

ERRATA

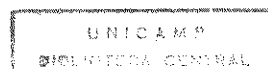
- Página 4, linha 5, incluir com CAMARGO 1992: ZAMBONI e GALZERANI;
- Página 34, linha 12, substituir "relaciona-se" por "relacionam-se";
- Página 41, linha 19, excluir a palavra "não";
- Página 71, linha 18, substituir "Edna" por "E";
- Página 87, linha 2, substituir "Edicativa" por "Educativa";
- Página 88, linha 8, substituir "Qualidadee" por "Qualidade".

ANA LUCIA DE ABREU/BRAGA¹ 73

PROFESSORES EM SERVIÇO:
ANÁLISE DE UM PROCESSO DE (TRANS) FORMAÇÃO

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

1993



ANA LUCIA DE ABREU BRAGA

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Ana Lucia de Abreu
Braga e aprovada pela Comissão Julgadora
em

Data: 20/09/93

Assinatura:



PROFESSORES EM SERVIÇO:
ANÁLISE DE UM PROCESSO DE (TRANS) FORMAÇÃO

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1993

Tese apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título de
MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Con-
centração: Psicologia Educacional,
à Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação da profª.
Drª. Ana Luiza Bustamante Smolka.

Comissão Julgadora:

Ans. Luiz A. B. de
Ans. Maria Tereza
Dulce Villanova

AGRADECIMENTOS

A equipe do CAEME: Thereza, Leonor, Isanete, Silvana, Edna, Marta, Maria Estela, Marisa, Ciga, Adriana, Lucia, Lucy e Gisele, pelo crédito, além da participação na pesquisa.

A Ana Luiza, pela orientação paciente neste meu processo tão turbulento.

A Juliana e ao Pedro, pela força e pelas leituras atentas.

A Mitzy, à Paula e à Silvia, pela amizade.

A Lia, pela interlocução que tanto contribuiu.

A Tati e Lu, pela impaciente paciência, e pela força.

Ao Cesar.

A minha mãe.

A minha avó.

A memória de meu pai.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo o estudo de processos de elaboração coletiva do conhecimento na formação de professores em serviço. A partir do registro de reuniões de estudo, envolvendo as professoras e a coordenadora-pesquisadora, numa escola de educação especial, foram recortados, para análise, momentos de interlocução na dinâmica dialógica. Destacam-se na análise, as concepções das professoras sobre o aluno, sobre o papel do professor, sobre alfabetização e escrita; bem como as relações de poder que permeiam os processos de construção do conhecimento. As análises vão explicitando os conflitos e as possibilidades entre o trabalho pedagógico e o trabalho de pesquisa, evidenciados pelas dificuldades envolvidas numa pesquisa onde o pesquisador também faz parte do objeto de estudo.

SUMARIO

CAPITULO I

A Escola e a Formação de Professores.....	2
---	---

CAPITULO II

Trabalho Pedagógico e Trabalho de Pesquisa: Conflitos e Possibilidades.....	15
---	----

CAPITULO III

Professor, Aluno, Escrita: Concepções e Conhecimentos.....	26
--	----

CAPITULO IV

Relações de Poder.....	52
------------------------	----

CAPITULO V

Os Processos de Construção do Conhecimento.....	67
---	----

CAPITULO VI

Outras Considerações.....	79
---------------------------	----

Bibliografia.....	86
-------------------	----

Tereza - Ela tinha vergonha de falar. Até que ela já faleceu. Ela tinha vergonha de falar que ela não sabia ler e escrever. Então um dia ela dava desculpa que ela tava sem óculos, um dia ela dava isso e aquilo, aquilo... Aí um dia eu percebi. Que a gente, com mais convivência, a mulher do encarregado não foi trabalhar, né. Ela chegou e falou assim: Tereza, sabe, eu peguei isso daqui, né, no meu registro, e escrevi isso daqui. Eu escrevi o meu nome? Ela chama Emenegilda...

Ana - Ichi, Ainda por cima com esse nome, coitada?...

Tereza - Não é? Aí, eu fiquei meia assim, pra falar que ela tinha escrito CARTORIO.

- RISOS -

Aí ela perguntou pra mim aonde que tava escrito o nome dela e eu só mostrei aonde que tava. Pois ela aprendeu a escrever.

Ana - É. Agora se você tivesse falado que aquilo ali, o cartório, era o nome dela...

Tereza - Ela ia aprender que era...

Silvana - Ela ia aprender que era...

Dri - Aí ela ia assinar CARTORIO.

(diálogo entre professoras)

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A escola é uma instituição social que tem como principal função a sistematização e socialização do saber historicamente acumulado. Sabemos, no entanto, que esse saber não é socializado para toda a sociedade. Em termos da educação brasileira, há um grande excedente de crianças fora da escola, tanto por falta de vagas suficientes, como pela má qualidade do ensino, que produz a repetência e a exclusão dos alunos de baixa renda do contexto escolar. A escola brasileira tem funcionado como legitimadora das desigualdades sociais, fundada em uma prática antidemocrática. A má formação do professor faz parte deste quadro, que envolve um círculo vicioso, do qual é difícil escapar. A formação do professor passa por duas vias: a formação na academia, que o habilita a exercer o magistério, e a formação permanente, que se realiza no local de trabalho.

Fazem parte deste círculo vicioso o crescente empobrecimento do ensino e a desqualificação do professor, que mesmo tendo passado por uma formação que o habilita a atuar como profissional do magistério, não se encontra preparado para assumir a heterogeneidade social e cultural, nem para assumir uma postura crítica que vá além do nível do senso comum (KRAMER, 1989; MELLO, 1982).

A degradação do ensino e a desqualificação do professor não podem ser vistas separadas do contexto social, da pauperização do país, da história da degradação econômica, social e política do país. O professor vive uma situação delicada, pois faltam as mínimas condições de

trabalho, segurança profissional, melhor remuneração e dignidade. Faltam sonho, esperança. Vemos ainda um professor coisificado, diminuído no exercício de sua ocupação.

Apesar desse quadro aparentemente sem saídas, ainda se sustenta uma preocupação com um educador mais crítico e mais capaz de lidar com a técnica, mais comprometido com a cultura e com as determinações sociais de seu tempo, com a formação de seus alunos.

A escola tem um papel fundamental a desempenhar, pois lá pode-se encontrar germes de uma concepção dialética, transformadora das relações sociais. A escola é, assim, socializadora das concepções de mundo da classe dominante. E, na medida em que socializa a ciência, o conhecimento, fazendo avançar, de modo geral as forças produtivas e o bem estar do homem, traz embutida a possibilidade de evocar a contradição (já que tende a explicitá-la tanto quanto a ocultá-la) entre forças produtivas e relações de produção; o que em determinados momentos pode entrar a evolução da sociedade, mas em outros, pode provocar níveis mais elevados de consciência da classe dominada. A educação tem uma função política primordial e indispensável à evolução da sociedade, rumo a uma sociedade mais humana.

Faz-se fundamental um trabalho de formação do educador, já que a ação pedagógica é política e não pode ser vista desvinculada de projetos sociais mais amplos, que envolvem uma concepção de homem e de sociedade.

Muito se tem falado sobre a formação do educador, abordando-se, além da questão teórica que envolve esta formação, a questão prática, com sugestões de como realizá-la, de como encaminhá-la (BRANDÃO, 1982; CAMARGO, 1992; CURY, 1982; GATTI, 1989; KRAMER, 1989; MELLO, 1982; TOREZAN, 1990; CAMARGO, 1992; CENP, com publicações e eventos). E esta formação passa, forçosamente pela reflexão sobre o papel que a mesma desempenha na sociedade, enquanto agente de difusão de cultura, de socialização e de construção de um saber sistematizado, pela reflexão sobre o conteúdo de ensino que ele veicula, pelas diversas concepções, pela técnica e pelas relações de ensino.

A formação continuada do professor torna-se essencial enquanto instrumento possibilitador de um avanço no processo de socialização do saber. Deve ser vista dentro de um contexto histórico onde a divisão do trabalho e as relações de poder não podem ser desconsideradas. A formação continuada objetiva lutar contra o esvaziamento da escola, o aligeiramento do ensino e a secundarização do saber elaborado. Este saber elaborado contrapõe-se ao saber espontâneo, e envolve sistematização, método, cientificidade e a construção partilhada de significados.

Partilhar significados, construir um conhecimento sistematizado sobre formação de professores em serviço, faz-se urgente enquanto prática, experiência registrada.

As dificuldades da prática como coordenadora pedagógica da escola especial em que trabalhava sugeriam que mudanças precisavam ocorrer

tanto ao nível da teoria quanto da prática das professoras daquela escola. Neste sentido, um projeto de pesquisa poderia ajudar na medida em que permitiria e levaria a um acompanhamento mais cuidadoso e sistemático do processo, especialmente porque as mudanças não acontecem espontaneamente - ou simplesmente porque uma coordenadora decide mudar.

Ao iniciar esta pesquisa, tinha a intenção de estudar as mudanças na dinâmica do processo de formação continuada das professoras, objetivo que foi se alterando no decorrer do trabalho.

A história particular de cada escola é relevante no processo de formação de professores, sem a qual esvazia-se de sentido o trabalho de formação. A história da escola deve ser articulada com o contexto histórico geral, que envolve a sociedade, o cotidiano escolar, os nossos modos de agir e pensar.

O CAEME (Centro de Atendimento e Educação para o Menor Especial), funcionava atendendo alunos deficientes mentais, deficientes auditivos e crianças portadoras de deficiências múltiplas (com mais de um tipo de deficiência). Situa-se no centro da cidade de Barrinha, município com 144 km², população estimada em 25.000 habitantes, de nível sócio-econômico muito baixo. Esta população é formada, em sua maior parte, por assalariados do setor agrícola. São cortadores de cana, colhedores de algodão e amendoim, sendo a maioria trabalhador rural volante. A cidade é conhecida também como cidade dormitório, recebendo muitos trabalhadores de outras cidades que vêm na época da safra e se vão na entre-safra. O comércio é muito incipiente, não havendo quase oferta de

empregos nessa área. Há algumas olarias na cidade e os serviços da prefeitura, que também empregam pequena parcela da população. As mulheres que não trabalham na roça empregam-se em casas de família, saindo diariamente para as cidades da região.

O nível de escolaridade é muito baixo, sendo grande parte da população constituída por pessoas sem instrução, analfabetas. Poucas são as que possuem o primeiro grau completo.

Tendo a prefeitura de Barrinha como sua mantenedora, funcionava numa casa cedida pela FEPA5A, sem muitos recursos materiais. Atendia, no ano de 1992, a quarenta alunos, contando com uma equipe composta por uma terapeuta ocupacional, que também cuidava da parte administrativa, uma psicóloga, uma fonoaudióloga, uma pedagoga (a pesquisadora); sete professoras e uma servente.

A escola se propunha a trabalhar ainda com crianças com problemas de conduta, com estimulação precoce, com oficina pedagógica e oferecer atendimento psicopedagógico e fisioterápico, mas fazia apenas o atendimento escolar. Este envolvia o trabalho pedagógico em classes organizadas segundo a idade mental dos alunos, no caso dos deficientes mentais, e segundo a idade cronológica aproximada, no caso dos deficientes auditivos, por um período de quatro horas diárias. A partir do segundo semestre de 1992, uma oficina pedagógica que ensinava as crianças a trabalhar com sucata e pintura em tecido passou a funcionar, sob orientação de duas professoras.

Até o início de 1992 a triagem para o ingresso de alunos era feita pela psicóloga, que aplicava testes (Colúmbia e Bender, na maioria das vezes) ou, em entrevista com a mãe, aplicava a Escala de Maturidade Social de Vineland.

A partir de 92, a avaliação dos alunos passou a ter uma ênfase qualitativa e a contar com um parecer interdisciplinar, ou seja, a fonoaudióloga, a terapeuta ocupacional e a pedagoga também participavam da avaliação da criança ingressante.

A pesquisadora trabalhou durante o ano de 1989 na escola, saindo no final daquele ano letivo. Retornou em meados de 1991, com a proposta de realização da pesquisa com a formação permanente das professoras, que foi realizada durante o ano de 1992.

Naquele momento, o 'velho', ou o que as professoras traziam de sua prática anterior ao projeto, ainda era muito forte, muito presente, o que provocava resistências às orientações. Simultaneamente, havia também um interesse no grupo de professoras por mudar, por construir 'novo' projeto, com novos objetivos, fazer uma nova história.

E o que seria o 'velho' naquela escola?

O trabalho pedagógico era centrado na figura do professor. Era essencialmente voltado para o treino de habilidades manuais, percepções e atividades que envolvem o esquema corporal. As percepções eram priorizadas no trabalho com a psicomotricidade. Treinava-se condutas de comportamento social, sexualidade, atividades de vida diária. A carti-

lha era utilizada sem crítica para alfabetizar. O processo de conceitualização era trabalhado quase que exclusivamente por cartazes, valendo-se da memória visual como propulsora de aprendizagem. A utilização de exercícios grafo-motores, enfatizando a forma em contraposição ao conteúdo, era amplamente praticada. A linguagem era trabalhada como se o ouvir e repetir fossem suficientes na educação do aluno especial. As crianças desenhavam, mas não havia trabalho pedagógico intencional com desenhos. As atividades eram desenvolvidas em horários rígidos, e o ensino era processado de maneira restritiva, uma vez que os alunos deviam "devolver" para as professoras o que elas haviam ensinado. A repetição dos horários e das atividades era considerada de fundamental importância para que ocorresse a aprendizagem.

O planejamento era utilizado como um papel a ser preenchido burocraticamente, para mostrar à pedagoga. Não possuía outra função. Registrava-se muito pouco, já que as atividades, repetitivas e programadas em horários fixos, não necessitavam de uma maior elaboração.

E o 'novo'? O que poderia ocupar o lugar do 'velho', ou se construir a partir do 'velho'?

O 'novo', neste processo, seria o estabelecimento de diferentes relações pedagógicas, de um modo diferente de se ver o aluno e seu desenvolvimento. Levar em conta que, muito mais que os processos naturais de desenvolvimento, é preciso considerar os fatores sócio-culturais que formam a mente. Esses fatores vão além do homem individual, sendo internalizados, apropriados por ele num processo de re-construção

que vai do social (interpsíquico) ao individual (intrapsíquico). O signo desempenha papel fundamental neste processo, especialmente a palavra (VYGOTSKY, 1989).

Como atividades programadas em função da pesquisa, e tratando-se do trabalho da coordenadora da escola, foram problematizados, inicialmente, no espaço pedagógico, o brinquedo, a literatura infantil e a escrita como atividades intimamente articuladas no processo de formação, abrangendo os aspectos teóricos e práticos. O brinquedo, incluindo a reflexão sobre a importância do simbólico na sala de aula, a literatura infantil enquanto mediadora na aquisição da escrita, e a própria escrita, abrangendo o ensino deste conhecimento.

Na escola buscava-se o ensino como "coisa séria", não sendo permitido o brincar. Mostrava-se, então, essencial um trabalho que incluísse o brinquedo no cotidiano pedagógico, já que o brinquedo é impulsor de desenvolvimento e contém todas as tendências para o desenvolvimento infantil.

No brinquedo a criança é capaz de agir independentemente daquilo que vê, pois é capaz de dar ao objeto diferentes significados. "A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação" (VYGOTSKY a, p.110).

O brinquedo, porque permite o deslocamento do significado/objeto,

é uma ponte para a operação com significados, para o pensamento abstrato. O brinquedo cria uma zona proximal de desenvolvimento, que é "a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados". A criança mostra-se além do seu desenvolvimento real, realizando ações acima de sua capacidade atual. E esta zona de desenvolvimento proximal que é criada permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação" (idem, p. 113).

Na atividade lúdica, com a mediação de símbolos e de instrumentos materiais, formam-se as premissas para a passagem para novas etapas qualitativamente superiores de desenvolvimento, a partir da articulação, dialética, entre "real" e "imaginário", entre processos internos e externos do sujeito, entre fala/linguagem e ação (PRADO, 1991, p. 72).

O brinquedo envolve a criança e sua cultura, a emoção e a afetividade. É possibilitador do desenvolvimento de aspectos relacionados à experiência, à cooperação, à concentração, à atenção e à aspectos criativos. É a antecipação das funções sociais pelo imaginário.

A literatura infantil, segundo eixo norteador do 'novo', articula-se com o brinquedo em íntima relação com o lúdico, com a linguagem. Na criação do espaço lúdico, na hora da história, na dramatização, no

envolvimento interpessoal com as personagens, dá-se a mediação pelo significado. E pelo livro, pela escrita presente em todos os momentos no trabalho com a literatura infantil, dá-se a transmissão da experiência humana sócio cultural. A literatura é um bem simbólico e parte importante do patrimônio cultural da humanidade.

"Literatura é ficção, é criação de uma realidade própria regida por normas desvinculadas do mundo concreto" (WORNICOV, et al, 1986). Nela o espaço e o tempo podem ser transformados, inventados e reinventados num leque de possibilidades que depende do Homem que a cria e com ela lida.

Na escola quase não havia livros infantis e as professoras consideravam que as crianças, em sua maioria, não entendiam, nem gostavam de ouvir histórias.

A ênfase no trabalho com a literatura infantil vinha de encontro às preocupações com a escrita. Preocupações essas partilhadas pela coordenadora, professoras e pais dos alunos.

A concepção de escrita presente na prática e no discurso das professoras naquele momento era, especialmente, aquela em que o uso da memorização e da decifração eram preponderantes.

A escrita era vista como um sistema de símbolos com derivação da fala. Seu domínio, supunha a compreensão conceitual das diferenças do código escrito frente ao oral e às demais formas de representação sim-

bólica não verbal. Era visto como necessário o domínio dos automatismos da escrita, ou seja, de aspectos que envolviam a psicomotricidade, em especial a memória visual, a percepção, a coordenação viso-motora e a lateralidade. O processo de aprendizagem da leitura era visto como associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos.

A palavra, mediadora entre o individual e o social, instrumento através do qual os sujeitos incorporam o social, era secundarizada, excluída da relação pedagógica e da alfabetização. Na escola só a palavra do professor era válida. Eram proibidas as conversas, as trocas, o diálogo. O aluno falante incomodava: era o indisciplinado. O uso da decifração, da memorização, acabavam por barrar a busca de sentido empreendida pela criança. E sendo a aprendizagem resultado da interação da criança com o mundo, que traz novos elementos, estimulando novas ações, a escola reforçava a "não-aprendizagem", ou seja, o próprio fracasso, quando restringia e impedia o uso da palavra no cotidiano escolar. E como instrumento de questionamento, de compreensão e intervenção nas relações de poder, não se trabalhar com ela significa impossibilidade de articulação, de reconstrução das normas do cotidiano (VALLE, 1992).

O discurso que sustentava as mudanças era o fundamentado na perspectiva na qual a palavra era o ponto de partida, em que a escrita era possibilitadora de desenvolvimento de funções mentais. O gesto, o desenho, o registro no papel de traços mneumônicos fazem parte da pré-história da escrita, e esta, segundo Lúria (1988), "pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação", pressupondo

operações com signos. Enquanto operações com signos, a escrita transforma o funcionamento mental, viabilizando um redimensionamento da própria memória, no nível individual e histórico.

Devido à abrangência desses três tópicos, ou seja, o brinquedo, a literatura infantil e a escrita, e, para efeito da pesquisa, optou-se por destacar o ensino da escrita como objeto específico de investigação na formação dos professores da escola especial.

Partindo das dificuldades cotidianas na coordenação pedagógica, então, foi elaborado um projeto de pesquisa cujo objetivo principal era investigar a dinâmica de um trabalho com formação de professores em serviço, com vistas a analisar o processo desta formação, objetivo que é recolocado posteriormente, dada sua amplitude.

Desde o início as professoras foram envolvidas no processo, opinando, participando de decisões que envolviam a programação de reuniões, de supervisão, de estudos. Entusiasmaram-se, inclusive, por participarem de um projeto de pesquisa.

As expectativas da coordenadora, explicitadas para o grupo de professoras, passavam, primeiramente, pela valorização das professoras enquanto educadoras, que ensinavam, interagiam, e que necessariamente deveriam reconhecer-se enquanto produtoras, criadoras de cultura. Numa perspectiva que encarasse a escola enquanto instituição que valorizasse o comportamento de busca e descoberta dos alunos; que transmitisse conhecimentos, frutos das ações entre os homens. O ensino seria deslo-

cado do professor como centro, para a interação entre professor-aluno e alunos-alunos, enquanto co-construtores, interlocutores. O aluno, visto como sujeito interativo. A aprendizagem, como ação compartilhada.

Ainda como expectativas, a coordenadora colocava a necessidade de se desenvolver uma compreensão crítica com respeito às relações sociais mais amplas, aos interesses políticos e econômicos, à necessidade de se travar uma luta ideológica pela transformação das relações sociais, das relações de poder, da vida cotidiana. E neste sentido, apesar do confronto ser fundamental, pois toda mudança envolve confronto, tão fundamental quanto este são as alianças entre os professores, no sentido da tentativa de se estabelecer novas formas de relação dentro da escola (GIROUX, 1986).

TRABALHO PEDAGÓGICO E TRABALHO DE PESQUISA:
CONFLITOS E POSSIBILIDADES

Nesta escola o grupo de professoras é bastante peculiar, e é dele que falaremos neste momento.

O grupo é constituído por 7 professoras (1), com formação académica diferenciada: três delas (Maria Estela, Silvana e Marta) possuem o curso de magistério e trabalham 4 horas diárias. Quatro (Tereza, Leonor, Isa e Edna) não possuem magistério. Tereza e Leonor concluíram o 2º grau, Isa concluiu o 1º grau e Edna cursa o 2º segmento do 1º grau, supletivo, em escola noturna da cidade. As quatro últimas professoras são registradas como monitoras, trabalham 8 horas diárias. Nenhuma delas possui curso de especialização e todas recebem dois salários mínimos. As professoras Isa, Silvana, Tereza estão na escola desde a sua inauguração, em 1989.

No quadro abaixo, podemos observar a caracterização do grupo, com as idades, estado civil, nº de filhos, formação académica, horário de trabalho, salário, tempo de serviço no magistério, tempo que trabalha na escola especial, turma com que trabalha e a função que ocupa (monitora ou professora).

(1) Tratarei a todas por **professora**, independentemente da sua formação académica e do registro em carteira (monitora).

As Professoras

PROF	I.	E.CIVIL	FILH	FORM.ACAD.	H.TRAB.	SALÁRIO	TEMPO	T.ESC.	TURMA	F
T	48	canada	1	22 coleg	8 h	2 m.m.	6 a	4,5 a	dm/dm	m
E	42	desquit	-	68 x 12 6	8 h	2 m.m.	7 a	1 a	dm	m
L	35	desquit	3	1 grau	8 h	2 m.m.	5 a	1 a	dm	m
ME	32	solteira	-	magist	4 h	2 m.m.	5 a	2 a	dm	p
M	21	solteira	-	magist	4 h	2 m.m.	2 a	1 a	dm	p
S	29	canada	2	magist inc	4 h	2 m.m.	6 a	4,5 a	dm	p
I	34	desquit	2	12 grau	8 h	2 m.m.	5,5 a	4,5 a	dm/dm	m
A	24	canada	-	magist	4 h	2 m.m.	2 a	-	-	p

A professora Edna trabalhou 7 anos como monitora de creche. As demais professoras trabalharam no PROFIC, no supletivo e em classes de alfabetização de adultos. Marta e Maria Estela trabalharam na rede Estadual, como professoras substitutas.

A professora Ângela não faz parte do quadro funcional da escola. Trabalhava como professora de pré escola de uma das creches municipais, e por conta de, no ano anterior, a pesquisadora ter coordenado as creches da cidade, esta professora interessou-se por participar dos encontros para discutir alfabetização com as professoras da escola especial.

A escola tinha uma equipe técnica formada por uma terapeuta ocupacional (Lucia), uma fonoaudióloga (Gisele), uma psicóloga (Lucy) e uma pedagoga (Ana) -a pesquisadora-, num regime de trabalho de 20 horas semanais. Uma secretária (Dri), que era meio coringa, pois assumia vários papéis, conforme a necessidade; uma professora de oficina, que foi

contratada no segundo semestre de 1992 (Marisa), e uma servente (Cice-ra).

O trabalho pedagógico com as professoras foi planejado no início do primeiro semestre letivo e contou com cursos, alguns dos quais abertos à comunidade, palestras sobre assuntos relacionados à educação especial, ao desenvolvimento infantil e a aspectos pedagógicos teóricos e práticos. Semanalmente eram realizadas reuniões de orientação individual e quinzenalmente essas reuniões eram com todo o grupo, para discutir sobre alfabetização.

Apesar de conviver cotidianamente com a impossibilidade institucionalizada para alfabetizar; do insucesso da criança ser considerado "natural", sendo "aceito" que esta leve muitos anos para aprender a ler e escrever e que não faça uso funcional do aprendido; apesar, ainda, da escola especial estar situada numa cidade onde há a predominância de lavradores, que em sua maior parte não cursou além do 1º segmento do primeiro grau, (quando conseguiram se alfabetizar); as professoras mostravam grande interesse em discutir alfabetização, a sua prática e os referenciais teóricos que poderiam estar referendando esta prática.

O trabalho de pesquisa contou com o registro em diário de campo das atividades pedagógicas da coordenadora e das professoras e, de um modo geral, dos acontecimentos que escapavam à rotina da escola, como por exemplo algumas reuniões "espontâneas" de professoras, no horário do recreio, e das gravações das reuniões quinzenais para discutir alfa-

betização. Posteriormente, duas fitas foram selecionadas para a análise, fitas estas consideradas as mais ricas quanto à discussão sobre a escrita, com verbalizações das professoras acerca das concepções sobre alfabetização, de seus questionamentos, reclamos e reclamações.

Estas reuniões funcionavam como grupo de estudos, onde a coordenadora conduzia as discussões. Muitos temas foram abordados, como por exemplo: poesia, histórias infantis, dificuldades específicas de cada turma, a história da escrita, desenvolvimento infantil, psicomotricidade, o brincar, entre outros. A dinâmica variava, de acordo com o tema. As professoras faziam também exercícios -em geral propostos pela coordenadora-, produziam textos na "aula" e em casa, e algumas vezes elas próprias preparavam as "aulas".

No final do primeiro semestre foram realizadas entrevistas individuais, com as professoras. Estas entrevistas surgiram da necessidade de ouvir de cada professora sua avaliação quanto ao que havia sido trabalhado durante o semestre sobre a escrita, e a relação que faziam desta com a sua prática, assim como de apreender a fala das professoras quanto ao que consideravam relevante e o que desejavam ainda discutir.

Cabe contar um pouco sobre esse processo, que envolveu recortes que foram sendo feitos ao longo da pesquisa e em diferentes níveis.

Como já foi dito anteriormente, no que concerne ao trabalho pedagógico, optou-se por ter como atividades centrais para a formação do professor o brincar, a literatura infantil e a escrita. Constatou -

se, no entanto, que, em termos da pesquisa, estes eram temas muito amplos, que demandavam um novo recorte. Dado o interesse das professoras pelo ensino da escrita, que se constituía como mais problemático para elas naquele momento, foi este o tema central escolhido para análise.

O ensino da escrita era especialmente discutido nas reuniões quinzenais, as quais foram gravadas. O resultado foi um número de fitas muito grande, um material muito extenso, não havendo possibilidade de analisar todo material que se tinha em mãos. Que fitas selecionar? Muitas delas continham aspectos interessantes, diálogos ricos, falas bonitas das professoras. Foram selecionadas, no entanto, duas fitas, onde as falas sobre alfabetização eram mais abundantes e apuradas. Nessas discutia-se essencialmente a escrita.

Das reuniões selecionadas, contudo, não era possível analisar todas as falas. Novo recorte necessitava ser feito: foram selecionados episódios onde se ouvia mais sobre a escrita.

A análise desses episódios provocou, por sua vez, outros desdobramentos, na medida em que implicou atentar para as relações de poder no processo de construção do conhecimento.

É interessante notar que o relato acerca da pesquisa aparenta uma "limpeza" que não é real, pois o processo é cheio de "impurezas", de intercorrências, de imprevistos.

Este processo foi, de certa forma, "penoso" para a pesquisadora no

sentido de como trabalhar com o material, com os dados, especialmente quando esta começou a flagrar-se no processo. Passou, então, pela autocensura; angustiou-se. A análise acabou seguindo pelos caminhos por onde o conflito, na interpretação da pesquisadora, ficava mais evidente.

Das duas reuniões selecionadas, denominaremos a primeira -pela ordem cronológica de ocorrência- de reunião "A" e a segunda de reunião "B". Na reunião "A" podemos definir dois momentos distintos. Um em que é feito levantamento acerca das expectativas das professoras sobre o que gostariam de aprender e um outro, em que se discute a psicomotricidade e a escrita.

Na reunião "B", discute-se dois textos, produzidos pelas professoras Leonor e Tereza, a partir de uma tarefa que previa que cada professora preparasse em casa um texto sobre alfabetização.

O debruçar-se sobre os dados explicita e agudiza o conflito de papéis -coordenadora/pesquisadora- assumidos no grupo. O processo de formação das professoras é complexo e a captação de mudanças nesta dinâmica, seja no nível da prática, seja no nível do discurso, poderia ser enviesada, especialmente pelo fato da pesquisadora estar imersa neste processo, como parte dele; suas opiniões, valores, preconceitos e animosidades, a parcialidade, enfim, poderiam comprometer a objetividade do estudo.

Nesse conflito de papéis, a pesquisadora procurou, então, recordar, apresentar e analisar episódios, diálogos, que possibilitassem a

discussão sobre a construção de conhecimentos no processo de formação de professores em serviço, considerando as formas de interações enquanto condições de produção, a dinâmica interativa como constitutiva de conhecimento. Ou seja, quanto às condições de produção dos dados, estes baseiam-se na construção do conhecimento sobre alfabetização, em reuniões periódicas com os professores de uma escola especial. A pesquisadora era quem coordenava a escola e estas reuniões.

A propósito da análise e interpretação dos dados, vale lembrar que a forma dialógica envolve a diversidade e heterogeneidade, se relaciona com objetos simbólicos repletos de significação e que abre, portanto, para uma multiplicidade de interpretações. O recorte feito a partir da escolha das reuniões analisadas é o da pesquisadora, que esteve inserida no processo da pesquisa enquanto parte integrante do mesmo. Não existindo um único modo de interpretar a realidade, certamente existirão outros olhares, outras interpretações, diferentes da que se apresenta aqui.

Surgido no contexto, o problema envolve a participação da pesquisadora e dos participantes, coordenadora e professoras da escola, como sujeitos ativos, compartilhando a produção de conhecimento. Desenvolvida em seu ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o processo visto como foco de atenção maior que o produto final, a pesquisa tinha também a preocupação centrada nas interações cotidianas.

Como características deste tipo de pesquisa, acentuamos o viver junto com a coletividade estudada, o partilhar do seu cotidiano, dos

modos como se utiliza do tempo e do espaço, o fazer com que o grupo tome consciência do modo pelo qual analisa o problema.

O grupo pesquisado foi mobilizado em torno de objetivos específicos, com uma ação que vinha sendo discutida dentro da situação investigada, e inserida numa perspectiva de mudança. Neste sentido, a pesquisa traz, portanto, contornos da pesquisa ação, "pesquisa com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT, 1988).

Os procedimentos utilizados configuram os da pesquisa ação, mas o movimento investigativo parece ir além da participação, na medida em que a pesquisadora não apenas partilha do cotidiano, ela faz parte dele. Está imersa na prática pedagógica da escola, como atora vivendo o drama do cotidiano pesquisado, com toda sua complexidade; sua heterogeneidade, incongruências e contradições; momentos desconcertantes, tramas reais, fazendo com que os problemas metodológicos se colocassem com maior intensidade, especialmente no que diz respeito às relações interpessoais no grupo estudado.

Uma das maiores polêmicas com relação a procedimentos participativos em pesquisa é a questão da objetividade.

Já não se pode ter o olhar ingênuo da neutralidade científica. "O sujeito desempenha papel ativo no conhecimento e a objetividade desse

conhecimento contém sempre uma dose de subjetividade. Senão esse conhecimento seria a-humano ou sobre-humano" (SCHAFF, 1987, p. 280). O conhecimento está marcado pela ideologia, e o pesquisador, como vive em um determinado tempo e numa determinada sociedade, não consegue dissociar-se de seus valores, princípios, preconceitos. Tem pressupostos. Reflete-os, portanto, em seu trabalho de pesquisa, ou seja, a própria ação do pesquisador é determinada por uma ideologia. "Todo ato de pesquisa é um ato político, por isso não há possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, P.5). Em nossa produção representamos a acumulação social, a história social. "Desta propriedade objetiva que é o condicionamento social do conhecimento, não pode o sujeito que conhece desfazer-se... mas pode tomar consciência dela" (SCHAFF, 1987, p. 291); o sujeito constrói e ao mesmo tempo vai sendo construído nesse processo. É através do fator teórico que é possível perceber os limites e deformações do conhecimento. Nesse processo, o homem -sujeito do conhecimento- pode também se colocar como objeto de conhecimento.

A participação, na pesquisa, faz-se mesmo necessária. É a prática justificando a teoria. É uma pesquisa na escola de primeiro grau, necessita mais que a coleta distanciada de dados por parte do pesquisador e a teorização acadêmica, dada a distância que envolve a academia da escola. Esta precisa representar, de fato, a mediação entre o nível universitário e a escola de 1º grau. Teoriza-se sobre a escola, mas esta teoria está fora dela. A prática em seu interior ainda tem a me-

dição de receitas antigas, e os livros - veículos de teorias - constam em pequeno número nas estantes da biblioteca, quando esta existe.

"A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade assim como esta também se altera com a teoria" (NORONHA, 1988).

No entanto, apesar de ser positiva esta participação do pesquisador na vida diária do interior da escola, dado o fato da coordenadora dirigir a escola pedagogicamente e estar desempenhando o papel de pesquisadora, o distanciamento necessário à análise (mais objetiva?) dos dados apresentou-se como uma dificuldade.

Atua-se no palco, enfrentando todas as dificuldades e complexidades do real. Pesquisa-se, atua-se, desdobra-se. Tenta-se o distanciamento e há o estranhamento. Tenta-se ouvir os outros atores, mas as vozes se confundem. Quem está falando? As professoras, a coordenadora? A pesquisadora?

Ouve-se no gravador. Diálogos gravados, documentados. Este foi o instrumento que possibilitou o distanciamento e a partir deste distanciamento o debruçar sobre os dados, na análise.

O estudo do processo de mudanças, a investigação da dinâmica do processo de formação de professores é reformulado. Neste novo recorte opta-se, então, por analisar momentos de interlocução no processo de formação de professores, onde se explicitam exercícios do diálogo, da

elaboração coletiva do conhecimento.

PROFESSOR, ALUNO, ESCRITA: CONCEPÇÕES E CONHECIMENTOS

A maneira como as professoras trabalhavam e interagiam com as novas concepções sobre a escrita traziam impressas a sua forma de ver e de interpretar este fenômeno, que está estreitamente vinculado a sua história pessoal, a sua formação e a sua experiência, além das suas expectativas quanto ao aluno, que também direcionam sua prática. De fato, permeando a questão da escrita, existem concepções com relação ao papel e ao lugar do professor e do aluno.

Relacionando-se de modo particular com o conhecimento, cada uma delas formulava seus conceitos, imagens e valores, captando, mesmo a partir de uma mesma mensagem, de um mesmo locutor, as informações diferentemente umas das outras; ou seja, cada uma reconstituía a significação.

As discussões atuais com relação à escrita destacam as concepções construtivista, associacionista e histórico cultural. A construtivista, baseada nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), consideram a alfabetização como um processo, como construção de um novo objeto de conhecimento pelo sujeito que, individualmente, em interação com o objeto de conhecimento, vai formulando suas hipóteses e avançando na psicogênese da escrita. O sujeito é ativo, conhecedor, construtor do conhecimento.

A linguagem é vista como produto da inteligência e a escrita como

um sistema de representação, sendo a alfabetização a aquisição conceitual deste novo objeto. Não há uma subordinação de aptidões e habilidades para a aquisição da escrita e da leitura, mas pode-se estabelecer uma estreita relação com aspectos maturacionais, já que são estabelecidos padrões evolutivos, ou seja, a criança avança em níveis quanto às hipóteses que formula, passando pelas hipóteses pré silábica, silábica e alfabética.

O ensino da escrita passa, portanto, pela descoberta do próprio sujeito, que, pelo conflito cognitivo, vai dando saltos qualitativos em seus conhecimentos.

As concepções associacionistas vêem a linguagem escrita como um código a ser decifrado. Enfatizam a forma em detrimento do conteúdo, transformando o ensino em mero ato de decodificação, decifragem da mecânica de formação do sistema da linguagem escrita. Esta é considerada pronta e acabada, exerce a função de comunicação apenas. O ensino é ancorado na repetição, no treino gráfico e tem como pré requisitos o domínio das funções básicas, ou habilidades básicas, que compõem o período preparatório, que antecede o ensino formal da escrita na escola. Estas habilidades estão calcadas no favorecimento dos seguintes aspectos: percepção e controle do corpo, equilíbrio, lateralidade, independência dos membros em relação ao tronco e entre si, controle muscular e controle da respiração. Para a escrita, propriamente dita, as consideradas mais importantes são: a percepção e memória visual e auditiva, coordenação viso-motora, orientação espaço temporal e lateralidade. A competência linguística da criança e a sua capacidade cognitiva são ne-

gligenciadas. A escrita é considerada como um sistema de símbolos derivados da fala, que traduz sons da oralidade em símbolos visuais, ou seja, é a transcrição sonora de um código gráfico. Ao domínio de automatismos como as convenções ortográficas, é atribuída grande importância. A criança é tida como sujeito passivo, que recebe e reproduz o que já está pronto, avalia-se o produto e não o processo.

Os métodos de alfabetização, tanto os analíticos quanto os sintéticos, partem desses pressupostos teóricos.

Essa maneira de conceber a alfabetização parece ser ainda muito forte, muito presente em nossa educação.

A concepção histórico cultural concebe a linguagem como atividade de representação, mas também enquanto atividade de interlocução, construídas e desenvolvidas pelo homem, histórico-socialmente. A escrita, como forma de linguagem, é considerada enquanto processo complexo e contínuo, que possui a sua pré história. Esta inicia-se com o aparecimento do gesto como signo visual, como movimento que pode ser marcado no papel, e se transformar em desenho. Usando signos gráficos, a criança desenvolve modos de comunicação e simbolização. Através do brinquedo a criança também representa, lida com o significado deslocado do objeto, ela representa, busca os gestos próprios do objeto ausente, substituindo-o. É a subordinação da ação aos processos de significação. Ao perceber que pode desenhar a fala, vai apreendendo a função mediadora da escrita. Na escrita a criança articula o aspecto gráfico e o aspecto simbólico.

A criança avança com relação à apropriação da escrita em função do contato social, das interações e interlocuções a que é exposta. Na escola, por exemplo, este conhecimento vai sendo construído a partir das informações que vai recebendo do outro, das trocas simbólicas que vão se efetivando entre crianças e adultos, crianças e crianças e da sua própria atividade mental. Ela é um ser interativo.

A escrita deve ser considerada como socialmente mediada e construída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais. O processo de aquisição se dá numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução e interação (SMOLKA, 1988). Como produção social é vista como instrumento de desenvolvimento mental da criança, e como todo conhecimento, é produzida pelo coletivo e apropriada pelo indivíduo. Segundo Vygotsky (1988), o processo de internalização das funções psicológicas dá-se do interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, do social para o individual.

Deste ponto de vista teórico, o professor tem um importante papel a desempenhar. Sendo o ensino centrado na interação, aluno e professores são co-construtores do conhecimento. Diferentemente da concepção anterior, considera-se que aprender a ler e escrever não significa aprender a escrita das letras, a decodificação de uma palavra ou texto. Ler e escrever são sinônimos de **fazer sentido**. Não se escreve simplesmente para treino motor, ou para uma aprendizagem posterior, escreve-se para alguém e para alguma coisa. O professor, então, negocia, interage e interfere no processo da construção da escrita do seu aluno. Ensina. Nesta relação de ensino o professor informa, partindo da pressuposição

de que o aluno é capaz de ler e escrever.

No trabalho pedagógico da escola foram discutidos os pressupostos das três abordagens apresentadas acima. A coordenadora se utilizou da última como seu referencial teórico.

Observações sobre a prática do dia-a-dia, realizadas paralelamente durante este estudo, mostraram, por parte do grupo, dificuldades em incorporar uma nova concepção teórica. As professoras falavam de construtivismo, mostravam atividades sugeridas em cursos, atividades pesquisadas em apostilas de colegas. Algumas professoras afirmavam, no seu discurso, mais que uma mudança ocorrida ou o processo de construção desta mudança. Afirmavam a sua presente atuação pedagógica dentro de uma outra metodologia. A representação epistemológica que as professoras pareciam fazer de sua ação era a de modelos epistemológicos empiristas, o que implica que para ultrapassá-las, precisariam construir outras representações (MACEDO, 1986).

No desenvolvimento do trabalho com as professoras, colocava-se como objetivo a construção coletiva de um conhecimento sobre a escrita. Na primeira reunião do ano, foi perguntado às professoras o que gostariam de discutir. As respostas foram diferenciadas:

Angela: Falar sobre psicomotricidade;

Leonor: Aprofundar sobre a história da escrita;

Silvana: Etapas da Alfabetização";

Tereza: Aprofundar o que já foi visto e como corrigir erros.

Ao falarem, por exemplo, das suas expectativas quanto às reuniões quinzenais, 50% das professoras indicou interesse em aprender ou discutir sobre aspectos relacionados à alfabetização. A fala dessas quatro professoras configurou um eixo norteador das discussões teóricas no grupo.

Vejamos, na reunião A, o que a professora Ângela nos diz a respeito do que gostaria de estar aprendendo: (2)

155. A - Por exemplo, a Ângela, que que ela gostaria de estar aprendendo aqui? Com relação à alfabetização, né.

156. A - Acho que tudo, né. Porque, ó, o que você falou o ano passado pra gente na creche foi o que não poderia pras crianças nossas, esse negócio de coordenação, de chavinha, que 'cê achava que era melhor já entrar no alfabeto de forma, tal. Foi o que aconteceu. Eles queriam escrever, já esse ano eu entrei no alfabeto, eles aprenderam o A E I O U, muito bem. Sabe, maiúsculo. Agora eles tão no minúsculo. Quando foi ontem, ontem não, antes de ontem, eu tava na escola, aquele dia que teve aquele curso aqui, teve problema, não sei se você lembra, porque eu discordava da maneira como tavam dando aula nas escolas. E no planejamento eu fiz do meu jeito. E na hora você não estava aqui.

157. A - Não.

158. A - No dia, é, eles concordaram. Né, Maria Estela? Do nosso jeito e não como o jeito deles. E até o Garcia, ele preferia que a gente mudasse mesmo né, porque essa história de chavinha não... Ele não concorda também, né. E antes de ontem as menina tava comentando que tem mãe reclamando, querendo mudar as criança porque, com elas eles tão aprendendo essas bendita chavinha. Agora, com nós não. Só que eu acho que tá tudo aproveitável porque eles tá aprenden-

(2) Como as reuniões tinham a duração de duas horas, aproximadamente, optou-se por numerar as falas no sentido de que os episódios recortados pudessem ser localizados pelo leitor na sequência cronológica de sua ocorrência.

do. Porque se tivesse dando chuvinha, qualquer tipo de coordenação, que o alfabeto é uma coordenação, né, taria perdendo tempo. Só que eu tô com medo, né, de cair isso no ouvido do prefeito e tal... Pode ficar mal pra mim... Agora, eu sei que você fala...

A professora Ângela, neste episódio, propõe que se discuta mais sobre o período preparatório para a alfabetização, sobre uma concepção de escrita como mero ato reprodutivo da oralidade. Remete-se à fala da coordenadora, usando palavras ainda "alheias" (BAKHTIN, 1981) ao seu modo de pensar e atuar na prática cotidiana.

Pode-se observar, a contradição presente na sua insegurança (ou confusão, ou bolo teórico), e no seu medo quanto a assumir como sua uma postura de mudança, o que faz com que ela coloque a coordenadora como anteparo para resolver os problemas e contornar as reclamações externas vindas de mães ou do prefeito.

Esta contradição mostra-se também presente quando diz que se tivesse dando qualquer tipo de coordenação motora estaria perdendo tempo. No entanto, coloca o ensino do alfabeto como um exercício de coordenação, talvez justificando sua dificuldade de sair do modelo antigo, onde a relação de ensino não informa adequadamente, na medida em que se supõe que a criança não seja capaz de ler e escrever, mas de exercitar risquinhos, bolinhas, cobrinhas, ou quando muito, identificar algumas letras. Neste sentido, o trabalho com o alfabeto pode ser considerado como o próprio exercício de coordenação motora, pois a professora limita-se ao desempenho gráfico, reduzindo o ensino da escrita enquanto

instauradora de relações - tanto entre as crianças como entre professora e crianças -, enquanto dimensão simbólica e lúdica. Nesta situação, leitura e escrita tem a ver com sinais gráficos e sonoros, e muito pouco a ver com as experiências e com a história de vida e de linguagem do aluno.

A coordenadora, por outro lado, com a preocupação em causar mudanças, tanto a nível de concepções como da prática, em muitos momentos pareceu reforçar o discurso (e a prática?) da teoria a qual queria transformar. Ouçamos sua voz, na reunião A:

S. A - *Em primeiro lugar, é, esse período preparatório, ele é importante e a gente não tá falando que ele tem que ser jogado fora. Acho que eu nunca falei isso aqui, nem na creche também quando eu tava trabalhando lá, né. A criança precisa ter coordenação olho-mão, precisa. Porque se ela não tiver, como é que ela vai executar o movimento de escrita, os movimentos mais finos? Não é? É, provavelmente se ela não teve esse controle, ela vai fazer garranchos, se ela der conta de fazer as letras, tá. Então eu não tô diminuindo a importância do período preparatório, tá. Ela precisa trabalhar a discriminação auditiva. Por que? Porque o som que vai ser representado através da escrita, ele passa pelo ouvido, ele passa pela discriminação. Como é que ela vai saber que Leonor começa com L e que Ângela começa, começa com A? Não é? Que Lucy termina com I?*

A coordenadora negociava com os interlocutores os sentidos da construção de conhecimento sobre a escrita, que partiam de pressupostos diferentes. Deparava-se com a dificuldade de avançar, com a ambiguidade, no sentido de que não é possível se despojar das práticas que vinham sendo realizadas, jogá-las fora. A imposição de novos modos de

ação pedagógica não garante a transformação. Não querer ser autoritária e não querer (não poder) dispor-se das antigas práticas criou uma certa indefinição: *"Então, eu não tô diminuindo a importância do período preparatório."*

Em outros momentos afirmara que o período preparatório não pode ter a função de preparar, já que a escrita tem uma pré-história, que acontece desde que a criança nasce, pois esta vive numa sociedade letrada. O autoconhecimento envolve a descoberta do corpo, além da cultura. O trabalho com o corpo, com a psicomotricidade é, de fato, importante. Mas não como preparação para a escrita.

A contradição fica clara na fala. Os caminhos por onde seguirá a fala, no diálogo, não são seguramente previsíveis, pois relaciona-se com a reação. Reação do 'outro', que é presente, interfere, desvia, regula. A circulação de sentidos marca a presença do outro no diálogo.

A produção de conhecimento passa por muitas vias: a elaboração e re-elaboração, as reformulações, incluindo as contradições. O precioso é quando é possível flagrar-se na contradição e rever-se, refazer os caminhos.

Deveria a coordenadora implementar novos modos de discutir a escrita, de orientar a prática das professoras?

Talvez tenham faltado propostas mais objetivas, ou mesmo alguns projetos assumidos por cada professora, individualmente. A professora

Isa, por exemplo, sugerira, algumas vezes, o uso da cartilha em sua classe. A "autorização" foi dada pela coordenadora, mas efetivamente não havia um projeto que sustentasse suas idéias e, pelo contrário, percebia-se também um certo movimento (oculto?) para que a professora não fizesse uso deste material didático. As atitudes da coordenadora frente à cartilha e o fato de não favorecer experiências, de não criar um espaço real para o uso da mesma não seria um meio concreto (no entanto oculto) de desestimular o seu uso?

São aspectos que podem ser pensados de um modo diferente hoje, porque houve um momento posterior à prática, momento singular, reflexivo, possibilitador de ajustes e reajustes nesta mesma prática: agir-pensar-agir. Como redimensionar esta questão? Quais as possibilidades para uma ação futura com relação aos mesmos aspectos? Estas são questões possíveis de serem levantadas a partir da análise, do estudo das relações, da dinâmica interativa.

O modo como o processo de construção do conhecimento sobre alfabetização foi se dando, nas reuniões e nas orientações individuais, foi possibilitador para o grupo no sentido do acesso e da produção de conhecimentos. E o fato do grupo não ter que dispensar totalmente as práticas anteriores e de poder se colocar no processo, viabilizou as interações, o diálogo. E o diálogo é, em essência, o lugar da construção de conhecimentos.

Ouçamos a voz da professora Marta, na reunião B, explicando que havia pesquisado para falar posteriormente ao grupo:

8. M - Eu olhei uma apostila que tava com a Silvana. A Silvana me emprestou. Porque eu falei a verdade pra Tereza. Ela me falou que as minhas crianças, a fase do rabisco era fase da garatuja, e eu não conhecia essa fase. Eu falei pra ela: eu nunca nem ouvi falar. Ai ela me falou, me falou da apostila, a Silvana me emprestou, e eu dei uma olhada naquela apostila, que deu pra mim ler. E me basear nela.
9. A - Hum hum.
10. M - Não sei se é isso.

A partir das discussões no grupo e da necessidade de contribuir com essas discussões, contribuições que nem sempre eram espontâneas, mas por cobranças da coordenadora, a professora Marta passou a buscar informações com as colegas, a trocar com elas. Foi o acesso ao conhecimento pelo outro, pela interação, a "detonação" de um processo de construção individual, dado a partir do coletivo. Não se pode prever onde este vai parar, ou o alcance que terá, ou se vai estancar. O importante é que ele está iniciado.

O episódio que será apresentado em seguida (localizado na reunião B) traz, também, a marca da busca de conhecimentos em outros interlocutores: os livros. Na dinâmica da interlocução elas também se constituem como ouvintes e se constroem como autores (ORLANDI, 1987) e escritores. Era o próprio envolvimento das professoras com a escrita e a leitura, transformando-as em instrumentos de seu trabalho, funcionais e significativos, primeiros passos para a transformação do trabalho com os alunos.

O próximo episódio selecionado é um texto preparado pela professora Leonor para ser apresentado ao grupo, no qual a professora conceitua

alfabetização:

32. L - A alfabetização, princípios fundamentais: o saber se constrói, não se transmite, é um processo interno que envolve várias etapas evolutivas, o aprender deve incluir prazer, aprende-se melhor aquilo que se quer. A leitura e a escrita não se adquire num simples processo de discriminação visual e auditiva. Ou como, repetição sonora, ante um estímulo. A consciência corporal, o bom funcionamento, e o domínio do próprio corpo também são importantes. Neste campo deve-se destacar a importância da educação física e artística. O processo de alfabetização constitui-se na sequência crescente de níveis de complexidade, da compreensão que o sujeito vivencia e não é o professor que determina o grau de dificuldade, em direção à leitura e à escrita. A este processo denomina-se psicogênese da alfabetização. Para facilitá-lo, deve-se proporcionar elementos de convivência com a escrita, desde a pré escola, ou desde o início do ano letivo, onde caberia uma revisão do período preparatório, cheio de treinos e isento de significados. Sugestões de atividades: esclarecimentos iniciais: aprender a escrever o seu próprio nome, é para a criança, algo muito especial. Que faz parte da sua própria identidade. É importante que a criança além de saber como se chama, saiba também qual é a representação escrita correspondente ao seu nome. O domínio dessa representação constitui o primeiro passo para o interesse seu no mundo da alfabetização.
33. E - Você tirou de algum livro isso?
34. L - Tirei da apostila.
35. E - É? Legal.
36. L - E li também o livro da Ana.
37. E - Muito bem.
38. A - Quer explicar isso pra gente?
39. - RISOS -

A leitura e escrita são fundamentais na construção do conhecimento. A produção escrita é memória, registro, documento, história; além

de ser instrumento para a organização do pensamento. As professoras, no início da pesquisa, mostravam muitas dificuldades quanto a esses aspectos. Gradativamente, foram se modificando no tocante ao exercício de ler e escrever, e avançando com relação a formas mais elaboradas de escrita.

Edna, no final da exposição de Leonor, reforça positivamente a colega, talvez vislumbrando seu esforço pessoal, empenhado na construção do texto (turnos 35 e 37). (3)

Leonor pesquisou em apostilas e leu um livro de Ana Teberosky (turnos 34 e 36) para escrever seu texto. No entanto, ainda não fazia suas as palavras da autora. No final de sua exposição, quando a coordenadora pede que explique o que escreveu, podemos observar o riso do grupo, que flagra a dificuldade da professora em explicar com suas próprias palavras o pensamento alheio. É um momento em que Leonor toma contato com o seu desconhecimento, com o seu pouco saber acerca das informações que veiculava.

Este texto de Leonor possibilitou a discussão de várias questões. A professora inicia uma explicação, entremeada por várias falas, em momentos seguintes, alguns dos quais já foram analisados. Transcreveremos um desses momentos, no qual discute-se o período preparatório.

(3) Utilizamos aqui o termo "turno" para referir às distintas falas dos interlocutores no diálogo, o que organiza os procedimentos de análise. "Turno", nesse sentido, localiza, no episódio, a fala referida, segundo a numeração.

203. L - Aqui, né. Eu acho que é aqui que eu tô ... para facilitar deve-se (risos) proporcionar elementos de convivência com a escrita. Desde pequenininho, né. Como já foi dito aqui várias vezes, desde o berço a criança já tá nesse processo. Desde a pré escola, ou desde o início do ano letivo. Onde caberia uma revisão do período preparatório cheio de treinos e isento de significados.
204. A - Então vai revisar esse período? Isso que eu não entendi. Vai revisar o período preparatório?
205. - RISOS -
206. L - Eu li lá da Ana Teberosky e da Emília Ferreira. Elas que expliquem... Tava lá.
207. A - Mas será que elas escreveram isso?
208. D - Vai lá que Freud explica...
209. A - Porque você falou que vai revisar o período preparatório, cheio de treinos... vai treinar?
210. L - ...Revisar o período preparatório cheio de treinos e isento de significados...
211. A - Ah, eu acho que eu entendi. A revisão tá noutro sentido. A revisão seria assim: você olhar melhor pra isso. Você não, não reproduzir isso. Será que é nesse sentido que tá falando aí? Porque o que eu acabei entendendo, veja bem, o que eu acabei entendendo... Lê de novo. Vê, vê... tem dois sentidos. Eu entendi dois, de duas maneiras. Uma seria assim, você pegar o período preparatório e fazer uma revisão dele. Quer dizer, é, como a gente faz revisão de conteúdo na escola. Não é? Isso significa o quê? Significa que a gente vai dar de novo. Não é isso? Dar o período preparatório, por exemplo, se eu falar: vou revisar o período preparatório eu reviso ele, entendeu?
212. L - Cheio de treinos, né?
213. A - Não é, eu dou um pouquinho menos de treino, e tal, mas eu vou continuar dando. Agora pode ser no outro sentido também. É, então a gente tem que fazer uma revisão desse período. A gente tem que rever, tem que olhar melhor, rediscutir. Em qual dos dois sentidos você coloca aí?
214. L - Ah, eu acho o primeiro lá que você falou. Continuar dando. Menos, menos treino, mas continuar sempre dando.
215. - RISOS -
216. A - Deixa, deixa a Silvana ler.
217. D - Concordo com o segundo. Votações: primeiro ou segundo?
218. S - Segundo.
219. - RISOS -

Neste episódio vemos a repetição do riso do grupo, flagrando situações de desconforto da professora, antecipação de sua possível dificuldade em responder à questão colocada pela coordenadora. Desta vez, porém, Leonor assumiu o seu não-saber, e a sua dificuldade quanto a explicar as idéias que havia escrito; e remeteu a autoria integral de seu texto às autoras dos livros nos quais pesquisou (Ferreiro e Teberosky, turno 206). É impossível determinar o nível de apreensão do texto por Leonor, que não consegue, ainda, dizer com "palavras próprias" (BAKHTIN, 1981) o que foi lido. No movimento de construção, o conhecimento passa pelas leituras individuais, pelas incompreensões, pelas repetições, pela paráfrase.

A coordenadora, dando um outro sentido para a leitura de Leonor, questiona a autoria referida (turno 207), ao que tem o retorno imediato de Dri, que ironicamente, talvez por não ter como explicar, nos remete a Freud, numa tentativa de dizer que só ele explicaria o que era inexplicável para ela naquele instante.

A pergunta de Leonor no turno 209 parece fazer surtir o efeito de reorganização do pensamento, para esta professora, que repete o final de seu texto, na lacuna onde paira a dúvida. A repetição em voz alta da professora, também foi importante para que a coordenadora pudesse refletir mais sobre os possíveis sentidos envolvidos naquele trecho do texto, no turno 210: *...Revisar o período preparatório cheio de treinos e isento de significados...*

Podemos refletir sobre a indeterminação do sentido. A reelabora-

ção do significado se dá de acordo com a situação. É um significado individual, desta forma a interpretação não pode ser única. Ao contrário, há possibilidade de incontáveis interpretações, de uma multiplicidade de sentidos (BAKHTIN, 1981). No entanto, é indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual. A coordenadora levanta a possibilidade de outras interpretações de uma mesma situação. Sugere dois significados possíveis para a palavra *revisão*, (turno 211): *revisão* significa não reproduzir, não dar o período preparatório. E *revisão* no sentido de dar uma melhorada, uma revista, mas não deixar de trabalhar com o período preparatório.

O significado não está na palavra, mas no sentido que ela adquire no contexto. Que sentidos ganhou a palavra *revisão*, naquela situação? Observamos dois sentidos: o de Vale a pena dar o período preparatório? E o outro, que levanta a questão: Deve-se continuar dando?

A prontidão para a escrita foi um dos temas mais discutidos com as professoras nas reuniões de quartas-feiras e no exercício de sua atividade prática. Através de leituras, conversas no grupo e individualmente, de exercícios, voltava-se o olhar para uma outra concepção de alfabetização, na qual as habilidades básicas não são consideradas, mas absolutamente não determinam a aprendizagem da leitura e da escrita. O sentido que Leonor dá à *revisão* (turno 214), é aquele que cria a opção por continuar dando o período preparatório. Ou seja, mesmo fazendo uso de um referencial construtivista, a professora interpreta que deve-se continuar trabalhando com as habilidades básicas, com a prontidão para a escrita, talvez dando a interpretação que mais correspondia às suas

experiências. Segundo Bakhtin, "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida." (1981, p. 95). Seu sentido está determinado pelo contexto, produz tantas significações possíveis quanto contextos possíveis" (idem, 107).

A coordenadora, parecendo insatisfeita com a resposta da professora Leonor, continua tentando, na negociação do sentido de *revisão*, fazer com que o grupo (e em especial a professora Leonor) se aproprie do segundo sentido colocado por ela. Lança mão de outro recurso, a releitura do texto pela professora Silvana.

Dri parece perceber a estratégia usada e já propõe uma votação, na qual a maioria decidiria qual o sentido escolhido pelo grupo (turno 217).

No entanto, hoje, com o distanciamento possibilitado pela pesquisa, é necessário considerar se as questões: "Vale a pena dar?" e "Continuar dando?" não deveriam ter sido colocadas de modo mais claro pela coordenadora.

Este episódio nos fez refletir sobre as implicações do ensino e do conhecimento. Sobre o quanto é difícil se trabalhar com o ensino, dado o des-conhecimento dos modos como o 'outro' (aluno) apreende, processa, o que é ensinado. Conhecimento e ensino não são cristalinos. Ao contrário, envolvem um eterno des-velar. Não são definitivos, pois há uma

impossibilidade em se definir o que o outro já sabe, o que o outro necessita aprender, e o que o outro apreende do que é ensinado. Para Ana, por exemplo, pareceria-lhe ter sido ensinado que o período preparatório não prepara para a escrita; parecia que teria ficado claro, cristalino. Esta era a imagem que a coordenadora fazia. E se o texto de Leonor fosse apenas entregue, sem a explicitação solicitada no turno 204? Seria possível continuar acreditando que o ensinado havia sido aprendido.

A fala da professora evidenciou, então, a não apreensão do conteúdo estudado, segundo os significados atribuídos por Ana. O que nos leva a concluir que o ensino, por não ser nem cristalino, nem definitivo, envolve um processo de paciência e persistência histórica. É um *processo*. E neste processo é importante considerar que a palavra, ponte entre o 'eu' e o 'outro', carrega as relações sócio históricas, a ideologia. É que é uma ilusão achar que a palavra chegará ao aluno do mesmo modo como ela sai do professor. O ensino pode ser uma grande ilusão, um engodo, se não se considerar que o conhecimento banha-se na polissemia da linguagem e se estabelece numa prática complexa e imprevisível, que "qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta" (BAKHTIN, p. 123).

Como se dá essa compreensão na polissemia da linguagem e na complexidade da prática?

A interação verbal, tendo como ponto mais importante o diálogo, é

o lugar onde se dá a construção do conhecimento. É necessário que haja interlocutores -o grupo- para o estabelecimento de uma relação menos fechada, polissêmica, rica no tocante às escolhas das significações mais cabíveis, mais adequadas para cada momento, em cada grupo. É necessário trazer a construção para o coletivo, de modo que, partilhando intencionalmente os significados na relação pedagógica, possa se desmanchar a ilusão da apreensão unidirecional e asséptica desses significados pelo outro, que a partir de suas próprias palavras pode passar a demonstrá-los, como fez Leonor nesse episódio, mostrando que a sua interpretação seguia por caminhos diferentes das de Ana, independentemente do que já havia sido ensinado por esta última.

Cabem, ainda, questões do tipo: Como ficou a prontidão quanto à leitura e escrita, para as professoras? Para essas mesmas professoras, como ficam as questões do ensino, do papel do aluno, do papel do professor? E as relações de poder e o papel desempenhado pela ideologia nas relações de ensino, o que determinam com relação à apreensão e à construção de significados?

No encontro de vozes que transcende o espaço e o tempo, configurado na fala (gravada) das professoras, procuramos identificar algumas concepções das professoras quanto aos papéis de aluno e professor.

Nos diálogos analisados, pudemos notar concepções muitas vezes ambíguas e contraditórias, ora fixando o professor como a autoridade e o aluno sem capacidade criativa; ora referindo à potencialidade do aluno e à necessidade de incentivo do professor. No contexto das reuniões de

estudos, as professoras, enquanto alunas, colocavam suas opiniões:

- 78 A. T - O professor deve... am... o professor deve aproveitar o que a criança traz da sua casa, já e da sua convivência (...)
- 59 B. T - Eu acho que a criança, principalmente as nossas, tem que ter muito incentivo e muita orientação, porque senão... (...)
- 511 B. I - Eu acho que desde que ela demonstra interesse pra aquilo, eu acho que ela já pode começar a ser alfabetizada. Porque se ela não tiver interesse... Cê pode ficar ali, ó...
- 537 B. I - Você tá batalhando, batalhando, e ele nunca se interessa.
- 565 B. S - Porque cada um... eu acho que cada um tá no fim da linha. A Isa fala assim é... A Isa tá falando assim que o interesse em escrever.
- 566 B. I - Não se você... é só ter vontade...
- 582 B. I - O Osmar, por exemplo, você pode incentivar ele, pode incentivar, pode mostrar que aquilo é importante... mas não adianta... Pode ser também que se ele não tiver interesse é falta de um estímulo.

O aluno, na escola era visto como um receptáculo, reproduzidor de ensinamentos, cumpridor de ordens. No caso das crianças com necessidades especiais, estas não eram vistas como as outras: mesmo na fase pré-escolar, não lhes era permitido brincar, sendo o treino de habilidades específicas a atividade predominante. Necessitavam de horários fixos, conteúdo repetido e ensinado várias vezes da mesma maneira, para que pudessem aprender.

Atualmente esse modo de ver o aluno está sendo modificado pelo grupo. Apesar de ainda levar atividades prontas, as professoras consideram ser importante "o professor aproveitar o que a criança traz da

sua casa, da sua convivência" (turno 78, na reunião A). No planejamento das atividades, procurou-se abrir o espaço para a participação da criança, dando-lhe o direito de dizer o que gostaria de fazer durante parte da aula. Há uma preocupação em se variar as atividades. Os horários não são mais rígidos. Brinca-se, utilizando-se jogos simbólicos e de regras.

O grupo considera, ainda, que o aluno necessita de tutela, que deve ser muito incentivado e orientado, como diz a professora Tereza, no turno 59, da reunião B. Neste turno a professora, reticente, reforça o papel do professor para o bom andamento dos trabalhos com o aluno. São o incentivo e a orientação determinantes, "porque senão..."

Aqui emerge uma suspeita: "*porque senão...*" Senão o quê? A reticência significa o quê, precisamente? Que múltiplos sentidos pode ter essa reticência? E que múltiplos sentidos podem ter a tutela, a orientação?

Acreditariam mesmo as professoras na evolução, no progresso dos alunos? Ou estaria o conceito de fracasso, de impossibilidade, identificado com a deficiência, projetado e incorporado na relação de ensino?

Esta suspeita fica ainda mais evidenciada quando das observações da prática cotidiana e suas relações com o discurso. Como "acontece" a "tutela", a "orientação", o "incentivo"? São perguntas relevantes, que merecem investigação, mas que não cabem no escopo do presente trabalho.

Neste sentido vemos o descrédito no potencial ativo e criativo do aluno. E a redução de expectativas pode ser um fator importante para que um aluno não se desenvolva - ou para que não seja percebido o desenvolvimento do mesmo.

A fala da professora Isa aponta para uma das mais intrigantes questões na relação de ensino: Como ajustar ou coadunar os interesses, muitas vezes conflitantes, do ensinar e do aprender?

Quanto a esta questão podemos comentar que o desinteresse, tantas vezes tratado como impeditivo, como limitador de aprendizagem, muitas vezes é proporcionado pela ausência de sentido da aprendizagem de conteúdos e do modo como estes são apresentados, que por demais extraem do aluno o interesse, o desejo e a necessidade em aprender. Olhar com mais atenção os fatores interesse-desinteresse é vislumbrar a necessidade de se construir relações pedagógicas diferentes das atualmente estabelecidas na escola. Incorporar, por exemplo, que o pedagógico é um espaço de construção e de apropriação, onde desejos devem ser considerados, relacionados às necessidades (tanto dos alunos quanto do professor).

Como alunas, as professoras colocavam-se algumas vezes bastante inseguras, preocupadas com o que Ana poderia estar pensando delas.

Num dado momento dos diálogos dá-se a seguinte conversa, na reunião A:

66. L - É aí que eu falei que eu tava em dúvida...

67. A - Então vai.

68. L - Mas eu não sei se era isso que a Ana queria, né.

(...)

76. T - Bom, é errando que se aprende, né? Pode falar?

Olhando os turnos 66 e 67, ficam evidentes, verbalizadas, estas preocupações das professoras. É a justificativa pela dúvida, pelo receio de não estar respondendo adequadamente para a coordenadora.

A dúvida da professora Leonor, por exemplo, poderia não ser apenas quanto ao conteúdo; poderia ser muito mais quanto ao que ela achava que Ana queria que ela aprendesse (ou respondesse). E isso seria o mesmo que repetir o jogo da escola, fazendo o que o outro acha melhor, segundo enquadramento em padrões determinados.

A professora Tereza, turno 76, já se justifica antes mesmo de começar a falar. Defende-se, esperando que a coordenadora não fique brava com seu erro, caso ele aconteça. Errar, neste sentido, é tido como ruim, e o erro deve ser evitado ao máximo, porque este equivale a fracasso.

Esta questão do erro nos leva a refletir sobre o peso que a avaliação exerce sobre o aluno na própria construção da sua identidade. Especialmente da avaliação que procura, através do reforço do erro e do acerto, a homogeneidade, negando diferenças que possam existir entre os alunos, as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos em seu processo de aquisição, de construção de conhecimentos. Acertar e errar são dois lados de um mesmo processo, o do conhecimento. Na verdade ele

é parte do conhecimento, é constitutivo deste. Enfatizar apenas o acerto, desprezando o erro, é crer na possibilidade de se conhecer completamente, na permanência, perenidade do conhecimento. É não ver o aluno como sujeito interativo, co-construtor.

Se as concepções sobre os papéis de aluno e professor são contraditórias, essa contradição se explicita em alguns momentos, na própria atitude das professoras, que levantam perguntas, indagam, exigem respostas, se esquivam, pressionam a coordenação.

(Reunião B):

486. A - Que que você acha?
 487. G - Eu?
 488. A - Não, ela.
 489. G - Ah...
 490. E - Deixa ela aí.
 491. M - Mas eu acho que ela gostaria que você respondesse essa pergunta, Ana. Ela já tem a opinião dela, ela quer tirar de você o que você pensa disso.
 492. E - É, é isso mesmo. Ela já falou.
 493. T - Hein, Ana, então, eu quero saber a sua resposta. Porque...
 494. A - Não, eu quero que você responda. Eu acho que você já tem competência pra responder isso aí.
 495. T - Que?!
 O, eu acho que quando ele faz isso é porque ele já tá querendo, sabendo separar uma coisa da outra. Né? Porque ele já tá sabendo que a casa é aqui embaixo, na terra, não é no ar. Ele não vai pôr a casa no alto, né. É um risco até onde tem que ser terra embaixo, e o pássaro também não vai pôr embaixo da terra, né? Eu acho que tá. Está, não é?

No turno 491, a fala da professora Marta, dirigida à Ana, é marcada por uma entonação que indica oposição, desafio ou afronta à coordenadora. Marta, aliando-se à Edna (turno 490), defende a colega (Tere -

za), que, solicitada por Ana, deveria falar. A análise dessa fala flagra a ideologia escolar, ao mesmo tempo que aponta para a possibilidade de rejeitar o sistema no qual alunos devem responder às perguntas e, de preferência, não questionarem o professor; devem obedecer às regras.

É interessante notar que a escola reproduz, mas os homens, através de suas ações, reagem, transformam. "Classe e poder interagem com relação de dominação e resistência, sob forma de experiências vivenciadas que acomodam e contestam a cultura escolar dominante de uma forma complexa" (GIRoux, 1986, p. 89).

Marta, neste momento, coloca-se no lugar do aluno resistente; faz uso da palavra para solicitar da coordenadora a informação; informação que a coordenadora parece querer processar junto com os alunos, tirando deles. É um momento de desencontro, onde as intenções divergem e transparecem pela palavra. Mas para Marta as alunas já têm sua opinião -já sabem- e querem ouvir as informações pela voz da coordenadora. Sua fala soa como uma cobrança no sentido de que a coordenadora assuma o papel de professor, que ensina, que informa.

Por outro lado, o argumento do qual Ana lança mão para instigar a resposta de Tereza *..."você já tem competência pra responder isso aí."*

(turno 494), parece surtir efeito. Tereza arrisca uma resposta, esta ainda permeada por dúvidas e indagações que se manifestam de diversas formas no percurso do trabalho, e cuja análise aponta para as dificuldades - não linearidade, não garantia, não transparência - no processo.

Um caso interessante, que ilustra estas dificuldades, ocorreu no

início de dezembro, quando as professoras preparavam relatórios sobre os alunos. A professora Silvana sempre participou das reuniões: falava, discutia, cumpria com as tarefas (leituras, redação de pequenos textos, por exemplo). Defendia a necessidade de que mudanças fossem realizadas na escola, no trabalho pedagógico, e sabia falar teoricamente dessas mudanças. Silvana trabalhava com deficientes auditivos. No final do ano, porém, quando deveria relatar o conteúdo dominado por seus alunos, escreveu que estes não sabiam todo o alfabeto, mas apenas as vogais e as consoantes iniciais de seus nomes. Justificava que não fora orientada a ensinar as letras aos deficientes auditivos e, mais ainda, argumentava que a criança deficiente auditiva não poderia aprender o alfabeto.

Como considerar essa contradição entre o que a professora falava e como se posicionava nas reuniões de estudo e na sala de aula, com as crianças?

A professora só se convenceu de que, tanto ela própria falara (com sua própria voz?) como fora orientada para ensinar as letras aos seus alunos, quando ouviu no gravador a sua própria fala participando de uma das reuniões e a fala das colegas, que diziam de atividades com o alfabeto para os deficientes auditivos, inclusive.

Leva-nos à reflexão, este acontecimento. O que entendem e o que apreendem os professores em formação na interlocução com seus formadores? Que garantias temos de que esta "formação" estaria mesmo ocorren-

RELAÇÕES DE PODER

Tomar a fala das professoras como objeto de estudo remete-nos ao campo do discurso, que é uma das áreas de debate atual. Existem diversas tendências no discurso e o nosso contexto é o instrucional. Como ponto de partida para a análise e discussão, tomarei o discurso pedagógico, caracterizado como autoritário, tal como proposto por Orlandi (1987).

Na concepção desta autora "a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: a polissemia, que é a força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado, e a paráfrase, que é um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado", constitutivos da tensão que produz o texto (p. 27). Há três tipos de discurso, na tipologia criada por ela: o lúdico, o polêmico e o autoritário. No discurso lúdico há uma polissemia aberta; "O seu objeto se mantém presente e os interlocutores se expõem à essa presença" (p. 15). No discurso polêmico há uma polissemia controlada. "Este mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas procuram dominar seu referente, dando-lhes uma direção" (p. 15). "A distinção entre os tipos de discurso não é rígida, havendo uma gradação entre um tipo e outro. A relação entre eles não é de exclusão, mas de dominância" (p. 85). Deter-nos-emos no autoritário, que, segundo ela, caracteriza o discurso pedagógico.

No discurso autoritário há ausência de referente e praticamente não há interlocutores, pois um "agente exclusivo" ocupa os diferentes lugares no discurso, havendo uma polissemia controlada. O discurso pe-

pedagógico, caracteriza-se como discurso autoritário, o discurso do poder, cuja "estratégia aparece como a posição final a de esmagamento do outro" (idem, p. 17), apesar de vestir-se de informacional, cognitivo e neutro. As questões obrigativas, a forma imperativa, a hipertrofia da autoridade e a inculcação também podem ser mencionadas como suas características. Há uma anulação do referencial de ensino pelas mediações ideológicas, uma falta de teorização, chamada pela autora de "é porque é"; uma "cientificidade" e junto com esta a utilização exagerada da metalinguagem como "a linguagem que fala da própria linguagem" e a incorporação pelo professor, do papel do cientista, sem explicitar sua voz de mediador.

A escola, sede do discurso pedagógico e da reprodução cultural, na produção do "saber legítimo", mostra uma falta de compromisso com o verdadeiro e o falso; tem a função de dissimulação: apresenta hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de dons e méritos, ao invés de ancorada na afirmação brutal de relação de força (p. 22). Nas relações de forças poderemos observar os lugares sociais dos quais os locutores falam.

A autora vê a crítica como a possibilidade do rompimento da circularidade que se estabelece com o discurso pedagógico, a transformação deste em discurso polêmico. As formações discursivas estão amarradas à ideologia; o discurso emerge na prática social e a palavra deve ser contextualizada na relação de poder, carregando a história, carregando formações imaginárias. O olhar a história não deve ser o de apenas vê-la como a história acontecida. A história faz-se no fazer-se.

No presente trabalho foi interessante poder analisar a fala dos participantes nas reuniões de ensino e discussão, a partir do registro em audiotape, pois só assim foi possível perceber e objetivar aspectos que passaram despercebidos no cotidiano pedagógico, tanto no tocante à coordenadora, quanto às professoras. Um desses aspectos é o que diz respeito às relações de poder, aos lugares sociais ocupados pelos interlocutores nos diálogos.

Vejamos um trecho da reunião B, da qual participam as professoras, a fonoaudióloga da escola (Gisele) e a coordenadora (Ana).

361. G - É. Não é isso que a Ana tava perguntando. Você tava explicando o negócio do lápis, é isso que eu quero entender, que é essa resposta que você tava dando pra pergunta dela.
362. T - É.
363. G - Que que é, responde de novo esse negócio do lápis.
364. T - Não, é... você escuta, aí é, o processo da tá aqui, vamos ensinar como se... o processo de aquisição do conhecimento porque às vezes...
365. G - Como se dá o conhecimento?
366. G - Eu não entendi.
O que a Tereza disse é que o indivíduo tem que tá, ele tem que tá, é pra ela, não tá respondendo a pergunta de como que se dá o processo. O que ela quis dizer é que pra se dar o processo, ele tem que ter uma interação com o meio, ele tem que tá é, é, tem que ter uma base interior, ahn, compatível, entendeu? Boa pra aprender, entendeu? Ter uma maturação interna boa pra aprender e ter uma estimulação do meio.
É isso que ela tá falando, entendeu?
387. S - Entendeu? (falando com ironia)
388. A - Mas eu perguntei como se dá, como ele aprende.
389. G - Então... E ela não falou como que aprende. E é isso que eu quero que ela diga... E aí é isso que eu tô te falando, ela falou o que ele precisa pra aprender e não como ele aprende.
390. A - Anh, certo.
391. G - Entendeu?
392. A - Mesmo assim, que que ele precisa pra aprender,

- não ficou claro pra mim também, mas...
393. G - E o que ele precisa pra aprender?
Pra você aprender você não tem que ter, em primeiro lugar o meio tem que ser compatível, tem que te estimular porque senão você não vai aprender. Se você viver isolada, numa sala onde ninguém te faz nada, você não vai aprender nem adquirir nada. Você vai ficar lá naquela sala. Entendeu? Sem nunca ter contato com ninguém. Entendeu? Então o meio tem que tá influenciando pra você adquirir alguma coisa.
394. A - Vocês concordam com isso?
395. G - E mais, junto a isso tem que ter uma maturação interna na pessoa. Entendeu? Ela tem que estar apta à aprender.
396. A - E o que é maturação interna? Vocês sabem?
397. G - Não tá certo? ...
398. - RISOS -
399. L - Hum, hum.
400. A - Explica, Leonor.
401. G - Claro que tá.
402. T - Então explica, Leonor.
403. E - O, Ana, então você explica. Ana é isso que ela tá te falando.
404. A - Hoje você tá, hein, Edna...
- RISOS -
405. G - Olha aqui, o que ela tá te falando é isso, entendeu. O que precisa pra aprender é isso. Agora ela não te explicou como que se dá o processo. Ela não explicou o processo. Ela explicou como que se dá o processo...
406. A - E todo mundo concorda que precisa disso que a Gisele falou?
407. E - Precisa.
408. A - Precisa?
409. G - Claro que precisa.
410. T - Claro que precisa, se você discorda ela te corta o pescoço.
411. - RISOS -

Neste episódio a professora Tereza explicava um texto preparado por ela, e que seria discutido em grupo. O texto era o seguinte: "O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, interação social, estará atenta para as condições internas da

criança na sua aprendizagem. Diante desse processo trabalhei alguns itens. E aí eu pus alguns itens que se deve trabalhar."

Analisando o episódio, podemos observar que Gisele se impõe ao mesmo tempo pelo "saber" e pelo (fazer de conta que) "não saber", um jogo de pressão e de cobrança a Tereza. Há hierarquia na escola e é do lugar de um especialista, formado, conhecedor, que Gisele fala durante praticamente todo o tempo, dificultando (ou impossibilitando?) a réplica da professora Tereza, que perde as palavras, se engasga, gagueja durante o diálogo, como, por exemplo, no turno 364. E, no turno 365, Gisele a questiona insistentemente, de forma mais agressiva, de modo que a professora, acuada, recua e não responde. A comunicação verbal é determinada pelas relações de produção e pela estrutura sócio política. A hierarquia, no processo de interação, deve ser considerada. Nos reportamos a Bakhtin, (1981, p. 153), segundo o qual "quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário."

Gisele parece assumir o papel da cientista, auto suficiente, segura(?). Não abre espaço para ouvir a voz do outro.

Nesta relação de dominação, soa o "entendeu" irônico da professora Silvana, (turno 387), quebrando o clima, introduzindo o discurso lúdico. Este tom irônico vem desarticular a posição da qual a fono fala, pactuando com Tereza, formando com ela um bloco (de defesa?). Este "entendeu?" de Silvana segue à fala de Gisele, no momento em que ela

diz: "o que a Tereza disse é que...", colocando nas palavras da outra as suas próprias, (turno 386) e isso após ter dito que não entendera o que Tereza explicara! Este recurso pode ter sido usado no intuito de fazer prevalecer a sua opinião, como se a professora realmente tivesse dito o mesmo que ela, dando maior legitimidade à sua palavra, ao seu saber.

Após a fala de Silvana, Ana (coordenadora) intervém, colocando-se ao lado de Gisele, questionando que, de fato, Tereza não explicara o que se pedia. Pode-se dizer que foi formado aí um novo bloco, o das autoridades, que fez com que Gisele retomasse seu posto de cobrança, de exigência para com as explicações de Tereza.

Gisele, mais a vontade, continua colocando seu modo de pensar sobre a aprendizagem (turno 393).

Ana (turno 394) tenta introduzir a polêmica, coloca a questão de um modo mais participativo, tentando envolver as professoras. Mas Gisele não recua, continua investindo com seu posicionamento teórico.

Há um lugar de autoridade, que poderia estar sendo ocupado pelas duas técnicas presentes. No entanto, no jogo das relações de força há momentos em que a maior força está com uma, e em outros momentos, com a outra. As vezes parecem falar a mesma linguagem, outras vezes, uma fala de um lado e a outra vai para outro lado, vencendo quem consegue convencer, ganhar o auditório. "Linguagem e conhecimento se constituem em bens simbólicos e têm um papel fundamental na construção da realidade

de e na correlação de forças" (FRADE, 1993).

A coordenadora coloca em discussão a discordância ou não do conteúdo da fala da fono, aprofundando, questionando a compreensão das professoras quanto ao que estava sendo dito. Rompe-se o bloco.

Gisele recua, perguntando se não estava certo (turno 397), o que provoca o riso das professoras e a defesa de Gisele, feita pelo "hum hum" de Leonor. Rompe-se o outro bloco. O efeito deste rompimento pode ser observado na fala de Tereza que, colocada numa posição desagradável até então, pede que a própria Leonor explique, reafirmando a fala da coordenadora. É como se houvesse um reordenamento das forças. E depois, na fala de Edna, que com voz decidida, exige que a explicação seja dada pela coordenadora. Mas Gisele não permite a fala da coordenadora. E a coordenadora parece também preferir calar.

E se ela explicasse mesmo, como ficaria Gisele? O que aconteceria se o poder se diluisse entre Gisele e Ana?

Não seria este fechamento para a fala do outro (a coordenadora) um boicote às professoras, no sentido de não permitir uma escolha teórica das mesmas quanto ao conteúdo em discussão?

Gisele retoma sua fala de um modo mais agressivo, repetindo mais uma vez o "entendeu?", dito por ela neste episódio oito vezes! É um "entendeu" que reforça o discurso autoritário, que intimida o outro. Lugar este bem ilustrado no final do episódio pela professora Tereza

(turno 410). Mas que mostra também a sua insegurança e o seu medo de dividir (ou de perder o seu lugar). Também leva-nos a refletir sobre a incongruência de seu discurso, que versa sobre um meio propício à aprendizagem, um meio que estimula, e na situação pedagógica em que se encontra, não dá espaço à expressão das professoras.

O fechamento dado pela professora Tereza resume a força, o poder da autoridade hipertrofiada, que se sobrepõe ao outro: "*se você discorda ela te corta o pescoço*"; mas resiste e faz a crítica da dominação, que talvez contenha uma imagem fugaz, mas presente, de liberdade. É o lúdico novamente quebrando o autoritário, fazendo o escape de uma situação de tensão, onde ouve-se apenas a voz do locutor. Para Tereza não houve aprendizagem de fato, naquela situação, pois ela "teve" que concordar com a posição de Gisele. Mas ela mostra o quanto percebia essa obrigatoriedade na concordância.

Encontramos outros momentos em que a resistência foi observada. Vejamos um outro trecho dos diálogos, em que, em um dado momento de uma das reuniões analisadas, a coordenadora pergunta às professoras sobre o que gostariam de discutir, na reunião A:

179. A - Marta.
 180. M - *Ih...Eu não fiz o curso no ano passado.*
 181. A - *Ham ham.*
 182. M - *E eu não sei nem... e eu tô vendo que elas, o que vocês falaram agora, né.*
 183. A - *Mas assim, qual seria sua expectativa, quer dizer, o que você gostaria de ter no curso de alfabetização? O que que você gostaria de aprender, de ver, de discutir?*
 184. M - *Agora não tem nada.*
 185. A - *Maria Estela, e você?*
 186. MF - *Idem.*

187. A - *Idem?*
 188. ME- *Idem a todos.*
 189. A - *Ah, uma vírgula procê, tá bom...*
 190. ME- *Ah, Ana, sei lá. Tem tanta coisa pra aprender, né.*
 191. A - *Eu também acho. Da vida, até, né. Como amar.*
 192. ME- *Eu, hein ... Ah, sei lá...*
 193. A - *Então, com relação a alfabetização, o que que você gostaria de aprender?*
 194. ME- *Ah, o que tiver pra aprender.*
 195. A - *Mas o que que tem pra aprender? Também a gente pode partir do que a gente já sabe, né. A gente sabe muita coisa, a gente sabe bastante, a gente sabe...*
 196. E - *Não, aquele curso que você deu hoje ajudou bastante a gente, né. Acho que pra mim, eu acho que aprendi bastante.*

"O sentido do discurso não existe fora de sua acentuação e entoação vivas" (BAKHTIN, 1981, p. 191).

Pode-se observar que há uma oposição à solicitação da coordenadora, e esta oposição se dá em dois níveis: o primeiro é o velado, em que a professora Marta tenta disfarçar o seu desejo de dizer que não gostaria de aprender nada. Neste sentido, dizer que não estava na escola, que não havia feito o curso que a professora Leonor anteriormente havia comentado que gostaria que fosse continuado, é um modo sutil de dizer que não havia nada que desejasse discutir. A coordenadora, entretanto, insiste, e Marta declara que "agora não tem nada."

A oposição da professora Marta parece não ser uma reação mais forte à autoridade. Ela utiliza a palavra 'agora', antes do 'não tem nada', que indica que naquele momento não; mas em outro poderá ter alguma coisa a dizer.

O segundo nível de oposição encontrado foi aquele em que a profes-

sora Maria Estela nega a sua fala abertamente, utilizando a palavra "idem" com certa ironia. Ou seja, a fala do outro para dizer que não gostaria de falar; e acrescenta, quando a coordenadora, com certa ênfase e com a mesma ironia lhe exige que fale, que aprenderia o que tivesse que aprender. Este enunciado é também interpretado como uma negação a integrar-se naquele grupo e que, não tendo escolha, qualquer coisa serviria; que não faria diferença. É uma oposição à autoridade e mostra o desagrado, o protesto da professora em participar da reunião da qual não tinha a opção de não participar.

Segundo MAINGUENEAU (1989), a ironia é um fenômeno sutil. Há possibilidade de interpretações diferentes quanto a este fenômeno, que nos sugere a subversão, a afronta às normas da instituição da linguagem, podendo ser vista como gesto neutro, gesto agressivo, gesto defensivo ou como um chamamento, um "toque".

Pode ser analisado também como a disputa do poder, colocando-se a professora numa posição, na qual ela se reveste da mesma autoridade da coordenadora e diz que: 'apesar de cada uma das colegas ter dito uma coisa, digo idem, para não ter que dizer coisa nenhuma, ou seja, não vou falar'.

Há repetições de situações em que o autoritarismo se manifesta claramente nos diálogos. Isso pode se evidenciar, por exemplo, na fala da coordenadora, que, enquanto enuncia "*Vocês concordam com isso?*" (turno 394), e "*E o que é maturação interna? Vocês sabem?*" (turno 396), no turno 400, ("*Explica, Leonor.*"), exige a explicação de uma

professora, mesmo suspeitando que ela não soubesse explicar. É possível que, apenas por este motivo já fossem gerados comportamentos de resistência por parte de integrantes do grupo, pois o discurso é também fluido e a relação autoritária pode sê-la para alguns, até mesmo para muitos. Ocorre que também há alguns que reagem, apresentando comportamentos de oposição, de resistência, dos quais deve-se fazer uma outra leitura, que aponte, inclusive, para um redirecionamento da atividade pedagógica.

No processo de análise foi surpreendente perceber os muitos momentos, nos diálogos, nos quais o autoritarismo mostrava-se predominante. Analisemos uma outra situação, na reunião B:

1. A - *Então, alguém não pesquisou, fora a Isa?*
2. I - *Eu pesquisei mas eu não consegui acabar. A Tereza até viu. Eu pesquisei sim... Inclusive li um livro.*
3. A - *Humm... Hum hum.
Qual livro você leu, Isa?*

Neste trecho a coordenadora coloca Isa contra a parede em público, expondo-a, usando de um processo de exclusão com relação ao grupo. A professora já havia comunicado -antes do início da reunião- que não havia feito a tarefa por falta de tempo.

O discurso institucional parte de uma relação maniqueísta onde coexistem dominador e dominado e se introduz através de um discurso político, de poder. Por que a necessidade de expor a professora? Seria partir do pressuposto de que o outro se envergonhando em público, se

retrataria e aprenderia a lição? Mas que lição, já que a escola é apenas uma parte da vida? E neste sentido o ensino estaria centrado no desrespeito ao outro!

O modo como a coordenadora faz sua pergunta tem o efeito desejado por ela (turno 1); Isa defende-se, justifica que pesquisou, que fizera a lição. Apenas não fizera tudo e que tinha até testemunhas (turno 2). Em resposta a coordenadora mostra, em tom irônico, que não aceita, não concorda com sua auto-defesa.

Ainda sobre a professora Isa, foi observado um fato interessante, também surpreendente para a pesquisadora, fato este que não havia sido notado até momento bem avançado da análise dos dados. Na primeira reunião, a coordenadora esquece de perguntar à Isa sobre suas expectativas quanto ao curso de alfabetização, como o faz com as demais professoras. Surpreendeu, então, enquanto coordenadora, enquanto membro do grupo, que houvesse este tipo de exclusão na escola. Exclusão que torna-se evidente quando se olha criticamente os acontecimentos, quando se permite olhar a história e emendar os fatos, interpretando-os distanciadamente.

Não havia sido notado qualquer tipo de exclusão, qualquer tipo de discriminação por parte da coordenadora e também do grupo com relação à professora Isa.

Cabe aqui o questionamento: em que âmbito(s) se dá esta exclusão?

Retomando um pouco os acontecimentos, relataremos alguns episódios

dios que envolveram a professora Isa.

Durante o ano letivo de 92 foram observados alguns comportamentos de isolamento do grupo, mais no meio do semestre, como, por exemplo, a professora Isa ir fazer planejamento em outra sala, justificando que o barulho a atrapalhava, a distraia. Algumas vezes, inclusive, teve que ser chamada para o início das reuniões.

A professora Isa parece ter internalizado uma desqualificação, uma inferioridade, uma rejeição que também é lida no comportamento de outros membros do grupo com relação a ela. A consciência individual é fruto da sociedade e da ideologia.

Vez por outra Isa não participava das conversas informais coletivas, na hora do recreio ou em outros horários na secretaria.

A coordenadora já havia percebido comportamentos excludentes do grupo quanto à referida professora. Conversou-se inclusive sobre alguns deles, como por exemplo sobre queixas da secretária -porta voz do grupo-, que os seus alunos estariam mais agitados e ficando mais de castigo. Que a professora Isa estaria escrevendo muito na sala, durante o período de aulas. Segundo Isa, ela estaria fazendo planejamento e escrevendo relatórios (na época de relatórios), conforme registrado no diário de campo da pesquisadora, no dia 28.04.92.

A professora Isa é a única negra da escola. Tem condições de vida bem parecidas com as de outras professoras; no tocante às formas de

discriminação ou à aspectos que poderiam sugerir a exclusão de um indivíduo num grupo, pensamos nas seguintes: cor, gênero, casamento, moradia, filhos, condições materiais e, mais especificamente para nossa análise, a formação acadêmica.

Professores e alunos -coordenadora e professoras- interagem sempre. Um influencia o outro através da produção mútua de significados e interações.

Passa-se muito tempo da vida no trabalho. No caso das professoras, na escola. O profissional acaba misturando-se com o pessoal e vice-versa.

"A palavra reflete as mais imperceptíveis alterações da existência social" (BAKHTIN, 1981, p. 46).

Comparando Isa com os demais membros do grupo, podemos concluir que esta possui condições de vida um pouco mais precárias que as demais professoras, mas que circunstancialmente, está muito próxima da qualidade de vida do restante do grupo. É do mesmo sexo, tem filhos tanto como algumas outras professoras (ver quadro de caracterização do grupo).

"A palavra é o fenômeno ideológico por excelência (...). É o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 1981). E a falta de palavra, o negar a palavra, representa exatamente o que ocorre na nossa sociedade, onde as questões quanto a discriminação são camufladas e,

muitas vezes sem perceber, tiramos a palavra do outro (no caso o negro) (HASENBALG, 1987; ROSEMBERG, 1987; RAMA, 1989; HASENBALG e SILVA, 1990).

"A internalização das mensagens culturais da escola se dá pelo discurso oficial e também das mensagens incorporadas nas práticas "insignificantes" do dia a dia de sala de aula (GIROUX, 1983), como a do "esquecimento" da professora Isa.

OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Um dos pontos cruciais enfatizados pela coordenadora, no que diz respeito ao trabalho pedagógico, concernia ao processo de construção coletiva do conhecimento. De fato, a implementação desse processo de construção coletiva com o grupo de professores era uma das preocupações centrais da coordenadora.

A teoria histórico cultural, a partir de Vygotsky (1989), tem como pressuposto que o desenvolvimento humano acontece nas/pelas relações sociais.

O homem, em contato com outros homens, percorre os caminhos da humanização, sendo a interação o lugar onde se dá a gênese das estruturas de pensamento e a construção do conhecimento. As bases biológicas e as experiências individuais não são desconsideradas no desenvolvimento, mas cabe às interações estabelecidas, à mediação de outros homens o papel principal neste processo.

Desde o berço as atividades da criança adquirem significado próprio no contexto social, sendo a partir das trocas com o outro que as apropriações dos saberes humanos vão se constituindo. Ou seja, a partir deste contato com o outro a criança vai impondo a si uma atitude social (VYGOTSKY, 1989).

Nas interações sociais, especialmente pela linguagem, vão se dando

a formação dos processos mentais, que, de elementares, vão se modificando e ganhando o estatuto de processos superiores.

Num primeiro momento, a linguagem tem uma função interpessoal. Posteriormente uma função intrapessoal vai emergindo. Com a internalização da fala socializada, a linguagem passa a desempenhar a função intrapessoal, sendo que a criança adquire uma autonomia na resolução de problemas, no planejamento e organização de suas ações, conseguindo controlar seu próprio comportamento. É um caminho de reconstrução interna da ação externa com o outro. Reconstrução da ação compartilhada, que envolve o processo de individuação. Neste processo, e pela mediação de outros homens, é que se dá a produção, a apropriação e a transformação das atividades práticas e simbólicas e a internalização como modos sociais de ação.

A construção de conhecimento envolve, pois, a relação do homem com a natureza, mediada pelo outro, na concretização das ações humanas, na apropriação dessas ações por outros homens, na criação e recriação dessas ações. O conhecimento é, assim, parcial e provisório, no sentido de que está sempre em construção e reconstrução. E essa relação passa pela linguagem, que "emerge no contexto das práticas sociais como instrumental constitutivo do psiquismo humano" (SMOLKA, 1988).

Na escola, a construção de conhecimento tem a ver com a forma como esta organiza seu trabalho pedagógico, organização que tem as marcas das relações sociais que a circundam.

Conhecimento envolve teoria e prática, fundindo-se em uma unidade dialética, não podendo uma existir sem a outra, embora cada qual preserve suas diferentes características. O conhecimento é mediado pelo outro, pela palavra, assim como as formas, as maneiras como este se constrói. Sendo mediado pela palavra, interessa-nos, nos momentos de diálogo com as professoras, captar como vai sendo construído pelo grupo, como vão se articulando e desarticulando as vozes, perceber os lugares de onde os participantes do grupo falam. Ou seja, os processos de enunciação enquanto lugar de construção de conhecimento, a própria dinâmica discursiva, dinâmica interativa como constitutiva de conhecimento.

Tínhamos como objetivo, na escola, construir um conhecimento sobre o ensino da escrita. E nos deparamos com concepções diferentes, tanto sobre a escrita quanto sobre a própria construção deste conhecimento, que passa a ser, então, problematizada. Em uma das reuniões selecionadas (reunião B), as professoras levaram textos preparados por elas em casa, para discussão. No início desta reunião, foi discutido o texto da professora Leonor e, a partir dele, muitos temas foram abordados. A aprendizagem, o ensino, o desenvolvimento, o papel do professor, a prontidão para a alfabetização são alguns exemplos desses temas. Entremendo uma discussão e outra, ouvimos as vozes das professoras contando de sua experiência pessoal com educação, falando de como viveram, elas próprias, algumas situações, como o caso da professora Edna, que nos fala de como aprendeu a ver as horas; e ouvimos ainda, no movimento do diálogo, algumas brincadeiras, momentos em que o grupo sai da "sriedade" e fala de si, em um tom de descontração. Vejamos um momen-

to desta reunião, em que se trava uma discussão sobre o conhecimento:

134. A - Certo? Aprendia a ler e a escrever. Ninguém precisava tá ensinando pra ela.
135. D - Sozinha... Depois que ela aprendeu que ela aprende a construir.
Ela aprende a construir, é diferente, né?
Ela constrói mesmo por ela, sozinha...
136. A - Na verdade as coisas andam um pouco juntas, não é?
137. M - É.
138. A - Ou não?
139. M - Vai aprendendo e construindo, né.
140. D - Não. Então, mas fala assim, mas depois... como ela vai construir se ela não aprendeu?
141. L - É, tá certo.
142. D - Né? Eu acho que depois que ela aprende é que ela constrói.
143. L - É, é verdade.
144. D - Por ela sim. Então aí que ela começa a construir sozinha.
145. A - Que que vocês acham?
146. E - Que que você acha, Ana?
147. A - Que que vocês acham?!
148. L - Eu acho que tá certo.
149. A - Então vamos ouvir todo mundo. Senão eu falo e ninguém mais fala nada.
150. T - Mas já vai falando...
151. A - Mesmo que eu estivesse errada.
152. T - Tem que falar amém.
153. - RISOS -
154. L - É verdade.
155. T - Não... mas não é verdade isso?
É, isso que você terminou de falar aí foi o que eu escrevi aqui.
156. E - Eu tô a par da receita certinha aí...
157. T - 'Cê aprendeu, né verdade?
158. A - Mas a construção que ela tá falando aqui, né, do saber que constrói...
159. E - Que tipo de construção? de, de, cons, constrói, o que significa esse constrói?...
160. A - Que significa esse constrói?
161. E - É. Que tipo de coisa, de construir?
162. A - Será que essa construção não é a própria aprendizagem?
163. T - É, a aprendizagem.
164. E - Ah, sim.
165. A - Quando a gente aprende, a gente constrói.
166. E - O aprender é construir.
167. A - Hum...
168. L - Caminhando junto os dois. Né?
169. A - É o construir o conhecimento. Será que não é?
170. I - Verdade...

171. - RISOS -

584. L - É verdade...

Voltando lá no comecinho que a Silvana falou e que eu fiquei ainda com um pouco de dúvida, né. Será que ela não quer dizer aqui, Ana, o saber se constrói, não se transmite, como você tava falando?

Depois que você falou: "eu não quero explicar sozinha, nós vamos construir juntos..." né, acho que aqui, esse comecinho que eu também fiquei na dúvida, então eu acho que pode ser também, né, o saber se constrói, então a criança caminhando junto, ela, você, você tá passando, ela tá aprendendo e ela tá construindo...

No início deste trecho, Dri verbaliza baixinho, como que 'para dentro', como que repetindo para si, como que arrumando seu pensamento: - Sozinha... Depois que ela aprendeu ela aprende a construir. Edna muda a entonação posteriormente: - Ela aprende a construir, é diferente, né? Ela constrói mesmo por ela, sozinha..., formulando alto uma pergunta para os interlocutores. Pode-se observar o movimento de seu pensamento, sendo explicitado pela fala, tendo a palavra como mediadora no processo de elaboração.

A presença da coordenadora possibilita uma reflexão maior, é para quem ela direciona suas questões, na tentativa de organizar e compreender. Esta mediação exercida pela coordenadora é, na relação de ensino, determinante. É possibilitadora da emergência de funções mentais e de desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1989), pode-se fazer com o outro o que ainda não se consegue fazer sozinho, numa co-participação, numa realização compartilhada.

A fala de Dri vai sendo trançada com a dos interlocutores, e neste movimento, podemos notar que as muitas falas dos outros vão regulando,

orientando a dela (turno 135 ao turno 144).

O não-saber, quando é admitido, permitido, é a ponta de lança para o saber, passando pelo querer saber, pelo desejo de conhecer, que é fundamentalmente importante no processo de busca do saber. Este não-saber é constitutivo do conhecimento, na medida em que o que se conhece é sempre infinitamente menor do que o que é desconhecido. O diálogo vai sendo, assim, marcado pelas interrogações de Dri, pelas tentativas de elucidação, pelos ecos (Leonor, turnos 141 e 143: - *é, tá certo. (...)* - *é, é verdade.*); e pelas respostas das professoras e de Ana.

O conhecimento vai sendo construído pelo grupo a partir do encontro e desencontro das diversas vozes presentes. A elaboração é coletiva, envolve uma teia de interações, tecida pelo todo e apropriada individualmente, na interlocução, por cada uma, a seu modo, de acordo com suas experiências, suas vivências anteriores, seus conhecimentos já adquiridos, sua história de vida.

O pensamento vai sendo mostrado, como no turno 135, e neste momento já é material para a elaboração coletiva. A fala de um interfere no que é colocado pelo outro, no que vai sendo dito por cada um. "*Ela aprende e depois constrói?*" (turno 142) "*O aprender é construir*", "*caminhando os dois juntos.*" (turno 166 e 168) é a teia sendo tecida e possibilitando a reestruturação da atividade mental dos homens neste processo sócio cultural.

O 'outro' desempenha papel fundamental na construção do conheci-

mento. Especialmente o 'outro' que se propõe a desempenhar o papel de educador, que se coloca como regulador na relação com o aluno. No turno 142 e 144 Dri parece afirmar, em tom de conclusão: *Eu acho que depois que ela aprende é que ela constrói. (...) Por ela sim. Então aí que ela começa a construir sozinha.* Este enunciado provoca a intervenção da coordenadora (turno 147), jogando a reflexão para o grupo, indicando que ainda não era o momento de se concluir.

A realização de aprendizagens pelos alunos só pode ser uma fonte criadora de desenvolvimento na medida em que possibilite o duplo processo de socialização e individuação, na medida em que permite construir uma identidade pessoal no marco de um contexto social e cultural determinado. E o professor desempenha papel de guia, de orientador na direção dos saberes e formas culturais, na direção dessas aprendizagens (COLL, 1991).

Através da linguagem desestabilizam-se conhecimentos, concepções. E pela linguagem vão se dando as transformações, mudando, apurando os significados. Há sempre uma tensão entre o que é estável e as transformações e a construção do conhecimento vai se processando num jogo de representações, de trocas simbólicas.

A palavra "construir" vai sendo trabalhada pelo grupo em seus múltiplos sentidos. Construir o quê? O que é construir? Aqui entrelaçam-se as concepções de "construção" no processo de construção de conhecimento.

Primeiro aprende-se para depois construir? Constrói-se sozinho o conhecimento? A professora Edna mostra o quão pouco claro está aquela palavra: Mas o que é esse construir?, "o que significa esse constrói?" (turno 159). Poderia ser de um projeto qualquer, de uma casa, de qualquer coisa. De conhecimento. Em que sentido?

Construir, aprender e ensinar são conceitos que se misturam, se confundem, e requerem esclarecimentos. Num primeiro momento "construção" é compreendida como sinônimo de aprendizagem, mas não há a explicitação necessária por parte da coordenadora.

A ansiedade com que Tereza e Edna solicitam esta explicitação da coordenadora pode ser interpretada como uma dificuldade em assumir a construção coletiva, em participar do processo, no nosso contexto instrucional. Sendo a escola um dos lugares institucionalizados onde se dá a transmissão dos conhecimentos e sendo esta transmissão, fundada no coletivo, acontece, em geral, numa prática essencialmente individualizada. Edna e Tereza parecem ainda conceber a professora como a detentora do saber, aquela que ensina, que dá o conhecimento; que o transmite como se o aluno aprendesse de forma linear, se recebesse apenas. Observamos nos turnos 146 e 149, a impaciência que cobra, (*Que que você acha, Ana?*), que Ana lhe dê as respostas. Assim como Tereza, nos turnos 149 e 151 (*Mas já vai falando... (...) Tem que falar amém.*). É a impaciência na espera com relação à elaboração partilhada. (Possivelmente, também, a urgência em conhecer?)

Esperariam elas que Ana realmente respondesse tudo?

Nos turnos 155, 156 e 157, as professoras Tereza e Edna, falam de um modo de construir o conhecimento por receitas, onde não se inventa o bolo, se o copia. Tereza parece dizer que os alunos, enquanto alunos, devem confirmar a fala do professor. A professora Edna, com uma ponta de ironia, diz que entendera o que Tereza estava dizendo, ou seja, que esta seguia o modelo da coordenadora (turno 156). E Tereza, intencionando defender-se, apenas confirma a fala de Edna, dizendo que esta última também aprendeu assim.

Aquela discussão sobre a construção do conhecimento era a própria construção, pelo grupo, do conhecimento sobre alfabetização, que passava pelos processos de aprendizagem. A professora Leonor parece ter se dado conta da construção coletiva e verbalizou, num momento posterior, quase no final daquela reunião, o que acontecia naquele momento no grupo (turno 584: *Voltando lá no comecinho que a Silvana falou e que eu fiquei ainda com um pouco de dúvida, né. Será que ela não quer dizer aqui, Ana, o saber se constrói, não se transmite, como você tava falando? Depois que você falou: "eu não quero explicar sozinha, nós vamos construir juntos..." né, acho que aqui, esse comecinho que eu também fiquei na dúvida, então eu acho que pode ser também, né, o saber se constrói, então a criança caminhando junto, ela, você, você tá passando, ela tá aprendendo e ela tá construindo...).*

Talvez tenha sido difícil compreender o sentido da construção, já que se concebia o conhecimento como algo a ser transmitido, pronto e acabado. E neste sentido, é interessante novamente notar a importância do papel desempenhado pelo 'outro' nesta relação dialógica de constru-

ção do conhecimento. Individualmente busca-se uma resposta, que necessariamente passa pelo grupo, pela memória, que é histórica e cultural, pela elaboração conceitual coletiva da palavra, pela experiência acumulada da história da sociedade (LURIA, 1987). E naquele momento, a informação necessária à compreensão e à discussão mais aprofundada sobre os processos de construção do conhecimento não estava sendo colocada à disposição das professoras. Ao contrário, havia uma priorização no processo de elaboração, que possivelmente restringiu o volume de informação necessitado pelo grupo.

A coordenadora dá o seu sentido para a questão formulada por Edna (turno 159): é a aprendizagem. A professora Edna conclui: *"o aprender é construir"*; Leonor, então, dá o desfecho final (turno 168): *"caminhando os dois juntos."*

Com relação à expectativa do grupo e o que ocorreu, de fato, quanto ao papel do professor, desempenhado pela coordenadora, além das cobranças de Tereza e Edna (turnos 146, 150 e 152), podemos ouvir em um outro momento do diálogo:

477. T - O Ana, deixa eu ler isso daqui, aí você explica assim pra gente...
478. A - Não. Mas eu não quero explicar, gente. Eu quero que a gente possa construir esse conhecimento junto. Nesse sentido sim, a construção do conhecimento, porque a gente tá discutindo e tá aprendendo junto.
479. T - Mas a gente lê o texto, resume, faz, e não entendeu nada... Não entendeu nada, né?

Hoje, olhando mais objetivamente o episódio, pode-se levantar o

questionamento: em que se baseava a fala da coordenadora? Esta parece não ter ouvido a insistentes apelos quanto ao que concerne à transmissão de informações ao grupo.

No percurso do trabalho com as professoras, foram realizadas algumas discussões com profissionais convidados pela escola para falar sobre aspectos que envolvem o trabalho pedagógico, como por exemplo, o desenvolvimento, o ensino, a aprendizagem, as diferentes abordagens da psicologia educacional. Palestras, cursos e leituras foram realizadas. A coordenadora parece ter entendido que esses eram subsídios suficientes para dispensar o (seu) trabalho de professor, no tocante à transmissão de algumas informações que, a posteriori, mostraram-se fundamentais. Ou seja, analisando de um modo mais objetivo, pode-se ver que a coordenadora enquanto trabalhava o processo, com ênfase no processo de elaboração do conhecimento, deslocava a informação teórica, que estava sendo gritantemente solicitada pelo grupo.

O grupo foi também condutor de muitas lembranças no que diz respeito às experiências de ensinar e de aprender. Vários foram os momentos em que situações do passado, vividas por alguém do grupo, vieram elucidar dúvidas nas discussões, ilustrar o que estava sendo dito, sintetizar, dar o desfecho. Com relação às questões do aprender, por exemplo, a título de ilustração, ouviremos a fala da professora Edna, que contava sobre a sua dificuldade em aprender a ler as horas. Logo após esta fala de Edna, que responde que não se aprende sozinho, deu-se a discussão sobre a construção do conhecimento que acabamos de analisar.

112. E - Até esses dias, até pouco tempo, vou falar uma coisa, eu não conhecia a hora.
113. A - Não sabia ver hora, Edna?
114. E - Aprendi esses tempo agora, em relógio grande, sabe? Ainda desses pequeninhos assim, eu tenho dificuldade.
115. A - Igual ao meu, 'cê ainda não sabe?
116. E - Não, ainda não sei não. Eu não sei é, assim...
117. D - Sem números...
118. E - É. Sem pauzinho, sabe...
119. T - Ah, algarismos.
120. E - É. Nossa mas custou, sabe, aqui quem me ensinou direitinho foi a Eva, no relógio grande que ela tem.

A partir da leitura deste trecho, poder-se-ia concluir, de fato, que só se aprende pelo 'outro'. Edna nos fala do aluno que aprende, e também daquele que, inúmeras vezes, não aprende. Ela mesma levou um tempo enorme para aprender a ver as horas; não aprendeu quando pequena, mas depois de adulta foi o 'outro' que lhe ensinou: a Eva.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Chegamos ao fim deste trabalho de pesquisa em que procuramos destacar o papel do outro e o papel da linguagem no processo de formação do professor. Neste percurso vários outros problemas emergiram a partir, sobretudo, da análise dos diálogos que foi feita.

O título do trabalho destaca e concentra o tópico, o assunto principal, na formação do professor. No entanto, o trabalho empírico realizado se dá no contexto de uma escola especial, assunto que tem sido bastante tematizado atualmente (ver por exemplo, a tese de KASSAR, recentemente defendida sobre este tema).

A questão da escola especial aparece relacionada às concepções de aluno, professor, desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento, que permeiam a educação como um todo. Sendo o foco do trabalho na formação do professor.

A reflexão teórica sobre a mesma e o trabalho pedagógico e de pesquisa realizado com professores de educação especial, levanta a questão da especificidade ou não da formação de professores de educação especial.

Do ponto de vista aqui assumido, não há e não deve haver diferenças no trabalho de professoras de uma escola especial, com relação ao trabalho de professores de outra escola qualquer. Existem peculiaridades numa escola especial, exatamente porque o sistema e as professoras a diferenciam. O contexto educativo, em princípio, não deveria ser di-

ferente. Mas ele é. No entanto, no trabalho pedagógico havia um movimento explícito no sentido de se tratar a criança deficiente como um ser humano que é diferente circunstancialmente, e que necessita de integração na sociedade. E como o objetivo era integrar, não havia porquê diferenciá-la dos demais seres humanos, dando a ela um "tratamento especial".

É delicada a questão da deficiência mental, pois ela envolve não só os aspectos biopsicológicos, mas os econômicos, os sociais, os culturais, os ideológicos e os políticos. Discussões sobre essas questões também foram travadas na escola. E eram encaradas com um certo desconforto e certa desconfiança, dadas as características da clientela atendida. Eram 8 turmas de deficientes mentais e duas de deficientes auditivos. Alunos de idades variando entre 6 e 27 anos. Os deficientes auditivos eram, em sua maioria, crianças portadoras de perdas profundas; algumas delas, além da perda auditiva, tinham também um déficit cognitivo. Pela manhã frequentava uma turma de crianças que estava conseguindo se alfabetizar, crianças que apresentavam um nível melhor e mais rápido de respostas que as demais. Algumas delas já haviam passado pela escola "comum" e, devido às reprovações sucessivas e aos comportamentos intolerados pela escola (como apatia, lentidão para a aprendizagem dos conteúdos), foram encaminhadas para o CAEME. As outras turmas eram de crianças com um comprometimento cognitivo maior.

Como considerar que a educação para aqueles alunos deveria passar pelas mesmas vias da educação desenvolvida na escola "comum"?

A noção de deficiência não é objetiva e revela preconceitos e a

própria história de discriminação e seleção social (JANNUZZI, 1985; SCHNEIDER, 1985; FONSECA, 1987). A educação para a criança deficiente sempre foi relegada, discriminada. Há bem pouco tempo as pessoas portadoras de necessidades especiais sequer tinham leis que as amparasse, sequer tinham direito a uma educação - especial ou não (JANNUZZI, 1985). Eram simplesmente excluídas da escola e do contexto social.

Essa realidade foi alterada?

Em um país onde a miséria assume as proporções do nosso espaço territorial e a educação para o povo não passa pelas vias da qualidade do ensino, seria mesmo estranho que se tivesse tratamento diferenciado para a educação especial (KASSAR, 1993).

Em Barrinha, por exemplo, a escola especial estaria atendendo um número absurdo de crianças com problemas de aprendizagem ou mesmo dadas como deficientes mentais pelos profissionais - professores e diretores - das escolas locais, municipais e estaduais. A equipe técnica do CAEME fazia as avaliações de praxe, quando uma criança era encaminhada. Houve épocas em que as escolas locais encaminhavam listas extensas de crianças para avaliação com "suspeita de deficiência" (diário de campo da pesquisadora).

Que critérios a escola tem hoje para selecionar seus bons e maus alunos? O encaminhamento de tantas crianças para uma escola que lida essencialmente com crianças com deficiência mental, com atrasos significativos no desenvolvimento não significaria que os profissionais da

educação (em Barrinha?) estariam criando desvios (SCHNEIDER, 1985), deficiências, patologias (CANGUILHEM, 1990)? Não estaria havendo aí uma inversão? A criança não serve para a escola ou a escola não serve para nossas crianças? Esta é uma discussão que poderia ir além, no entanto, foge aos propósitos desta pesquisa.

Neste trabalho de pesquisa que envolveu a formação de professores, contamos, como vimos no Capítulo II, com a disposição das professoras em assumir os riscos e experimentar uma prática pedagógica em que o tratamento não seria "especial". A metodologia deveria ser aquela conveniente à viabilização de mudanças, de uma melhor adaptação do aluno à sociedade; a professora deveria compreender a totalidade da criança. A alfabetização, por exemplo, seguiria os caminhos que deveriam seguir, ou seja, os da interação professor-aluno, aluno-aluno, a criação de um ambiente alfabetizador, problematizador com relação às questões da escrita, no sentido mais abrangente do processo educativo.

Contudo, como também pudemos ver no Capítulo III, concepções que envolviam o descrédito, o isolamento e a discriminação, o conformismo com relação ao que a criança podia conseguir e até mesmo a previsão de um limite próximo para sua aprendizagem, estiveram presentes no trabalho com as professoras; em sua postura, em suas atitudes para com as crianças e as propostas da coordenadora.

Neste trabalho, então, analisamos o processo trabalho pedagógico x trabalho de pesquisa e alguns conflitos e dificuldades encontrados neste processo:

No desenrolar da trama, nos deparamos com algumas surpresas, como a descoberta da existência da discriminação no seio da escola e do próprio trabalho da coordenadora. Olhamos com um olhar mais crítico os lugares ocupados pelos atores, as contradições e a hierarquia social visivelmente presente nas relações pedagógicas. Nos deparamos com as inúmeras dificuldades no processo, em especial a do distanciamento, possibilitador de uma análise menos enviesada pelas imagens da pesquisadora enquanto coordenadora, integralmente envolvida em todas as instâncias deste trabalho. Nos demos conta dos desencontros pela própria linguagem e experiências diversificadas, que garantem apenas as imprevisibilidades de qualquer processo que envolve o 'outro'; e das dificuldades em se mudar concepções, arraigadas na experiência anterior, ancoradas nas concepções subjacentes de mundo, homem e sociedade, de cada professora.

Por outro lado, pode-se constatar que muito se mudou: com relação às professoras, foram ampliadas as possibilidades de acesso ao conhecimento. Instalou-se um lugar de elaboração do conhecimento. As professoras passaram a ter palavra. O acesso a livros foi garantido. Observou-se uma melhora na qualidade da escrita das professoras, além do fato de elas terem podido fazer uso funcional da escrita.

Cabe, contudo, o questionamento: Como fica o processo de formação de professores? O que realmente muda com o processo de formação?

Os cursos, palestras e outros aparatos frequentemente utilizados na formação de educadores são importantes. Mas, como tê-los sem viven-

ciar a prática?

É possível, sem caminhar juntos, ajudar a resolver as dificuldades da prática, os desafios propostos pelas interpretações do 'outro' no processo de formação de professores?

Como ensinar o re-fazer, sem um fazer juntos? Como construir sem a presença do cotidiano pedagógico e todas as complexidades que o envolvem?

O conteúdo, a técnica, são fundamentais. Mas, dada a polissemia da linguagem, estes só são possíveis de serem garantidos no exercício que envolve a teoria e a prática permanentes, envolvendo uma formação continuada, onde se possa olhar criticamente para as relações que se estabelecem na escola, tanto no que diz respeito ao aluno, quanto ao professor e ao conteúdo do ensino.

Técnica sem reflexão sobre que tipos de relação de poder são vivenciadas na escola envolve tendenciosidade para a reafirmação do que já existe.

Tratando-se de professoras de alunos portadores de necessidades especiais, faz-se necessária a discussão e a explicitação das concepções que subjazem à prática. Elas permeiam, influenciam e até mesmo determinam as relações de ensino.

A coordenação precisa, necessariamente, fazer um esforço no senti-

do de se olhar, de refazer também os seus caminhos.

Este trabalho de pesquisa e reflexão, possibilitado pela imersão na prática e pela objetivação por procedimentos de registro e análise constantes, permitiu à coordenadora/pesquisadora o flagrar-se no processo educativo. Esse flagrar-se implica a consciência do lugar social (de autoridade) por ela ocupado, e o re-conhecimento do campo de trabalho. Cabe agora um retorno comprometido à escola, e, a partir do partilhar esta análise com o grupo, prosseguir, na tentativa de -enquanto mediadores da cultura- transformar.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, L.T. de. Linguagem e escola na voz dos professores. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 1991.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. SP, Hucitec, 1981.
- BRAGA, A.L.A. e FIGUEIREDO, L.U. Trabalhando com Monitores Numa Escola Especializada. in I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Anais, SP, 1990.
- BRANDÃO, R.C., (org). Repensando a pesquisa participante. Ed. Brasiliense, 1989.
- BRANDÃO, Z. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. in Cadernos de Pesquisa, SP (40): 54-57 fev.1982.
- BORTEF, G.L.in BRANDÃO, R.C., (org). Repensando a pesquisa participante. Ed. Brasiliense, 1989.
- CAMARGO, D.M.P. de. Mundos entrecruzados - Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no médio Araguaia - MT (1987 - 1990). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP. 1992.
- CAMARGO, D.M.P. de; ZAMBONI,E.; GALZERANI, M.C.B. Sabor e dissabores do ensino de História in Revista Bras.de História. v.9, nº 19, set 89/fev 90. p.181-195. SP.
- CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Trad. de Maria T.R. de C. Rarocas e Luís O.F.B. de Leite. RJ. Forense Universitária, 1990.
- CEDES. Caderno nº 23. Educação especial. SP. Cortez, 1990.
- COOL, C. Constructivismo e intervención educativa:¿ como ensinar lo

- que se ha de construir? texto apresentado no Congreso Internacional de Psicologia y educación. "Intervención Edicativa". Madrid, nov.1991.
- CURY, C.R.J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. in Cadernos de Pesquisa. SP (40): 58-60, fev. 82.
 - EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. Pesquisa participante. SP, Cortez e autores Associados, 1986.
 - FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicoqênese da Língua Escrita. Trad. Lichtenskein, D.M.L. e Corco, M. PA, Artes Médicas, 1985.
 - FONSECA, V. da. Educação Especial. PA, Artes Médicas, 1987.
 - FONTANA, R.A.C. A elaboração conceitual na dinâmica das relações de ensino. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1991.
 - FRADE, I.C.A.S. Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização "construtivista". Dissertação de Mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 1993.
 - FUSARI, J.C. Tendências históricas do treinamento em educação. Revista Idéias: Recursos humanos para alfabetização. FDE, SP, 1988.
 - GATTI, B.A. A formação dos docentes: confronto necessário professor x academia. in Cadernos de Pesquisa, SP, (81): 70-74, maio, 1982.
 - GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis, Vozes, 1986.
 - GRAMSCI, A., Concepção dialética da história. Rio, Civilização Brasileira, 1976. 2ª edição.
 - HASENBALG, C.A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional. A produção do fracasso. in Caderno de Pesquisa. (63) nov.1987.

- HASENBALG, C.A. e SILVA, N.do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. in Cadernos de Pesquisa. SP (73): 5-12, maio, 1990.
- JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. SP, Autores Associados, 1985.
- KASSAR, M. de C.M. A deficiência mental na voz das professoras. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas da UFMS, Campo Grande, 1993.
- KRAMER, S. Melhoria da Qualidadee do Ensino: o desafio da formação de professores em serviço. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 70 (165): 159-88.mai a ago 1989.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. Pesquisa em educação, abordagens qualitativas. SP, EPU, 1986.
- LURIA, A.R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências. PA, Artes Médicas, 1987.
- MACEDO, L. Construtivismo e Aprendizagem. In Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia nº 5, SP.
- MAINGUENEAU, D. Novas tendências em análise do discurso. Trad. Fre-da Infursky, SP, Pontes e Ed. UNICAMP, 1989.
- MAGNANI, M.R.M. Em sobressaltos. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1991.
- MARX, K. Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa, Estampa, 1973.
- MARX, K., ENGELS, F. A Ideologia alemã. Lisboa/SP, Presença/Martins Fontes, s/d.
- MELLO, G.N. de. Magistério de 1º grau - da competência técnica ao compromisso político. SP, Cortez/Autores Associados, 1982.
- MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: as abordagens do processo. SP, EPU, 1986.

- MONTOAN, M.T.E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. SP, Scipione, 1989.
- NOGUEIRA, A.L.H. A atividade Pedagógica e a apropriação da escrita. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP. 1991.
- NORONHA, O.M., in FAZENDA, I. (org). Metodologia da pesquisa educacional. SP, Cortez ed., 1988.
- ORLANDI, E.P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas, Pontes, 1987, 2ª ed.
- PATTO, M.H.S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa. SP(65): 72-77, 1988.
- PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. Trad. Cabral, A. e Di-tica, C.M., RJ, Zahar, 1978.
- PIMENTA, S.G. Funções sócio históricas da formação de professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau in Revista Idéias: Recursos humanos para alfabetização. FDE, SP, 1988.
- PRADO, M.M.R. do, Des-Cobrando o Lúdico: a vivência lúdica infantil na sociedade moderna. Dissertação de Mestrado . UNICAMP, Faculdade de Educação, 1991.
- QUINTANA, M. in Correio do Povo. Porto Alegre, RS, 11.07.91, p.26, c.3.
- RAMAS, G.W. Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola. in Cadernos de Pesquisa. (69) maio, 1989.
- REVISTA Idéias: Recursos humanos para alfabetização. FDE. SP, 1988.
- RIBAS, J.B.C. O Que São Pessoas Deficientes. Col. Primeiros Passos, Ed. Brasiliense, 1983.
- ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. Cadernos de

Pesquisa. (63) nov, 1987.

- SAVIANI, D. Escola e democracia. Cortez e Autores Associados. SP, 1985.
- ——— . Educação, do senso comum à consciência filosófica. SP, Autores Associados/Cortez, 1980.
- SCHAFF, A. História e verdade. Lisboa, Estampa, 1974.
- SCHNEIDER, D. "Alunos especiais": um estudo de caso de desvio. in VELHO, G. (org). Desvio e divergência: uma crítica da patologia social. 6ª ed. RJ, Jorge Zahar ed., 1989.
- SILVA, E.T. da. O professor e o combate à alienação imposta. Coleção Polêmicas do nosso tempo nº 34, cortez, SP, 1989.
- SILVA, M.A.S.S.e. A melhoria da Qualidade do ensino: do discurso à ação in Caderno de Pesquisa. SP, (84): 83-86, fev.1993.
- SILVA, T.T. da. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação, PA, Artes Médicas, 1992.
- SMOLKA, A.L.B. e LAPLANE, A.F. O trabalho em sala de aula: teorias para quê?. Revista da UFF (no prelo).
- SMOLKA, A.L.B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. Cortez Ed. e Ed. da UNICAMP, SP, Campinas, 1988.
- ——— . A linguagem escrita, questões e controvérsias. Mesa Redonda da Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, outubro, 1987.
- ——— O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. Cadernos Cedes. Cortez Ed. (23):1989.
- ——— . A construção do conhecimento e produção de sentido: significações e processos dialógicos. Trabalho apresentado na Reunião

da Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto, 1992 (no prelo).

- ——— . Internalização: seu significado na dinâmica dialógica.
Trabalho apresentado na I Conferência de Pesquisa Sócio Cultural
- Madri, setembro, 1992 (no prelo).
- TOREZAN, A.M. Problemas de ensino e papéis do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão. Tese de Doutorado. USP. 1990.
- THIOLENT, M. Metodologia da pesquisa ação. SP, Cortez/Autores Associados, 1988.
- VALLE, M.T.E. do. Não saber/ ainda não saber/ já saber : pistas para a superação do fracasso escolar. Dissertação de Mestrado, UFF, 1992.
- VAYER, P. e DESTROOPER, J. Educação psicomotora: dinâmica da ação educativa para crianças inadaptadas. Ed. Manole, SP, s/d.
- VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP, Icone, Ed.USP, 1988.
- VYGOTSKY, L.S. (a) A formação social da mente. Trad. Neto, J.C.; Barreto, L.S.M.; Afeche, S.C., SP, Martins Fontes, 1989.
- ——— . (b) Pensamento e linguagem. SP, Martins Fontes, 1989.
- WORNICOV, R. et al. Criança - leitura - livro. SP, Nobel, 1986.