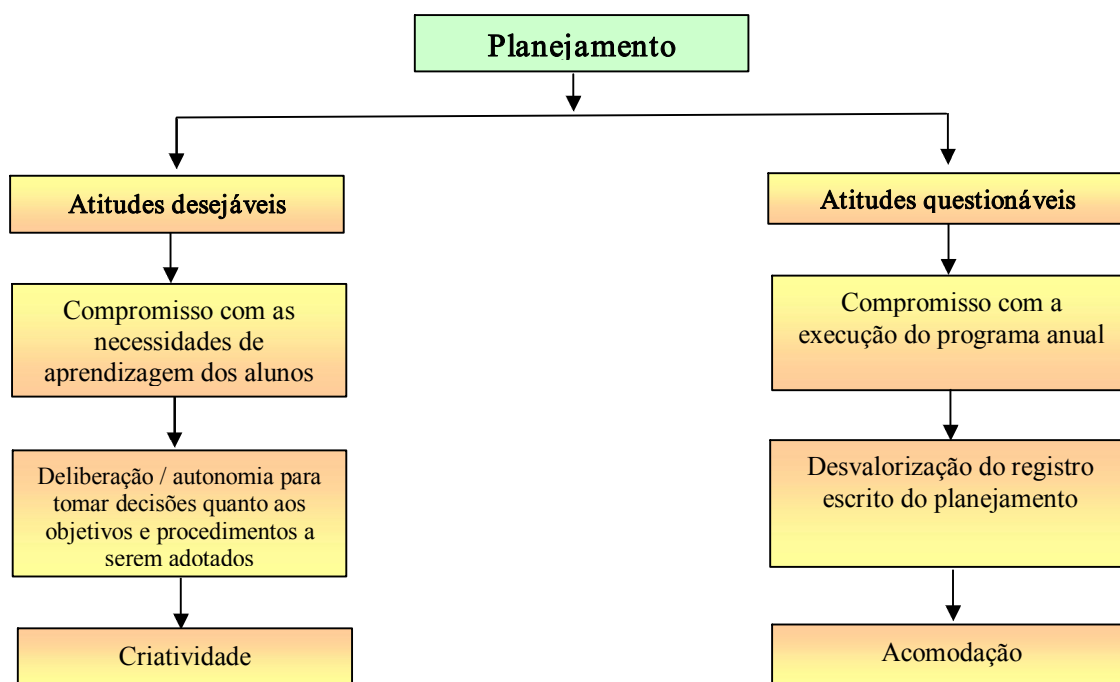


FIGURA 06 – ATITUDES QUE GUIAM A AÇÃO PLANEJADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa

No âmbito dessas reflexões, fica explícito que o planejamento como um instrumento imprescindível na ação pedagógica é, recorrendo mais uma vez a Lerner; Pizani (1995, p. 56), “[...] eminentemente flexível, o que não significa que esteja liberado ao acaso”. Nessa perspectiva, o ensino comprometido com as aprendizagens dos alunos exige que esteja permanentemente guiado pelos objetivos previstos, assim, é fundamental não assumir passivamente o papel de executor do programa anual determinado *a priori*, mas cumprir o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento socialmente constituído. Desse modo, cabe ao professor planejar situações de aprendizagem capazes de responder às necessidades dos alunos.

5.2.3 Professor x aluno: a interação na sala de aula

Entendemos que a construção do conhecimento é mais profícua quando favorece a interação social entre os envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Nessa direção, considerando a centralidade que as trocas comunicativas assumem no cotidiano escolar, visando à transmissão e/ou construção do conhecimento, ocupamos-nos de perceber as nuances que esta assumiu durante as aulas ministradas pelas partícipes da pesquisa.

Apresentamos, a seguir, a análise de algumas situações observadas no contexto da sala de aula que traduzem a relação professor x aluno. As situações de comunicação, presentes nas aulas ministradas pelas partícipes da pesquisa, de modo geral, revelam ser pautadas no diálogo.

Na aula da professora Aurélia, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões, emitir pontos de vista, argumentar, solicitar que a professora repetisse a leitura do dia, discordar e contra-argumentar em relação às decisões da professora. O trabalho em parceria com alunos que tivessem conhecimentos próximos, mas não tão próximos em relação ao conhecimento da língua escrita, revelou a concepção de que a aula constituiu um espaço de encontro de conhecimentos, de cultura, de pontos de vistas e que cada criança pode contribuir com a aprendizagem do outro.

Observamos que a aula da professora Vitória não foi diferente das demais. Constituiu, pois, em um espaço aberto ao diálogo. Os alunos disponibilizaram-se a ouvir e a interagir o tempo todo com a professora. Além disso, a aula constituiu em um espaço lúdico, em que as crianças experimentaram falar um trava-língua ao telefone feito de caixa de fósforos. Os

alunos tinham prazer em participar da aula, mesmo quando verbalizavam respostas equivocadas, pois eles eram aplaudidos pela coragem de arriscarem-se, de ir à frente e contribuir com a aula.

A professora Badesa revelou a sua outra face escondida. Por trás do seu jeito, aparentemente sério que sugeria ser uma professora autoritária, revelou-se a professora criança que faz do ensino uma brincadeira. Alunos e professora se compreendem, engajam-se no jogo da brincadeira, tornando-se parceiros nesse processo de reinvenção do código alfabético até tornar-se “desnecessária”, como diz um ditado chinês que “o verdadeiro mestre é aquele que com o passar do tempo se torna inútil”.

A interação com os alunos transcende o espaço de sala de aula. A professora Hortência revelou conhecer seus alunos, sabia, na sua origem, o que favorecia a comunicação, mesmo quando algum deles não conseguia articular a linguagem com precisão. A linguagem que utilizava, carregada no diminutivo, revelou um certo carinho e cuidado sem, contudo, perder a sua autoridade. Este cuidado e zelo não se restringiam apenas à integridade e bem-estar físico dos alunos, mas também ao bem-estar espiritual, ou seja, demonstrava-se preocupada com os alunos como sujeitos que têm corpo e alma, que se compõem de uma totalidade. Além disso, pudemos depreender que a professora Hortência apresentava o perfil de uma profissional, que traz consigo esperança, sentimento esse que move a sua ação.

A professora Clara manteve uma relação aparentemente afetuosa, porém parecia ser distanciada. Durante a aula, os alunos participaram respondendo às perguntas da professora, socializando informações veiculadas na televisão, mas ela não valorizava a participação, não estendia a contribuição dada. Consideramos que é importante abrir espaço para os alunos não só para desenvolver sua oralidade, mas auxiliá-los a processar o pensamento a partir do diálogo entre o ponto de vista do aluno e o da professora.

O discurso que regia a relação professor x aluno revelou um caráter monológico, na medida em que, durante parte da aula, a professora demonstrou uma certa insegurança quanto ao conteúdo trabalhado. Noutras palavras, o discurso da professora tornou-se um tanto vago e impreciso, de modo a comprometer a interação e a apropriação de significados por parte dos alunos. A seguir, apresentamos o excerto que ilustra a situação:

CLARA - Eu vou fazer... Eu não vou explicar esse daqui não, nossa senhora! – disse baixinho dirigindo-se a mim.

CLARA - Ó eu vou explicar bem aqui no quadro tá? Vou colocar bem aqui no quadro, tá?

Eu amo a moda.

Eu amei a moda.
Ela amou a moda.

CLARA - Aí depois você vai fazer do mesmo jeitinho. Preste atenção ó “Eu dou... eu dou o quê mesmo? Eu dou aula de moda”. Você vai fazer do mesmo jeitinho ó, completando do outro lado. Eu... Do jeito desse aqui ó [apontando para os exemplos colocados acima]. Aqui não é amei? Então aqui é eu dou... O quê que eu vou fazer aqui pra ficar do mesmo jeitinho? Então, eu amei, então eu vou... Pra terminar do mesmo jeitinho? Dei. Aí ó. Eu dei... Dei a... [...] eu dou aula de moda [...] o modelo lá em cima não é ela amou? Então, ela... Você vai fazer do mesmo jeitinho, terminando do mesmo jeito. Aqui não é eu dei ó. Eu amei... Eu dei, então eu vou o quê lá na outra? Terminando do mesmo jeitinho de amou. Ela deu aula de moda.

A intervenção da professora Clara na tentativa de explicar para os alunos a variação dos verbos nos tempos presente e pretérito nas frases é bastante confusa. Assim, a ausência de domínio do objeto a ser ensinado reduziu as possibilidades de compreensão, de interação e instauração de diálogo com a turma, isso se explica pelo fato desta se engessar no modelo apresentado pela cartilha, material do Programa Alfa e Beto. Braggio (1992, p. 7-8), contribuindo com essa análise, afirma:

[...] uma separação clara entre sujeito e objeto do conhecimento, a linguagem, sendo esta o foco de análise, reduzida, entretanto, a um produto da experiência sensorial, fisicamente mensurável e observável, onde o sujeito é considerado como tabula rasa, como um processador passivo do estímulo no ambiente.

A aprendizagem, de acordo com essa concepção, toma o contorno, não de um processo sócio-historicamente determinado, mas de uma forma natural de comportamento, de uma faculdade inata. No entanto, a aquisição da linguagem, conforme a concepção vigotskiana e bakhtiniana, constitui um processo de internalização do discurso exterior em discurso interior, o que se constrói a partir das interações significativas das crianças como membros de sua comunidade.

A professora Izabel demonstrou ter uma relação afetuosa com seus alunos. A aula promoveu espaço para o lúdico, de modo que o jogo (boliche numérico) se tornou o ponto de partida para o ensino da língua escrita. As intervenções propiciaram a interação com os alunos, porém alguns momentos de ausência de interlocução com os alunos durante a aula contribuíram para o comprometimento da disciplina, gerando uma ruptura do fluxo de comunicação e um certo descontrole da turma, o que dificultou o restabelecimento do clima propício para retomar a aula. Esse problema explica a dificuldade de gestão da turma que a professora enfrenta no cotidiano da sala de aula, conforme pudemos constatar anteriormente.

Na aula da professora Maria, observamos a sua boa relação com os alunos. A aula constituiu um espaço de participação efetiva em que os alunos tiveram o prazer de ler para a professora e para os colegas, mesmo quando ainda não liam convencionalmente. A aula constituiu um momento de negociação de idéias, de contra-argumentação por parte dos alunos para fazer valer as suas opiniões e, assim, chegar à produção textual coerente e coesa, proposta pela professora.

Diante da interpretação das atitudes e relações estabelecidas durante a observação das aulas das partícipes, fica evidente que, independente do encaminhamento teórico-metodológico dado ao ensino da leitura e da escrita, as professoras procuram manter um clima favorável à aprendizagem dos alunos, na medida em que buscam aproximar-se das crianças, colocando-se à disposição para ouvi-las, para compreendê-las, respeitando suas falas, abrindo espaço para a negociação de pontos de vista e tratando-as com carinho, zelo e cuidado, permitindo criar vínculos afetivos quando, especialmente, a maioria dessas crianças não dispõe de um ambiente familiar saudável. De um modo geral, visualizamos a relação professor x aluno, conforme mostra a figura 07:

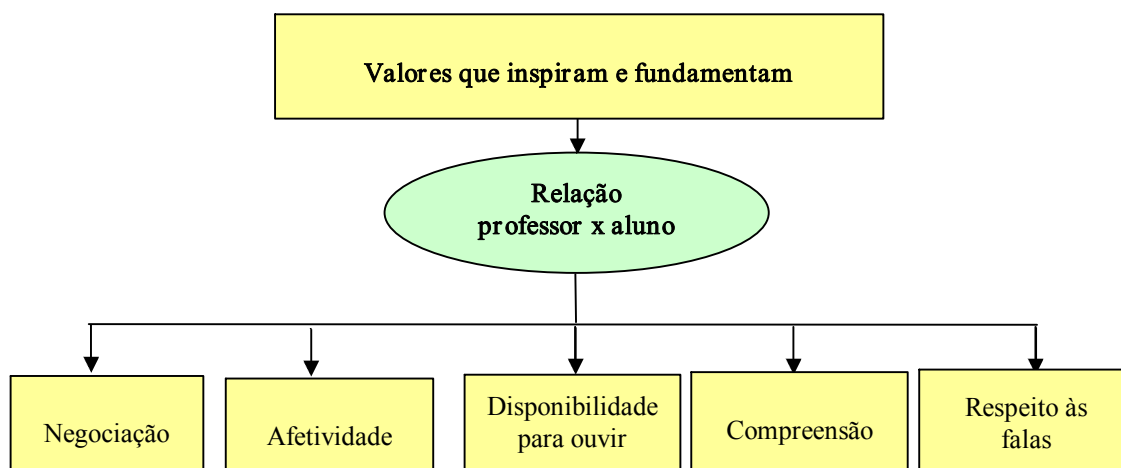


FIGURA 07 – PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa

Com base na análise do cotidiano do contexto da sala de aula das partícipes, a interação professor x aluno, conforme reitera Pontecorvo (2005), assume papel relevante no processo de construção do conhecimento, nesse sentido, é recorrente a intenção das professoras em promover a produção do conhecimento. Para tanto, articulam diversas formas de intervenção de modo a desencadear, nos alunos, a participação efetiva, visando à

aprendizagem dos conteúdos trabalhados, embora algumas promovam essa interação em níveis de intensidade maior ou menor.

A propósito dessas reflexões, Bakhtin (1997) reitera o papel das interações como o fundamento da linguagem escrita, pois esta constitui produto da interação entre os sujeitos, renova-se na enunciação dialógica, integralmente, num contexto real de produção, heterogêneo, multifacetado e contraditório, sendo sua natureza, intrinsecamente, sócio-histórica e ideológica.

5.3 Dimensão formativa da prática alfabetizadora

O processo de formação instaurado no seio deste estudo ocorreu na medida em que as professoras informaram, descreveram e confrontaram suas teorias e práticas, a partir das condições criadas não apenas pelo pesquisador, mas também por todos os participantes. Nesse sentido, o caráter formativo se deu em relação a todos os envolvidos no processo, por meio da reflexão distanciada da ação alfabetizadora.

No percurso da pesquisa, foi possível depreender, nas narrativas das professoras, o seu pensamento e suas ações por meio do diálogo reflexivo, conduzido por intermédio de estratégias que permitiram o desvelamento dos saberes da prática adquiridos no decorrer da pesquisa. Desse modo, apresentamos, a seguir, indicadores que revelam a apropriação, por parte das alfabetizadoras, da dimensão formativa decorrente do presente estudo por meio do exercício da reflexividade.

5.3.1 A produção de saberes na prática docente alfabetizadora

Considerando que o presente estudo parte da premissa maior de que, mediatizado pela reflexão crítica, os professores constroem saberes no espaço da prática docente, apresentamos, sob a perspectiva das partícipes da pesquisa, os saberes produzidos no transcurso da prática alfabetizadora.

No contexto desta investigação, reiteramos que compreendemos os saberes docentes como o saber menos sistematizado que emerge do cotidiano da prática pedagógica, mediado

pela atitude reflexiva, partindo das interações com o meio circundante. Nesse sentido, evocamos por meio da entrevista reflexiva, os saberes das alfabetizadoras ressignificados no seio da própria prática.

AURÉLIA - Eu acho uma coisa interessante que eu descobri que quando eu iniciei o meu trabalho na alfabetização, eu acreditava que pras crianças aprenderem a ler, elas precisavam primeiro aprender as letras, depois as sílabas... Da mesma forma como eu fui alfabetizada. Eu me lembro que eu sofri muito no começo que tinha aquelas frases feitas [...] de cartilha e que eu descobri logo que as crianças na hora da produção oral de frases, nenhuma delas formava uma frase daquelas. E às vezes eu me angustiava porque eu ficava sem saber se eu transcrevia ou não no quadro porque eu achava que as crianças só iam conseguir ler se tivessem vendo todas aquelas famílias silábicas que já tinham sido... Que a gente tinha visto ou que tava vendo e isso nunca acontecia (riu) [...] depois eu fui descobrir que isso foi uma descoberta que eu fiz logo inicial que eu acho que foi assim, que me fez avançar, que aquelas frases elas não saíam da realidade dos alunos. [...] Então, as frases que elas produziam eu ficava com receio de escrever, de reescrever, mas eu acabei escrevendo porque eu não tive outra saída (riu). Essa daí eu acho que foi a primeira coisa que eu descobri.

As reflexões da professora Aurélia apontam, como saber produzido na prática a descoberta que fez logo no início de sua carreira no magistério, especialmente na prática alfabetizadora, de que, ao contrário do que imaginava, as crianças não aprendem a ler e escrever, a partir de uma perspectiva associacionista em que primeiro se aprende as letras, as sílabas, as frases até chega ao texto, propriamente dito.

A observação e reflexão da própria prática revelavam o divórcio entre a sua crença e o que a realidade mostrava naquele momento. Assim, os exemplos de frases formuladas pelos alunos não correspondiam a suas expectativas e crenças de que estas deveriam contemplar as famílias silábicas que haviam sido estudadas pelos alunos. Tais constatações causavam uma certa angústia e desconforto na professora até perceber que a língua escrita é um sistema aberto. Contribuindo com essa análise, Bakhtin (1997) afirma que a linguagem se atualiza na enunciação dialógica, em um contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetado e contraditório, sendo sua natureza, intrinsecamente sócio-histórica e ideológica. Nesse sentido, é evolutiva, ininterrupta e, portanto, não pode ser reduzida a uma norma imutável.

O relato da professora Badesa aponta, como saber produzido na prática alfabetizadora, a importância do saber-fazer.

BADESA - [...] Eu acho muito importante é a coisa do fazer. Você nunca vai dizer que sabe alfabetizar ou não se você não está ali no fazer, como é que começa. [...] eu compreendi isso que você pegar a palavra pro aluno, e

mostrar pra ele como é que começa tudo é como se fosse o segredo mesmo e você vai fazendo uma coisa assim, tome meu filho, é assim, você faz assim, desse jeito, no caderninho. Foi difícil. Olha, a primeira vez que eu disse: - Gente vamos usar o caderno? [...] Vamos anotar, depois pegar as palavras, anotar o cabeçalho, alguma coisa assim, no próprio caderno... Foi um desastre, no primeiro dia porque teve menino que escreveu lá no final do caderno, deixando um monte, uma porção... De cabeça pra baixo, de todo jeito. Então, quando eu fui de um a um, chamando, olha, é aqui, tem essa linha, começa aqui, você vai fazendo, um lá, um outro aqui... Desse jeito eu passei um tempo fazendo de um a um, mostrando. [...] Quando eu passei no concurso que vi mesmo depois de tudo quanto é teoria que eu tenho... Quando eu cheguei, na prática, esse aprendizado essa coisa de fazer o aluno compreender olho no olho da professora [...] eu compreender na prática. [...] Então quando você senta, lá na prática, que você vai ver o aluno, quem é o aluno, porque que ele não aprendeu, porque que ele... Senta com aquele aluno, talvez, na hora do recreio, em outro horário qualquer, só com o aluno, você vai entender muita coisa. Eta a teoria, ó! Ficou distante.

Depreendemos da fala da alfabetizadora e do seu próprio trabalho, a importância conferida ao saber-fazer como fundamental no processo de alfabetização porque, “a teoria” se dissocia muito distante da prática. O seu relato valoriza a prática, particularmente no que concerne às particularidades que envolvem o ensino da leitura e da escrita, assim, relata a experiência dos primeiros contatos dos alunos com o caderno, deixando entrever a dimensão da complexidade do ato de alfabetizar, e que a formação inicial não dá conta dessas especificidades, até porque o ato de conhecer é apenas uma aproximação do real. No caso específico do processo de formação, na área de alfabetização, essa aproximação ainda é bastante tímida.

No contexto dessa reflexão, é possível perceber que tal posicionamento evidencia uma visão que confronta teoria e prática, induzindo a uma separação e/ou oposição entre estas duas extremidades. Nesse caso, a fala da professora Badesa dá supremacia à prática em detrimento da teoria, configurando o que se convencionou a chamar de praticismo, a valorização da prática. Contribuindo com essa discussão, Candau (2003) reitera a necessidade de a formação do educador ter, como núcleo articulador, a relação teoria e prática. Nesse sentido, estes dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel.

A professora Clara ao explicitar um dos saberes produzidos na prática, apontou que apóia o ensino da leitura e da escrita na diversificação de atividades reconstruídas ou retiradas de outros livros didáticos.

CLARA - Eu acho que é com eles mesmos que a gente vai descobrindo, a gente vai passando as tarefas e observando quais as tarefas que dão certo e pesquisando também, eu não deixo de pesquisar as atividades, assim em

livros de alfabetização. Aí eu vou procurando as atividades que a gente observa que mais despertam interesse neles, aí é que eu vou tirando, pego aqui uma tarefinha de um livro, pego uma outra lá, aí vou montando e observando [...].

A professora Clara revela que um dos saberes produzidos na prática refere-se à descoberta da necessidade de pesquisar atividades que despertam o interesse dos alunos. O ato de pesquisar constantemente atividades em fontes variadas e a observação de como os alunos as realizavam foi conferindo à professora um saber especializado, indispensável à mediação da aprendizagem da leitura e da escrita, pelas crianças. Desse modo, fica evidente que, embora utilize a cartilha como norteadora do processo de alfabetização, considera fundamental combinar diferentes propostas e materiais como forma de enriquecer o ensino da língua.

A vivência na prática alfabetizadora, aliada ao próprio processo de formação inicial e continuada, revelou a necessidade de contemplar a heterogeneidade da turma.

IZABEL - Assim, na forma de atividades mesmo do dia-a-dia na sala de aula, por exemplo, a gente sempre, colocava uma atividade, tentando atender todos os alunos. Então, a partir do PROFA, por exemplo, eu fui perceber que aquilo não funcionava daquela forma, que eu tinha que ver quem tava precisando, do que tava precisando e o que que eu poderia fazer pra atender diferenciadamente cada um, de acordo com a sua dificuldade. Eu acho que saber essa diferença, saber ver essa questão da dificuldade que o aluno sente eu acho que foi uma coisa que eu aprendi que me ajudou bastante, embora eu tenha essa dificuldade de trabalhar com atividade diversificada, mas também eu acho que a minha dificuldade maior não é tanto a questão do como trabalhar. Mas é por causa dessa questão dos meninos que, às vezes, dificulta também muito esse trabalho.

Izabel aponta como conhecimento produzido na prática saber lidar com a heterogeneidade dos alunos. Depreendemos de sua fala que, no início da profissão, não concebia a importância e a necessidade de propor atividades de acordo com o conhecimento que o aluno dispunha. Nesse sentido, a partir da participação em processos de formação continuada e da reflexão acerca de como se encaminha o ensino da leitura e da escrita, passou a compreender a necessidade de monitorar os saberes dos alunos para, assim, promover atividades desafiadoras e possíveis de serem realizadas.

De modo semelhante, os enunciados da professora Vitória sinalizam a valorização da experiência como um dos saberes construído ao longo da prática alfabetizadora, evidenciando-a como um espaço em que ocorre a produção de conhecimento, conforme expressamos no excerto a seguir:

VITÓRIA - Durante a prática, o que me recordo agora no momento é descobrir durante a prática o caminho mais fácil de chegar a compreensão da criança em determinados assuntos. No momento eu me recordo desse que você tá com a atividade ali, durante a atividade você descobre qual é o caminho mais fácil de chegar a fazer a criança compreender. Eu recordo de eu me pegar muitas vezes mais na exposição e descobrir que só a exposição não atende a necessidade. Então, descobri que tem de partir do real, do real, do concreto ali, do fazer. À medida que vou fazendo essas descobertas vou diminuindo a exposição, que só na exposição fica aquela... questão do abstrato e se sabe que nessa idade de seis, sete anos, a criança não consegue... Como é que vou dizer... Abstrair só o oral, o professor está só expondo. Você tem que mostrar, por exemplo, eu vou trabalhar a leitura tenho que procurar estratégias que os leve a compreenderem que ali é um texto e que o texto é para ser lido e que tem critérios de como fazer a leitura do texto, que se for só dizendo: - Eu leio da esquerda para a direita, de cima para baixo, isso pra ele não vai fazer sentido se eu não mostrar e não fazer para ele ver.

No contexto dessas reflexões, a fala da professora Vitória reitera a necessidade de relacionar o conteúdo ensinado com a realidade do aluno. Nesse sentido, considera indispensável que a alfabetizadora tome, como ponto de partida, situações concretas em que o professor proporcione estratégias que leve em conta não apenas o discurso sobre como se lê, por exemplo, mas que a criança experimente ler e escrever a partir da convivência com adultos experientes, de modo que, gradativamente, passe a internalizar comportamentos próprios de leitores e escritores reais.

Além dos saberes específicos relativos ao letramento e à aprendizagem do sistema alfabético, as professoras Hortência e Maria revelam saberes construídos na prática referentes à questão da avaliação do ensino da leitura e da escrita.

HORTÊNCIA - Uma coisa que eu venho observando é elaborar a avaliação. Vamos elaborar a avaliação? Vamos. Eu, a supervisora, às vezes, uma colega. Ah! A avaliação está ótima. Na hora de aplicar aí começam os problemas de enunciado de questão que não ficou legal. Só na hora da prática, de aplicar com a criança é que a criança mesmo é que te dá aquela luz, que te mostra que não tá entendendo, que não foi bem explicado e aí agente volta lá pra questão, pro enunciado e ler, reler e diz: - É, realmente não fui bem.

As reflexões da professora Hortência sinalizam como saber produzido na vivência da prática a importância da elaboração de itens no momento de avaliar a ação alfabetizadora. Nesse sentido, destaca a necessidade de atentar para os enunciados das questões, considerando que é bastante comum as próprias crianças se depararem com problemas na construção dos itens da prova, dificultando a compreensão dos alunos.

MARIA - [...] Eu acho que aprendi muita coisa [...] a questão da avaliação, mesmo antes ler sobre avaliação eu sempre pensei assim, tive comigo assim, a idéia de que essa avaliação escrita, assim que a gente escreve, aliás, essa da escrita que eles fazem, que é avaliação [pontual] eu nunca levei em conta, assim, pra avaliar meus alunos só essa nota que ele fez ou deixou de fazer. Sempre desde que eu iniciei, eu pensava que devo levar em conta a observação do aluno mesmo, no cotidiano, do dia-a-dia. E também outra questão também que eu fiz, foi relacionar [...] aquele assunto com a realidade. Procurar dizer pra eles o que que eles iam usar na prática, em que ia servir pra eles, o que que eles tinham que aprender e por que. Então, eu acho que são coisas, assim, que eu tive desde o início. É pra ele saber pra que que ele ia usar, a utilidade daquilo que ia ter na vida dele.

Outro saber docente presente na fala da professora Maria, relativo à avaliação do processo de alfabetização, refere-se ao reconhecimento de que o ato de avaliar não é pontual, mas que se deve levar em conta um conjunto de fatores, além da nota, para tanto, a observação do cotidiano na sala de aula constitui uma rica fonte nesse processo avaliativo. Além disso, revela o reconhecimento da necessidade de estabelecer uma relação entre o conteúdo ensinado e a realidade do aluno, como uma descoberta que fez na prática alfabetizadora. Porém, é preciso ressaltar que essa relação, conforme explicita a professora Maria, ocorre na medida em que procura dizer aos alunos que conteúdos farão uso na prática e para que estes servirão. Portanto, essa ponte ocorre ao nível do discurso.

Ao mesmo tempo em que recorrem às experiências vividas e informam o conhecimento construído no transcurso da prática alfabetizadora, as professoras revelam suas descobertas, seus avanços em torno do ensino da língua escrita. Ensinar a ler e a escrever implica constituir um aprendizado acerca da própria profissão, bem como descobrir, por exemplo, que a criança se alfabetiza não por meio da memorização de padrões silábicos, mas por meio da interação constante entre o sujeito e o objeto a ser ensinado e que, nesse processo, a valorização da experiência concreta do aluno é fundamental.

Além disso, também foi possível depreender, no tom das vozes das professoras, que os longos anos dedicados à docência alfabetizadora foram decisivos para produzir o conhecimento de que alfabetizar demanda a combinação de diferentes propostas e materiais, implicando ter compromisso com a heterogeneidade da turma, considerar as experiências anteriores, a própria trajetória profissional, bem como avaliar, levando em conta não apenas a nota, mas também a observação do cotidiano da sala de aula e, ainda, a qualidade dos itens da avaliação. Com efeito, reiteramos que as ações desenvolvidas para desencadear o exercício reflexivo foram fundamentais para a ampliação e ressignificação do conhecimento das alfabetizadoras.

5.3.2 Racionalidades da prática docente alfabetizadora

Ao examinarmos os relatórios das sessões reflexivas, foram emergindo as preocupações das professoras sobre a forma como conduziam o processo de alfabetização com os seus alunos. Foram horas de debates acirrados em que as professoras discutiam e refletiam sobre suas práticas, especialmente quando dispõem ou convivem com processos formativos tão contraditórios, em que ora se voltam para teorias e práticas, cujas propostas são mais abertas, ora retrocedem, voltando-se para teorias e práticas mais tradicionais.

Em função da realidade tão díspare e da proporção que ganhavam as discussões em torno da indefinição metodológica no âmbito da rede municipal, consideramos oportuno discutir as diferentes teorias que sustentam a prática pedagógica alfabetizadora das partícipes da pesquisa, a partir de suas próprias percepções. Partindo dessas discussões, selecionamos textos¹⁰ relacionados com os temas envolvidos, para subsidiar as professoras na sua reflexão sobre o assunto.

Antes de iniciar o estudo propriamente do texto sobre a(s) teoria(s) que dá(ão) o tom ao processo de alfabetização, propusemos alguns questionamentos como forma de retomar as discussões empreendidas nos últimos encontros em torno da indefinição metodológica que permeia o ensino da leitura e da escrita no contexto das escolas municipais. Assim, perguntamos a cada uma das partícipes: Qual(is) a teoria(s) expressa(s) em sua prática pedagógica alfabetizadora?

Responder a esta indagação, inicialmente, revelou-se um tanto difícil para algumas colaboradoras, havendo professoras que, em três momentos diferentes, mudaram o posicionamento, primeiramente informando que sua prática era sociointeracionista, ora construtivista e ora empirista. Em decorrência de problemas na gravação, não foi possível explorar esses diferentes posicionamentos.

Na expressão de Bakhtin (1997), como “proprietárias inalienáveis da palavra”, as partícipes expressaram:

AURÉLIA - Eu acho que a minha teoria ainda é construtivista porque eu estou sempre fazendo com que os alunos pensem, que eles voltem para a realidade, que não é arranjando aquela coisa pra dá pra eles, sem questionamento, sem voltar pra realidade. Estou sempre questionando eles a partir da própria realidade, eles estão construindo o conhecimento deles.

¹⁰ Os textos foram retirados da obra de Braggio (1992).

HORTÊNCIA - Eu sou construtivista, me considero construtivista. Eu me considero uma professora construtivista desde quando eu questiono meus alunos sobre todos os conteúdos que vamos trabalhar, apresento pra eles os conteúdos, coloco pra eles os objetivos que nós queremos conseguir com aquele trabalho e sempre questionando os temas que aparecem nos textos que vamos estudando, as respostas que eles vão dando nas questões, comparando questões/repostas de um aluno com a de outro aluno, vendo qual é a melhor, qual é a que se adequa melhor naquele questionamento. Eu tento ser construtivista, sim. Creio que sim.

BADESA - Eu juro como eu tento ser construtivista (riu). Eu tento muito, mas com esse projeto tradicional mesmo que foi colocado pra gente... Assim, que tem respostas prontas, que o aluno tem que fazer do jeito que está tudo arrumadinho, tudo pronto eu fujo mesmo, dessa coisa pronta porque eu acho que é construindo mesmo com a realidade, o próprio pensamento que a criança vai aprender. Eu tenho isso e eu tento fazer isso. E quando eu tento fazer isso? Quando a supervisora não está na sala aí eu sou construtivista. Eu vou pra outra linha que eu acredito que é assim que ela aprende. Mas infelizmente eu estou com esse problema, essa questão de seguir um método tradicional. Eu fico muito assim, angustiada. Eu não sei nem se eu vou conseguir no final com que esses alunos realmente cheguem a ler e escrever do jeito que eu estou assim, fazendo a salada, a mistura [...] eu não sei se eu vou conseguir. Eu tenho até pena deles, mas eu não quero ser tradicional (riu).

IZABEL - Hoje, agente não dá nada pronto. A gente tenta colocar ele pra pensar, buscar suas próprias respostas, mas isso também não quer dizer que, em algum momento de nosso trabalho, a gente não recorra a alguma atividade tradicional, alguma coisa, porque não é que hoje o tradicional não seja totalmente ruim não. Tem seus pontos positivos. Eu acho que tudo aquilo que é positivo, que ainda no momento atual tem alguma coisa de positivo porque não aproveitar também e unir ao que a gente vem tentando trabalhar, pelo menos tentando? Eu acho que a gente... tá ainda caminhando para o construtivismo.

CLARA - Olha, eu tava trabalhando de uma forma que eu tava ficando assim agoniada, entendeu? Aí eu até discuti na sala de aula, lá com a professora B [professora do curso de Pedagogia da UFPI]. Ela [...] disse assim: - Mas é a forma que você tá trabalhando que não tá satisfazendo as crianças, que você tá deixando os alunos agoniados. Eu fiquei até chateada quando ela falou. Eu fiquei chateada com ela quando ela falou assim, mas ela não tá lá no meu lugar. Eu fiquei assim, pensando, sabe? Depois que eu fiquei assim pensando, sabe que eu acho que ela é que tem razão. Eu não tava identificando direito o som da letra, inclusive eu ia aperrear era muito aqui colega do lado [referindo-se à Badesa]. [...] Eu não tava passando pra eles direito a forma [refere-se à pronúncia dos fonemas] e os menininhos aprendiam de uma forma, eu botava lá escrito a palavra no quadro e os menininhos falavam e eu tava me agoniando. E ela realmente... Eu pensei no que ela falou e ela tá certa. É o som mesmo. A forma de passar o som errado pra ele, fica errado e ele não identifica mesmo a palavra, não.

VITÓRIA - Talvez eu me encontre num conflito entre as duas situações. Pela manhã eu trabalho com uma 3ª série e eu conduzo de uma forma diferente. À tarde eu já sou uma outra professora com uma posição diferente já. [...] Pela manhã eu sou uma professora e à tarde eu sou outra. [...] De

manhã eu me sinto construtivista. Não sei se estou atendendo essa necessidade desse construtivismo, mas pelo menos eu trabalho eu tento trabalhar atividades, a aula no sentido de que as crianças têm que construir o que eles precisam aprender no momento, porque eu descobri assim: à medida que eu te dou pronto, tu não tem trabalho, tu não valoriza. Então, eu procuro fazer com que eles construam o pensamento deles, na oralidade deles pra depois ele materializar na escrita. E à tarde, eu, até porque esse projeto que eu tou trabalhando com ele, eu comecei agora, eu nem sei direito ainda como é que trabalha ele. Eu tou tentando trabalhar, por isso é um catecismo. Eu tou com ele na mão. Eu tenho que tá. Ou eu fico com ele ou eu não faço nem uma das duas coisas, entendeu? À tarde eu me sinto uma cumpridora de ordem. Ou você faz isso aqui ou você não vai acertar, ou você não vai ter resultado com essa turma. Então, lá eu tou cumprindo, eu tou cumprindo aquela ordem. Eu tou seguindo um manual, instruções. Eu tou dando as instruções, eu estou instruando os outros.

MARIA - Eu acho e quero tá trabalhando nessa linha, do construtivismo. Até porque eu acho que já é uma questão também muito de postura, [...] questão de botar os meninos pra pensar, pra buscar suas respostas também da questão da postura do professor. Eu penso e tenho vontade, acho que de um trabalho assim, acho que não sou autoritária como antes, os professores, né, na prática tradicional era uma muito autoritária. [mas você acha que está conseguindo isso lá na prática?] Acho. Acho que sim, né, agora não sei aos olhos de outras pessoas que observam, não sei se realmente estou. Espero que sim, que eu esteja trabalhando nessa linha construtivista.

Ao refletir acerca da teoria que embasa a prática alfabetizadora, Aurélia sinaliza indicadores que revelam um processo evolutivo de suas idéias em relação ao processo de aquisição da escrita. Suas reflexões e o nível de consciência em que se encontra conferem-lhe as prerrogativas para julgar a sua prática como construtivista, justificando a partir de sua postura questionadora diante dos alunos, da interação com o conteúdo a ser ensinado e com o sujeito aprendiz. De fato, durante a observação de sua aula, Aurélia demonstrou a preocupação constante em dialogar com o aluno fazer intervenções bastante incisivas que ajudassem os alunos a refletir sobre a escrita.

Ao fazer uma reflexão distanciada de sua aula, a professora Aurélia reitera a importância do papel do professor na mediação entre o conhecimento científico e o aluno, e isso é muito presente na sua postura em sala de aula, à medida que planeja, organiza agrupamentos produtivos, considerando o que os alunos sabem sobre a escrita, bem como seus temperamentos, elabora formas de intervenção direta, antecipando perguntas que deve fazer aos alunos. Também é recorrente, tanto em seu discurso quanto em sua prática, a preocupação com a formação de um sujeito “ativo”, “participante” e “crítico”. Quanto a este último aspecto, a aula observada não possibilitou avaliar esse atributo.

É possível depreender da fala da professora Aurélia, particularmente quando destaca “eu acho que a minha teoria ainda é construtivista”, que a sua formação e, portanto, a sua prática se encontra em constante processo. A sua reflexão permite percebermos que há a intenção de avançar para uma prática que possibilite aos alunos se perceberem como agentes transformadores da realidade da qual fazem parte.

A exemplo da professora Aurélia, Hortência aponta evidências de que sua prática apóia-se na concepção de linguagem como forma de interação. Seus argumentos ganham consistência na medida em que descreve sua prática, em que reconhece a importância de situar os alunos quanto ao conteúdo a ser abordado, aos objetivos previstos e concebe a aquisição da escrita como uma aprendizagem mediada pelo diálogo, a partir de intervenções que favoreçam ao aluno oportunidade para refletir e interagir com e sobre a escrita. Conforme os dados de nossa observação, o contexto da sala de aula favoreceu a interlocução entre os alunos, entre professor e alunos. A linguagem assumiu espaço nobre, ultrapassando as fronteiras do ambiente de sala de aula.

Ao lançar um novo olhar para a sua prática, a professora Badesa demonstra seu desempenho em caracterizar o seu fazer pedagógico como uma prática empirista. Nesse sentido, é significativa a ampliação do processo de tomada de consciência sobre os pressupostos que orientam a ação alfabetizadora. A alfabetizadora diz que acredita na aprendizagem construtiva, porém existe um “compromisso” entre essa professora e a SEMEC que a impede de seguir a proposta de alfabetização com a qual se identifica e que, outrora, essa mesma instituição ofereceu a oportunidade de conhecê-la através de suas iniciativas de políticas de formação continuada e que agora a engessa numa prática baseada no método metafônico.

A indefinição metodológica, gerada pela SEMEC no que se refere à proposta de alfabetização, deixa a professora Badesa num dilema, a ponto de viver num clima de clandestinidade. No diálogo travado no grupo, era uma constante, no discurso das professoras que desenvolviam o Programa Alfa e Beto, a palavra “fugir”, ainda que essa fuga fosse apenas por alguns momentos, especialmente quando a supervisora estava ausente, conforme declara a professora. Essa situação, além de ser desconfortável para o professor, interfere na aprendizagem dos alunos na medida em que, na perspectiva dos métodos, conforme mencionamos anteriormente, por um lado, o papel do professor é reduzido a transmissor de informações e, por outro, cabe ao aluno assimilar passivamente aos ensinamentos recebidos.

As reflexões da professora Izabel sinalizam para uma prática que caminha em direção ao construtivismo, conforme ressalta. Depreendemos que paira um certo ecletismo em sua

prática, especialmente ao afirmar que ainda recorre a algumas atividades tradicionais. A análise dessa afirmação leva-nos a concluir que falta uma reflexão mais criteriosa das atividades que convergem com a concepção assumida. A esse respeito, Lerner e Pizani (1995, p. 49) enfatizam que a conquista dos objetivos propostos requer a renúncia do ecletismo, do contrário, “[...] pode converter-se no grande inimigo da coerência necessária para a ação pedagógica”.

A reflexão da professora Izabel ao mesmo tempo em que revela sua postura construtivista na sala, explicitando como conduz o ensino da leitura e da escrita, declara que utiliza propostas de atividades de natureza empirista, justificando que o que é positivo em uma concepção pode e deve ser aproveitado numa outra concepção. A este respeito, concluímos que falta à professora Izabel uma análise mais aprofundada das atividades que propõe aos seus alunos, possibilitando perceber quais as que convergem com a concepção assumida e quais devem ser eliminadas. Conviver com propostas ora empirista, ora construtivista implica um alto grau de contradição, impedindo o aluno de compreender os pressupostos da língua que se quer comunicar-lhes, conforme reiteram Lerner e Pizani (1995).

Embora a professora Clara não evidencie explicitamente qual a teoria que dá sustentação a sua prática, é possível depreender de sua fala que se trata da concepção empirista. Ao revelar o tom do diálogo com sua professora do curso de graduação, percebemos os problemas que enfrenta na sala de aula ao colocar em prática o método metafônico.

As palavras da professora Clara - “a forma de passar o som errado pra ele [o aluno], fica errado e ele não identifica mesmo a palavra, não” – demonstra a pouca familiaridade com os fonemas a serem ensinados e, assim, reproduzidos pelos alunos, e isso lhe causou uma certa preocupação, tendo em vista que os alunos estavam apresentando dificuldades de aprendizagem.

A expressão de Clara encontra sintonia nas palavras de Gauthier et al (1998, p. 29), quando afirma que “ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”. De fato, se o método de alfabetização se fundamenta na apropriação do fonema é essencial que o professor domine a pronúncia para, assim, poder ensinar a seus alunos.

As reflexões da professora Vitória sinalizam avanços em direção à tomada de consciência em relação a sua prática. Assim, reconhece que vive um dilema, ao revelar que, pela manhã sua prática ancora-se nos princípios da aprendizagem construtiva, ou seja, na idéia de que as crianças aprendem realizando atividades significativas e, à tarde, fundamenta o

processo de alfabetização na hipótese de que as crianças aprendem reproduzindo modelos externos. Essa situação traz sentimentos de ambigüidade, na medida em que lida cotidianamente com dois tipos de orientações teórico-metodológicas diametralmente opostas. Isso fere a dignidade e a identidade da pessoa e do profissional, constituindo-se numa violência, pois a professora é impelida a colocar-se contra os seus próprios princípios em relação às concepções e crenças construídas na constituição de seu processo de ser professora.

Quando a professora Vitória afirma: “Eu tou tentando trabalhar, por isso é um catecismo. Eu tou com ele na mão. Eu tenho que tá. Ou eu fico com ele ou eu não faço nem uma das duas coisas, entendeu?”, é possível depreender de sua narrativa, particularmente, um tom de coação, de obrigação, não no sentido de que sofreria punição como demissão, por exemplo, mas diríamos que o fato de ter aceitado e assumido publicamente perante a escola e a própria SEMEC trabalhar com o Programa Alfa e Beto, representava um compromisso selado, portanto, teria que assumir até o fim. Além disso, sugere a idéia de que colocar em prática duas propostas contraditórias poderia não trazer bons resultados para a aprendizagem dos alunos.

A professora Maria reconhece que sua prática se fundamenta na concepção construtivista, apresentando alguns argumentos que sustentam o seu ponto de vista. Desse modo, a alfabetizadora encaminha sua resposta, inicialmente, para falar da aspiração de trabalhar com a proposta construtivista, na medida em que caracteriza o modo como conduz o trabalho de alfabetização, descartando de sua prática a postura autoritária. É possível depreender que, à medida que reafirma que sua prática se apóia na concepção construtivista, revela uma certa insegurança ou preocupação em relação à representação que os outros têm do seu trabalho.

Os relatos acima sinalizam um processo de tomada de consciência em relação às suas idéias e práticas acerca do processo de alfabetização na medida em que apresentam argumentos plausíveis e consistentes sustentados a partir de um suporte teórico-prático. Os avanços em direção à tomada de consciência da ação docente decorreram das condições criadas ao longo do estudo à proporção que permitiu a reflexão sistematizada por meio da combinação da atitude crítico-reflexiva e da colaboração mútua.

A evolução em direção ao processo de tomada de consciência manifestou-se não apenas no âmbito dos ensaios narrativos, mas também nas ações didáticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, as professoras ampliam, simultaneamente, seu repertório teórico-prático sobre o processo de aquisição da escrita, dando dão um novo contorno a ação pedagógica, particularmente quando estas são de natureza mecanicista.

5.3.3 Os alfabetizadores e a ressignificação da alfabetização

O diálogo, travado tanto entre as partícipes, quanto entre estas e a pesquisadora e os autores da literatura estudada no interior do grupo, possibilitou o avanço na construção do conhecimento na medida em que as professoras informavam seu conhecimento prévio em relação a suas crenças e concepções de alfabetização. Nesse sentido, o ato de compartilhar idéias e opiniões constituiu em um momento de colaboração, em que as professoras se ajudavam mutuamente na ressignificação da ação pedagógica.

Com base no processo de interação e mediação instaurado no grupo durante as sessões reflexivas, apresentamos a ressignificação do sentido e do significado de alfabetização. Pensando em facilitar a compreensão do leitor, apresentamos, na maioria das situações, na coluna da esquerda, o conhecimento prévio das concepções sobre alfabetização extraídos da entrevista reflexiva no início da pesquisa e, na coluna da direita, a sua ressignificação após as leituras e discussões empreendidas no grupo, já na fase de conclusão do estudo.

Vale ressaltar que, embora os teóricos consultados defendam explicitamente a necessidade de se conservar o uso dos termos alfabetização e letramento para caracterizar a natureza das práticas que envolvem o ensino da leitura e da escrita, optamos, neste estudo, considerar a alfabetização como um processo amplo que envolve não apenas o domínio do código alfabético, mas também o estado que adquire o indivíduo que dele se apropria.

Considerando que a entrevista reflexiva, uma das estratégias utilizadas na produção dos dados, permite que as informações coletadas sejam sistematizadas pelo pesquisador, possibilitando que o entrevistado reflita sobre as mesmas, amplie, refute e reconstrua seu ponto de vista, selecionamos, para efeito de estudo e análise, uma das perguntas feitas às partícipes sobre o que estas entendiam por alfabetização.

O encaminhamento para a organização desse indicador teve início por meio do estudo da temática alfabetização e letramento, a partir de um texto elaborado pela pesquisadora para ser discutido no grupo de pesquisa. Após o estudo, apresentamos os posicionamentos iniciais de cada uma das colaboradoras sobre a questão, solicitando que elas fizessem as considerações que julgassem necessárias diante das leituras e discussões realizadas no grupo.

Os excertos a seguir evidenciam o caminho percorrido entre o conhecimento prévio acionado no momento da entrevista reflexiva, e o significado, reconstruído após as leituras e discussões realizadas no contexto da pesquisa, mais especificamente no espaço das sessões reflexivas.

AURÉLIA - Eu acho que alfabetizar vai além, vai além do ensinar ler e escrever. Eu acho que a alfabetização é o começo de tudo. Eu acho que é preparar a criança pra vida, pra que consiga nas séries seguintes [...] uma certa autonomia, que ela possa a vir descobrir a partir dos conhecimentos que ela já tem outros conhecimentos.

Eu acho que alfabetizar vai além do ensinar a ler e escrever. É preparar a criança para a vida para que ela consiga nas séries seguintes uma certa autonomia que ela possa a vir descobrir a partir dos conhecimentos que ela tem, outros conhecimentos.

HORTÊNCIA - Alfabetizar pra mim é eu contribuir diretamente com a aprendizagem de uma criança, de um ser humano. É eu ajudar as pessoas a compreender o mundo da leitura e da escrita, a entrar no mundo letrado. Não só lê e escrever, mas também compreender, aquilo que lê, aquilo que escreve, dar opiniões. Vai muito além do que é só escrever e ler.

Alfabetizar pra mim é eu contribuir diretamente com a aprendizagem de uma criança, de um ser humano. É eu ajudar as pessoas a compreender o mundo da leitura e da escrita, a entrar no mundo letrado. Não só lê e escrever, mas também compreender, aquilo que lê, aquilo que escreve, dar opiniões. Vai muito além do que é só escrever e ler.

Comparando as narrativas das professoras Aurélia e Hortência sobre o que entendem por alfabetização, é possível depreender, inicialmente, que, após realizar leituras e discussões sobre a temática em estudo, estas permaneceram com o conhecimento prévio acionado. Tais posicionamentos levam em conta não apenas a mecânica do ler escrever, mas também a dimensão interativa com os diferentes portadores, gêneros e tipos de leitura e escrita, com as mais distintas funções que a leitura e a escrita desempenham na vida cotidiana.

Desse modo, as professoras destacam o caráter prático e utilitário da leitura e da escrita na medida em que enfatizam a condição adquirida pelos seus usuários para responder adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita, como, por exemplo, autonomia para fazer novas descobertas, posicionar-se frente às leituras, emitir opiniões a respeito do que lê.

Ao avaliar as contribuições desse espaço de formação, criado a partir da pesquisa, Aurélia reitera o significado sobre o que representou este momento, afirmando:

AURÉLIA - Pra mim essa questão do letramento e alfabetização foi uma coisa que ficou bastante esclarecida tanto é que nas minhas aulas, no meu trabalho... será que eu tou esquecendo um pouco o letramento? Eu tenho que voltar pra o letramento... não posso... (riu) então tem que dosar, né.

Para a alfabetizadora, os estudos empreendidos no grupo contribuíram para esclarecer as facetas do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e a necessidade de o professor ter consciência das especificidades que envolvem esse processo. Nesse sentido, Aurélia enfatiza que passou a refletir, tanto ao planejar, quanto ao executar suas aulas, sobre

qual dessas facetas estavam sendo enfatizadas, porém tendo clareza de que é preciso alfabetizar letrando.

A professora Badesa apresenta seu conhecimento prévio, coletado na entrevista, e o conhecimento reconstruído sobre alfabetização, após os estudos realizados no grupo e o confronto deste com o conhecimento prévio.

BADESA - Alfabetizar pra mim é... Tem dois pensamentos. Muito tempo eu achava assim que alfabetizar era só mesmo ensinar, decodificar símbolos. Eu achava, até como professora tradicional, eu pensava assim. Depois de certo tempo, eu compreendi que alfabetizar [...] não é só decodificar que ia mais além era ensinar mesmo o aluno a partir da realidade dele, que ele soubesse não somente as letras, mas que ele soubesse o sentido do que era ler, do que era escrever, que ele quisesse mesmo compreender o sistema da leitura e da escrita junto com o professor.

Há muito tempo eu achava que alfabetizar era só você mesmo ensinar, decodificar sílabas, eu achava até como professora tradicional que eu era, eu pensava desse jeito. Depois de certo tempo, depois que eu fiz PROFA eu compreendi que alfabetizar era outra coisa, não é a mesma coisa do que decodificar. Era ensinar mesmo o aluno [...] participar da aprendizagem dele, que ele soubesse não somente as letras, mas que soubessem o sentido do que é ler e escrever, que ele fizesse mesmo era compreender o sistema de leitura e de escrita junto com o professor.

A professora Badesa, ao apresentar sua concepção de alfabetização, recupera um pouco o seu processo de desenvolvimento na profissão como alfabetizadora. Nesse sentido, revela como concebia a alfabetização antes de passar por processos de formação continuada e como passou a encará-lo após o PROFA. Contudo, a forma como expressa, nos dois momentos, a dimensão do letramento ainda é bastante tímida, enfatizando apenas a importância do sentido do que é ler e escrever em detrimento dos seus usos e das possibilidades de transformação do indivíduo que adquire a capacidade de codificar e decodificar.

Assim, valoriza a dimensão individual da alfabetização. A esse respeito, Soares (2005) destaca que o alfabetismo envolve dois processos distintos: ler e escrever. Para a autora, ler, sob a perspectiva individual envolve um conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos que se estende desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escrito. Quanto à escrita, sua dimensão individual, estende-se desde as habilidades de transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial. Do ponto de vista social, o alfabetismo suplanta o estado ou condição pessoal. É, antes de tudo, prática social, referindo-se ao que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita em determinado contexto.

Além da ressignificação do conceito de alfabetização, Badesa revela para o grupo a hierarquia que as múltiplas facetas desse processo assumia no seu modo de compreender a ação alfabetizadora antes dos estudos e discussões realizadas no grupo.

BADESA - [...] Eu tinha um conhecimento de letramento que primeiro aconteceria, né a pessoa ser alfabetizada, em seguida, viria o letramento. Depois que eu mesmo lendo e ficou claro aqui no grupo, né que a gente... essa concepção que eu tinha que o letramento era depois da alfabetização ficou claro pra mim que não é assim, ao mesmo tempo eles estão se alfabetizando e letrando. Devem acontecer ao mesmo tempo [...].

Para a professora, alfabetização e letramento eram dois processos distintos que deveriam acontecer em momentos separados. Primeiro, alfabetiza-se para depois ensinar os usos e as funções que a leitura e a escrita assumem no contexto da sociedade que valoriza esse conhecimento. Contudo, as leituras e as discussões realizadas durante as sessões permitiram perceber a inseparabilidade das especificidades da alfabetização.

Na seqüência, apresentamos o conhecimento prévio e a ressignificação do conceito de alfabetização da professora Izabel:

IZABEL - É inserir alguém no mundo letrado, não apenas decodificando o código alfabético, mas levá-lo a compreender o mundo que está a sua volta.

Alfabetizar é a capacidade que o indivíduo desenvolve que vai além do domínio do código alfabético; é um aprimoramento gradativo da compreensão de mundo, sendo capaz de buscar conhecimentos para promover transformações no meio em que está inserido.

Os estudos e as discussões realizadas no grupo auxiliaram a professora Izabel a aprimorar ainda mais a sua concepção de alfabetização. Assim, é possível observar uma significativa mudança no modo de conceber o processo de alfabetização, passando a enfatizar o caráter contínuo que envolve as habilidades de ler e escrever, contribuindo para a compreensão do mundo, bem como inclui a capacidade de o indivíduo promover transformações no contexto do qual faz parte.

De modo semelhante, a professora Maria expressa a sua concepção de alfabetização conforme aparece no excerto a seguir:

MARIA - Eu acho que uma pessoa está alfabetizada desde que ela saiba ler, escrever e tenha compreensão do que escreveu, saber interpretar aquilo que ler.

Uma pessoa está alfabetizada quando ela sabe ler e escrever com compreensão e tem habilidades para fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita para resolver problemas do cotidiano.

Inicialmente, a professora Maria apresenta uma concepção de alfabetização mais limitada, destacando apenas a dimensão individual do alfabetismo, ao passo que, após os estudos e discussões realizadas nas sessões reflexivas a partícipe avança consideravelmente na medida em que destaca as práticas sociais de leitura e escrita.

Ao avaliar as contribuições do processo formativo instaurado no grupo de pesquisa, Maria destaca a relevância que tiveram as leituras e discussões, especialmente no trato da questão da alfabetização:

MARIA - [...] esclareceu alguns pontos a questão até do letramento, né, eu tinha outra idéia agora já mudei mais um pouco, né pra outra coisa. Também com relação... vamos pensar assim, sobre atividades de alfabetização, quando for letramento, né, fazer diferente [...] como a gente tá fazendo agora, não privilegiar mais um, mais o outro, pensar em balancear isso aí. [...] Participar de mais de cursos mais, né.

Os estudos contribuíram para uma maior clareza quanto às facetas que perpassam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo que a professora lance um olhar mais crítico e mais consciente para sua prática, de modo a possibilitar a produção de um saber de natureza explicativa para si e para os outros quanto ao que faz e por que faz, ou seja, que tipo de propostas de atividade promove aos seus alunos e qual a finalidade que tem ao promovê-las.

A exemplo de Maria, a professora Vitória reconstrói o significado de alfabetização, a partir da exemplificação de situações do cotidiano, conforme é possível constatar:

VITÓRIA - Eu entendo que é potencializar as crianças nas habilidades de leitura, leitura fluente, leitura compreensiva, a escrita compreensiva no sentido de produzir com base no conhecimento e não só transcrever o que já existe.

Alfabetizar é saber utilizar a leitura e a escrita para discernir a variedade textual, sabendo ler, produzir e compreender. Exemplo: ler uma receita e compreender as instruções nela contidas, para preparar o bolo ou ler um manual e saber montar o eletrodoméstico.

Assim, a alfabetização passa a ser concebida como um processo que não apenas considera a dimensão individual, mas as práticas, os usos que as pessoas fazem cotidianamente das habilidades de leitura e escrita no contexto social em que estão inseridas, tornando-se usuários em potencial desse conhecimento.

Para a professora Clara, “alfabetizar é quando a criança já consegue identificar as palavras, consegue entender as palavras, a juntar as letras, a formar as palavras, identificar direitinho o alfabeto e quando junta as letras e a formar... Saber identificar direitinho a

palavra, a palavra, frase”. Nesse sentido, enfatiza, inicialmente, a alfabetização como um processo que abrange a mecânica do ler e escrever a partir de uma concepção associacionista. Ao longo das leituras e discussões, empreendidas no grupo, cada partícipe foi orientada a retomar seu posicionamento inicial sobre alfabetização na perspectiva de confirmar, ampliar ou modificar as idéias iniciais. Nesse sentido, foi possível acompanhar o percurso de ressignificação da alfabetização através do diálogo estabelecido no grupo.

HOSTIZA - Nesse caso, alfabetização para a Clara fechou no domínio do código.

BADESA - Então, falta o letramento.

HOSTIZA - Sim, aí estaria faltando você acrescentar o que Clara? É só isso? Saber juntar as palavras, ler direitinho, entender?

CLARA - Aí eu vou dizer também se ele ler as palavras, as letras, formar as palavras, das palavras vai formar as frases, das frases vai formar o texto. E aí ele está alfabetizado?

HOSTIZA - E ele teria adquirido a condição de letramento?

CLARA - O letramento que você está pensando...

HOSTIZA - Do jeito que você colocou aí está só alfabetizando ou só letrando ou estão os dois processos?

CLARA - Aí depois que ele chega....

IZABEL - É repetitivo demais. Juntar a letrinha, a letrinha fazer a palavra, a palavra fazer a frase.

CLARA - Minha filha eu aprendi desse jeito [...] (riu).

AURÉLIA - Lá no final como é que eles vão estar? Quando eles continuarem a fazer tudo isso como é que eles vão estar? Depois de fazer todo esse trabalho aqui, como é que eles vão estar no final?

IZABEL - Saber identificar direitinho a palavra, né, a palavra, a frase [...]

[...]

HOSTIZA - O que mais?

CLARA - Lendo corretamente, e entendendo o que tá lendo.

HOSTIZA - O que mais?

CLARA - Ainda tem mais?

IZABEL - Tem.

CLARA - Pra os meus meninos?

IZABEL - É em geral.

CLARA - Pois tá errado pra poder tá sabendo [...] nem eu que já tou lá [...] na universidade, eu observei assim que eu não sou ainda letrada. Como você falou ainda, estamos ainda em ...

CLARA - Então eu mudo, né.

HOSTIZA - Como? Além dele saber ler e escrever, compreender, ele tem que fazer o que com essa leitura e essa escrita?

CLARA - Ela já não já sabe ler e não já sabe entender? Tá entendendo tudo que ele tá escrevendo? De um texto que ele pega, ele não entende tudo que ele tá lendo?...

Finalmente a professora Clara consegue avançar um pouco mais na sua compreensão da alfabetização no sentido amplo, entendendo-a como uma habilidade de:

CLARA - Saber ler, escrever e entender o que está lendo, ampliando seus conhecimentos e usando de forma correta as informações tornando-se capaz de resolver as dificuldades de sua vida particular como profissional.

É possível observar um avanço significativo. Assim, coloca a ênfase não mais na posse individual de habilidades e conhecimento, mas leva em conta as práticas sociais em que efetivamente a leitura e a escrita são exercidas em um contexto social específico. Esse é o ponto de vista de quem interpreta, a partir de um único olhar carregado de vários outros, no entanto, entendemos que é também importante conferir a contrapalavra de Clara:

CLARA - [...] a diferença do letramento, né que eu não entendia e já deu pra me informar direitinho. Letramento hoje é entender o texto, identificar direitinho o que o texto quer lhe informar. E antigamente não era. Achava que letramento é só o quê? Era só quem era alfabetizado, que identificava as letras.

Clara expõe, para o grupo, a ampliação do conceito de alfabetização, confrontando o seu entendimento anterior e posterior aos estudos e discussões. Nesse sentido, reitera que a especificidade do letramento leva em conta não apenas a mecânica do ler e escrever, mas envolve o entendimento, a relação que o leitor estabelece com o autor do texto. Esse é o ponto de vista particular resultante da experiência, do processo formativo acumulado ao longo da carreira profissional e de tantas outras fontes, como enfatiza Tardif (2002).

Os enunciados acima demonstram o processo de evolução das idéias das professoras no que concerne às especificidades da alfabetização e do letramento. Desse modo, alfabetizar ganha um novo sentido, na medida em que a professora se torna informada, consciente a respeito das propostas que são mais adequadas quando queremos focar o letramento ou a apropriação do código e, assim, refletir sobre as decisões a serem tomadas nesse jogo de ensinar e aprender a língua escrita.

Diante das narrativas apresentadas e do jogo interpretativo das falas, dos risos, às vezes constrangidos, das reticências e até dos silêncios, foi possível depreender que as experiências vividas por cada uma das partícipes são decisivas para a determinação da quantidade e da qualidade de passos que estas conseguem dar em direção ao conhecimento, à ressignificação do pensamento e da ação alfabetizadora. Assim, entendemos que a ampliação e evolução do conhecimento ganham proporções diferentes na cabeça e na ação de cada uma das colaboradoras, dependendo do que é vivido.

5.4 A construção mediada do saber-fazer

A linguagem, no contexto da pesquisa, assumiu papel sumamente relevante, especialmente no desencadeamento da reflexão da própria prática e dos fatores determinantes da ação docente alfabetizadora. Assim, as sessões reflexivas representaram um momento significativo para as partícipes da pesquisa, considerando, conforme evidenciaram, a ausência de espaço no interior da escola para refletir, de forma sistemática, sobre a prática docente no que se refere ao ensino da língua escrita.

No âmbito do presente estudo, esse eixo temático decorre da análise dos relatórios transcritos das sessões reflexivas, que aconteceram quinzenalmente, a partir da análise dos relatos das aulas observadas, gravadas em áudio e transcritos para efeito de discussão no grupo de pesquisa. Com base nos dados coletados, organizamos este eixo em dois indicadores. O primeiro indicador refere-se à reconstrução do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita e o segundo trata da formação reflexiva como elemento desencadeador da construção de autonomia profissional, proporcionado por meio do exercício reflexivo conduzido pelas questões orientadoras, conforme as quatro etapas das ações de reflexão, mencionadas anteriormente. Na seqüência, apresentamos o primeiro indicador decorrente deste eixo.

5.4.1 A reconstrução do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita

Considerando a brevidade da pesquisa em nível de mestrado, bem como o fato de que as análises de todas as sessões reflexivas realizadas com as partícipes, acerca das aulas observadas, tornar-se-iam exaustivas e repetitivas para o leitor, selecionamos, para efeito de análise, quatro sessões reflexivas realizadas entre o grupo. Tais análises são guiadas pelas quatro ações em que a reflexão crítica implica, conforme nos referimos anteriormente.

Em face das particularidades das partícipes tanto em relação às suas práticas, quanto às suas concepções, optamos pela análise das sessões reflexivas de duas professoras que desenvolvem a ação alfabetizadora apoiadas no método metafônico e de duas professoras que sustentam suas práticas, conforme os pressupostos da teoria construtivista.

5.4.1.1 Sessão reflexiva com a Hortência - 11.08.06

A sessão reflexiva realizada com a professora Hortência e demais colaboradoras da pesquisa, deu-se a partir da aula ocorrida no dia 14 de junho do ano de 2006. Sua turma é de 2ª etapa do 1º bloco (1ª série), formada por 32 alunos, sendo que a maior parte deles tem 7 anos de idade, e uma média de seis alunos possuem 8 anos. Esses seis alunos, conforme informou a professora, deveriam estar na 2ª série, porém não tinham cumprido os requisitos necessários para acompanhar a etapa seguinte. Dentre estes, dois alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e, por isso, recebem acompanhamento fonoaudiológico, psicológico e psicopedagógico.

Para melhor compreensão do conteúdo abordado na aula, apresentamos o roteiro do plano de aula, seguido do início do exercício de reflexividade.

Aula da Hortência - 14.06.06

HORTÊNCIA - Oração da criança (coletiva);

ALUNOS - Escuta de um texto informativo;

HORTÊNCIA - Conversa sobre o texto e o tema da aula;

AALUNOS - Leitura apontada de outro texto informativo intitulado “Festas Juninas”;

HORTÊNCIA - Ditado de palavras do texto;

HORTÊNCIA - Interpretação oral do texto;
 ALUNOS - Ditado do texto para a professora escrever no papel madeira.

Descrever

A ação da ordem do descrever, conforme discutimos no capítulo 3, refere-se ao momento em que as partícipes mergulham no seio de suas práticas, expressando suas crenças e teorias, de modo a permitir a reflexão sobre as conseqüências e implicações de suas ações. No excerto apresentado a seguir, a alfabetizadora descreve as ações que desenvolveu para a realização da aula.

HOSTIZA - Hoje nós vamos realizar a nossa primeira sessão de análise da aula da professora Hortência. Estes dias estivemos juntas fazendo esse mesmo exercício, mas hoje trouxemos a reflexão para ser feita no grupo, para tanto, distribuí o relato da aula gravada em áudio e transcrito para fins de análise no grupo e as questões que guiarão as ações reflexivas. Essas questões são semelhantes as que refletimos durante o estudo dos textos, porém são mais voltadas para a prática. Desse modo, pergunto à Hortência: Quais foram os objetivos da aula?

HORTÊNCIA - As habilidades propostas para essa aula são:

- Ler fluentemente palavras do texto;
- Compreender as idéias contidas no texto;
- Inferir o sentido de palavras ou expressões no texto;
- Inferir idéias explícitas no texto.

HOSTIZA - Como você introduziu a aula?

HORTÊNCIA - [...] uma oração que eu tenho, que eu gosto muito que o título mesmo é “Oração da criança”. Então, todo dia que a gente chega, nós rezamos essa oração. Eu falo e eles vão repetindo, já estão sabendo quase de cor. A oração é um pouco longa também. Essa mesma oração eu também tenho ela escrita digitadinha e pedi que eles colassem perto do lugarzinho onde eles dormem, ou perto da redinha ou perto da cama para colar na parede para rezarem à noitinha quando eles forem dormir (riu). Não sei se eles fazem isso, mas é uma oração que eu gosto muito. Então, um trequinho dela tem aí no relatório.

Após expor, de um modo geral, como a aula foi planejada e como ocorreu de fato, explicitando, a partir de algumas questões selecionadas para a ação de descrever, os objetivos, a introdução de a aula, as atividades que foram realizadas, dentre outras, depreendemos que, apesar da aula ter sido colocada como foco de análise muito depois de sua realização, os

enunciados da professora Hortência explicitam, com segurança, os objetivos, as estratégias utilizadas na aula, bem como o porquê faz dessa forma.

O exercício de analisar a própria aula, reiteradas vezes, considerando, primeiramente, a análise intrapessoal com a pesquisadora e, posteriormente, com o grupo possibilitou a alfabetizadora, além de organizar mentalmente a seqüência do desenvolvimento da aula para ser socializada com maior clareza, permitiu forjar argumentos e explicações plausíveis que justificassem uma prática coerente com os objetivos previstos.

Informar

A ação de informar caracterizada pelo reconhecimento do significado da ação alfabetizadora deu-se a partir de uma questão selecionada, conforme podemos observar a seguir:

HOSTIZA - O conteúdo trabalhado deu-se na perspectiva de transmissão, construção, co-construção? Por quê?

HORTÊNCIA - Pensei no primeiro momento... O texto tá pronto, trouxe o texto pronto... co-construção. Alguém que não tem estudo, ou que... Sei lá, não tá com uma boa análise, talvez possa dizer não, não foi co-construção, mas discutindo isso com a Hostiza...

Pensar sobre a forma como o conteúdo foi abordado desencadeou na professora um processo reflexivo que, no primeiro momento, se caracterizou como um diálogo consigo própria em que relembra as etapas da aula, para, posteriormente, afirmar que o conteúdo deu-se na perspectiva de co-construção, porém não parece muito segura do que diz. Em seguida, retoma a conversa realizada durante a análise intrapessoal como forma de endossar a afirmação.

Nesse momento, como forma de auxiliar a professora Hortência, Vitória, num exercício de intersubjetividade, interrompe seu raciocínio dizendo:

VITÓRIA - Porque tem aquilo também das concepções das co-construções que a pessoa tem a concepção de construção, co-construir, estão os dois ou os três construindo juntos construindo algo que não está ainda construído nesse caso aí ele não vai considerar que foi uma co-construção.

Enquanto Vitória discutia, não propriamente o caráter co-constutivo do modo como o conteúdo fora trabalhado, mas o sentido atribuído à expressão em foco, Hortência encontrava argumentos para justificar a perspectiva co-constitutiva, desenvolvida na forma de abordagem do conteúdo durante a aula:

HORTÊNCIA - Co-constução. Que apesar de o texto ter ido pronto para os meninos, mas depois pra passar pra aquele papel na hora de escrever o texto, de uma certa forma ele iam construindo também.

Novamente Hortência recupera a ação desenvolvida na sala de aula como forma de compreender e justificar o caráter co-constutivo desempenhado na abordagem do conteúdo, quando Vitória interrompe outra vez:

VITÓRIA - [...] Nesse momento da construção, como você disse que levou o texto pronto, mas dentro do texto pronto aconteceu a construção. Dá pra se perceber que foi a construção do reescrever porque eles tinham que refletir sobre a escrita das palavras. Na realidade já estavam prontas e eles teriam só que dizer a forma certa da escrita.

Os enunciados da professora Vitória auxiliaram, na medida em que redirecionou o olhar de Hortência para outro momento da aula, conforme podemos observar no excerto abaixo:

HORTÊNCIA - [...] A própria construção do sentido do texto porque antes, um tempo atrás, eu vi alguém dizer, olha se vamos ler [...] principalmente para as crianças, vamos ler um texto completo, não vamos fazer parada pra explicar nada, assim, por exemplo, uma palavra difícil em um texto não foi passado pra nós? Agora não. Agora a história é outra. Estou lendo aqui um parágrafo apareceu uma palavra difícil, paro e vou estudar com os meninos saber o que significa, pra que este texto tenha uma compreensão no todo.

O diálogo, travado entre as duas professoras, ajuda Hortência a sustentar seu posicionamento, pois a afirmação de Vitória: “Na realidade já estavam prontas e eles teriam só que dizer a forma certa da escrita”, foi decisiva para que Hortência pudesse estabelecer relações entre o significado, que este termo expressa no contexto da teoria sociointeracionista, e os diferentes momentos vivenciados na aula que pudessem corroborar o caráter co-

construtivo, da forma como o conteúdo foi abordado, por exemplo, quando priorizou a reflexão das idéias veiculadas no texto. Desse modo, realça a interação dinâmica e crítica entre professora e aluno, na busca da compreensão entre autor e leitor.

Confrontar:

A ação da ordem do confrontar permitiu a alfabetizadora adquirir maior compreensão de sua prática, na medida em que possibilitou refletir sobre o significado de sua ação, a partir do confronto com os semelhantes e diferentes pontos de vista das colaboradoras da pesquisa. A seguir, apresentamos segmentos que ilustram para que, efetivamente, a aula contribuiu.

HOSTIZA - A aula contribuiu para a formação dos alunos? Como?

HORTÊNCIA - Sem dúvida que contribuiu pra formação deles. Tanto dos conhecimentos mesmo, como do cidadão mesmo, do participar, do falar, do mostrar que tem voz, mostrar que sabe, que pode contribuir.

HOSTIZA - A que interesse sua forma de ensinar está consubstanciada?

HORTÊNCIA - Os meus interesses e da minha prática está a serviço do social (demonstrou um sorriso). [...] Pra mim é uma satisfação, sabe, ajudar essas crianças para, quem sabe, vencer essa batalha tão difícil que, às vezes parece assim, até impossível. Mas vamos acreditar que ela é possível sim. Porque se a gente acreditar que é impossível, então é melhor parar o trabalho. Então, a gente tem esperança que essas crianças no futuro têm um lugar nessa sociedade, embora nesse caminho a gente perca algumas delas. O Moaci já perdeu algumas crianças aí pra marginalidade, pra esse mundo das drogas. Nós temos essas percas, toda escola tem (lamentou com uma certa tristeza).

Ao apresentar o seu posicionamento em relação ao interesse com o qual sua prática está comprometida, a alfabetizadora defende seu ponto de vista de forma bastante coerente com a questão anterior sobre a contribuição da aula para a formação dos alunos. Nesse sentido, ressalta a sua preocupação enquanto professora no que concerne à formação e ao futuro dos alunos, demonstrando o compromisso não apenas em ministrar o conteúdo, mas também com a formação de cidadãos, de pessoas atuantes na sociedade.

Desse modo, para além da tarefa de instruir ou de transmitir conhecimentos, a professora compreende que é tarefa da escola formar o cidadão. Para tanto, a prática

pedagógica deverá ser considerada como prática social, comprometida tanto com a socialização do conhecimento produzido, quanto voltada para o resgate da cidadania do educando.

Reconstruir

A ação de reconstruir, conforme discutimos anteriormente, consiste na resignificação da prática, na reconstrução das ações desenvolvidas na sala de aula levada a cabo pela compreensão delas. O exemplo a seguir mostra como foi desenvolvida:

HOSTIZA - O que mudaria na sua aula?

HORTÊNCIA - Mudaria que eu levaria o mapa, mudaria que eu ia pensar também em animar a sala com uma música. [...]

HOSTIZA - Qual a contribuição pedagógica da mudança na sua forma de ensinar?

HORTÊNCIA - Ah! Com certeza, se eu fosse pegar novamente essa aula, eu vou melhorar, vou ter novas idéias, vou aperfeiçoar melhor o planejamento com certeza essa aula será melhor, se tornar uma aula mais gostosa, mais prazerosa, com certeza os objetivos serão melhor alcançados.

HOSTIZA - Qual a relação existente entre sua ação de ensinar hoje e a realizada antes das sessões?

HORTÊNCIA - O que muda é que as sessões acrescentam pra nós é justamente isso que nós estamos fazendo agora, essa reflexão, né. Planejamos a aula, executamos a aula, e agora estamos refletindo sobre essa aula, né, reflexão. Dessa reflexão vai partir o quê? Um novo planejamento, não será mais o mesmo, né. Desse novo planejamento vai surgir o quê? O conteúdo vai ser cada vez melhor [...] vai ser uma aula melhor [...] e assim, a gente vai crescendo.

VITÓRIA - E sem contar o partilhar, a aula compartilhada com a gente.

IZABEL - É uma pena que a gente não dispõe de tempo, né pra tá fazendo essa reflexão a cada aula.

Ao ser indagada sobre o que mudaria na aula, a professora apresenta, como proposta de aprimoramento, além do uso do mapa, que em uma outra situação aponta como uma desvantagem da aula, a utilização de uma música visando animar mais a turma. No questionamento seguinte sobre a contribuição da mudança na forma de ensinar, realça que se

debruçar novamente sobre o planejamento tornaria a aula mais rica, possibilitando alcançar os objetivos com maior eficácia.

Ainda na ação da ordem do reconstruir, Hortência estabelece um paralelo entre a sua ação de ensinar hoje e antes das sessões reflexivas. A este respeito, afirma que estas contribuem bastante para imprimir maior qualidade à prática e auxiliam no desenvolvimento profissional do docente, na medida em que favorece a reflexão desde o planejamento até a execução da aula. De modo semelhante, as parceiras Vitória e Izabel reiteram a importância que as sessões assumem no contexto da formação, ao permitir a socialização de suas práticas, além de garantir tempo e espaço para refletir sobre a aula.

Diante das constatações evidenciadas pelas partícipes deste estudo, concordamos com Romero (2002), ao realçar a importância do uso de questões orientadoras na condução do exercício crítico-reflexivo, como por exemplo, as que guiaram as reflexões das alfabetizadoras no decorrer das sessões reflexivas. Recorrer a questões como estas ajuda a esclarecer a finalidade das discussões empreendidas no grupo, possibilitando aos docentes a oportunidade de lançar um novo olhar sobre suas práticas na perspectiva de ressignificá-las.

5.4.1.2 Sessão reflexiva com a Vitória - 29.09.06

A sessão reflexiva, realizada com a professora Vitória e com o grupo de pesquisa, teve como foco a análise das ações da professora referentes à condução do ensino da leitura e da escrita. A aula foi ministrada no dia 31 de agosto de 2006, numa turma composta de 22 alunos que cursavam a 1ª etapa do 1º bloco (alfabetização).

Como forma de situar o leitor quanto às ações desenvolvidas durante a observação, apresentamos, a seguir, o roteiro do plano de aula e, em seguida, as etapas do exercício reflexivo que conduziram as reflexões não apenas da professora Vitória, mas do grupo como um todo, tendo em vista que o diálogo instaurado auxilia na análise das teorias e práticas de todos os envolvidos no processo reflexivo, contribuindo, assim, para a reorganização do pensamento e da ação e uma conseqüente ressignificação da ação alfabetizadora. Assim, ao mesmo tempo em que descreviam e informavam como conduziam o ensino da leitura e da escrita, as professoras realizaram o exercício de pensar sobre as atividades que priorizavam, refletiram sobre os pressupostos que embasavam suas práticas, bem como sobre as contribuições para que, efetivamente, os alunos aprendessem a ler e a escrever.

Aula da Vitória - 31. 08.06

VITÓRIA - Retomada do conteúdo abordado aula do dia anterior (estudo do fonema /t/);

ALUNOS - Apresentação da trava-língua através da brincadeira do telefone confeccionado com caixa de fósforos para enfatizar o fonema /t/;

ALUNOS - Leitura coletiva, no cartaz, do texto “O buraco do tatu”;

ALUNOS - Leitura apontada do mesmo texto;

ALUNOS - Produção de texto a partir de gravuras relacionadas à letra e à palavra em estudo;

Descrever

Considerando a ação de descrever, a que permite às professoras expressarem as crenças e teorias acerca de suas práticas, selecionamos, para efeito de análise, a discussão acerca dos objetivos e da participação dos alunos na aula, conforme podemos observar:

HOSTIZA - Então, gente, considerando que a reflexão é algo que precisa ser aprendido, mais uma vez reunimo-nos para exercitá-la. Um autor chamado Pierre Furter (1982) diz que o exercício da reflexão requer perseverança e que, para tanto, necessita da companhia de outras pessoas. Diante disso só nos resta refletir:

HOSTIZA - Quais os objetivos da aula?

VITÓRIA - Identificar o fonema e o grafema “T”, sintetizar palavra oral, palavras escritas com a letra “T”, e identificar no texto palavras, escrita com a letra “T” também e a questão da produção de texto, a leitura com a produção de texto.

HOSTIZA - Como você avalia a participação deles na atividade desenvolvida?

VITÓRIA - Eu quase não consegui perceber, mas eu fui analisar naquela hora que eles pegavam e botavam pra um colega ler, ele dizia e o colega teria que confirmar o lugar que era o nome.

A ação de descrever permitiu à professora Vitória refletir, dentre outros aspectos, sobre os objetivos e a participação dos alunos na aula. Ao ter participado de outras sessões e observado os aspectos submetidos à análise, a alfabetizadora preocupou-se em organizar os objetivos da aula, embora essa atividade não se constituísse uma prática diária, considerando que o material do Programa Alfa e Beto traz as orientações e atividades previamente determinadas.

Além disso, essa ação favoreceu a avaliação da participação dos alunos no desenvolvimento das atividades realizadas, assim, depreendemos que refletir sobre a prática não é fácil e, por isso, exige um certo esforço para perceber aspectos indagados, conforme salienta Furter (1982).

Informar

Nos enunciados descritos abaixo, a professora Vitória reflete sobre a concepção de ensino que orientou a sua aula:

HOSTIZA - A aula que você ministrou converge com qual concepção de ensino?

VITÓRIA - Converte com a concepção construtivista. Outra coisa que eu descobri no debate e na aula também. Descobri, porque eu dizia que tava em conflito, mas eu descobri que mesmo que trabalhando o Projeto Alfa e Beto, sou uma construtivista.

HOSTIZA - Eu fico o tempo me questionando como é que vocês estão trabalhando no Programa Alfa e Beto e vocês dizem que não trabalham numa perspectiva tradicional, afirmam que são construtivistas. Eu fico pensando qual a razão porque vocês dizem isso? Mas também vocês estão em um nível de formação, vocês estão passando por um processo de leitura, de reconstrução dentro da prática de vocês que não é por que vocês... Não sei se posso dizer que deram um passo errado, mas tiveram vontade de conhecer essa outra proposta mais profundamente, mas que essa prática de vocês não se resume a este ano de 2006 que vocês estão no Programa, mas assim, porque tem também todo o antes e também o presente, que é você comparar o passado e o presente, também, e as leituras que você consegue, reunir, fazendo o confronto entre o antes, o durante e o depois do Programa. Eu acho que é isso que dá o direito e a consciência de dizer eu sou do projeto, trabalho no projeto, mas sou construtivista. Porque também tem esse aspecto de vocês fazerem não só o que tá dizendo lá na cartilha [...]

AURÉLIA - Eu acho que sim. Até a questão dos bilhetes revela a prática porque se ela não fizesse esse trabalho não sairia...

VITÓRIA - [...] Não é difícil trabalhar o Projeto. É mais fácil que trabalhar em outra corrente, em outra concepção, em uma proposta mais aberta que dá ampla... Não é difícil trabalhar com ele [projeto] porque nós aprendemos com ele. Não era nada como é hoje, mas era ele. A outra questão. O material não é de todo ruim. O material é bom. É um bom material. Ajuda muito as crianças. [...]

Analisando a ação da ordem do informar, observamos que Vitória afirma seguramente sua postura na condução da aula, revelando que, no início dos nossos estudos, estava em conflito, mas que agora havia descoberto que, embora trabalhasse com o método metafônico, sua prática era construtivista. Embora tenhamos suscitado alguns questionamentos acerca desse aspecto contraditório da prática, nos antecipamo-nos emitindo a nossa opinião, perdendo, assim, a oportunidade de ouvir da própria partícipe o seu ponto de vista.

No contexto dessa sessão, Aurélia reitera a postura construtivista da colega ao relembrar uma das atividades que Vitória havia proposto em outros momentos, conforme revelou ao grupo em outras sessões reflexivas. Dessa forma, Vitória justifica sua postura construtiva na aula ao enfatizar que trabalhar em uma perspectiva empirista é bem mais fácil que alfabetizar fundamentada em uma proposta construtivista, por exemplo.

Confrontar

Dentre as questões que nortearam a reflexão da aula da professora Vitória durante a ação de confrontar, destacamos além das vantagens e desvantagens da aula, como chegou a sua forma de ensinar.

HOSTIZA - Quais as vantagens e desvantagens dessa aula?

VITÓRIA - A desvantagem é que eu fiz a lista só pra eles ler e organizar colando no quadro e quando... eu disse pra ela [pesquisadora] a gente trabalha é com o real e não com o ideal. Eu vou idealizar. Eu vou trabalhar listas, eu vou levar os meninos pro supermercado. Com que condição? Eu posso levar no depósito da escola que tem a merenda deles, mas até você achar quem abra o depósito pra você, acompanhe lá você dentro do depósito vai até às 4:30h. [...] Essa foi uma das desvantagens que seria mais compreensível e mais rico se eles pudessem ir, lá eles iam ver a variedade de produtos que geralmente a família dele compra pra ele fazer a lista.

HOSTIZA - Como chegou a esse modo de ensinar?

VITÓRIA - O que a gente vem discutindo aqui... As leituras, as qualificações, principalmente as reflexões que a gente faz ao término de cada aula porque não me adianta ter doutorado e não refletir o que eu faço. Então, quem não tem tanta facilitação, mas tem preocupação de pensar como tá fazendo, o que tá fazendo, pra que tá fazendo, já é um bom início.

Ao apresentar seu ponto de vista sobre as desvantagens da aula, a professora enfatiza um aspecto discutido durante a análise intrapessoal referente à finalidade do uso da lista. Nesse sentido, Vitória sustenta seu ponto de vista informando as limitações do seu contexto de trabalho, porém reforça que a aula teria sido muito mais interessante se os alunos tivessem vivenciado uma situação real que permitisse o uso da lista. Referindo-se a como chegou ao seu modo de ensinar, a alfabetizadora destaca o papel dos processos de formação pelos quais tem passado e a importância de refletir sistematicamente sobre o quê, para quê e como tem desenvolvido o trabalho pedagógico.

Reconstruir

A ação de reconstruir envolve a reflexão sobre a contribuição pedagógica da mudança na prática docente, conforme é possível acompanhar:

HOSTIZA - E qual contribuição pedagógica na mudança na sua forma de ensinar?

VITÓRIA - [...] Se fosse pra levar a um depósito, falar com antecedência com alguém que pudesse no dia tá pronto, com a chave no momento pra não acontecer tanto atraso. Ia contribuir pra melhor aprendizagem dos meninos. Antes eu até tentei... Se eu não me engano a Isabel Solé trata dessa questão de que a criança precisa da simbologia pra relacionar uma coisa com a outra e encontrar sentido no que tá fazendo.

HOSTIZA - Qual a relação existente entre sua ação de ensinar hoje e a realizada antes das sessões?

VITÓRIA - [...] Antes das sessões eu já tava tentando trabalhar nessa direção. A gente já trabalha o letramento e as atividades direcionadas ao letramento, direcionada a alfabetização especificamente, só que a gente não tinha consciência em que momento estava alfabetizando que momento tava letrando e hoje isso tá mais claro. Depois das sessões aqui num grupo menor pra gente discutir e tentar tirar dúvidas, os equívocos que a gente tem das compreensões anteriores completamente equivocadas. Aqui a gente tá conseguindo esclarecer.

Ao discutirmos sobre a contribuição da mudança no seu modo de ensinar, Vitória reitera a importância de ensinar a língua a partir das práticas sociais de escrita, assim, fundamenta seu ponto de vista baseado em um suporte teórico que discute o papel da simbologia na aprendizagem dos conteúdos, particularmente do código alfabético.

Ao avaliar os efeitos das sessões reflexivas sobre sua ação de ensinar, a alfabetizadora declara que estas contribuíram para conscientizá-la em relação aos propósitos das atividades que eram trabalhadas, pois não tinha clareza quando se tratava de propostas voltadas para o letramento ou para a aquisição do código ou, ainda, se envolviam as duas facetas, simultaneamente.

Desse modo, o diálogo aberto e franco, instaurado nas sessões reflexivas, possibilitou o encontro das professoras com a própria prática, permitindo avaliar as decisões tomadas a partir do planejamento até a execução da aula propriamente dita. O processo crítico-reflexivo, conduzido pelas questões orientadoras, transcenderam o espaço da sala de aula, estendendo-se ao contexto mais amplo no qual a prática docente se inseria.

5.4.1.3 Sessão reflexiva com a Badesa - 11.08.06

As reflexões desencadeadas a partir da aula da professora Badesa tiveram como foco, a análise das ações desenvolvidas em torno do ensino da língua escrita. A aula ocorreu em uma turma de 1ª etapa do 1º bloco (alfabetização), formada por 18 alunos, cuja faixa etária é de 5 a 6 anos de idade. A turma, em sua maioria, é proveniente de uma creche situada ao lado da escola.

A seguir, apresentamos o roteiro da aula ministrada pela professora Badesa, seguido da reflexão sistemática:

Aula da Badesa - 06.06.06

BADESA - Leitura compartilhada - A princesa e a ervilha;

BADESA - Leitura do texto - Os dez saczinhos;

BADESA - Questionamentos orais sobre o texto focando ordem crescente e decrescente dos numerais;

BADESA - Questionamentos orais sobre o significado de algumas palavras do texto;

BADESA - Canto do refrão de uma música para enfatizar o estudo do fonema /N/;

BADESA - Listagem de palavras iniciadas pela letra “N” e oralização do fonema;

ALUNOS - Realização de atividade a partir de uma brincadeira em que os alunos eram desafiados a escrever listas de nomes de frutas, animais, pessoas, objetos iniciados conforme a letra sorteada.

Descrever

O início da sessão reflexiva deu-se mais uma vez com base na nossa explicação de como seria conduzida, como o relato transcrito poderia ser utilizado, conforme podemos observar:

HOSTIZA - Bom, hoje vamos analisar a aula da Badesa e da Izabel. Então eu vou deixar a palavra com a Badesa e a Izabel pra gente fazer a análise de suas aulas. Eu até já entreguei aí a transcrição da aula pra Badesa que é bem mais longa do que a da Izabel. Apesar de a gente não precisar ler na íntegra, mas, podem tá recorrendo a algumas passagens, colocando oralmente de um modo geral e depois vocês podem ler mais com calma ou então podem tá chamando pra algumas partes, na página tal... [...] vocês devem ter o roteiro das questões que foi entregue no encontro passado não é?

Na ação de descrever, destacamos, para efeito de análise, aspectos relativos ao conteúdo abordado e aos objetivos previstos para a aula de acordo com os exemplos a seguir.

HOSTIZA - Qual o conteúdo da aula? Por que você o escolheu?

BADESA - A letra “m”. Eu não escolhi não (riu). Já tava escolhida.

VITÓRIA - Já tava determinada.

HOSTIZA - Quais os objetivos da aula?

BADESA - E o objetivo também a gente não tem o objetivo, a gente não tem objetivo, plano de aula com a habilidade. Não tem. O objetivo é do Programa maior.

VITÓRIA - A habilidade tá implícita só...

BADESA - Mas eu coloquei bem aqui o objetivo: identificar o som da letra “m”; relacionar palavras iniciadas com a letra “m”, fazer a lista de palavras.

A alfabetizadora denuncia a sua relação ambígua com a prática docente, na medida em que confessa a sua ausência de autonomia para deliberar, de acordo com a sua consciência, com a sua experiência e com as necessidades dos alunos, o conteúdo a ser abordado. Na verdade, afirma que o conteúdo estava determinado *a priori*, sem, contudo, levar em conta os interesses dos alunos, a experiência da professora e outros determinantes que pudessem influenciar o decurso da aprendizagem dos alunos.

Ao discutir sobre os objetivos da aula, Badesa declara que sua prática está à deriva, sem rumos para seguir e que segue o objetivo maior do Programa Alfabeto sem, necessariamente, preocupar-se em definir diariamente, no planejamento, os objetivos que guiarão o processo de alfabetização. No entanto, como tinha consciência de que esta seria uma questão a ser discutida nas sessões reflexivas, informa os objetivos elaborados posteriormente à aula.

Informar

A ação de informar é guiada pela reflexão da concepção de ensino que orienta a prática da professora Badesa, como podemos acompanhar nas narrativas a seguir:

HOSTIZA - A aula que você ministrou converge com qual concepção de ensino?

BADESA - Eu acho que tem uma mistura (riu). Eu acho que eu fiz aqui foi uma mistura da aula, não foi? Assim, tradicional porque ela já é tradicional. Aí eu tentei inovar aqui, fazendo coisas do construtivismo, não é?

VITÓRIA - Não, eu não acho que tu fez uma mistura não. É como eu acabei de dizer, o que tem lá [no Programa Alfa e Beto] é uma coisa, o que cabe a mim é adequar. Você não misturou, você tentou adequar.

HOSTIZA - Mas a gente tem que analisar também, que a gente possa tá considerando uma mistura se foi positivo ou não, fazer dessa forma.

BADESA - Agora aí eu achei positivo. O Programa mesmo leva pra repetição [...] tem que ficar repetindo o tempo todo, botando na cabeça do menino aquele som. Isso é tradicional. Aí eu tirei esse tradicional e fiz outras coisas, assim... A concepção tradicional que eu não gosto muito aí eu comecei a...

Ao discutirmos a concepção de ensino que orientou a aula, a professora Badesa declara a sua indefinição quando diz “eu acho que tem uma mistura [...]”. Sua argumentação é sustentada pela seqüência em que classifica sua prática em tradicional e construtivista, simultaneamente. Vitória percebe a inquietação de Badesa e consola a colega, ao afirmar que entende que não houve uma mistura, mas apenas uma adequação. No entanto, ao invés de analisar o caráter positivo ou negativo dessa “mistura”, poderíamos ter potencializado mais a reflexão se tivéssemos discutido acerca da incoerência que permeia uma prática que ora desenvolve propostas de atividades de natureza empirista ora construtivista.

A propósito, embora essa situação nos pareça ambígua e até incoerente como afirmam Lerner e Pizani (1995), recorremos a Tardif (2002) que propõe um modelo tipológico dos saberes docentes, atribuindo a origem da diversidade destes aos lugares, nos quais os próprios professores atuam, às organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, aos seus instrumentos de trabalho, às suas experiências de trabalho. Assim, o autor em referência afirma que os saberes que alicerçam o ensino são caracterizados por um sincretismo, ou seja, os professores utilizam várias concepções em sua prática, em função de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações.

Confrontar

Nessa etapa da ação reflexiva, Badesa confronta o seu modo de ensinar com os diferentes e semelhantes pontos de vista das partícipes, tendo como referência as teorias que dão sustentação ao fazer pedagógico.

HOSTIZA - A que interesses sua forma de ensinar está consubstanciada?

VITÓRIA - No momento o interesse é do João Batista.

BADESA - O interesse é que...

VITÓRIA - Aquele lá eu não considero nem que ele prima essa proficiência leitora e nem escritora, não. Eu acredito sim é que ele escreva convencionalmente, correto. É que ele escreva a escrita padrão. Não importa se ela é crítica ou passiva.

BADESA - [...] Ser bom leitor mesmo, formar bons leitores mais tarde.

HOSTIZA - E é bem mais tarde mesmo dentro da concepção do Programa porque primeiro se aprende a ler e escrever correto, depois é que vai se preocupar com as outras questões relativas à qualidade dessa escrita.

BADESA - Isso que eu tou dizendo...

Na ação de confrontar, ao discutirmos sobre os interesses que a prática alfabetizadora está comprometida, Vitória se antecipa a Badesa, mencionando o nome do idealizador do Programa Alfa e Beto, deixando-a confusa. No entanto, ao ser interrompida novamente por Vitória, que reafirma que o método metafônico prioriza apenas a norma padrão, Badesa realça o compromisso de sua forma de ensinar com a formação do bom leitor e escritor. Diante dessa

resposta, reiteramos a particularidade inerente aos pressupostos da concepção empirista, especialmente dando ênfase à expressão “mais tarde”, utilizada pela professora. Assim, colocamos mais uma vez como objeto de análise o caráter cumulativo e associacionista em que ocorre o ensino da língua na perspectiva dos métodos, evidenciando, assim, o privilégio atribuído a uma das facetas do processo de alfabetização, a aquisição da mecânica do ler e escrever, desconsiderando as práticas reais de leitura e de escrita, conforme discutimos anteriormente.

Reconstruir

A ação de reconstruir ocorre de maneira bastante evidente, na medida em que a professora Badesa avalia sua prática, conforme destacamos nos excertos a seguir:

HOSTIZA - Qual a relação existente entre sua ação de ensinar hoje e a realizada antes das sessões?

BADESA - [...] Se não fossem as sessões, com certeza eu tava dando o Programa de cabo a rabo [o grupo riu] É. Estava seguindo a risca. As sessões ajudam a gente a rever o que eu posso colocar, o que eu posso retirar [...].

HOSTIZA - O que fazer para produzir mudança?

BADESA - A gente ler, discutir [...] até coloquei, assim pra Hostiza, assim, né, a gente só faz mudança se a gente também já percebeu onde vai mudar, né, se eu nem percebi onde vai mudar, se eu não tenho nenhuma percepção assim do que eu posso mudar, do que eu posso fazer aí fica difícil. Eu percebi o quê? [...] pela leitura que a gente fez que eu não posso fazer o Programa desse jeito que eu não vou conseguir com que meu aluno seja um bom leitor [...] então, eu percebi isso. A partir de quando a gente percebe, começa a compreender, pronto! É um passo pra mudar.

Ao ser solicitada a estabelecer um paralelo entre a sua ação de ensinar hoje e antes das sessões reflexivas, Badesa é firme em dizer que estas permitiram ressignificar a sua prática, passando a introduzir novas propostas de atividades mais significativas e desafiadoras. Nesse sentido, a resposta para a pergunta seguinte é reveladora do nível de consciência que a professora Badesa atingiu em relação à sua prática e à teoria que a orienta. O exercício de refletir, em processo colaborativo, sobre a prática e as idéias que a subjazem permitiu lançar

um novo olhar para a sua ação, de modo que provocasse mudanças na sua forma de pensar e agir, como enfatiza:

BADESA - [...] Eu percebi que nessa aula quando eles foram escrever, eles estavam com dificuldade até de combinar com o colega qual era a letra que começava. Nem pensar, eles não refletiam, né, com que letra, que letra... não pensavam mesmo. Então, a partir daí eu comecei a pensar, daquela aula eu disse: - Eu vou investir é na escrita e comecei a fazer duplas, todo dia, grupinhos ou três pra colocar na escrita, pegando os livros, aquele livro 2 que já terminou, nós estamos começando o 3. a coordenadora disse assim; - Você pode entregar esse livro pra os meninos! Eu não entreguei. Eu tou terminando as tarefas, né, termino entre aspas, do 3, eu pego o livro 2 e entrego pra todo mundo, nós vamos escrever aquelas quadrinhas, os quadradinhos pra ler e enumerar 1, 2, 3. Eu faço as duplas, a escrita, a produção de texto, as gravuras, colocar os nomes das gravuras... todo dia eu tou fazendo esse trabalho. O que melhorou, gente, dessa aula da escrita pra cá você nem... tem cinco meninas que já estão escrevendo texto mesmo com começo, meio e fim e tudo.

O processo reflexivo e colaborativo, instaurado no grupo, foi decisivo para que Badesa percebesse e compreendesse as limitações inerentes ao seu modo de ensinar. De acordo com suas reflexões, a observação colaborativa foi de fundamental importância, para que percebesse que o ensino da língua estava ancorado exclusivamente na oralidade em detrimento dos outros eixos; como: leitura e escrita. Assim, destaca a importância desse “perceber”, “compreender” para a mudança significativa de suas atitudes no modo de encarar o processo de alfabetização.

O autoconhecimento, produzido em um contexto reflexivo e colaborativo, encaminha os envolvidos no processo formativo ao desenvolvimento da ação consciente e inteligente de profissionais de alto nível, tornando-os cada vez mais comprometidos com os resultados do seu trabalho.

5.4.1.4 Sessão reflexiva com a Izabel - 11.08.06

A aula ministrada pela professora Izabel constituiu o foco dessa sessão reflexiva. Sua turma é formada por 23 alunos que cursam a 3ª etapa do 1º bloco (2ª série), cuja faixa etária é de 9 anos de idade. Conforme informou a professora, a turma apresenta sérios problemas de indisciplina.

Aula da Izabel - 12.06.06

IZABEL - Leitura compartilhada “Severino e os ovos”;
 IZABEL - Correção do “Para casa”;
 IZABEL - Realização da brincadeira “Boliche numérico”;
 IZABEL - Retomada, oralmente, das regras da brincadeira;
 IZABEL - Produção coletiva de um texto sobre a brincadeira “Boliche numérico”;
 ALUNOS - Cópia do texto.

Descrever

Para a professora Izabel, tematizar a própria prática constituiu um exercício bastante enriquecedor, pois permitiu ver a ação alfabetizadora com novo olhar, especialmente no que se refere às estratégias adequadas para conduzir o processo de produção textual dos alunos, o que, por sua vez, repercute na gestão da disciplina da sala de aula, conforme segue a análise:

HOSTIZA - Qual o conteúdo da aula e por que você o escolheu?

IZABEL - A produção de texto [...] o texto também envolve a parte escrita, né, eu acho que ele se envolve mais. Eu acho que você participar de uma brincadeira, de uma coisa que eles gostam eu acho que até facilita a questão da produção.

HOSTIZA - Quais os objetivos da aula?

IZABEL - A gente colocou, assim, como objetivo, né da aula alguns objetivos como também eu tenho essa dificuldade com eles, né, eles brigam muito, dão mesmo tapa, é aquela confusão, tem alunos que, às vezes não consegue mesmo fazer nada e não deixa ninguém... anda na sala toda e... [...] por conta dessa dificuldade de relacionamento que têm. [...] Também, né que vem pra cá como os objetivos e um desses daí, aliás, pra mim pessoalmente, independente da questão da produção de leitura e escrita, pra mim era, assim um dos mais importante, particularmente.

Ao ser questionada sobre o conteúdo da aula observada, Izabel aponta a produção textual como o foco da aula, porém realça o jogo como uma importante estratégia para desencadear esse processo de produção, especialmente considerando as características dos alunos de sua turma que apresentam problemas de disciplina. Assim, reitera que os objetivos

voltados para a questão da socialização e da construção de regras de convivência tiveram maior importância no decorrer da aula.

Informar

A ação de informar é conduzida pela reflexão de como os objetivos da aula foram atingidos, de acordo com o excerto a seguir:

HOSTIZA - Os objetivos da aula foram atingidos? Como?

IZABEL - Foram. Com a minha participação, né e com a participação também dos alunos porque eles sozinhos sem nenhum questionamento meu sem eu ficar instigando e perguntando, eles também não iam conseguir sozinhos, né, lembrar e nem realizar a atividade. Então, eu acho que foi uma participação conjunta que fez com que a gente conseguisse atingir os objetivos da aula.

Izabel enfatiza a importância da participação de todos os envolvidos na aula, na busca da consecução dos objetivos previstos. Desse modo, considera fundamental não apenas a sua participação e suas intervenções na aula, mas também o papel desempenhado pelos alunos. Nesse sentido, entende que o processo de alfabetização requer a interação constante entre o aprendiz e o professor para atingir a consecução dos objetivos propostos, ou seja, para que, de fato, a aprendizagem ocorra.

Confrontar

A seguir, apresentamos mais uma situação em que as alfabetizadoras refletem quanto à contribuição da aula da Izabel para a formação dos alunos, isto é, confrontam a ação de ensinar na perspectiva de avaliar as consequências dessa prática e a qualidade que atingiu em relação à aprendizagem que pode ter proporcionado aos alunos, a saber:

HOSTIZA - A aula contribuiu para a formação dos alunos? Como?

IZABEL - Contribuiu sim. Ave Maria! Quando eu vi que, pelo menos, teve algum momento, assim de implicância, mas bem pouquinho que não deu nem muito... Meu Deus do céu! Isso é um milagre.

HOSTIZA - Quais as desvantagens dessa aula?

IZABEL - A gente deixa pro final?

Refletindo sobre a contribuição da aula para a formação dos alunos, Izabel considera que esta proporcionou condições para que as crianças se mantivessem interessadas, assim, apóia seu ponto de vista, ressaltando o clima de tranquilidade em que a aula ocorreu, ao afirmar que praticamente não houve brigas, confusões entre os alunos.

Ao ser questionada sobre as desvantagens da aula, Izabel pergunta se pode deixar para o final. Isso se explica porque, ao analisarmos o relato transcrito da aula observada, especialmente durante a produção coletiva do texto instrucional, algumas pausas na fala da professora chamaram a nossa atenção. Diante do fato, combinamos, durante a reflexão intrapessoal, ocorrida um dia antes da sessão reflexiva, que levaríamos o relato transcrito para o grupo, a fim de que eles percebessem esse fenômeno e discutíssemos como a aula poderia ter sido mais produtiva.

A seguir, apresentamos alguns trechos do relato transcrito da aula que ilustram a situação descrita acima.

[...]

IZABEL - Eu tou querendo é que vocês me ajudem a lembrar de tudo que a gente fez.

ALUNO - Não pode entrar na frente do outro.

IZABEL - Então tem que fazer o quê? Vocês jogaram todos ao mesmo tempo?

ALUNO - Não. Jogamos um por vez.

IZABEL - Isso! **[Faz pausa por 00:01 min. enquanto reestrutura as idéias e as escreve no quadro]**. Tá, jogando cada um na sua vez e depois? Bora. Jogando cada um na sua vez e depois? E aqui, o que que ia acontecendo com as garrafas?

[...]

IZABEL - Com a quantidade de pontos das garrafas que iam sendo derrubadas o que que a gente ia fazendo com eles? [Esperou a resposta e continuou] a gente ia fazendo o quê?

ALUNO - A gente ia anotando.

IZABEL - Mas como é que a gente coloca a quantidade? O que que a gente colocou? O que que a gente colocava que tava representado na garrafa?

ALUNO - Os numerais.

IZABEL - É. Os numerais **[demorou um intervalo de 00:04 min. para a construção de parte do texto]**. Ó eu coloquei aqui o que vocês me falaram, ó que a quantidade de garrafas que iam sendo derrubadas [...] ia registrada na tabela aí em forma de adição, não é isso? Vamos lá. Depois que a gente junta os pontos... ó depois que a gente jogou e juntou os pontos em forma de adição, o que que a gente fez? O que que a gente fez, hein Clarice? Depois que a gente jogou que anotou os pontos...

[...]

IZABEL - [...] Ó, ao final do jogo, né vamos somar todos os pontos de cada grupo, né?

ALUNO - É.

IZABEL - [**Faz pausa durante 30 segundos para escrever o fragmento do texto até ali discutido**] mas pra que que a gente faz isso? Rafaela, pra quê é que a gente vai fazer [somar] catorze pontos? Só pra saber que fez mais pontos e mais nada?

ALUNO - Não, a quantidade do outro.

IZABEL - Mas pra quê? Só pra isso?

IZABEL - O que mais que a gente descobre quando a gente soma todos os pontos?

ALUNO - Saber se ganhou se foi homem ou menina.

IZABEL - Ah, serve pra descobrir também qual foi o grupo que ganhou, né? [**faz pausa durante 56 segundos enquanto registra no quadro**] Tem mais alguma coisa?

Seguindo o processo reflexivo, chamamos a atenção do grupo para este trecho do relato, conforme segue a discussão:

HOSTIZA - Eu gostaria que vocês olhassem o relato da aula na p. 2. Vocês observaram o que está em destaque aí no relatório em algumas páginas como, por exemplo, negrito na p. 2 e na p. 3? Localizem aí.

HOSTIZA - Vocês percebem algum problema nesse momento aqui da aula? Ela interroga os meninos e ela pára para escrever o texto no quadro. Depois ela resume a idéia. Ela pergunta: - O que a gente poderia escrever? Depois que termina de escrever, ela tinha que fazer uma outra pergunta? Vocês sentem falta de alguma coisa aí?

VITÓRIA - O quê? Relacionado com a postura dela, é?

IZABEL - É (riu).

HOSTIZA - Ela estava escrevendo no quadro. Escrevendo as regras e eles vão dizendo alguma coisa. Ela ia perguntando e eles iam dizendo as respostas, mas ela organizava mentalmente e ia escrevendo no quadro.

VITÓRIA - Ah, sim, entendi, mas, assim, é que de acordo com o que eles dissessem ela tinha que escrever.

BADESA - Ela esperou que eles falassem, é?

VITÓRIA - Não, eles já tinham falado aí silenciou e ela foi e escreveu o que eles já tinham construído. Só que, de acordo com o que ela disse, ela reformulava, ou não?

HOSTIZA - Reformulava porque ela fazia as perguntas e eles não davam as respostas, ou seja, respondiam, mas de forma insatisfatória. Ninguém dizia uma construção mais completa...

BADESA - Uma frase...

VITÓRIA - [...] No meu caso eu teria feito assim: eu ia perguntando, e ia anotando com as palavras que eles dissessem, depois de tudo [...] a gente ia ler o que eles disseram, incluía mais alguma coisa, dali então, ia tentar construir o texto com o que eles disseram e, à medida que eles fossem dizendo ia escrevendo sem fazer... porque isso aí, eu digo sempre pros meninos... no momento que eu produzo um texto, na 3ª série, na folha do caderno, - Faça do jeito que vem na sua cabeça, deixa aí. Vai ter o momento pra gente ler e ajustar isso aí [...] e assim, vai até terminar o texto.

AURÉLIA - Eu não sei, eu acho que é quando ela coloca lá: “Divide a turma em dois grupos”, né aí ela, por exemplo, eu não sei se foi isso, exatamente isso aqui. Nesse momentinho que ela tá escrevendo lá, ela fica calada e os meninos também, não é? [várias vozes se entrecruzaram]. Eu acho que ela teria que ter perguntado pra eles: - Divide. Como é que eu vou escrever aqui? Como é que eu vou escrever essa palavra? Aí ia escrevendo junto com eles, né.

HOSTIZA - [...] Porque ao tempo em que ela estava registrando poderia negociar o que deveria está escrito, avaliar, perguntando se estava bom e negociando o tempo todo com eles porque nesse momento eles estavam aprendendo também a linguagem que se escreve, o jeito que se escreve um texto, já que a idéia era escrever um texto instrucional. Então eles aprenderiam também naquele momento as características do gênero. Ela poderia o tempo todo está negociando com eles: Eu coloco assim? Desse jeito tá bom? E ficar recuperando a leitura, no entanto, só fez a leitura no final de tudo. Você ficar ouvindo 4 minutos numa fita e você não escutar a fala da professora... nesses 4 minutos dá pra eles se distraírem, fazerem muita coisa. Você escuta um bom trecho de fita e fica esperando a professora falar e era justamente o momento que ela estava fazendo anotação no quadro, tentando articular o pensamento. Era pra ela está o tempo todo interagindo com o aluno. Dessa forma, acaba determinando o texto, tornando-se uma construção individual da professora.

IZABEL - Aí nesse espaço de tempo alguns... porque... - Olha, ninguém copia nada agora vamos só fazer juntos depois todo mundo vai copiar! Mas alguns espertos... sempre têm aqueles que já vão fazendo logo pra depois não ficar [...] e outros que não estavam fazendo isso estavam fazendo intrigas (riu).

O diálogo, conduzido por nós, levou o grupo a perceber problemas ou limitações ocorridos durante a aula. Nesse sentido, o primeiro momento do diálogo deu-se na perspectiva de chamar a atenção das partícipes para algumas expressões em destaque no relato transcrito, em seguida Vitória e Badesa interagem conosco (eu e Izabel), tentando compreender como se deu a ação de Izabel durante a produção coletiva. Nessa alternância de turnos de falas, Vitória sugere como teria conduzido a situação de produção coletiva, enfatizando a importância de valorizar as idéias dos alunos nesse processo de construção do texto.

Na seqüência, Aurélia, ao mesmo tempo em que tenta compreender a situação em foco, sugere como a colega poderia ter conduzido a produção, privilegiando intervenções voltadas para a aprendizagem do código escrito, ou seja, para a alfabetização. Em face às contribuições das colaboradoras, reiteramos a importância de manter um diálogo constante

com os alunos durante o processo de produção de texto, como forma de potencializar a aprendizagem dos alunos à medida que discute, questiona e avalia a qualidade da produção. Deixar os alunos sem retorno, ociosos, contribui para que se dispersem, se ocupem com outras “atividades”, deixando de aprender o que realmente era objetivo da aula.

Reconstruir

O exemplo apresentado a seguir mostra a ação de reconstruir, caracterizada pela ressignificação da didática da alfabetização, do modo de condução da atividade desenvolvida.

HOSTIZA - O que mudaria na sua aula?

IZABEL - Ontem, quando a gente tava discutindo isso aqui [durante a reflexão intrapessoal], essa questão das paradinhas, né, aí tem essa questão aqui o que eu mudaria, né, depois da discussão com a Hostiza aí eu percebi que esse momento aqui é muito importante porque quando outra pessoa ver e discute com você, aí você se “manca” como diz [...] que naquele momento não é possível você perceber, exatamente essa questão da construção ao invés de ter ficado calada ali e arrumar o pensamento deles, né a idéia que tavam dizendo e tendo ter feito leitura, né, eu fazendo, lendo o que já tinha lá e puxando mais [...] não só aqui, mas que eles ajudassem a colocar lá [...] aí depois da discussão foi que eu fui sentir... eu senti a falta, né, que eu poderia ter aproveitado de outra maneira e eu não aproveitei, então se eu tivesse que mudar, eu mudaria isso aí.

HOSTIZA - Qual a relação existente entre sua ação de ensinar hoje e a realizada antes das sessões?

IZABEL - Eu acho que só esse fato de você ter que [pausa] planejar uma aula, por exemplo, como essa e você ter que analisar ela depois, só o fato de você tá ali pensando no que fez, no resultado que obteve, eu acho que essas sessões ajudam muito assim, a gente a pensar mais. Eu acho que o que tá faltando, talvez, mais, assim no sentido da melhoria da qualidade da educação eu acho que é um pouco também isso porque eu acho que hoje em dia a gente não tem mais nem tempo pra fazer isso, né pra pensar e se nós tivéssemos lá na escola, nós não estaríamos tendo essa discussão que nós estamos tendo aqui. Eu acho que isso falta muito pra melhorar o nosso trabalho.

Consideramos esse momento de fundamental importância nesse processo reflexivo, por permitir à professora Izabel colocar a própria prática como objeto de análise, levando-a a perceber os problemas ocorridos na aula dos quais não tinha consciência. As contribuições tanto do grupo, quanto da pesquisadora/formadora desempenharam papel preponderante, para

que a alfabetizadora percebesse como seu trabalho poderia ter sido mais produtivo e atingisse o objetivo relacionado à aprendizagem das características do gênero em foco e, particularmente, ao objetivo a que visava “despertar a atenção e concentração dos alunos”, conforme mencionou no plano de aula.

Apesar de não responder, de uma forma mais direta, ao questionamento feito, que induz a professora a comparar a prática docente desenvolvida antes e depois das sessões reflexivas, Izabel reitera a importância de criar espaços dessa natureza, ou seja, criar contextos que garantam a reflexão na ação alfabetizadora, ao mesmo tempo em que lamenta não dispor de uma cultura reflexiva dentro da escola, que favoreça o exercício da reflexividade para uma efetiva melhoria da qualidade dos trabalhos.

As reflexões empreendidas no decurso da pesquisa contemplaram questões de ordem prática, relativas ao cotidiano da sala de aula e a questões de natureza social, envolvendo o contexto institucional e a realidade na qual os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita estão inseridos. Assim, o entendimento das teias das relações que perpassam a prática escolar confere aos docentes a postura de agente reflexivo, coerente com posicionamentos relativos às questões educacionais e profissionais que respondam às reais necessidades do seu contexto.

5.4.2 Formação reflexiva: construção de autonomia profissional

As análises que seguem são decorrentes da avaliação realizada pelo grupo no último encontro em que paramos para refletir sobre os efeitos que a pesquisa provocou em cada uma das partícipes. De um modo geral, as contribuições mais comuns, apontadas pelas alfabetizadoras, estão relacionadas ao próprio processo formativo, à ressignificação da prática mediados pelo exercício de meta-reflexão, conforme evidenciam as narrativas, a seguir:

HOSTIZA - Eu trouxe a proposta de uma espécie de avaliação desse trabalho que foi feito. Na verdade, a gente sabe que este estudo é, ao mesmo tempo, pesquisa e formação. Então, a gente começa perguntando: Qual foi a contribuição desse momento da formação no desenvolvimento pessoal e profissional?

AURÉLIA - Eu acho assim, pra mim, quando eu tou na sala de aula eu estou sempre lembrando, assim, será se eu tou fazendo essa união entre a teoria e a prática, essa relação. Muitas vezes você tem um discurso, mas a

sua prática é outra, a coerência do seu discurso com a sua prática. Uma coisa assim, que eu tenho, assim, vigiado bastante é o que eu tou fazendo... Será que o que eu tou fazendo na sala de aula tá contribuindo pra formação desse homem que eu almejo que eu desejo? Eu acho assim, que favoreceu as leituras que nós fizemos, né as discussões, os depoimentos, assim, como é que nós estamos trabalhando, esse... eu acho que todo mundo ficou à vontade, ninguém preocupado talvez, assim de tá sendo... ser julgada, né, que essas discussões é exatamente pra gente ir avaliando os nossos resultados pra gente crescer e, pessoal... eu acho que esse momento aqui, está colocando, assim tirando algumas redundâncias, né (riu) diante das colegas é uma coisa, assim que não é tão fácil, né eu tenho certeza que nesse momento e na nossa vida lá fora vai perdendo essa timidez, não é? E pessoal, eu acho que eu li mais (riu) outros livros mesmo que não fosse didático, mas de qualquer forma contribuiu pra o nosso crescimento pessoal e, eu acho que eu tou com vontade de fazer mestrado (riu e o grupo foi solidário). Eu tou parada há muito tempo e eu tou com vontade de estudar. E eu tou assim com essa vontade de procurar alguma coisa pra fazer...

MARIA - Pra mim contribuiu bastante também essa questão da reflexão, também, né que eu continuo fazer o trabalho. Às vezes a gente nem pensa muito no que deu certo. Aí a partir de agora eu já penso mais, assim, será que a aula foi boa [...] (riu) atingiu os objetivos. O que contribuiu foi as leituras que nós fizemos aqui, né as discussões também, onde cada um vai dando sua opinião, experiências, né e cada um vai falando, também acho que na medida que a gente vai lendo, vai assim, despertando o interesse de buscar novas leituras, pesquisar mais, e também na questão da [...] tímida, né. Acho que deve ter melhorado um pouquinho do início pra cá.

IZABEL - Eu acho que, esses nossos encontros, eu acho que só ajudou porque você pensar sobre suas ações não é tão fácil, mais fácil você pensar sobre as ações dos outros, né. Muito mais fácil que você apontar, né, os outros, o que você acha que o outro fez que não tá certo do que você pensar sobre o seu próprio trabalho, né você olhar pra você mesmo e eu sempre tive essa dificuldade. Ave Maria, na hora que eu tenho que fazer uma auto-avaliação sobre qualquer coisa eu... sabe? Eu acho que esses nosso encontros contribuiu muito pra isso, eu me acho, assim, que já tou falando demais. AAAAh, eu não... pra falar, minha gente! Eu tinha dificuldade muito grande. Agora eu faço como a Vitória, um medo de falar besteira. Quando eu pego os relatórios, meu Deus foi eu que disse isso aqui? Eu acho que tudo isso contribui pro crescimento da gente tanto pessoal, quanto profissional. Eu acho que a gente conseguiu assim, apesar do grupo ser pequeno, né a gente conseguiu uma boa sintonia, né, os sons foram legais, né. Eu acho que tudo isso, né só fez enriquecer, né. Em todos os sentidos, eu acho que tanto pessoal como profissional.

BADESA - Quando eu fiz o Profª, algumas questões ficaram... eu fiz foi um ano, mas muita coisa na minha cabeça ficou assim, meio incompreensiva, né, [...] da minha prática [...] essas questões, em muitos pontos esclareceu, né, assim, em relação a reflexão, que a gente tava falando, a gente se auto-avaliar [...] Então, a gente questiona muito [...] libertar [...] as besteiras que você fala, a gente fala muita [...] isso facilita a gente falar muita coisa que seja certo ou não, mas tem hora que tem medo de falar errado, a gente... [pausa] eu gostaria que continuasse esses encontros em outros momentos como esses, com poucas pessoas, todo mundo olhando no olho da gente, acreditando no que a gente tá falando. Foi

muito bom. Acho que pra mim o principal foi isso (riu). O grupo por ser pequeno, então, já favorece a discussão, dá a diferença, quando todo mundo discute até na hora da fala, você vai pegando as falas [...] isso facilita muito a gente, incentiva, então [...] até no Estado que eu trabalho também à noite isso foi assim um fator [...] pra mim porque eu peguei uma disciplina alfabetização, então, o grupo me ajudou tanto nas discussões, nas leituras que eu tive que fazer [...] essa situação toda, dá condição pra gente trabalhar, buscando, reelaborando o pensamento. É muito bom [...].

VITÓRIA - Em relação ao [ponto de vista] pessoal que não fica... já que aqui é profissional e pessoal, junto, fica muito difícil de separar porque o profissional é a pessoa não dá pra separar os dois, então, em relação a expor o que a gente faz, aqui eu vou falar dos dois juntos: pessoal e profissional. Em relação ao que a gente faz, expor o que faz, antes eu tinha medo, eu ficava preocupada quando dizia assim: - Vem alguém da Secretaria aqui na escola. Ninguém dizia pra quê.[...] E eu quero dizer que essa questão eu já tinha aceito isso de que não poderia tá vendo como uma fiscalização mas como algo que fosse me ajudar, que antes eu não tinha essa concepção, pra mim era fiscalizar mesmo, era botar uma arma na cabeça, mas à medida que a gente vai discutindo, a gente vai se livrando desses temores. Então, antes eu já estava me livrando, me livrando e agora a evolução aumentou só que, até que, como a menina falou: - Eu não falava nada. No início eu até disse pra vocês que nenhum telefonema eu atendia, eu não falava nem ao telefone de tão tímida que eu era. Eu não sei, às vezes eu fico me perguntando, eu me avalio até nisso, será que nos encontros eu falo tanto, será a necessidade que eu tinha acumulado de não falar, será que era isso? Eu fico me perguntado. [por]que às vezes me sinto assim: - meu Deus eu sou muito antipática, eu falo demais tomando a vez dos outros. Pessoal e profissional não dá nem pra separar. É... fui mudando, deixando essa questão de achar que é fiscalizar e não tenho, hoje eu posso dizer de peito aberto, não tenho medo e muito menos vergonha de ministrar uma aula pra quem quer que seja.

CLARA - Pra mim contribuiu muito. Inclusive, hoje, assim, na sala, né... em algumas atividades que eu vinha fazendo. Aprendi muito aqui. Eu gostei, foi muito bom... Contribuiu, assim... a partir de agora melhorei mais ainda, né. Passei a estudar mais. O relacionamento mudou. Favoreceu a... clareza em relação ao desempenho [...] que eu tava fazendo errado, tou fazendo correto e tou fazendo análise.

HORTÊNCIA - [...] o que favoreceu nesse nosso processo, é principalmente isso, é entender, compreender, sentir a necessidade de que eu preciso ler. Eu preciso ler mais, eu preciso ficar fundamentada no meu trabalho. O trabalho de ser professor... o professor também jamais... – Bom, tou formado, fiz a graduação, passei pronto, tou pronto! De jeito nenhum. Mesmo porque o nosso objeto de estudo é um objeto muito mais complexo, né, até mais do que o próprio médico, fazer a cirurgia, né. Eu coloquei aqui Hostiza de mais importante nesse momento é que ele me fez ver que eu preciso ler, eu preciso tá informada, eu preciso tá aberta, eu preciso saber das teorias.

As narrativas evidenciam as diferentes contribuições do espaço formativo criado a partir da pesquisa. Referem-se ao reconhecimento, por parte das alfabetizadoras, da necessidade latente de refletir sobre a ação docente, de colocar constantemente suas teorias e

práticas como objeto de análise. Referem-se, ainda, ao despertar da vontade de estudar, de investir na autoformação, dentre outras.

As reflexões da professora Aurélia são reveladoras em relação às contribuições decorrentes do processo formativo desenvolvido pela pesquisa. Nesse sentido, do ponto de vista profissional, destaca que os estudos e discussões desencadearam a preocupação constante acerca da necessidade de aliar teoria e prática, bem como a buscar a consonância do discurso com a prática. Sua análise aponta, ainda, como contribuição por parte da pesquisa, o exercício de auto-avaliação de suas práticas, ou seja, a alfabetizadora passou a refletir sobre sua forma de agir, de ensinar, acerca das reais finalidades de suas ações e convergência dessas com os objetivos estabelecidos.

Sob a perspectiva pessoal, analisa que o modo como os estudos foram conduzidos favoreceram o encorajamento para que as alfabetizadoras, na medida em que estas tinham espaço para emitir seus pontos de vista, expor suas teorias e práticas, rompendo com a timidez, o medo de falar, de desnudar-se, ampliando cada vez mais a participação efetiva nos encontros de formação. Além disso, destaca que o grupo impulsionou a necessidade de ampliar o seu repertório de leituras, bem como despertou a vontade de estudar, de investir na autoformação. Desse modo, a formação reflexiva desencadeia a autocrítica, a consciência profissional e a compreensão de que a formação é inacabada, motivando as colaboradoras a pensarem nas possibilidades de investimento nos processos de desenvolvimento profissional.

A professora Maria declara que o contexto de formação criado em função da pesquisa despertou a necessidade de refletir sobre a sua prática, avaliar os aspectos positivos e/ou negativos da aula. Nesse sentido, considerou fundamentais as leituras e discussões para desencadear o processo de busca, para tornar-se mais informada e esclarecida a respeito de sua profissão, bem como para romper com a timidez, o medo de falar diante das parceiras. Assim, a prática da reflexão potencializa o professor a reelaborar argumentos para descrever e explicar a prática, de forma orientada do ponto de vista teórico-metodológico.

A professora Izabel, ao avaliar as contribuições do espaço formativo, favorecido pela pesquisa, aponta o exercício reflexivo, vivenciado no grupo, como essencial para auxiliar no processo de tematização da própria prática. Ademais, destaca a importância da participação efetiva nas reflexões coletivas, dos momentos de compartilhamento de experiências para romper com o medo e a timidez.

Nesse sentido, experimentar processos formativos, pautados na reflexão crítica e em ações colaborativas, permitiram a autoconsciência de suas próprias ações, avaliando suas

conseqüências no desenvolvimento da prática alfabetizadora, contribuindo, assim, para o exercício da profissionalidade.

De modo semelhante, Badesa revela que seu envolvimento com o grupo favoreceu o esclarecimento de questões mais específicas relativas à alfabetização, bem como contribuiu para libertar do medo de falar diante das colegas, medo de falar coisas erradas. Nesse sentido, avalia que a dinâmica de funcionamento do grupo favoreceu a participação efetiva de cada colaboradora, promovendo a confiança, a credibilidade, o respeito pelos pontos de vistas emitidos, na medida em que possibilitou uma relação mais próxima, pessoal.

Nessa perspectiva, a formação reflexiva vivenciada no grupo contribuiu para encorajar as partícipes a expressar e negociar seus pontos de vista, potencializando maior desprendimento para discutir questões que transcendem as temáticas referentes à alfabetização, como, por exemplo, relativas aos condicionantes políticos, sociais e culturais, que permeiam a ação pedagógica. Assim, a prática reflexiva proporcionou a consolidação de atitudes mais ousadas e críticas em relação à defesa de seus posicionamentos.

Considerando que sempre teve dificuldade de se manifestar publicamente, até mesmo de falar ao telefone, de modo que isso interferia também em sua vida profissional, Vitória reitera, como contribuição do contexto formativo, a evolução de sua participação mais efetiva no grupo, ou seja, o rompimento do medo de falar em público, de emitir seus pontos de vistas, sem receio das atitudes dos outros em relação a si.

A avaliação da professora Clara, apesar de reticente, revela que sua participação no grupo de pesquisa possibilitou a ressignificação de alguns tipos de atividades que vinham desenvolvendo com seus alunos. Despertou, ainda, para a vontade e a necessidade de estudar mais e a refletir mais sobre sua prática. Isso revela que as pesquisas para e com os professores têm o mérito de contribuir com seus processos de autoformação e desenvolvimento profissional.

A professora Hortência destaca, como contribuição do espaço formativo, organizado em função da pesquisa, a necessidade de que estudar é preciso. Em suas análises, a profissão exige, cada vez mais, que o professor se torne mais informado, mais disponível para aprender, dada a complexidade dos seres humanos, que são o seu objeto de trabalho.

Deste modo, fica evidente o reconhecimento de que o conhecimento é provisório e, que, portanto, o professor necessita, incessantemente, investir na autoformação, dado o caráter contínuo da formação.

Os enunciados das professoras reiteram, diversas vezes, a relevância das leituras e das discussões realizadas no interior do grupo como um fator impulsionador do desenvolvimento e da autonomia profissional, como enfatiza, explicitamente, a professora Aurélia:

AURÉLIA - [...] Eu acho que estamos adquirindo a consciência de que nós somos profissionais da educação e como profissional, tá sempre em busca de melhorar essa profissão, né, e como todo profissional a gente deve buscar o novo, alguma coisa que venha a favorecer nosso trabalho e que nós temos nossos erros, temos os nossos acertos e que a gente, assim, essa questão de não ter medo de expor aquilo que a gente está fazendo, que a partir dessa exposição, dessa conversa que tem com o outro é que nós vamos crescer e vamos melhorar, né, precisamos tirar esse medo e também uma coisa, assim que eu acho que ficou bastante claro [pausa – lapso de memória] Que muitas vezes você está fazendo alguma coisa e você não tem clareza naquilo que você tá fazendo. Eu acho importante de tudo que a gente faz a gente ter aquela clareza, saber até pra poder nos defender e dizer porque nós estamos fazendo daquela forma, defender nosso ponto de vista e não fazer porque alguém quer que você faça, porque alguém lhe orientou porque quando você faz, quando você tem consciência, você sabe o porquê, o efeito que aquilo vai ter. A situação é bem diferente do que aquela que você faz porque alguém lhe orientou que vai ser bom, mas se você não tiver a consciência daquilo, o resultado não é o mesmo e também o empenho porque você não sabe pra que é que tá fazendo aquilo.

Uma contribuição da pesquisa, elencada pela partícipe Aurélia, refere-se ao reconhecimento da necessidade de investir incessantemente na carreira profissional. Desse modo, enfatiza que a busca do conhecimento relativo à profissão docente confere maior clareza, consciência e autonomia ao professor na realização da ação alfabetizadora, pois este adquire segurança, um saber de natureza explicativa quanto ao que faz, ou seja, sabe a finalidade de realizar tais atividades, além de imprimir maior empenho ao desenvolvê-las, passando a propor sistemática e regularmente.

As narrativas revelam a dimensão do contexto de formação, criado em função da pesquisa, para cada uma das colaboradoras. As diferentes reflexões das partícipes do estudo apontam para a descoberta acerca da necessidade de refletir sobre suas ações, ao denunciarem, reiteradamente, a ausência de espaços formativos que tenham como finalidade tematizar o trabalho pedagógico, contudo, as professoras deixam transparecer um certo conformismo em seus enunciados, na medida em que deixam de expressar iniciativas para a organização de grupos como estes no interior de suas escolas, sendo que apenas a professora Badesa exprime a vontade de manter o grupo de estudo.

Emerge, portanto, das análises empreendidas pelas colaboradoras do estudo, o reconhecimento da legitimidade do contexto de formação/investigação organizado em função

da pesquisa. Desse modo, compartilhando saberes e experiências, as partícipes puderam avançar nos seus níveis de conhecimento, reelaborar suas crenças e concepções, e, conseqüentemente, ressignificar suas práticas, tornando-se mais seguras e firmes na tomada de decisões acerca da prática pedagógica.

A seguir, apresentamos a sistematização das análises realizadas neste trabalho, expressando os frutos que essa experiência trouxe ao grupo como um todo.

5.5 Contributos da reflexão crítica: sistematizando as reflexões decorrentes do estudo

Iniciamos este estudo anunciando algumas questões que inspiraram as nossas análises. Tomando como premissa a idéia de que as alfabetizadoras constroem saberes mediatizados pela reflexão crítica e por ações de natureza colaborativas, lançamos a questão orientadora: Como a reflexão crítica, em contexto colaborativo, contribui para a produção de saberes docentes na prática alfabetizadora? E como questões norteadoras: É possível refletir criticamente na/sobre a prática alfabetizadora? Que condições são necessárias para que os professores alfabetizadores desenvolvam a reflexão crítica? A reflexão crítica possibilita a produção de saberes docentes?

Objetivando responder a tais indagações, inicialmente, as nossas análises voltaram-se para a caracterização da prática das professoras envolvidas no estudo. Os dados coletados permitiram desnudar uma realidade movida por antagonismos que, por conseguinte, gera tensões no seio da ação alfabetizadora. Assim, alfabetizar implica ação complexa, pois as professoras enfrentam dificuldades de natureza diversas, que vão desde a formação de turmas numerosas, escassez de tempo para organização do trabalho pedagógico, até questões mais específicas, relacionadas à dificuldade de aprendizagem, indisciplina e as próprias condições socioculturais dos alunos.

Além disso, foi possível descortinar uma realidade bastante curiosa em que parte do grupo conduz a ação alfabetizadora fundamentada em uma proposta fechada, ou seja, em práticas mecanicistas de alfabetização orientadas por seqüências de passos preestabelecidos, mais especificamente pelo método metafônico e, a outra parte, encaminha o ensino da leitura e da escrita, baseada em uma proposta aberta mais próxima da abordagem construtivista.

Nessa perspectiva, as práticas orientadas pelo método metafônico concebem o processo de alfabetização como mera aquisição do código escrito, por meio do estudo das

letras apresentadas aos alunos a partir de listas de palavras e de textos fabricados com a finalidade de ensinar os fonemas, ao passo que nas práticas que concebem a alfabetização como aquisição da língua escrita, o ensino tem como ponto de partida o texto e leva em conta a alfabetização como processo construtivo dos alunos. Assim, o modo como as alfabetizadoras encaminham suas práticas repercutem diretamente na maneira de conceber o ensino e a aprendizagem da língua e, conseqüentemente, na relação que estas estabelecem com os conteúdos a serem ensinados, com o planejamento e com alunos.

Face à realidade apresentada, traçamos estratégias para refletir sobre as teorias e as práticas das partícipes na perspectiva de ressignificá-las. Assim, como decorrência do estudo, compreendemos que o exercício da reflexão crítica exerceu efeitos marcantes sobre o conhecimento das professoras. Tais efeitos ocorreram em função do processo de interação e da mediação, constituído com base no desenvolvimento da atividade discursiva e intelectual reflexiva, sobre os saberes teórico-práticos das alfabetizadoras.

Através das análises dos dados, evidenciamos as contribuições desse processo interativo mediatizado pela reflexividade. Nesse aspecto, destacamos que a prática colaborativa e reflexiva foi apontada como contexto fértil em relação aos saberes produzidos no seio da prática docente alfabetizadora. Assim, ao refletir sobre suas descobertas ao longo da trajetória profissional, as professoras, ao mesmo tempo em que explicitam os dilemas vivenciados, revelam os saberes construídos no cotidiano da prática. O exercício de fazer uma meta-reflexão, de mergulhar na própria profissão, permite o fortalecimento dos processos de conhecer-se a si mesmo, e as suas ações e descobertas.

No que diz respeito às percepções, expressas pelas professoras alfabetizadoras, em relação ao embasamento teórico-prático que guia suas ações na condução do ensino da leitura e da escrita, nossas colaboradoras são bastante coerentes com relação aos pressupostos que subsidiam suas práticas. Nesse sentido, os relatos das partícipes da pesquisa sinalizam um progressivo processo de tomada de consciência em relação às suas idéias e ações, pois, ao analisarem suas práticas, apresentam argumentos consistentes sustentados em um suporte teórico-prático, embora suas ações, em alguns casos, estejam apoiadas em abordagens acríticas.

De modo semelhante, ao compararmos o conhecimento prévio e o conhecimento reconstruído pelas professoras sobre alfabetização, percebemos um avanço considerável no modo de compreender as facetas que envolvem o ensino da língua escrita. Nesse sentido, as leituras e discussões em torno dessa temática, em algumas situações, foram de fundamental importância para a consolidação de posicionamentos que levam em conta não apenas a

mecânica do ler e escrever, mas que incluem também a interação do sujeito aprendiz com os mais variados tipos e gêneros textuais e as mais distintas funções que estes assumem no cotidiano do aluno, enfatizando a autonomia como condição adquirida pelos usuários da escrita para responder, de forma adequada, às demandas sociais e individuais da leitura e da escrita.

Em outras situações, as professoras demonstram que houve uma expressiva ampliação do significado de alfabetização, de modo que concebiam o processo em suas dimensões mecanicistas, restringindo-o apenas à aquisição do código alfabético. No entanto, ao final do estudo, o conceito de alfabetização foi ampliado e as professoras passaram a levar em conta as funções e os usos da escrita exercidos em contextos sociais e específicos para atender a suas demandas.

Houve, ainda, situações em que o avanço se deu no sentido de desmistificar a idéia de prevalência de uma das facetas da alfabetização, ou seja, que aquisição do código escrito deveria acontecer em momentos distintos. Além disso, também possibilitou identificarmos, no âmbito das práticas de alfabetização, as intenções que estavam por trás das propostas de atividades que eram oferecidas aos alunos, permitindo analisar se o foco se concentra na aquisição do código ou no letramento e, assim, auxiliar o professor a fazer o entrelaçamento dessas duas facetas da alfabetização.

Quanto aos saberes referentes ao ensino e à aprendizagem da língua escrita, do ponto de vista **didático-pedagógico**, o estudo possibilitou o comprometimento das alfabetizadores com a autoformação, com a aprendizagem dos alunos e com a conseqüente responsabilização pelos resultados destas aprendizagens, na medida em que criou condições para refletir acerca da contribuição da aula para a formação dos alunos. Além disso, favoreceu maior compreensão da prática, permitindo que as alfabetizadoras se tornassem mais informadas acerca do quê, para quê e como têm desenvolvido a prática pedagógica, tornando-se mais conscientes acerca das possibilidades e limitações de suas ações. Favoreceu, ainda, maior clareza quanto aos propósitos das atividades desenvolvidas.

Do ponto de vista dos **saberes específicos sobre alfabetização**, constatamos que, embora seja consensual entre o grupo o conhecimento de que o ensino da leitura e a escrita devem partir de situações concretas e que as atividades propostas devem levar em conta finalidades reais ou próximas do real, em algumas situações de aula discutidas anteriormente, nem sempre foi possível perceber na prática escolar a contextualização das situações de usos do ler e do escrever. A análise da aula, nas sessões reflexivas, permitiu perceber a ausência de coerência em relação ao estabelecimento de uma finalidade real e específica para as atividades

que envolvem a oralidade, a leitura e a escrita. Além disso, constatamos que a análise das aulas das professoras possibilitou ampliar o repertório de intervenções dinâmicas e específicas na condução do ensino da língua escrita.

Quanto à contribuição do estudo para a formação profissional docente, os dados evidenciam o reconhecimento da necessidade de cada vez mais ampliar o repertório de leitura, ou seja, estudar, investir na autoformação. Além disso, houve uma mudança de postura em suas práticas, assim, as professoras revelam que passaram a avaliar, a refletir mais sobre suas escolhas e decisões, desde a formulação dos objetivos até a execução da ação alfabetizadora, analisando a convergência desta em relação aos propósitos que se pretendem, de fato, alcançar.

Considerando os saberes construídos ao longo do estudo, apresentamos a figura 08, como forma de sintetizar as contribuições do estudo.

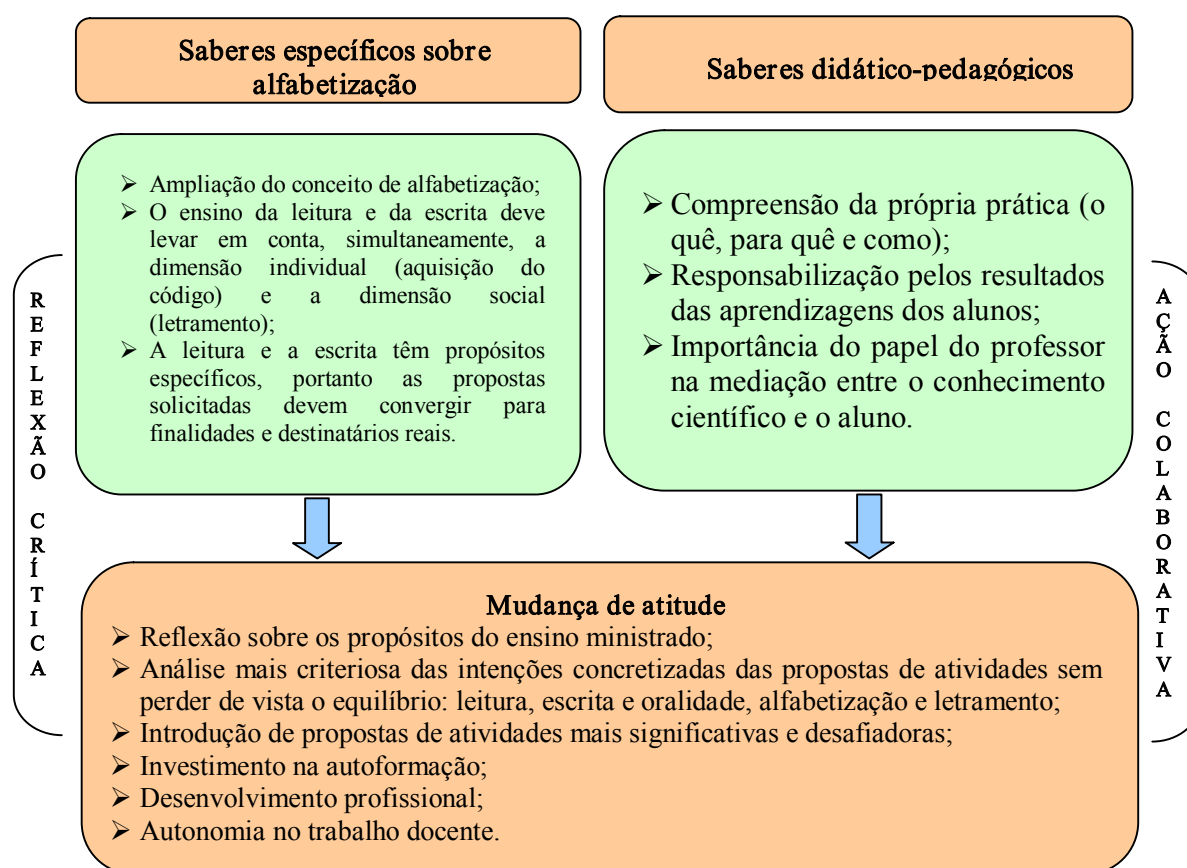


FIGURA 08 – SABERES PRODUZIDOS NA PRÁTICA ALFABETIZADORA

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos teóricos e empíricos da pesquisa

Traduzindo em termos de mudanças de atitudes na prática, constatamos que o estudo possibilitou aos professores o reconhecimento da necessidade de introduzir propostas de atividades mais significativas e desafiadoras para os alunos, privilegiando não apenas a

oralidade, mas também a leitura e a escrita. Além disso, permitiu que as professoras fizessem uma análise mais criteriosa das propostas de atividades, considerando os propósitos que pretendem alcançar.

Conforme evidenciou o estudo, os diferentes saberes produzidos, nessa perspectiva, seriam resultantes dos processos interativos e mediacionais vivenciados no grupo por meio da linguagem, como destacam Bakhtin (1997), Vigotski (1998; 2000), Magalhães (2004), entre outros.

O processo de construção dos saberes docentes, mediatizados pela reflexão crítica e por ações colaborativas, implica a reorganização permanente dos conhecimentos teórico-práticos, a organização do planejamento, das estratégias de ensino e das rotinas do trabalho pedagógico. A dinâmica desse processo leva em conta a articulação dos conhecimentos preexistentes aos conhecimentos novos.

NOTAS (IN)CONCLUSIVAS: DAS CONSTATAÇÕES, DAS CONTRIBUIÇÕES E DAS RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

6.1 Das constatações

Empreender uma pesquisa voltada para a formação reflexiva, especialmente quando esse campo ainda é bastante embrionário, nos revelou as produções que relatam experiências ancoradas nos pressupostos da reflexão crítica, no cotidiano escolar, ainda são bastante tímidas, necessitando de sistematização e de incentivo.

Conduzir um contexto investigativo/formativo fundado na atitude crítico-reflexiva representou um momento de grande aprendizado. Cada decisão, cada passo foi planejado e sistematizado à luz do referencial teórico-metodológico adotado, pois o momento de viver a pesquisa pareceu configurar-se como de âmbito estritamente privado, solitário. Tivemos a sensação de impossibilidade de dialogar com outros pontos de vista mais experientes, exceto com o da orientação que, aliás, contribuiu significativamente e com as próprias partícipes da investigação, que tiveram um papel sumamente relevante em todo o processo. Por um lado, a intromissão de outras lentes supõe correr o risco de perder tempo, de enveredar por caminhos tortuosos. Por outro, a limitação de um único olhar também é sempre reticente, pois contém as limitações de quem, talvez, só tem um jeito de ver e de interpretar as coisas.

Em face a essas reflexões, consideramos importante compartilhar os nossos aprendizados e percepções referentes ao processo de investigação, tendo em vista que pesquisar/formar, numa perspectiva reflexiva e colaborativa, implica uma via de mão dupla em que não só os professores constroem saberes, mas a pesquisadora também amplia e aprofunda conhecimentos à medida que planeja, intervém, avalia as ações e interage com as partícipes do estudo.

Assim, acreditamos que se tivéssemos trabalhado com um grupo de uma única escola poderíamos contribuir mais para a consolidação de uma prática reflexiva, pois, como reiteramos, o exercício da atitude crítico-reflexiva supõe perseverança e a companhia de outras pessoas. Além disso, outro ponto que merecia ser repensado diz respeito ao intervalo de tempo entre a aula observada e a reflexão coletiva sobre a mesma. O tempo foi o nosso

maior inimigo. Além de planejar as etapas da pesquisa, as pautas de cada sessão reflexiva, acompanhar o planejamento, observar as práticas e conduzir a reflexão intrapessoal, em quatro escolas diferentes, fazendo as transcrições tanto dos relatos das aulas, quanto dos relatórios das sessões reflexivas constituíram grandes desafios no percurso investigativo.

Considerando o exposto, empreender uma pesquisa a partir de um tema interdisciplinar, em que pesquisadores de distintos campos do conhecimento dialogam, apesar de ter exigido bastante leituras representou um momento prazeroso para nós. Primeiro por ampliar e consolidar o conhecimento que envolve a formação e a prática docente alfabetizadora. Segundo, em razão de estarmos buscando socializar experiências de formação continuada que podem servir de referência para outros estudos. E, terceiro, por podermos reiterar a idéia de que é possível refletir criticamente na/sobre a prática pedagógica alfabetizadora.

As propostas oficiais de formação, e até mesmo as agências formadoras, no entanto, não são necessariamente exemplares de um modelo formativo voltado para atender as reais necessidades formativas dos professores, tampouco têm privilegiado efetivamente a reflexão crítica e sistemática como mecanismo impulsionador do desenvolvimento profissional do professor, de modo a favorecer um nível de consciência de suas ações e práticas, imprimindo maior autonomia ao trabalho docente.

Tomando como ponto de partida a idéia de que as alfabetizadoras produzem saberes mediatizados pela reflexão crítica e por ações de natureza colaborativa, essa investigação além de mostrar o processo de construção e de possibilitar a identificação dos saberes docentes, decorrentes das interações vivenciados no contexto da pesquisa, busca reforçar a crença de que cada vez mais se faz urgente e necessário transformar a escola em *locus* de formação. Essa compreensão perspectiva o fortalecimento do trabalho dos docentes, encorajando-os a tornarem-se investigadores de suas próprias práticas e das circunstâncias que a envolvem, possibilitando-lhes tomar decisões firmes na construção de redes interativas das práticas forjadas na escola e no cultivo do compromisso social que os conduza à conquista da autonomia profissional.

O desenvolvimento dessa investigação evidenciou a necessidade de valorização da formação reflexiva e o reconhecimento de que, portanto, é possível refletir criticamente na/sobre a prática alfabetizadora. Evidenciou, ainda, que o exercício da reflexividade promove a produção de saberes docentes. Nessa perspectiva, vimos que o planejamento de ações sistemáticas para a análise do fazer pedagógico foi fundamental para provocar a reflexão da/na prática e da realidade na qual esta prática se insere. Razão porque

depreendemos que essa análise crítica do/no fazer implica na produção de saberes que auxiliam as professoras a conduzirem o ensino da leitura e da escrita de forma mais segura, consciente e autônoma.

À medida que vão entrecruzando seus semelhantes e divergentes pontos de vista, informando, descrevendo e confrontando suas práticas, durante as sessões reflexivas, as alfabetizadoras ampliam os significados e os sentidos construídos acerca de questões teórico-metodológicas que tematizam suas práticas, permitindo renegociar tais práticas, orientar e ajustar as intenções e os propósitos do processo de aquisição da língua, analisar criteriosamente as propostas de atividades, bem como o modo de organizar o planejamento da rotina do trabalho pedagógico.

Uma importante dimensão realçada, através do estudo, constitui na ampliação do significado da alfabetização. Nesse sentido, os dados da pesquisa revelaram que as professoras passaram a conceber o ensino da língua não mais como uma via de mão única, em que a aquisição do código se sobrepõe ao longo de todo o processo, mas que deve levar em conta a dimensão social do ensino da leitura e da escrita, ou seja, o conhecimento da leitura e da escrita nos diversos contextos em que os alunos estão inseridos.

Retomando a crença de que a prática docente constitui um espaço formativo, à medida que os professores interagem com as situações reais de trabalho, com o conteúdo a ser ensinado e com o próprio objeto de trabalho (o aluno), compreendemos que os alfabetizadores ampliam seus saberes por experimentarem, simultaneamente, uma postura profissional fundamentada na reflexão crítica do ser, do saber e do fazer. Contudo, não é demais reiterar que o desenvolvimento desse processo de produção dos saberes docentes só se consolidou mediante processo sistemático e planejado em que professoras e pesquisadora se envolveram numa rede de colaboração.

No âmbito deste estudo, ampliar e consolidar aprendizagens sobre como ensinar, para as partícipes, supõe um processo dinâmico de produção dos saberes da docência. Tais saberes, oriundos da prática crítico-reflexiva contribuem para o redimensionamento dessa prática e do próprio processo de desenvolvimento profissional das professoras.

Conforme destacamos neste texto, o processo crítico-reflexivo e colaborativo proporcionado pela pesquisa, permitiu que as alfabetizadoras operassem mudanças significativas em suas práticas. Os diferentes enunciados das colaboradoras do estudo deixam transparecer maior comprometimento com a ação alfabetizadora de modo a requerer a reflexão constante acerca dos propósitos do ensino e de seus meandros.

Ao longo do percurso da pesquisa, fomos percebendo que os saberes construídos pelas alfabetizadoras permitiram lançar um novo olhar para suas práticas, possibilitando tecer uma análise mais acurada das intenções concretizadas nas propostas de atividades. Ou seja, passaram a lançar um olhar crítico para as ações e decisões pedagógicas tomadas no fazer docente, reconhecendo a necessidade de alinhá-las e de torná-las coerentes com os propósitos que inspiram e fundamentam o seu trabalho.

Assim, as professoras reconhecem a pertinência de conduzir o ensino da língua escrita a partir de propostas de atividades que, além de significativas e desafiadoras, contemplem os diferentes eixos da Língua Portuguesa como a oralidade, a leitura e a escrita, isto é, a dimensão relativa à aquisição do código e ao letramento.

O processo de construção de saberes, mediatizado pela reflexão crítica e por ações de natureza colaborativa, produziu efeitos significativos em relação a construção de uma identidade profissional. As partícipes realçam o reconhecimento de que cada vez mais se torna necessário assumir a condição de estudiosas das questões relativas à profissão docente, expressando, assim, a vontade de investir mais na autoformação.

Os processos de interação e mediação constituídos no grupo, particularmente experimentado nas sessões reflexivas em que as alfabetizadoras informavam, descreviam suas crenças e práticas, conforme realçam as protagonistas deste estudo, possibilitaram leituras e releituras críticas da prática de modo que as professoras, na trajetória do estudo, foram se tornando mais seguras em relação às suas práticas e, conseqüentemente, tomaram consciência dos pressupostos que orientam suas ações.

Em síntese, reconhecemos que a criação do contexto investigativo/formativo, pautado na atitude reflexiva e na colaboração, representou oportunidades valorosas para que os professores pudessem atualizar e aprofundar os conhecimentos profissionais, possibilitando maior compreensão em relação ao saber, saber-ser e saber-fazer, favorecendo a construção de sua identidade profissional e o desenvolvimento de relativa autonomia profissional docente.

Em conseqüência, a investigação sobre a formação reflexiva de professores, além de favorecer o entendimento da profissão docente, das práticas e de apontar as necessidades formativas dos professores em exercício, pode auxiliar as instituições formadoras e os profissionais envolvidos com a formação docente. Assim, um projeto investigativo/formativo que articula a reflexão crítica torna-se um importante instrumento para que os professores possam mergulhar em suas prática e reconstruí-las.

Enfim, esse é o nosso olhar carregado de sentidos e de significados próprios construídos a partir de outras lentes. Um olhar que acredita na autenticidade das idéias

discutidas até aqui, porém capaz de reconhecer o seu caráter provisório e parcial, desafiando a elaboração de novos estudos que tragam elementos que venham ampliar ou consolidar as questões apontadas neste estudo. O que, sobretudo, salta aos olhos e que, a nosso ver nunca é demais reiterar é que uma investigação dessa natureza traz anúncio de esperança de uma formação e de uma educação diferente, capaz de mobilizar atitudes reflexivas de docentes de distintas escolas e de, por conseguinte, dar um novo contorno as suas práticas e ao cotidiano dos alunos por meio do trabalho coletivo, compartilhado e colaborativo.

6.2 Das contribuições e recomendações

O desenvolvimento deste trabalho fortaleceu a idéia de que é possível refletir criticamente na/sobre a prática docente levando em conta não apenas questões circunscritas ao âmbito da prática, mas, também considerando os condicionantes de ordem prática, econômica e social que envolvem a ação docente.

Conforme mencionado anteriormente, o discurso em favor da formação profissional reflexiva é bastante recorrente seja nas salas de aula, seja nas instituições formadoras, seja nas instâncias oficiais, porém esse discurso, ainda não alcançou plenamente os professores das escolas públicas das séries iniciais. Foi, portanto, pensando em contribuir para a instalação de uma cultura de formação reflexiva que propomos, à luz do que foi exposto, uma pauta de recomendações para a implementação de um projeto de investigação e de formação apoiado nos pressupostos da reflexão crítica e da colaboração. Nesta direção, postulamos que é mister investimentos no sentido de:

- Criar tempos e espaços de formação permanente fundados nos princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade.
- Promover a interação dos professores em trabalhos coletivos, definindo os papéis de dos envolvidos no grupo.
- Criar situações formativas que demandem a participação efetiva dos envolvidos por meio de eventos de falas em que informem, descrevam e confrontem suas práticas com as dos seus pares na perspectiva de reconstruí-las.

- Promover momentos de estudo que possibilitem aos professores confrontar crenças e práticas com o conhecimento científico, favorecendo a análise crítica de teorias e práticas fundadas na racionalidade técnica.
- Tomar como ponto de partida na formação docente, as necessidades reais dos professores, especialmente considerando o ciclo de vida profissional dos mesmos, pois as necessidades de um professor iniciante divergem das de um experiente.
- Valorizar o espaço da escola enquanto *locus*, por excelência, das aprendizagens do conhecimento profissional.
- Valorizar e incorporar os saberes dos professores, particularmente os saberes da experiência sobre os quais fundamentam-se o trabalho docente cotidiano e o reconhecimento do seu meio.
- Promover o uso de mecanismos reflexivos (diários da prática, ações reflexivas, portfólios, dentre outros) que possibilitem colocar como objeto de análise as teorias e práticas dos professores, permitindo analisar o porquê fazer as coisas de determinada maneira, os valores e interesses que refletem, bem como as incoerências e discrepâncias existentes entre o que se diz e o que se faz efetivamente.
- Promover o trabalho colaborativo em que o formador, na condição de par mais experiente, observa e acompanha situações de ensino-aprendizagem e submetendo-as a reflexão e à discussão coletiva na perspectiva de oferecer oportunidades para que os professores se desenvolvam pessoal e profissionalmente, conquistando autonomia na tomada de decisões pedagógicas.
- Avaliar as ações formativas de modo a contemplar todas as dimensões (equipe formadora, professores, pedagogos, gestores, alunos e comunidade), visando coletar dados que subsidiem na tomada de decisões e no redirecionamento da formação, realçando a avaliação como instrumento replanejador.

Nesta perspectiva, o professor passa a ter uma nova proposição teórico-metodológica em que se torna o protagonista de seus processos formativos. As ações tanto de formação inicial, quanto de formação continuada devem tomar como ponto de partida os saberes e as práticas dos docentes, pautando-se em atitudes reflexivas e colaborativas em que os envolvidos descrevam, informem e confrontem suas ações na perspectiva de reconstruí-las, bem como de contribuir para a construção de uma sólida identidade profissional.

Aliado a essa proposta é valoroso ressaltar, especialmente no caso de instituições formadoras como Secretarias de Estado ou Município, por exemplo, que um autêntico projeto

de formação continuada necessita levar em conta as condições socioeconômicas em que os professores estão inseridos, bem como as condições sociais de exercício da profissão docente. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade profissional dependem também do reconhecimento profissional, de uma política salarial digna, justa e humana. Ficamos por aqui. O tempo urge. A mão pede descanso. Antes, devemos dizer que é nesse espírito reflexivo e colaborativo que as ações formativas devem ser ancoradas...

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BARROS, A. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2001. p. 21-42.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, de L. T. **Psicologias**: introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BOZZA, S. **A leitura e a escrita**: desafios para a prática pedagógica. Palestra proferida no Centro de Convenções de Curitiba, 08 de set. 2006.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei Darcy Ribeiro**: Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2001.
- BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003, 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2003.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escolas. São Carlos, EdUSFCar, 2003. p. 139-152.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 155–187.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DESGAGNÉ, S. Le Concept de recherche collaborative. L'idée d'un rapprochement entre chercheurs Unisersitéries et praticieus enseignant. **Revne dès sciencies de e' education**, V.2, n. 23, p. 371-393, 1997.

ESTEFOGO, F. **Reflexão crítica**: caminhos para novas ações. 2001, 165f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, M. B. A lei 9394/96 e o contexto da formação do professor alfabetizador. In: NADAL, B. G.; RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: UEPG, 2005. p. 23-38.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

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

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J. de; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 307- 333.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

FREITAS, M. T. de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FROTA, P. R. de O. (Org.). **Pesquisa no ensino fundamental e médio**. Teresina: EDUFPI, 2003. p. 8-25.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

GALLART, M. S. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, Ana. GALLART, Marta Soler, et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 41-54.

GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999.

GAUTHIER, Clemon et al. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí, RS: Universidade de Ijuí, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.129-150 .

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Artmed, 1998. p. 13-26.

GONSALVES, E. P. Pesquisar, participar: sensibilidades pós-modernas. In: **Da ciência e de outros saberes: Trilhas da investigação científica na pós-modernidade.** Campinas, SP: Alínea, 2004. p. 51-64.

GUARNIERI, M R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 5-23.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. O processo investigativo na perspectiva sócio-histórica: teoria e método. In: XVI ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, Aracaju: **Anais: Educação e Pesquisa e Diversidade Regional.** Aracaju: UFS, 2003. v. 1.

_____. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagem, educação e Sociedade.** Teresina: n. 9, p.73-80, jan./dez. 2003.

_____. O aprendizado da profissão docente via procedimento da observação colaborativa. In: II COLÓQUIO INTERNACIONAL, João Pessoa: **Anais: Políticas e práticas curriculares: impasses tendências e perspectivas.** João Pessoa: 2005, p. 1-10. meio digital.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, L. R. Alfabetização e letramento: considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; e JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes.** Curitiba: Champagnat, 2004.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: porque é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica: 2003.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, D.; PIZANI, A. P. **A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LIBÂNEO. J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** 2. ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2002

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LOPES. D. M. de C. **Aprendizagem da língua escrita: teorias e práticas.** In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste, 17., 2005, Belém. **Anais** Educação, ciência e desenvolvimento social. Belém: [s.n.], 2005. p. 1-8. CD-ROM.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 73- 106.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade.** 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento.** São Paulo: Unesp, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PAIVA, M. M. F. M. Observação colaborativa: um caminho para a renovação das práticas supervisivas no contexto da formação inicial de professores. In: XII COLOQUIO DA

AFIRSE/AIPELF, Lisboa: **Anais: A Formação de Professor à Luz da Investigação**. Lisboa: 2002. p. 521-528. v. 1.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e da identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n.2, p.72-89, jul/dez. 1996.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMERO, T. R. Reflexões sobre a auto-avaliação no processo reflexivo. In: CELANI, M. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

ROSA, D. E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E. F. A. CHAVES, S. M. M.. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 165-188.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas. Papirus, 2002. p. 47-63.

SCHÖN, D. A. Ensinando o talento artístico através da reflexão-na-ação. In: **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

_____. Pensando em subsídios filosóficos para a formação do educador. **Humanidades**, Brasília: v. 43, p. 75-82, 1997.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, R. de C. da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprender: a ensinar o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 25-44.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. jan/abr. n. 25, 2004.

_____. Alfabetização e letramento. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SZYMANSKI, H. (Org.). ALMEIDA, L. R. de. PRANDINI, C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRIEN, J; MAMEDE, M. A; LOIOLA, F. A. Gestão moral da matéria e autonomia no trabalho docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. e JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). XII ENDIPE, Curitiba: **Anais: Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes**. Curitiba: Champagnat: 2004. p. 43-56

TOBIN, K. Ethical issues associated with research on teaching and learning. In: **Les Cahiers du CIRADE**, v. 1, sept. 1998. Université du Québec à Montreal. p. 45-75. Tradução-livre: Adir Luiz Ferreira. UFRN/ago. 2003.

TOUFNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISZ, T; SANCHES, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

WEISZ, T. Alfabetização e contextos letrados. In: BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela Mestranda Hostiza Machado Vieira, sob orientação da Professora Dr^a. Antonia Edna Brito. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é desta pesquisadora. Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí ou o pesquisador responsável por esta pesquisa.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Prática Pedagógica do Professor Alfabetizador: a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer.

Pesquisador Responsável: Hostiza Machado Vieira

Professora Orientadora: Dr^a. Antonia Edna Brito

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: 86-8816-3310 86-3214-3956

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto propõe o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa a ser realizada com professores alfabetizadores em formação continuada. Pretendemos investigar a prática pedagógica do professor alfabetizador, buscando compreender a contribuição da reflexão crítica como um elemento essencial na (re)construção dos seus saberes docentes. Nessa perspectiva, elaboramos as seguintes questões de pesquisa: É possível refletir na/sobre a prática pedagógica alfabetizadora? Em que medida a reflexão crítica possibilita a (re)construção de saberes específicos à prática docente alfabetizadora? Como, na prática alfabetizadora, a reflexão crítica contribui para a (re)construção de saberes?

Em face ao exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa a partir:

- da escrita do diário da prática que terá como propósito, além de fornecer subsídios para alimentar as discussões a serem empreendidas nas sessões reflexivas, monitorar o processo de construção dos saberes docentes, bem como favorecer aos professores a autoconsciência do seu próprio percurso de formação;
- da participação em entrevista gravada em fita cassete bem como do preenchimento de questionário que serão registrados para a caracterização da prática pedagógica alfabetizadora;
- da participação nas sessões reflexivas e de estudos para que, juntos e colaborativamente, possamos estudar, analisar e refletir criticamente sobre as necessidades de formação explícitas previamente;
- da permissão para a observação da prática em sala de aula.

Acreditamos que dessa forma estaremos também contribuindo para o desenvolvimento da competência de refletir e pesquisar sobre as suas práticas. Caso surjam perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser renegociadas com a pesquisadora, assim como também está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa.

A adesão, por um ano, a este processo de pesquisa, permitirá, além de outros benefícios, a reelaboração do seu saber, saber-ser e saber-fazer, bem como perceber suas implicações no contexto institucional e social mais amplo, convergindo para o desenvolvimento da profissionalidade docente, na medida em que as especificidades e sentidos da profissão serão compartilhados entre os pares. A construção desses espaços colaborativos permitirá o acesso a todas as informações veiculadas no decorrer do estudo, assim como garantirá o sigilo sobre os dados fornecidos, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, a equipe de estudo e ao Comitê de Ética.

HOSTIZA MACHADO VIEIRA
Coordenadora da pesquisa

ADESÃO PARA A PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADORA NA PESQUISA

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: **Prática pedagógica do professor alfabetizador: a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer** na condição de colaboradora participando das estratégias para desencadear o exercício crítico-reflexivo a partir do uso do diário da prática para o registro escrito, das sessões reflexivas e de estudo, participando da entrevista, do questionário, bem como permitindo a observação da prática em sala de aula. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestrandia Hostiza Machado Vieira sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável: HOSTIZA MACHADO VIEIRA

Assinatura _____

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DAS PROFESSORAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA

Cara professora,

Objetivando coletar informações sobre sua experiência profissional, a fim de alimentar nossa pesquisa sobre a importância da reflexão crítica na produção de saberes na prática docente, solicitamos sua colaboração no fornecimento de informações requeridas neste roteiro. As informações coletadas servirão como subsídios para procedermos a uma caracterização do perfil do corpo docente, especificamente envolvido com alfabetização.

1. Dados pessoais:

Nome: _____

Local de Trabalho: _____

Endereço (residência): _____

2. Formação Profissional (especifique o curso)

() Magistério _____ ano de conclusão _____

() Graduação _____ ano de conclusão _____

() Especialização _____ ano de conclusão _____

() Outros _____ ano de conclusão _____

_____ ano de conclusão _____

3. Faixa etária

() 18 a 25 anos

() 26 a 33 anos

() 34 a 41 anos

() 41 a 48 anos

() acima de 50 anos

4. Experiência profissional:

Há quanto tempo:

Exerce a função de professor? _____

Atua como alfabetizador? _____

5. Jornada de trabalho (informe o nome da escola com respectivos blocos/etapas):

1º turno: _____

2º turno: _____

3º turno: _____

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Cara professora,

Esta entrevista pretende coletar informações sobre sua experiência profissional na prática alfabetizadora. As informações coletadas contribuirão para fomentar as discussões sobre a importância da reflexão crítica na produção dos saberes na prática docente pedagógica alfabetizadora.

1. O que você entende por alfabetizar?
2. O que levou você a se tornar professora alfabetizadora?
3. Descreva brevemente a sua prática alfabetizadora.
4. Quais as dificuldades pedagógicas que você enfrenta para alfabetizar seus alunos?
5. Que estratégias você utiliza para superar essas dificuldades?
6. Que conhecimentos você avalia que foram construídos no transcorrer de sua prática pedagógica?
7. O que contribuiu para desencadear esse processo de produção de conhecimento no exercício da própria prática?
8. De que forma esse conhecimento produzido na ação tem auxiliado na sua prática profissional?
9. Que condições a escola oferece aos professores para exercitarem a reflexão crítica?
10. Caso a escola disponha de um espaço/tempo para os professores refletirem sobre o seu trabalho, responda:
 - a) Qual a periodicidade? Quem conduz?
 - b) Que estratégias são utilizadas para desenvolver essa reflexão?

APÊNDICE D

QUESTÕES DA PRÁTICA COTIDIANA DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

COLABORADORAS	RAZÃO DE SER OU ESTAR NA PRÁTICA ALFABETIZADORA	DIFICULDADES DA PRÁTICA ALFABETIZADORA	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO ENSINO DA LÍNGUA
Aurélia	[...] Eu era nova na escola e as turmas que tinham disponíveis só eram primeira série pra alfabetizar. Como a escola ficava perto de minha casa eu não quis desistir. Então, eu aceitei ficar nessa turma, mas eu tinha um medo terrível, mas, hoje, graças a Deus que isso aconteceu porque eu acho que nunca teria me tornado alfabetizadora se não tivesse acontecido isso na minha vida profissional [...].	Eu acho que uma questão... A gente lida com várias pessoas que vem de famílias bem diferentes e isso dificulta muito assim, a gente compreender cada aluno.	Eu acho que eu tenho a preocupação assim, de fazer com que os alunos [...] descubram as coisas, que eles... Eu não gosto de passar aquela coisa pronta pra eles, não. Eu estou sempre investigando pra que eles adquiram as respostas deles.
Badesa	Eu acho que foi até por acaso [...]. Eu nem quis ser professora, eu nunca pensei em ser professora. Alfabetizadora foi mais assim, difícil. Houve a necessidade até né, uns problemas lá com a professora, que a S. falou né, que era minha ex-diretora, que [...] deveria tentar, né, uma série mais... Que tu trabalhou o PROFA. [...].	[...] A alfabetização ela é muito... Eu acho grande, muito né 20 meninos, pra você ficar, menino que é bem indisciplinado mesmo, que você ta bem aqui e ele não senta, eles brincam muito, eles vêm aqui do jardim II, o colégio próximo [...].	[...] Eu [...] tou trabalhando com aquela rotina, contando história, depois da história eu vou colocando o texto, a compreensão, aí vou lá pegando a palavra. [...] Aí daquela palavra começa com... Eu tou até com a letra “m” [...] tou com uma semana que tou trabalhando a letra “m”. Então, eu contei a história do macaco Simão. [...] É uma semana contando a história do macaco, aí tudo com “m” outras palavras com “m”, aí passa a lista, trabalhando a lista com “m”, [...] aí pega a lista em pedacinho, separando as palavras no quadro, depois vou pro caderno, depois chamo 5 menino a cada dia, [...] Tem uma professora que me deu as fichas, as fichinhas com o alfabeto móvel, só que é os pedacinhos, as sílabas e aí nas mesinhas de dupla, aquele processo.
	Eu não sei bem o tempo que eu comecei, mas aqui na escola teve um probleminha danado em relação a assumir o APE, porque ninguém tava querendo assumir o APE. Aí eu fui e aceitei.	As dificuldades, as maiores é o tempo. A gente tem que ter tempo disponível pra elaborar atividades, pra pesquisar a maneira de trazer pra sala de aula, pra despertar mais interesse, o tipo	Eu trabalho muito com música. Eu observo que com a música, com a letra da música, tudo, desperta mais o interesse da criança pra ser alfabetizada. Eu observo. Muito mais que com

<p>Clara</p>	<p>Fiquei no APE. Eu iniciei com o APE.[...] Dai eu comecei, fiquei... Eu acho que eu trabalhei uns cinco anos com APE e depois do APE eu iniciei logo com o Projeto Alfa e Beto.</p>	<p>de aula que desperta mais interesse nele que a gente observa e o tempo, porque a gente trabalha com as crianças, estuda ao mesmo tempo e é dona de casa. [...] Tem que ter um tempo [...] pra sentar, pra pensar como é que deve levar, o que... O tempo pra fazer também várias atividades que você observa que desperta mais interesse pra eles terem mais desenvolvimento na sala de aula.</p>	<p>as letras, assim juntando pra chegar montar uma palavra, tá entendendo? Eu acho assim, com a música, com a letra da música e eles completando, sei lá... Eu acho mais rápido. Eu acho a aprendizagem mais rápida. Eu já tive como experiência. Eu já fiz muitas, assim e eu observei que eles sentiam mais interesse. [Por que a música? Você tem alguma habilidade com música?] Tenho. Eu canto. Eu já canto e aí trabalhar com a música também eu acho mais [interessante?] É, e relaxa mais. A criança fica mais relaxada, eu acho. A aula é mais agradável.</p>
<p>Hortência</p>	<p>Há nove anos atrás, exatamente em 98, eu já estava aqui no Moaci e a supervisora e a diretora começaram a me dizer: [...] - Hortência tu leva muito jeito pra alfabetizar. Era uma turma de 24 alunos. 99, um final do ano pra mim foi assim, um final de ano com sucesso porque as crianças aprenderam realmente a ler e escrever e eu tive o prazer de ver o sucesso dessas crianças até nos cartazes quando saíram aqui da escola e eu vi que a alfabetização deles foi realmente uma alfabetização bem feita. Então, em 99 me deram uma turma, né, pra mim alfabetizar. [...] E de lá pra cá, pronto! Sempre venho alfabetizando.</p>	<p>A dificuldade maior ainda é preparar material porque eu digo ainda é, porque eu defendo, eu defendo o pensamento de que uma professora alfabetizadora ela teria que ter um horário na sala de aula e um horário pra preparar material.</p>	<p>Primeiro, com as crianças em sala de aula, bastante leitura, né. Eu procuro fazer muita leitura, muita. Tudo que a gente escreve vai lendo, o que eu escrevo... Os primeiros momentos que eles não sabem ler ainda, tudo que eu escrevo no cartaz, no quadro, eu faço com que eles leiam, eu leio com eles. Tenho uma prática mesmo de ler e escrever. Eu compreendo assim, [...] que só se aprende escrever e ler, escrevendo e lendo, né. Fica difícil você dar um texto pra uma criança e aí você lê junto com ele sabendo que ele não sabe lê. Só eles lêem lá no cantinho deles e você com o seu texto em mãos, né, mas nos primeiros dias, no primeiro contato com a leitura é importante que esse texto esteja no cartaz, né. Que a criança vá junto com a professora, lendo, lendo palavra por palavra até lê um texto todo, né. Então, sempre lê, sempre na prática mesmo de leitura e escrita.</p>
<p>Izabel</p>	<p>Em primeiro lugar eu sempre me identifiquei mais, com crianças menores, eu iniciei na pré-escola, sempre me dei muito bem com crianças, sempre gostei muito por isso o meu xodó é os menores, eu nunca gostei de trabalhar com adolescentes. Eu não me dou muito bem com meninos maiores. Eu prefiro os menores.</p>	<p>[...] Sem dúvida, a indisciplina de alguns, mas eu acho que todo professor tem sempre na sua turma alguns alunos que de uma certa forma dificultam o seu trabalho. [...] Eu tenho essa dificuldade. Tem meninos assim, indisciplinados difíceis de lidar com eles porque enquanto, eu estou tentando fazer com que eles entendam, que</p>	<p>Eu acho que antes de qualquer conteúdo, ou de qualquer outra coisa do currículo, eu gosto muito de trabalhar com eles a questão da conscientização, de conversar sobre a importância que a escola tem pra eles, apesar de não compreenderem agora, mas é como se eu tivesse pensando fazer com que eles</p>

		<p>ele precisa ouvir mais, que precisa, de certa forma permitir que a gente ajude, aí eu deixo de tá atendendo os outros. [...] E também talvez até por conta disso, eu também tenho dificuldade de atender aqueles meninos que ainda não decodificam, que ainda têm muita dificuldade com questões de letra, de som, como eu tenho seis alunos, que ainda precisam desse acompanhamento individualizado e eu não tou conseguindo dá conta, não tou conseguindo acompanhar como deveria.</p>	<p>aprendessem a aprender, e eles vão tomando consciência disso, a importância que a escola tem na vida deles e que é importante eles quererem aprender.</p>
<p>Maria</p>	<p>Na verdade é difícil alfabetizar, mas eu me identifico mais, gosto de trabalhar com criança de seis, sete, oito anos.</p>	<p>A gente encontra muita criança com dificuldade de aprendizagem que a gente não sabe, como ajudar aquela dificuldade da criança aprender A gente tá ensinando ali, ela não consegue avançar.</p>	<p>O PROFA, assim, foi um curso que eu gostei muito, contribuiu para melhorar a minha prática. Antes, era mais aquela coisa tradicional. Hoje em dia, depois do curso, a gente já tem uma outra visão. A criança aprende a ler, lendo, aprende a escrever, escrevendo. Eu acho que melhorou bastante. Eu acho que a compreensão de leitura, a leitura é muito importante. Eu acho que compreender o que ler, tá oferecendo, assim, vários textos, bons textos pra eles lerem. Eu acho que a leitura é muito importante, assim, na alfabetização e a produção de textos.</p>