



MODOS DE OS PROFESSORES SE REFERIREM AO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO



Maria Cristina Silva Tempesta

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

MODOS DE OS PROFESSORES SE REFERIREM AO CONHECIMENTO
PEDAGÓGICO NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Autor: Maria Cristina da Silva Tempesta
Orientador: Profa. Dra. Ana Lucia Guedes-Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Cristina da Silva Tempesta e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 12 / 08 / 09

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

© by Maria Cristina da Silva Tempesta, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Tempesta, Maria Cristina da Silva.
T246m Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no
exercício da profissão / Maria Cristina da Silva Tempesta. -- Campinas, SP:
[s.n.], 2009.

Orientador : Ana Lúcia Guedes - Pinto.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Formação continuada do professor. 2. Alfabetização. 3.
Conhecimento pedagógico. 4. Letramento. I. Guedes - Pinto, Ana Lúcia. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-234/BFE

Título em inglês : Educational knowledge: theoretical references presented by teachers during their professional practices

Keywords : Teachers' continuous education; Literacy; Educational knowledge; Literacy studies

Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Ana Lúcia Guedes-Pinto (Orientadora)

Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos

Profª. Drª. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman

Profª. Drª. Roseli Aparecida Cação Fontana

Profª. Drª. Maria José Pereira Monteiro de Almeida

Data da defesa: 12/08/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : cristempesta@uol.com.br

A ORIGEM DA LINGUAGEM

Tito Lucrécio^{*}

Enfim, o que existe de tão singular
no ser humano, tendo voz e língua fortes,
dar vários nomes às coisas, conforme as várias
sensações, como os mudos animais ou as feras
que costumam rugir com diferentes sons,
quando sentem temor, dor ou têm mais prazer?
Claro que se entende isso com fatos à mostra.
Quando irritado, o cão Molosso freme a mole
gengiva, ostentando assim seus duros dentes.
Um é o som com que a raiva ameaça e vai longe,
outro ao latir: completam tudo com latidos.
Ou quando, brando, tenta lambe os filhotes
lactantes, quando presos pelas patas – tenros,
sadios – finge matá-los com leves dentadas,
é diverso o ganido com que os afaga;
ou quando late, só, em frente aos portões das casas
ou chora e foge à chuva, o rabo entre as pernas.
E o cavalo? Não tem relinchos diferentes
na flor da idade, entre éguas, a espora a enervá-lo,

^{*} Titus Lucretius, ou Tito Lucrécio, nasceu em Roma, em 98 a.C. Sua única obra, o poema a Natureza das Coisas, é considerada a maior fonte de conhecimento da doutrina do filósofo grego Epicuro.

tocado pelo Amor alado, aspira à luta
com narinas arfantes, ou quando relincha
por qualquer outra coisa, de um jeito abalado?
Assim, as várias raças de rápidas aves
(a de bico quebra-osso, a ave de rapina
e o mergulhão, que nutre-se no mar salgado)
quando atacam a presa em busca de alimento,
lançam a cada instante pios diferentes.
Umas mudam seus cantos roucos quando vem
vendaval: as velhas gralhas e o bando
de corvos – dizem – pedem a água da chuva
enquanto cantam entre os ventos e as brisas.
Se as várias sensações levam os animais
a emitir muitas vozes, ainda que mudos,
é ainda mais justo que o homem pudesse
nomear muitas coisas com várias palavras.

AGRADECIMENTO

À profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto, pela orientação criteriosa, pela leitura atenta, pela acolhida ao meu trabalho dando a ele diretividade e objetividade ao cobrar resultados a cada etapa desta pesquisa. Com ela confirmei que pessoas competentes e sérias não precisam abrir mão do respeito ao outro nem do cultivo da humildade. Durante a realização deste trabalho, meu respeito e admiração à sua competência acadêmica e à sua sensibilidade no trato ao outro só cresceram.

À minha filha Aline, mesmo nas horas mais desafiadoras de nossas vidas, sua voz, seus gestos, seu perfume, seu olhar doce, sua bondade e carinho nunca me deixaram fraquejar.

Aos meus pais que sempre têm palavras de carinho e incentivo para o trabalho que realizo. São eles que garantem meu equilíbrio afetivo e emocional diante dos desafios. Vieram sempre deles as palavras de encorajamento e necessidade de perseverança.

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos, mesmo convivendo com eles bem menos tempo do que eu gostaria sempre demonstraram carinho, cuidado e paciência comigo.

Aos meus amigos, pelos quais cultivo tanto carinho e saudades pelo pouco convívio gerado pela vida atribulada de todos nós: Dirce, Crispim, Cláudia. E especialmente para a Ana, minha amiga de mais de 20 anos! Juntas dividimos perdas afetivas importantes durante a elaboração deste trabalho. Foi preciso que ela se desdobrasse em muitos papéis para que eu conseguisse terminar esta pesquisa. Juntas, vencemos desafios que chegaram a parecer intransponíveis em alguns momentos. As dores foram enormes, somos sobreviventes.

Lembro ainda da Sandra (in memorian), Ana Teresa, Kátia, Ana Claudia, minha professora de português cheia de paciência, Lena e as amigas importantes que ganhei ao passar a trabalhar no Colégio Progresso, em especial as coordenadoras e orientadoras, são

elas que me provocam a caminhar no trabalho e que também trazem bom senso aos meus arroubos pedagógicos. Por isso, de colegas, tornaram-se amigas preciosas.

À professora Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (in memorian), que tanto contribuiu para este trabalho, seja pela sua participação na qualificação, seja pelo envio de textos que me auxiliaram a aprofundar o conceito de referenciação que, por influência dela, tornou-se essencial para a conclusão deste trabalho.

Às professoras: Roseli Cação Fontana, Dirce Djanira Pacheco e Zan e ainda a professora Denise K. Padula Furgeri, pelas participações na qualificação, seja presencialmente na banca, seja pelas leituras detalhadas que fizeram e com as quais me transmitiram suas valiosas observações e sugestões.

Às colegas pesquisadoras do grupo AULA – Faculdade de Educação e do Temático – IEL, ambos da UNICAMP. Ao falar a elas e ouvir suas considerações sobre meu trabalho me possibilitaram avançar, refazer caminhos, descobrir novos aportes teóricos. Devo muito à interlocução com esses dois grupos de pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho do Anglo Sistema de Ensino; aos professores, equipe técnica e direção do Colégio Progresso Campineiro (onde (re)encontrei colegas que tornaram-se amigos queridos); aos professores da Unisal – Americana e da Metrocamp. À Ana Lúcia Horta que foi leitora deste trabalho quando ele ainda era um projeto e muito contribuiu com sua leitura criteriosa e sugestões precisas. Sou muito grata a todos vocês.

Às minhas alunas dos cursos de Pedagogia por quem nutro profundo respeito e admiração, pois diante dos maiores desafios enfrentados no cotidiano, reinventam o tempo, a alegria, a disponibilidade, o compromisso, a seriedade e dedicam-se ao curso superior. Sou muito grata ao período de convivência que tive com as várias turmas com as quais trabalhei.

Às professoras, à orientação e à direção da E.M.E.F. Vicente Ráo – Campinas - SP que me receberam durante o período da pesquisa de campo. Por dezoito meses participei do

grupo de estudos sobre alfabetização, formado pelas professoras das primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental e pela orientadora pedagógica da escola. Reuniram-se semanalmente para leituras, reflexões, relatos de experiência, planejamento e troca de atividades didáticas que poderiam auxiliar na sistematização da alfabetização dos seus alunos. Aprendi muito com todas e agradeço a oportunidade do convívio que muito contribuiu para este trabalho.

A Mônica Salles Gentil (in memorian), que não teve tempo de participar da conclusão deste trabalho, mas que participou intensamente de sua elaboração, quando ainda era um projeto, com suas leituras e sugestões de revisão e adensamento. Amiga querida com quem dividi tantos momentos importantes de minha vida e por quem nutro profundo respeito pela competência e pela ética profissional. Sem deixar de mencionar seu cuidado extremado com os amigos: datas de aniversário, natal, conquistas importantes nunca foram esquecidas por ela. O telefone toca bem menos na vida de muitos que foram seus amigos. Sinto muitas saudades.

RESUMO

MODOS DE OS PROFESSORES SE REFERIREM AO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Esta pesquisa abrange um trabalho de campo que se refere a minha participação, durante dezoito meses, das atividades de um grupo de estudos de professores de uma escola municipal de Campinas do Ensino Fundamental. Tal grupo teve como objetivo principal estudar a alfabetização, levando em conta as várias abordagens teóricas sobre o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais da escola básica.

Dentro desse contexto, na dinâmica interlocutiva que se constituiu entre nós, procurei problematizar os vários modos como os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam no trabalho de alfabetização, fazem referência aos conhecimentos teóricos relativos à alfabetização aos quais têm sido sistematicamente expostos na formação continuada da qual têm participado nos últimos anos. Para a análise dos dizeres dos professores baseei-me na perspectiva dos estudos da linguagem tomando como referência a teoria enunciativa de Bakhtin (1992b). Também fiz uso dos estudos de Vygotsky (1989) no que tange a relação pensamento e linguagem.

Entendendo a formação continuada como um processo que se realiza de diversas formas e em diversos lugares, tomei o grupo de estudos focado pela pesquisa como um lócus privilegiado de formação profissional. Ancorei-me assim, na perspectiva qualitativa, assumindo o princípio da pesquisa participante.

Tomando como base, portanto, a dinâmica interlocutiva vivida no transcurso de minha participação no grupo de estudos, creio que este estudo ajuda a compreender uma das facetas constitutivas do processo de apropriação de conhecimento dos professores revelada nos dizeres sobre seu trabalho de alfabetização. Tal processo é permeado por disputas, por aproximações e por resistências dos professores em relação à divulgação das teorias sobre o ensino da leitura e da escrita

Palavras Chave: formação continuada de professores, alfabetização, conhecimento pedagógico, estudos do letramento

ABSTRACT

Educational Knowledge: Theoretical References Presented by Teachers during Their Professional Practices

The present research comprehends a fieldwork of 18 months studying activities of a group of teachers from an elementary public school of Campinas, S. Paulo, Brazil. The mentioned group had as a main concern study the literacy, considering the several theoretical approaches regarding reading and writing on the first years of the basic school. In this context, from the interaction experienced, I have tried to discuss the several theoretical approaches presented by the teachers to the literacy courses, considering the theoretical background learned in the recent years of their education. To analyze the teachers' speech, I adopted the principles of language studies taking as references the Bakhtin theory (1992b). I also adopted the Vygotsky (1989) studies concerning the connection between thought and language.

Considering that the continuous education is a process that involves several approaches and different places, I choose the mentioned group as a particular subject of professional education. I took support, in this case, on the qualitative perspective, assuming the principle of the participative research. Therefore, taking the dynamic interaction experienced by me with the group, I believe that the present study facilitated the comprehension of the learning process of the teachers revealed on their speech about literacy course. Such a process is permeated by disputes, approximations, and by resistance of the teachers regarding the transmission of literacy theories.

Keywords: Teachers' continuous education, Literacy, Educational Knowledge, Literacy studies

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
1. MEMORIAL	05
1.1 O Começo de uma História	08
1.2 Mudanças... Muitas mudanças... Diria que demais	11
1.3 Enfim a Descoberta da Literatura	12
1.4 A Igreja	13
1.5 Sair de casa para Estudar	15
1.6 Unicamp	17
1.7 A Experiência Docente em Escolas de Grande Porte	21
1.8 Tempo de Aprender Muito com Muitos	23
1.9 Para Além da Minha Sala de Aula de 1ª a 4ª Séries	25
1.10 Formação de Professores	26
1.11 O Retorno à UNICAMP	28
2. CHEGAR À ESCOLA: INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE CAMPO	31
2.1 A História da Escola	33
2.2 Os Alunos	39
2.3 Os Professores do Grupo de Estudos	49
2.4 A Pesquisa no Grupo de Estudos	56

3. O CONHECIMENTO DOCENTE FRENTE ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI -----	61
3.1 Ações de Formação: Quem e o que Ensinar aos Docentes -----	65
3.2 O Processo de Apropriação do Conhecimento pelos Professores: Seus Modos de Dizer	74
3.3 Formação e Conhecimento Pedagógico -----	80
 4. OS PROFESSORES SE REFEREM AO CONHECIMENTO DOCENTE: APRENDENDO SOBRE ELE COM PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS -----	89
4.1 Refletindo a Partir do Vivido -----	108
 5. APONTAMENTOS FINAIS -----	123
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	131

“Ainda hoje suponho que os meus poucos acertos e numerosos escorregões são obras de um destino irônico e safado, fértil em astúcias desconcertantes.”

Graciliano Ramos

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa centra-se na problematização da dinâmica interlocutiva instaurada em um grupo de estudos de uma escola da Rede Municipal de Campinas. Procuro discutir as questões envolvidas na constituição de tal grupo que foi formado a partir de uma necessidade particular, circunscrita àquela escola. Ele foi criado para atender a uma determinação hierárquica superior, vinda da Secretaria de Educação. Também foram tomados para análise os desdobramentos da presença de uma pesquisadora em sua rotina, por indicação da diretora da escola, na construção da identidade do grupo.

Para realizar as problematizações geradas pelo estudo procurei me ancorar na teoria da enunciação de Bakhtin (1992a e 1992b); nos trabalhos de Koch (2007), de Marcuschi (2003) e de Santos (2008) por suas contribuições apresentadas por meio da análise linguística, tendo em vista o conceito de referenciação; nas pesquisas de Kleiman (2005), Matencio (2005) e Guedes-Pinto (2002) sobre Letramento e formação continuada de professores; em Vygotsky (1989) para fundamentar-me sobre a relação entre pensamento – palavra e desenvolvimento; bem como em Smolka (1993) e em Fontana (1996) para problematizar a questão da intersubjetividade, da mediação e da produção de conhecimento, tendo em vista o recorte sobre o conhecimento do adulto-professor (TEMPESTA, 1999).

Com o objetivo de desenvolver a discussão sobre os vários modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico, organizei este trabalho da seguinte forma:

Inicialmente apresento meu memorial e, nele, os percursos de letramento pelos quais passei desde minha infância. Retomo minha escolaridade procurando dar visibilidade às diversas formas de me relacionar com a escrita. Também procuro explicitar como minha trajetória profissional está intimamente ligada à escolha da temática desta pesquisa.

No primeiro capítulo, descrevo a escola em que desenvolvi minha pesquisa de campo. Além do histórico da escola relatado por uma antiga aluna que também era na ocasião sua atual diretora, apresento o grupo de estudos sobre alfabetização que

encontrei em funcionamento naquele momento. Relato, junto à descrição dessas informações, minha chegada à escola para apresentar o projeto de pesquisa à direção e receber o aval para sua realização. Foi com surpresa que recebi o pedido de que oferecesse um trabalho de contrapartida à escola, isto é, o de acompanhar o grupo de estudos sobre alfabetização que reunia professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao contar como foi implementada essa contrapartida, procurei esclarecer como esse trabalho acabou se tornando meu campo de pesquisa.

No segundo capítulo, detalho o percurso e o processo de acompanhamento do grupo de estudos. Apresento elementos sobre a dinâmica de trabalho estabelecida a partir da leitura e discussão de textos teóricos, da análise de textos produzidos pelos alunos daquela escola, e da troca de experiências entre os docentes sobre sua rotina pedagógica. Delineio as primeiras informações coletadas sobre os vários modos como os professores se referem ao conhecimento pedagógico e como as relações políticas entre os sujeitos do grupo vão marcando os espaços e os tempos de estudo das professoras que os acompanham.

No terceiro capítulo, faço uma retrospectiva histórica das mudanças teóricas que influenciaram a forma de se pensar o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras nos últimos 30 anos e também problematizo a chegada dos pressupostos construtivistas e o modo com que marcaram a formação dos professores nesse período. Ainda neste capítulo, procuro explicitar as ações tomadas na área de formação de professores e as cobranças sofridas com a implantação de uma nova concepção sobre o processo de aquisição da língua escrita nas séries iniciais que teve reflexos diretos na prática e no trabalho docente. A partir das novas concepções os professores são cobrados a mudar suas práticas.

No quarto capítulo, analiso a dinâmica interlocutiva vivenciada pela pesquisadora junto às professoras no grupo de estudos pesquisado. Busquei dar visibilidade, a partir da perspectiva sócio-histórica, ao papel da linguagem como um elemento central no processo de compreensão da constituição do conhecimento.

No quinto capítulo, analiso os vários modos como os professores das séries iniciais fazem referências às diversas teorias sobre a alfabetização e aos procedimentos de trabalho delas derivados. Através da apreensão dos dizeres dos

professores sobre seu trabalho, procuro tornar visíveis indícios sobre seu processo de apropriação do conhecimento pedagógico.

Finalmente, concluo o trabalho fazendo uma reflexão sobre as contribuições desta pesquisa para o campo da formação continuada de professores e sobre o papel fundante da interação como promotora de situações de aprendizado dos professores.



1. MEMORIAL

“(...) a todos esses que em mim atingiram zonas assustadoramente inesperadas (...) e que a mim me vaticinaram a mim mesmo a ponto de eu neste instante explodir em: eu. Esse eu que é vós pois não agüento ser apenas mim, preciso dos outros para me manter de pé (...)” .

Clarice Lispector²

¹ Grupo Escolar Simão da Silva. São Simão – São Paulo.

É inegável que a memória seja uma das funções psíquicas responsáveis pela nossa diferenciação dos animais. Ela nos permite acessar as lembranças antigas e mais recentes, assim como nos fornece suporte ao planejamento de novas ações, possibilitando também guardarmos e transmitirmos as experiências que vivemos ao longo de nossa vida. Segundo Von Simson (2000), pesquisadora da educação não-formal e que assume metodologicamente a perspectiva da História Oral, a memória “(...) *é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los a novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos etc.).*”p.47.

Von Simson (2000) ressalta que a memória individual é construída por meio do entrelaçamento das várias trajetórias percorridas por cada sujeito. Isto é, ao longo do percurso individual de cada um, ao longo do desenrolar de sua história de vida, sua memória é gestada. Nesse percurso haverá influências das diversas esferas sociais das quais cada sujeito tomou parte de algum modo. Por exemplo, as instituições sociais as quais fizeram parte das experiências de vida de cada um produzem marcas em sua memória individual. A memória, nesta perspectiva, é individual e social ao mesmo tempo. Os estudos sobre a memória adentram um campo de disputa de forças e de poder no qual para uma memória se tornar oficial, necessariamente terá sofrido um processo de lutas entre as outras memórias possíveis.

As histórias de vida de um povo, de uma nação, por exemplo, são compostas pelas suas memórias oficiais e pelas memórias marginais, subterrâneas, aquelas que foram silenciadas pelas forças hegemônicas de cada época histórica (POLLAK, 1989). Essas memórias coletivas se constituem pelas memórias que cada sujeito traz consigo, pelas memórias dos grupos sociais aos quais pertenceram e que procuram preservar sua história pelas memórias construídas oficialmente, legitimadas pelo poder instituído.

A memória é entendida como resultado de experiências de vida, de lembranças mais remotas e pessoais (vozes ocultas, segundo denomina Thompson (2002), pesquisador inglês). Não vive só de controle externo, ela é forjada nas vivências e nas experiências pessoais que cada sujeito constrói diante de acontecimentos cotidianos. A

² LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

memória é fluida, mutante, constituída pelas trocas sociais estabelecidas pelos sujeitos e pelos testemunhos de grandes eventos sociais.

Outro aspecto sobre a memória a ser considerado é que ela também pode ser reconstruída a partir dos esquecimentos, de apagamentos, de seleções do que foi preservado (POLLAK, 1989). O processo de rememoração é exigente, pois muitas vezes nos leva a tempos não desejados ou a recordações inesperadas. Requer disposição e esforço de quem rememora algum processo vivido. Nesse sentido, memória é trabalho (BOSI, 1995), trabalho esse que pode levar a ações ou a mudanças do grupo envolvido ou do sujeito que rememora.

Ao reconstruir memórias, um grupo pode se fortalecer, reforçar sua identidade através das semelhanças que compartilham e também das diferenças que passam a perceber entre as pessoas do seu entorno e de outras comunidades.

Vani Kenski, pesquisadora da área de educação, em seu trabalho “Memória e Prática Docente”, apresenta-nos o papel que a memória pode desempenhar na prática pedagógica. Enfatiza como o professor revela (muitas vezes sem o saber) no seu fazer pedagógico as influências que recebeu na sua formação docente e na sua história como estudante. Mostra-nos que a memória é parte constitutiva do saber profissional.

Segundo a autora, a memória também possibilita a criação, a adaptação, a reescritura do passado de acordo com as necessidades e visões que temos do presente. Kenski afirma que, ao narrar suas histórias, os sujeitos mobilizam suas memórias, compõem, no momento mesmo de suas narrativas, uma história. A narrativa do passado, a cada vez que ela se realiza, cria uma nova história, singular.

Michel de Certeau, um dos autores referência da vertente da História Cultural, toma a memória como um artifício acessível aos sujeitos que possibilita a realização de mudanças para as diversas situações em que podemos nos encontrar. A memória pode ser, segundo ele, a responsável por novas perspectivas de ação no cotidiano. Para Certeau, a memória não se reduz a um depósito de lembranças. Segundo o autor, pessoas comuns, ou ordinárias como ele as denomina, usam as suas memórias para alterar o equilíbrio de certas circunstâncias, fazendo uso das ocasiões. Assim, as memórias podem fornecer aos sujeitos horizontes mais flexíveis, podendo então alterar lugares e pensamentos.

Busco reconstituir minhas memórias neste texto a partir do lugar de professora que hoje ocupo. Procuro, neste memorial, tornar visíveis as diversas influências das várias esferas por onde circulei e que sofri ao longo de minha formação. Muitas marcas ficaram em mim, na profissional que me tornei. É a respeito disso que pretendo discorrer a seguir.

1.1 O Começo de uma História

Sou professora e, desse lugar, revisito minhas lembranças e busco indícios da minha constituição como sujeito social. Como professora, trabalhei em quase todos os segmentos – da educação básica à educação superior. Comecei atuando como professora na Educação Infantil e logo passei a exercer a docência nas séries iniciais das redes de ensino pública e privada. Também ocupei a função de professora universitária de cursos de graduação e de pós-graduação na rede particular de ensino. Estive, ainda, no cargo de coordenação pedagógica e de gestora escolar sem, no entanto, ter-me afastado da sala de aula.

Nasci em uma família grande que morava em uma cidade muito pequena. Grande não por eu ter muitos irmãos, mas por ter muitos primos e primas, tios e tias. Por muito tempo desfrutei dos quatro avós que moravam nessa mesma cidade. A família também era considerada por mim grande porque meus pais residiam com meus avôs na ocasião do meu nascimento. Meus primeiros anos de vida ocorreram em meio a muitos parentes, diretos e distantes.

Fui a primeira filha de um casal jovem. Quando meu pai se formou na escola técnica, Escola de Comércio, ele já estava casado com minha mãe havia três anos e ela, grávida de mim.

Nesse período, meu pai trabalhava como farmacêutico prático, função que exerceu desde o início da adolescência. Hoje ele ainda conta que ser farmacêutico, naquela época, correspondia a saber manipular os remédios na hora que o paciente precisasse. Não havia nada pronto, apenas vidros com diferentes substâncias que

deveriam ser manipuladas nas medidas exatas, de acordo com a prescrição médica. Tudo era feito com o apoio de um caderno de receita que a farmácia em que ele trabalhava possuía. Sei disso porque meu pai sempre contou as histórias do tempo em que ele exerceu a função de farmacêutico. Tudo que ele contava me remete a histórias de magia e encantamentos com poções, efeitos esperados e inesperados.

A casa em que nasci ficava em uma chácara grande onde meu avô plantava café. Essa chácara se localizava na periferia da cidade de São Simão, interior do estado de São Paulo. Lá meu avô ainda cultivava banana, laranja e criava porcos. Tudo isso servia de subsistência para a família e o excedente era vendido e complementava a renda familiar.

Na casa do meu avô, meu pai era o que possuía o maior grau de instrução escolar. Era o filho mais “bem” formado de uma família de cinco mulheres e dois homens. As práticas de leitura e de escrita não eram presentes na rotina dos filhos da família, mas as histórias orais eram narradas em profusão. Sem televisão, a reunião familiar acontecia no banco que ficava na frente da casa e, quando não, na cozinha, outro local concorrido para nossos encontros.

Minha avó era uma senhora analfabeta e meu avô conseguia apenas decodificar letras com muita dificuldade. No entanto, a leitura da bíblia acontecia quase que diariamente em casa. Nos finais de tarde, os dois entravam no quarto e fechavam a porta. A casa era sem forro e as paredes não chegavam até o teto. Em casas com esse tipo de construção, quando se olha para cima, vê-se o madeiramento e as telhas lá no alto, isso ajuda a ampliar e a distribuir os ruídos, revelando tudo que acontece em cada cômodo.

Esses momentos de leitura dos meus avôs foram as primeiras experiências de histórias lidas de que me recordo. Constituíram-se nas minhas primeiras vivências de leitura na família. Eu ficava no quarto ao lado ouvindo o ritual que eles cumpriam: meu avô lia em voz alta e minha avó ouvia. A cada trecho lido ele parava e ela contava para ele o sentido do que havia sido decifrado. Bem mais tarde, depois de adulta, compreendi que os dois compunham a tarefa de um único leitor. Um tinha a incumbência de decifrar a escrita com muito esforço, o outro de ouvir, compreender e usar a narrativa oral para

devolver o sentido ao decifrador. Um não conseguia exercitar a função de leitor sem a presença do outro. Precisavam estar juntos para ler a bíblia.

Era ainda esse avô que me enchia de medos, encantamentos, alegrias e suspenses com as histórias que narrava. Ele era um contador de histórias nato. Depois da janta (na casa deles se dizia janta), meu avô reunia algumas filhas, netos, noras e minha avó para que ouvissem suas histórias. Eu adorava ouvir tudo, sentia-me parte de um grupo enorme de personagens que eu não conhecia, mas que, de certa forma, faziam parte da minha história.

O trabalho do meu pai com a farmácia levou-nos a morar na Usina Santa Clara que produzia açúcar na região de São Simão. Nesta época, já havia nascido minha segunda irmã. Então meus pais, em alguns momentos, dividiam as tarefas. Eu, por ser a maior, ficava com meu pai e minha mãe cuidava de minha irmã. Meu pai me levava para a farmácia e para as colônias³; além de rodar por todo o comércio. Via meu pai prescrever, manipular, examinar, ouvir descrições de sintomas dos vários pacientes, fazer diagnósticos preliminares e levar os mais doentes para o hospital mais próximo. As pessoas estabeleciam laços de confiança com ele e, com isso, eu também desfrutava da atenção e do cuidado a ele dedicados.

Além da farmácia, meu pai era responsável pelo cinema da Usina. Buscava e devolvia os filmes em São Simão, além de acompanhar as projeções. Desde muito jovem frequentei o cinema. Os filmes de que mais me lembro eram os de bang-bang.

Eu era ainda muito criança, não mais que 5 ou 6 anos, quando meus pais voltaram a morar em São Simão. Lá, passei a freqüentar um parque municipal, Benedito Mielle. Tive então minha primeira professora, Dona Regina. Ainda me lembro da fisionomia dela. Achava-a jovem, bem vestida, linda e alegre.

Nesse período aprendi muitas coisas. Bordava em papel usando lã e agulha que seguia um traçado feito previamente pela Dona Regina sobre o desenho já pronto. Aprendi também a recortar, desenhar, colar; a nadar na piscina e a brincar com outras crianças no parque. Acompanhava a merendeira na hora de preparar o lanche, que

³ Colônias – lugar em que se estabeleciam os empregados da fazenda. Cada colônia possuía em torno de 20 casas. Algumas colônias também eram chamadas de seções, porque as pessoas que nelas moravam eram responsáveis pela porção da terra da fazenda que ficasse naquelas imediações.

muitas vezes tinha vitamina feita com as frutas plantadas, colhidas e doadas pelo meu avô.

Nessa escola, participava de muitas festas. Declamava poesias, cantava, recitava com os colegas e dançava. Lembro-me da emoção que era participar de todas essas festas, das roupas que usava e que eram confeccionadas pela minha mãe especialmente para essas ocasiões. Lembro-me bem dos abraços e agrados que ouvia das professoras ao terminarmos as apresentações. Era uma alegria enorme para mim.

Nesse período, meu pai começou a se preparar para prestar exames em concursos públicos. Lembro que minha casa foi inundada por apostilas de capas de cor salmão com intermináveis páginas datilografadas em preto. Meu pai lia esse material à noite, depois que chegava do trabalho.

Não demorou muito e ele foi aprovado em um concurso público para escriturário estadual e passou a trabalhar em Ribeirão Preto, de onde São Simão fica muito próximo. Fiquei com minha mãe e minha irmã e o restante da família. Logo comecei a cursar a primeira série. Fui para a Escola Estadual Professor Simão da Silva e conheci minha segunda professora, dona Sebastiana.

Ela era uma senhora com pele clara, corpulenta e fala mansa. Logo nos primeiros dias, já ajudei dona Sebastiana a levar os cadernos dos alunos até a casa dela, que ficava entre a escola e a minha casa. Era em sua casa que ela corrigia os cadernos dos seus alunos. Em poucos dias, além de levar os cadernos da escola para a casa dela, passei também a buscá-los quando íamos para a escola. Com isso, íamos e voltávamos juntas.

Quem acompanhou minhas primeiras tarefas de casa foi minha mãe, apesar de seu pouco estudo escolar. Ela concluiu apenas o 4º ano primário. A vida obrigou-a a parar seus estudos nesse nível de ensino. Querendo fazer tudo certinho, resolveu corrigir meu jeito canhoto de escrever. Foi exigente e dura em alguns momentos. Tirou-me das brincadeiras do terreiro de café que ficava na frente da casa do meu avô (entre a minha casa e a dele não havia muro, éramos vizinhos), para que eu aprendesse bem as letras, as sílabas e as palavras. Tudo como rezava a cartilha. Enquanto eu “brigava” com minha mão direita que tinha muita dificuldade para traçar as letras, minha mãe brigava comigo para que eu as decorasse. Minha cadeira me deixava de costas para a janela da

sala e por ela eu ouvia meus primos e tias brincando, rindo, jogando. Aprender a ler e a escrever teve um custo alto, pois perdi meu lugar nos jogos e nas brincadeiras que continuavam a acontecer no terreiro de café.

A dureza da hora da lição de casa era bem diferente dos momentos em que carregava cadernos para a professora. Diferentes interlocutores, diferentes significados sobre o aprendizado da vida.

1.2 Mudanças... Muitas... Diria que demais...

Não me recordo de sensações ou de impressões que o ler e o escrever me trouxeram, isso porque outras coisas aconteceram na minha vida e dispersaram minha atenção das letras. Meu pai foi transferido para Cajuru, uma pequena cidade no interior do estado de São Paulo que fica próxima ao município de São Simão. Então, em julho de 1970, mudamos de cidade e, de agosto em diante, tinha outra professora de primeira série, Dona Zuleica.

Não conhecia ninguém na classe ou na cidade. A turma parecia íntima e bem integrada com a professora. Eu, a forasteira. Não me recordo de tristezas ou dificuldades, apenas de estranhezas. Tudo era novo, da sala de aula a cada cômodo da nova casa. Não me sentia pertencente a nenhum dos espaços que passei a frequentar.

Foi um novo tipo de vida o de Cajuru, sem parentes por perto. Nesta época meu pai já havia prestado outro concurso e se tornara escrivão de polícia. Em pleno regime militar, ser filha de policial não significava ter um status que facilitava relacionamentos, muito pelo contrário.

Depois de dois meses em Cajuru, nasceu o meu irmão mais novo. A família ficou completa e minha mãe com três filhos para cuidar, além da casa.

Estava com 9 anos quando a primeira televisão foi adquirida pelo meu pai. Fiquei tão encantada que passei uns três anos assistindo TV. Nada parecia mais importante na vida do que aquelas imagens chuviscadas e distorcidas que agora chegavam à sala da minha casa. Foi um período de isolamento do mundo, até porque no mundo real nossos

relacionamentos continuavam restritos. Havíamos mudado de casa e de vizinhança. Em Cajuru, os amigos eram alguns poucos da escola e dois ou três vizinhos. O mergulho foi no mundo de faz-de-conta da TV. Vila Sésamo é o programa de que mais me recordo.

Quando completei 12 anos, meu pai começou a fazer faculdade. Ele estudava à noite depois de um dia intenso de trabalho. Coursou Direito em uma faculdade particular, custeada pelo salário dele e de minha mãe, que, nesta época, já era sócia de um escritório de despachante.

1.3 Enfim a Descoberta da Literatura

O ingresso de meu pai à faculdade levou-o a assumir o papel de leitor de livros e não apenas de apostilas para concurso, como eu já havia presenciado em anos anteriores. A casa começou a ter outros gêneros de leitura, além dos livros de Direito. Sagarana, de Guimarães Rosa, O Crime do Padre Amaro, de Eça de Queiroz, A morte e a morte de Quincas Berro D'água, de Jorge Amado. Estes são alguns dos títulos de que me lembro. Meu pai lia e recontava alguns trechos dessas histórias na hora das refeições, dava sua opinião sobre a obra e lembrava alguns dos comentários que a professora de Português da faculdade havia feito sobre as obras durante as aulas. Eram as primeiras conversas literárias das quais participava como ouvinte. Tudo era muito novo, porque a literatura considerada clássica nunca havia entrado na minha casa.

Neste período, meus pais começaram a assinar a revista Família Cristã e a comprar livros de vendedores que batiam na porta de nossa casa. Foi comprada uma coleção de quatro livros vermelhos e bem grossos de Eça de Queiroz, uma Enciclopédia de variedades chamada Trópico e uma coleção chamada Tesouro da Juventude que continha os contos de fada.

Quando meu pai precisava fazer algum trabalho para a faculdade e não encontrava as informações necessárias nos livros que tínhamos em casa, pedia livros emprestados aos vizinhos. Cheguei a acompanhá-lo em alguns desses encontros para os empréstimos. Lembro-me de um dia em que ele pegou um volume da enciclopédia

Delta La Rousse. O livro era bem grosso, de capa branca, com o nome da enciclopédia escrito em dourado sobre uma tarja preta.

Com a idade de 12 anos, eu cursava o antigo ginásio e na 7ª série fui convidada pela professora de português para participar de um grupo de estudos junto com outros colegas da escola. Esse grupo se reunia na biblioteca. Passamos várias manhãs fazendo análise sintática e morfológica de palavras.

Neste grupo, nenhum livro ou autor nos foi apresentado. A biblioteca da Escola Galdino de Castro era linda, arejada e muito bem iluminada. As prateleiras que guardavam os livros ocupavam as paredes desde o chão até o teto, intercaladas por amplos vitrôs acortinados. As prateleiras ocupavam as quatro paredes e eram trancadas à chave. Nunca lemos um livro neste espaço. Era paradoxal nos reunirmos naquele ambiente e não desfrutar o que ele tinha ali para nos oferecer. Lá, aprimorávamos os conhecimentos de gramática e nos preparávamos não sei bem para que, uma vez que não produzíamos textos e líamos muito pouco na escola. Não conseguia entender como meu pai e eu tínhamos uma matéria com o mesmo nome: Português; só que ele tinha muitos livros para ler e assuntos novos para contar e eu ficava analisando as frases de sempre e errando na maioria das vezes as mesmas coisas.

1.4 A Igreja

Outra instituição que teve uma participação marcante na minha formação foi a igreja. Nela fiz amigos que freqüentavam as várias atividades religiosas de que participei: Cruzada Eucarística, TLC (Trabalho de Liderança Cristã), Encontro de Jovens.

As regras sociais de todos eles eram muito rígidas. Não só pela questão religiosa, mas porque estávamos na década de 70 do século passado e o regime militar era uma realidade na rotina de todas as instituições. As discussões que eram geradas nestes grupos eram mais da ordem afetiva e doutrinária. Não havia questões que envolvessem qualquer questionamento de ordem política ou social. Se aparecia algum problema, o grupo era mobilizado e rezávamos para que Deus o resolvesse.

A Cruzada me levou a experimentar situações muito interessantes para alguém de pouco mais de 10 anos. Em Cajuru havia uma rádio que todos os dias, às 18h, levava ao ar um programa de orações com duração de aproximadamente 15 minutos. Tive a oportunidade de fazer esse trabalho algumas vezes. Falar no rádio, mesmo que orações previamente escritas, foi um desafio que me marcou. Nunca pude me ouvir, porque ninguém da minha família pensava em gravar naquela época, mas confesso que ficava nervosa em pensar que falava para muitas pessoas, mesmo que não as visse.

Quando fui ficando mais velha, percebi que a função dos encontros do TLC era manter-nos sob controle e ao mesmo tempo afastados de qualquer visão estranha à vida confortável que levávamos. Não pensávamos sozinhos, mas, ao mesmo tempo, éramos um grupo de elite mobilizado, exercitando reflexões a partir da bíblia. Nesta época eu não sabia, só mais tarde aprendi, que, em Cajuru, minha formação religiosa se deu sob uma orientação política de ultra-direita.

Desaprendi o que era ser livre, leve e brincalhona. Carregava o peso do “pecado original”, a tristeza da crucificação e vivia o controle da onipresença divina.

1.5 Sair de Casa para Estudar

Depois de cursar um 1º ano de Ensino Médio noturno em Cajuru, mudei-me para Ribeirão Preto para um colégio privado e lá terminei o Ensino Médio. Neste período eu tinha 15 anos e fui morar fora de casa. Morar em pensionato, suportar a falta que sentia da família, aprender a conviver com pessoas de diferentes valores e hábitos foram alguns dos desafios. Chorei mais do que ri no 1º ano, porque, pela primeira vez na vida, enfrentei muita dificuldade na escola e recebi minha primeira nota zero, em Inglês.

Os professores do novo colégio falavam uma língua que eu pouco entendia. Da formação de ultra-direita que até então havia tido, passei, aos 16 anos, a conviver com professores críticos e de tendência política que só mais tarde aprendi que se chamava esquerda. Minhas aulas de história e de literatura significaram, para mim, um choque de

valores. Descobri, assombrada, que existiu um movimento chamado Inquisição e que a corrupção também fazia parte da igreja desde pelo menos a Idade Média. Deu-se em mim uma avalanche: questionamento de dogmas; informações em grande quantidade; ritmo de aula vertiginoso, quando comparado ao que eu conhecia até então; avaliações. Enfim, um outro ritmo de vida se impunha.

Essa escola me obrigava a pensar por minha conta, a entender, a justificar minha opinião sobre assuntos muito interessantes, mas também muito novos na minha vida. Com isso, precisei estudar de cinco a sete horas por dia. Só depois entendi que, para pessoas socialmente privilegiadas (referência que, em Ribeirão Preto, parecia bem diferente do que eu entendia, até então, ser classe privilegiada em Cajuru), mesmo durante a repressão militar, havia a opção por escolas que ofereciam uma educação mais crítica e que até trabalhavam os conteúdos de forma mais abrangente e aprofundada. Essa outra maneira de apresentar os conteúdos imprimia melhor qualidade na formação cultural dos alunos, bem diferente do que eu havia vivenciado até ali, nas escolas em que eu havia estudado.

Logo comecei a ficar encantada com tudo, mais do que cansada. Aprendi muito naquele colégio de Ribeirão Preto. Os professores me surpreendiam a cada aula com o jeito de falarem do conhecimento, da vida, da História, da Literatura, de pessoas perseguidas. A escola passou a ter “cara” de verdade e eu passei a viver em êxtase.

Nessa ocasião morava em Ribeirão Preto durante a semana e, no sábado, depois que fazia as provas semanais, voltava para Cajuru. Em alguns meses, abandonei as reuniões da igreja. Desci o Cristo da cruz, comecei a achar a história do pecado original uma parábola a mais e a onipresença parecia começar a querer dar trégua. Comecei um novo tempo na minha vida.

Depois de três anos em Ribeirão Preto, terminei o Ensino Médio e cheguei a cursar seis meses de Análises Clínicas. Voltei para mais seis meses de curso semi-extensivo e prestei novo vestibular. Entrei em Pedagogia na Unesp e na Unicamp. Decidi por Campinas.

1.6 UNICAMP

“– Ponto final!

– Motorista, por favor, onde eu estou?

– Na PUC Central.

– Ah... – Eu moro em um bairro chamado Cambuí, para que lado fica?”

(Chegada do ônibus fretado a Campinas depois do meu primeiro dia de aula na Unicamp)

Cheguei à Unicamp em 1982 e morei durante todo o período de faculdade com estudantes de outros cursos. Minhas colegas de república cursavam Engenharia Química, Engenharia de Alimentos e Fonoaudiologia na PUC- Campinas. Montamos uma república eclética e nos demos muitíssimo bem durante todo o tempo da graduação. Aprendi muito com as meninas.

Na Unicamp, intensifiquei o assombro e o encantamento que havia vivenciado pelo conhecimento e pela informação quando saí de casa para estudar em Ribeirão Preto. Só que na faculdade era tudo muito maior, mais abrangente e eu estava mais segura. Já não chorava mais de saudade da família. Havia aprendido que eles estavam vivendo a vida deles e eu deveria viver a minha.

Chegar à imensidão que era a Unicamp me deixou atônita nos primeiros meses. Eu achava que não seria capaz de compreender tudo que acontecia ao mesmo tempo: as aulas, as leituras, as várias bibliotecas, as assembléias freqüentes no Ciclo Básico, as greves (mesmo que rápidas), a fila do restaurante, as colegas de turma, os professores com quem eu tanto me encantei e que me fizeram perceber que eu deveria estudar muito, mas muito mais do que eu havia estudado até aquele momento, pois tinha muito o que aprender.

Quando chegava às aulas com os textos lidos e começava a ouvir os professores, sempre era surpreendida com as intervenções e avanços nas relações das idéias que eles apresentavam. Como eles sabiam tanto sobre assuntos para mim tão desconhecidos? Ainda era tomada por um certo sentimento de magia e encantamento,

os mesmos provocados pelas narrativas do meu avô. Só que as histórias que os professores contavam me sensibilizavam de outra forma, me provocavam a querer saber mais sobre o tema que eles exploravam e não só ficar ouvindo várias vezes. Queria fazer parte daquele grupo.

No segundo ano (2º semestre) de curso, ingressei em um grupo de pesquisa coordenado pela profa. Dra. Ana Luiza B. Smolka, chamado PIL, Projeto de Incentivo à Leitura. Esse trabalho me levou a conviver com professoras da rede municipal de Campinas, algumas delas – professoras-pesquisadoras –alunas egressas da Faculdade de Educação da Unicamp que, ao terminarem o curso, ingressaram na rede pública via concurso público.

No PIL fazíamos um estudo sobre o processo de alfabetização dos alunos e como eles eram inseridos no universo da leitura e refletíamos sobre o papel da literatura infantil no processo de formação de sentido e interesse pela aquisição da escrita. Esse trabalho foi minha porta de entrada para a vida docente.

Nos encontros semanais do PIL, que aconteciam durante as tardes de quinta-feira, estudávamos questões de alfabetização na perspectiva piagetiana, propostas por Ferreiro e Teberosky. Nestes estudos, aprendi a perceber que as informações ali contidas, não eram suficientes para auxiliar o professor a alterar a prática docente no que tange aos procedimentos necessários para levar o aluno a dominar a escrita. Tais estudos não eram suficientes para dar conta das dinâmicas do processo de alfabetização.

Com o PIL fui realizar trabalho de campo na Escola Municipal Lourenço Bellochio, no Jardim Boa Esperança, periferia da Campinas. Aprendi a andar de circular (ônibus urbano), a olhar a escola e ser olhada por ela com a mesma estranheza. Naquela época, eu tinha 20 anos de idade e trabalhava com professoras da E.M.E.F. Lourenço Bellochio, algumas delas tinham mais que o dobro da minha idade. Foi lá que vivenciei, pela primeira vez, o cotidiano de uma escola, não mais do ponto de vista de aluna.

Nas reuniões do PIL, eu fazia uso de uma série de expressões novas e toda uma nomenclatura escolar sem saber direito o que significavam. No Bellochio eu pude fazer muita coisa que ainda não sabia como nomear. Foi um momento de intensa construção teórica com os mais diferentes interlocutores: as professoras do Bellochio, as

professoras-pesquisadoras do PIL que atuavam na rede, com a Profa. Dra. Ana Luiza Smolka, com as outras profissionais que faziam parte da pesquisa assessorando o trabalho: fonoaudiólogas, artistas plásticas, psicólogas, técnicos em áudio e vídeo. Enfim, era um projeto que contava com mão de obra multidisciplinar. Na época ainda não usávamos a expressão Projeto Interdisciplinar, essa nomenclatura só iria se popularizar na década de 90, mas o PIL era um projeto de pesquisa preocupado com a interdisciplinaridade que envolvia a construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O PIL também foi responsável por me deslocar em uma viagem para o primeiro congresso de grande porte de que participei na vida. Fui para Caxias do Sul - RS no Congresso Brasileiro de Alfabetização, organizado pelo MEC em 1984. Neste congresso, além do PIL, a Unicamp enviou professores do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL. Novamente eu era, naquela circunstância social, a menos experiente do grupo e estava junto de nomes que já eram conhecidos nacionalmente pelas suas contribuições na área de estudos da Linguagem. Neste congresso vivenciei uma situação surpreendente e muito emblemática: em uma palestra dirigida a aproximadamente quatrocentas pessoas, o Prof. Dr. Wanderley Geraldi começou a apresentar dados de uma pesquisa em andamento e algumas das análises desses dados. Ele era o coordenador de uma pesquisa que versava sobre ensino-aprendizagem da Língua escrita e da leitura. Depois dos primeiros quinze minutos de suas colocações, uma professora (suponho) da platéia levantou a mão e perguntou: “Prof. o que o sr. está falando? Eu não estou entendendo nada!” A platéia endossou a colocação e eu fiquei surpresa com a situação. O Professor Geraldi, com seu domínio de público e poder de oratória, bastante conhecidos, contornou a situação e terminou sua fala aplaudido por todos os presentes.

No entanto, aquele acontecimento me marcou muito. Como era possível que pessoas que aos meus olhos pareciam experientes e estavam reunidas para tratarem de um assunto que dominavam, não se reconhecessem e não falassem a mesma língua? Comecei a entender melhor o que vinha a ser negociação de sentido, enunciação, lugares sociais distintos, discurso, regionalismos, jogo de interesse, aproximação e

distanciamento entre os sujeitos por meio de discurso. A questão da aquisição da língua materna ganhou novos contornos para mim a partir daquela experiência.

Terminei o curso de Pedagogia da Unicamp em 1985 e me afastei do PIL. Simultaneamente, assumi uma sala de Educação Infantil em uma escola privada em Barão Geraldo. Lá aprendi um pouco do trabalho feito a partir da perspectiva piagetiana e freiriana. Até hoje tenho saudades dos alunos, dos colegas, das reuniões de coordenação, dos pais dos alunos. Não sei se contribuí muito com meus primeiros alunos, crianças de seis anos de idade, mas até hoje me valho de muitos conhecimentos que construí nas interlocuções que estabeleci com eles.

Um dos trabalhos que realizei nesta escola foi alfabetizar uma turma de pré-escola (crianças de seis anos, uma sala de vinte e dois alunos) em algumas semanas, aproximadamente 20 dias. Não porque eu fosse uma super professora, mas por causa de uma coleção de figurinhas que começou a gerar brigas na hora do jogo do bafo.

As crianças começaram a fazer uma coleção de figurinhas que gerava brigas todo o tempo, pois o perdedor do jogo do bafo sempre trocava a regra quando via a derrota iminente. Usamos muito tempo da nossa roda de conversa diária administrando brigas e repassando as regras do jogo, tentando chegar ao formato justo. As regras não perduravam por um jogo inteiro. Até que concluímos que a melhor alternativa era o registro escrito. A classe foi dividida em grupos e cada um precisaria registrar parte das regras. No início, recorríamos ao alfabeto disponível na parede da sala de aula para procurar as letras para escrever cada parte das palavras. Quando o livro ficou pronto, todos já sabiam ler e escrever.

Um exemplar do livro foi mandado para Brasília em nome do Presidente José Sarney (como ele era presidente e também escritor, os alunos decidiram pelo envio de um exemplar do livro a ele). O exemplar “Regras do jogo do bafo” seguiu com uma carta explicativa que escrevi e todos os alunos assinaram comigo. O gabinete do presidente não só recebeu como também respondeu dizendo que o livro passaria a fazer parte da biblioteca do Presidente. Frenesi total da classe. Aprenderam a escrever já escrevendo um livro e entendendo o que é função social da escrita e o valor de uso do que é produzido.

Naquela época, talvez eu não soubesse nomear cada etapa do processo de aquisição da escrita, nem talvez pudesse explicar o quanto realmente interferia na escrita deles. Pela pouca experiência que possuía em atuar na alfabetização, sentia dificuldade, mesmo lendo os textos informativos a que tinha acesso, de identificar o que realmente deveria fazer para auxiliar os alunos a dominarem a escrita. Sentia falta de um material que me auxiliasse a transpor as idéias construtivistas sobre alfabetização, em ações, interferências pedagógicas frutíferas. Com isso, experimentava, tateava entre uma ação e outra. Lembro-me de que cada regra do jogo do bafo era escrita e corrigida por mim e reescrita pelo grupo. Com meus primeiros alunos, aprendi que não há um tempo padrão para começar ou para acabar de aprender a ler e a escrever. E confirmei o que Paulo Freire escreveu sobre a alfabetização como instrumento de transformação da vida dos alfabetizados.

1.7 A Experiência Docente em Escolas de Grande Porte

Depois de três anos, em 1988, comecei a trabalhar em uma grande escola de Campinas, de organização comunitária. Nessa escola conheci parceiras de trabalho com as quais me relaciono até hoje. São pessoas que considero brilhantes no que fazem e, principalmente, solidárias na tarefa de ensinar e dividir conhecimento com os colegas. Aprendi um pouco mais sobre o fato de que o aluno pode desenvolver sozinho um bom trabalho, mas ele pode fazer ainda melhor, se o professor participar, atuar ativamente no processo de construção do seu conhecimento.

Nessa escola comecei a aprender que o aluno precisa ser acompanhado na construção da escrita. Além disso, ele precisa aprender a usar a borracha, as regras de uso do papel e o traçado da letra cursiva – cuidar da caligrafia – e deve-se, exigir dele um desenho de melhor qualidade. Comecei a aprender nessa escola que o trabalho do professor imprime uma diferença enorme na qualidade do trabalho realizado pelo aluno.

Comecei a perceber, também, que devemos aprender, o mais rapidamente possível, que além de fazermos nosso trabalho de acordo com a perspectiva da

instituição, devemos, ainda, desenvolver certa esperteza para que consigamos sobreviver sem sucumbir ou abandonar o que acreditamos sobre o processo de aquisição da escrita e o papel fundante do professor neste processo. Na tentativa de me explicar melhor, remeto-me a Monteiro Lobato e seu personagem Jeca Tatu.

“Jeca Tatu, coitado, tem poucas idéias nos miolos. Mas, filho da terra que é, integrado como vive no meio ambiente, se pensasse, pensaria assim.”

Monteiro Lobato

As artimanhas que esse personagem se utilizava para sobreviver nas histórias não eram todas do mundo da ficção, muito pelo contrário, algumas delas revelam uma “sabedoria necessária” para não nos envolvermos em conflitos na hora errada e com as pessoas erradas. Essa sabedoria de esperteza, características do personagem, foi a que demorei mais tempo para entender ao trabalhar em grandes instituições educacionais.

Não foi apenas na escola que precisei amadurecer e a entender o modo de funcionamento dos sujeitos em diferentes situações sociais. Fazia alguns anos que eu estava casada com um rapaz com quem namorei por sete anos e, em agosto de 1989, nasceu minha filha Aline. Sua chegada trouxe muitas mudanças no meu modo de ver a vida, inclusive na minha compreensão das afirmativas feitas pelos pais de meus alunos ao falarem sobre seus filhos nas reuniões de que participava na escola.

Passei a compreender que os pais estão sempre imbuídos de uma vontade enorme de acertar e fazer o que acreditam ser o melhor para seu filho naquele momento. Tornei-me mais tolerante ao analisar suas considerações e mais criteriosa ao analisar a participação das famílias no processo de construção do conhecimento dos alunos.

1.8 Tempo de Aprender Muito com Muitos

Depois de três anos lecionando nessa escola comunitária, em 1991 passei a trabalhar em outra grande escola, que possuía as características de uma escola-empresa. Junto com outras três professoras, fui contratada para montar o curso de 1ª a 4ª série que eles ainda não ofereciam. Como nessa escola não havia esse segmento educacional, dele nada ou pouco conheciam. Com isso, as solicitações e indicações do grupo de professoras contratadas eram acatadas até com certa facilidade. Foram anos de intensa produção, troca, criação, discussões, lutas políticas, derrotas e conquistas de professoras das séries iniciais que passaram a existir em um ambiente escolar que até então havia se dedicado somente a adolescentes e a professores especialistas.

Certamente, os conhecimentos que construí ao longo de quase três décadas, ao compartilhar experiências com professores das séries iniciais, os deste grupo, nesta escola, foram os que mais me marcaram. Era um grupo de professores formados, na sua grande maioria, pela Unicamp. Isso acabou por contribuir para uma certa coesão na formação teórica do grupo. Os discursos que compartilhávamos revelavam uma certa predisposição entre as professoras de 1ª a 4ª série para que buscássemos soluções pedagógicas para resolver problemas cotidianos do trabalho docente, principalmente quando se tratava dos alunos.

Ao compartilharmos nossos pressupostos teóricos e pontos de vista pedagógicos com os demais professores da escola dos demais segmentos, séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ficavam claras também as discordâncias e as disputas políticas entre o grupo de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e o restante da escola.

Não havia homogeneidade ou uma proposta pedagógica da escola que desse uma diretriz mais clara do trabalho. Com frequência, as discordâncias eram reveladas e, muitas vezes, debatidas. Com isso, as trocas teóricas eram constantes na formação de todos e o conhecimento advinha também das discordâncias e das lutas pela hegemonia dos diferentes pontos de vista.

Não havia, nessa escola, uma política de investimento na formação docente. A formação continuada era assumida por cada docente. Como praticamente todos eram ex-alunos da Unicamp, continuávamos frequentando disciplinas na Faculdade de Educação e no IEL (Instituto de Estudos da Linguagem), como alunos especiais ou ouvintes. Havia participações em congressos, grupos de estudos e cursos de especialização. Com isso, as reuniões pedagógicas semanais da escola eram permeadas pelas trocas de informações e conhecimentos adquiridos por cada professor em seus investimentos individuais de formação. Por vezes essas trocas geravam debates e disputas entre os professores, mas chamava já a atenção a predisposição em experimentar propostas diferentes e em se alterar procedimentos e condutas que poderiam trazer um melhor desempenho para os alunos.

Quando o curso de 1ª a 4ª série começou, éramos vistas como “professorinhas de criança”. Foram necessários alguns anos para que conseguíssemos ter voz própria e outros tantos para começarem a perceber que não poderiam nos tomar como semelhantes às crianças com as quais trabalhávamos. Éramos professoras e como tal entrávamos nas discussões e disputas. Discutíamos, participávamos, nos juntávamos ao grupo de professores de toda a escola para greves e campanhas coletivas de salários da categoria. Também nos separávamos do restante da escola e destoávamos no nosso modo de pensar a educação. Foi um período de intensa formação, mas não sem a luta para podermos falar e sermos ouvidas.

Nesse período fui solicitada a escrever material didático de Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental para o franqueador da marca do sistema de ensino que este colégio utilizava.

Até então, a única experiência que possuía com material didático era o de seleção e coleta de diferentes atividades que encontrávamos nas publicações disponíveis. Era um trabalho de recorte e cola de diferentes atividades que constavam dos vários livros didáticos do mercado editorial da época. Por meio deste trabalho, buscávamos montar um material que atendesse nossas crenças educacionais.

Ao material compilado, juntávamos as aulas que escrevíamos a partir de textos de literatura infantil e, sob a coordenação de especialistas das várias áreas, confeccionávamos o que denominávamos apostilas para os alunos. Desenvolvíamos

atividades das várias áreas do conhecimento a partir de livros de literatura infantil lidos pelos alunos, por indicação dos professores. Tínhamos também um trabalho intenso ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental com a leitura e produção de textos.

Minha atividade de docência contemplou um trabalho com a 1ª série por sete anos, a 2ª série por dois anos e, quando era necessário, com qualquer uma das turmas de 1ª a 4ª série. Tínhamos uma política de trocar, a cada um ou dois anos, as séries em que atuávamos ou de parcerias (mantínhamos a professora da 1ª série A e trocávamos a da 1ª série B). A troca nos mantinha sempre estudando e trabalhando para darmos conta de algo novo.

Tornei-me coordenadora a partir de 1996 e, mais tarde, diretora e assistente de direção de 1999 a junho de 2002. Das experiências com a direção e a coordenação, aprendi que são funções solitárias apesar da quantidade de gente que se tem em uma escola. Nesta função, ampliamos muito nossa relação com todos os funcionários envolvidos no universo escolar. Com isso, compreende-se melhor porque na escola a pessoa mais importante é o aluno e que a 2ª pessoa mais importante da escola é o professor. Esses princípios tornaram-se base na minha constituição docente.

1.9 Para Além da Minha Sala de Aula de 1ª a 4ª Série

A idéia de produzir um material que possivelmente seria utilizado por muitas professoras deste país afora, como era a proposta, deixava o grupo de autores (praticamente toda a equipe de autores era formada pelos professores dessa escola) incomodados, pois sabíamos que boa parte do sucesso do colégio advinha da nossa proximidade física graças às reuniões, às discussões e a um trabalho de equipe. Enquanto escrevíamos os cadernos de trabalho para os professores e outro para os alunos, começamos a discutir a necessidade da formação dos professores que utilizariam o material. Junto então com os cadernos, começamos a investir nos modelos de cursos de formação para professores.

Nesse período, também ingressei no programa de mestrado da FE – UNICAMP e passei a investigar a construção do conhecimento docente sob a orientação da profa. Dra. Ana Luisa Bustamente Smolka.

Nesse momento contei muito com a ajuda dos meus colegas do grupo de pesquisa: Profa. Dra. Ana Padilha, Profa. Dra. Ivone Martins e Prof. Dr. Renato Ilário. Com eles me reunia, líamos os trabalhos uns dos outros, trocávamos informações, textos para leitura e orientações para as produções de nossos trabalhos. Fizemos uma equipe de trabalho, cada um com um tema, mas com dificuldades e dúvidas semelhantes a serem resolvidas para que as defesas acontecessem a contento.

1.10 Formação de Professores

Ainda em 1996, comecei a ministrar aulas na faculdade de Pedagogia em Americana – UNISAL – no período noturno. Duas noites por semana. Começou lá minha experiência profissional como docente na universidade. Depois de um ano de trabalho concomitante – com crianças de Ensino Fundamental e adultos na faculdade –, precisei deixar o trabalho com as crianças. A formação de professores me ocupava cada vez mais.

Entre 2000 e 2004 prestei assessoria pedagógica para as redes municipais de Piracicaba – SP e Poços de Caldas – MG. Foram experiências marcantes sobre os desafios do trabalho de professores das séries iniciais da rede pública que reforçavam meu prazer e compromisso com a formação docente.

Em julho de 2002, as pequenas discordâncias entre o que eu pensava sobre educação e o dono da escola-empresa ficaram insustentáveis. Depois de troca de farpas e um e-mail em que manifestei meus pontos de vista, preocupações e descontentamentos, fui demitida sem nem mesmo ter sido chamada para falar com o dono. A demissão me abateu de maneira intensa. Vi-me educadora sem escola, professora sem sala de aula, professora sem colegas professoras de Ensino

Fundamental I. Não tinha mais a direção nem a coordenação da escola para falar sobre educação. Foram dias em que me senti muito perdida, sem chão, sem foco.

Depois desse episódio, passei a coordenar o setor de educação em uma ONG, que fica em Campinas – SP, para trabalhar com a educação para a prevenção de HIV/AIDS. Por meio desse trabalho, desenvolvi projetos de educação para a prevenção com diferentes públicos: adolescentes, mulheres e homens trabalhadores de empresas; e trabalhei em Moçambique em ações de prevenção de DST/AIDS. Nesse trabalho, que desenvolvi durante dois anos, descobri a atuação do pedagogo junto à área médica e como os conhecimentos e informações produzidos pelos pesquisadores e médicos precisam ser trabalhados pelo pedagogo para que os leigos possam entender muitas questões sobre as doenças transmissíveis. E, a partir dos conhecimentos construídos, adotar atitudes de prevenção, redução de danos e responsabilidade consigo mesmo e com o outro.

Certamente, conhecer os diferentes públicos (jovens, mulheres, crianças, homens) e pesquisar suas formas de falar e entender o HIV foi um dos momentos de maior desafio da minha vida docente. Precisei aprender a ouvir o discurso dos médicos, dos laboratórios químicos que produzem medicamentos que compõem o coquetel de tratamento do soropositivo, dos pesquisadores, dos educadores que trabalham com educação em ambientes hospitalares, dos educadores que atuam em ações sociais de abordagem de diferentes públicos.

Havia, ainda, os discursos feitos pelos representantes de órgãos municipais e federais sobre o financiamento das ações de combate à proliferação da doença. Em dois anos de convivência neste ambiente, constituí parte do meu conhecimento sobre o tema. Consolidei também uma certeza: teria muito mais o que ler, conversar, ouvir, me apropriar de uma linguagem e de um vocabulário que são próprios das instituições envolvidas no gerenciamento do HIV no Brasil.

O desafio não era ouvir, mas sim de entender as marcas que eram próprias daquele discurso. A escolha de palavras, o modo de dizer, as marcas de onde se diz e para quem são ditas começaram a chamar minha atenção.

Talvez pela estranheza que o tema HIV ainda me causava, pude me distanciar para tentar analisar com mais atenção as escolhas que os sujeitos faziam no momento

da enunciação para o outro. O discurso traz marcas do lugar social de onde ele é enunciado: de onde se fala, para quem, o quê, como.

Em 2004 deixei a ONG e retornei à escola. Mais uma instituição particular, tradicional em Campinas e nela passei a atuar como coordenadora de Ensino Médio. Voltava ao ambiente da escola que tanto conhecia, ou que julgava conhecer.

1.11 O Retorno à Unicamp

Em 2004, fui aprovada no programa de pós-graduação da FE - Unicamp para o doutorado. O projeto delineava questões de estudo relacionadas à formação de professores das séries iniciais. Tema ao qual venho me dedicando desde a dissertação de mestrado quando estudei as interferências do aluno na construção do conhecimento do adulto-professor (TEMPESTA, 1999).

No doutorado a problemática com a qual tenho me defrontado se refere ao modo como os professores tem se apropriado discursivamente dos conceitos teóricos aos quais têm sido sistematicamente expostos nos cursos de formação que freqüentam. Instiga-me estudar como os professores se referem, em seus discursos, em seus enunciados lingüísticos, aos conhecimentos a que eles têm tido acesso nos momentos formação; entendendo a formação como um processo que se realiza de diversas formas e em diversos lugares.

Quanto mais me dedico a trabalhar junto aos professores, sinto que sei pouco sobre a forma como eles se apropriam dos conhecimentos relativos a seu campo de atuação profissional tendo em vista a grande quantidade de cursos que freqüentam.

No primeiro ano do doutorado, cursei as disciplinas em que pude estudar os autores que davam consistência aos pressupostos teóricos que retomei: os estudos de Vygotsky, na perspectiva histórico-cultural, que defende que a elaboração do conhecimento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dão primeiramente de forma intersubjetiva e posteriormente intrasubjetiva. Também retomei a leitura de estudos de Bakhtin sobre os conceitos de dialogia, polifonia, polissemia e

dos enunciados em circulação na sociedade. E pude aprofundar um pouco mais minhas leituras sobre outro teórico, pertencente à perspectiva mais antropológica, Michael de Certeau. Retomei leituras de obras de Carlo Ginzburg sobre o paradigma indiciário e fui apresentada à perspectiva teórico-metodológica da História Oral pelas mãos da Profa. Dra. Olga Von Simson, por meio das leituras e discussões das disciplinas que cursei sob sua supervisão. Re-signifiquei muito da minha vivência com as narrativas orais do meu avô.

No segundo semestre do primeiro ano do doutorado, comecei minha pesquisa de campo em uma escola municipal de Campinas, onde permaneci por 18 meses, procurando inserir-me em seu cotidiano.

Ao chegar à escola municipal para apresentar meu trabalho de pesquisa, a instituição fez um pedido de contrapartida. Faria o trabalho para minha investigação junto aos professores e em troca teria que acompanhar um grupo de estudos sobre alfabetização que iniciava suas atividades por exigência de um projeto de formação da prefeitura. Aceitei e acompanhei o grupo durante os 18 meses em que estive na escola.

Em 2005, fui convidada pela Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto para fazer parte de uma equipe de professores que produziu um dos oito fascículos do programa do Pró-Letramento do MEC em convênio com o CEFIEL, destinado ao trabalho de formação continuada de professores sobre Alfabetização e Letramento em todo o território nacional. Em 2006, passei a trabalhar como esse material junto aos professores do estado do Piauí.

Creio que minha inserção profissional no campo da formação de professores tem se tornado cada vez mais intensa. Meu convívio com os professores me desperta muitas reflexões. Neste estudo espero ater-me a algumas delas, principalmente no que tange ao processo de elaboração do conhecimento docente tendo em vista o modo como os professores o referenciam em seus dizeres.



4

2. CHEGAR À ESCOLA: INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE CAMPO

“Objetos e palavras inexistentes no sertão originavam incertezas, e a maneira de falar me chocava os ouvidos. As pessoas e as relações me desnorream: não podia saber se me comportava direito com a parentela confusa e respeitável.

Graciliano Ramos⁵

⁴ Professoras, sem identificação de nomes ou local em que a fotografia foi feita. Disponível em: <http://www.dgabc.com.br/files/imagetiny/mce/07se0201.jpg>.

⁵ Ramos, Graciliano. Infância (Memórias). Rio de Janeiro: Record, 2003. p.177.

Como mencionado antes, meu objetivo com esta pesquisa de doutorado é compreender, por meio da análise dos dizeres dos professores, com quais vozes estão interagindo ao se referirem aos conhecimentos aos quais têm acesso nos momentos de formação. Minha questão se volta para focar em seus enunciados lingüísticos as maneiras como referenciam seu trabalho, suas atividades, sua profissão e os aspectos formativos dessa profissão.

Com essa temática de pesquisa, procurei inserir-me em uma escola pública que oferecesse o Ensino Fundamental I. Dentre os anos desse segmento, elegi as duas séries iniciais como referência para encontrar as professoras com quem buscaria trabalhar. Em 2004, na escola onde fui atuar, esse segmento da educação básica possuía oito classes entre 1ª e 2ª séries, sendo quatro turmas de cada série.

A escola a que tive acesso, por meio de um colega de trabalho⁶ foi a EMEF Prof. Vicente Ráo, situada à Rua João Batista Pupo de Moraes, 430 no Pq. Industrial, localizada na Região Sul do Município de Campinas. Assim que comecei a ter contato com essa escola, busquei outras informações sobre sua história na cidade. Boa parte delas me foram contadas pela própria diretora em minha primeira visita à instituição. Ao chegar lá e conversar com ela, tomei a iniciativa de elogiar o espaço físico como um todo, o tamanho do terreno e alguns espaços em particular: o refeitório amplo, o teatro de arena, o anfiteatro, todos bem conservados apesar do tempo decorrido desde a construção e sem aparente reforma recente que tenha contribuído com a manutenção do prédio. A escola me pareceu muito bem cuidada e preservada, dando-me uma impressão positiva e eu disse isso à diretora. Depois que fiz os comentários sobre o espaço físico, ela passou a me relatar a história da escola.

As considerações que fiz sobre o aspecto do prédio podem ter tornado evidente à minha interlocutora que eu falava do lugar de uma profissional que pertencia à escola de educação básica. Estava ali como pesquisadora, mas ao nomear detalhes do prédio, ao demonstrar atenção em relação a detalhes do espaço físico, sobre sua conservação, manutenção e utilização, provavelmente essa minha postura pode ter contribuído na promoção do diálogo entre a diretora e eu. Vivenciei e ainda vivencio em minha vida profissional a rotina de funcionamento da escola básica. A constatação a respeito de

⁶ Mais adiante descreverei com mais detalhes como ocorreu o contato com a escola.

nossa familiaridade com o cotidiano escolar parece ter aumentado na diretora a disposição ao relato detalhado de algumas das informações históricas que ela bem conhecia da instituição, uma vez que, ao assumir a função de diretora, estava retornando à mesma escola que freqüentou outrora como aluna. Os relatos que me fez sobre o momento presente da escola foram entrelaçados às memórias do final dos anos 70 do século passado, período de sua fundação. Ela, então, ainda era aluna da escola que tinha acabado de ser fundada. A história da vida escolar da diretora parecia se misturar à própria história dessa escola, que ela procurava me detalhar em seu relato.

Seguem então, as considerações e a história da escola em que a pesquisa de campo foi realizada no período de um ano e meio, em encontros semanais que contaram com a presença de professoras de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental; Dora⁷, orientadora pedagógica, e a pesquisadora.

2.1 A História da Escola

Construída no Parque Industrial na década de oitenta do século passado, foi considerada uma escola modelo por propor, na época, atividades em período integral, por possuir em seu quadro docente professores que, ao escolherem lecionar naquela escola⁸, passaram a ser adjetivados como profissionais altamente qualificados. A escola era identificada, nos conta a diretora, como uma instituição nova, inovadora. Por constituir-se como uma escola modelo e com proposta pedagógica arrojada, era considerada de melhor qualidade quando comparada às demais existentes no município. E assim, passaram a ser designados também os professores que lá trabalhavam. A escola, na época da sua inauguração, possuía uma estrutura física ampla – salas de aulas amplas, um teatro de arena, um anfiteatro interno com palco para apresentações diversas, laboratório para as aulas de ciências, consultório odontológico com equipe

⁷ Todos os nomes citados nesta pesquisa são fictícios.

⁸ Segundo a mim relatado, as professoras advinham de cursos oferecidos por instituições renomadas.

odontológica⁹ própria, uma biblioteca, amplo refeitório, parque, quadra, espaço para horta e amplo terreno que, mesmo tendo acomodado todas essas instalações, continuou preservando muito espaço livre com área verde.

O bairro Parque Industrial, na época da inauguração da escola, era formado por uma população de camada social média, composta por funcionários públicos, por bancários, por pequenos comerciantes e por funcionários de algumas indústrias da região. Com a característica diferenciada da construção física, do edifício amplo e bem apresentado, somada à chancela de qualificação diferenciada dos professores, a escola atraiu para seus bancos os filhos de professores e de alguns profissionais liberais que faziam questão de matricular seus filhos em uma unidade pública com características privilegiadas em relação às demais unidades escolares municipais do período em questão.

A escola atendia, portanto, aos filhos das famílias do bairro, aos filhos dos professores da unidade e aos filhos dos profissionais¹⁰ que ali trabalhavam. O público que frequentou a escola na sua fundação era conhecido de todos os profissionais que trabalhavam bem como suas famílias. Tinha-se conhecimento entre o corpo docente e os funcionários sobre “quem era filho de quem”, por exemplo. Aqueles conhecidos, ou pelo menos reconhecidos dentro da comunidade e alguns aparentados, compunham o público majoritário de alunos. Ou seja, a comunidade desta unidade escolar era reconhecida pelos frequentadores da escola e estes pela comunidade circundante.

Com o transcorrer do tempo de vida da escola Vicente Ráo, que durante certo período foi reconhecida como uma escola referência, as famílias do bairro, que tinham seus filhos matriculados nela, começaram a exercer influência no processo de admissão dos alunos que procuravam vagas. Essa influência acontecia por meio de pais da comunidade que indicavam os alunos ou atuavam de forma a limitar ou dificultar a entrada de outros sob a justificativa de preservarem o bem público da escola. Esses pais

⁹ O município de Campinas, na década de 80 possuía em suas escolas municipais um programa de prevenção de saúde bucal. Cada escola possuía uma equipe formada por profissional da área odontológica, mais assistente.

¹⁰ Na década de 80 do século passado a prefeitura de Campinas possuía um plano de atendimento odontológico nas escolas que levou à implantação de consultórios odontológicos dentro das unidades escolares. Os profissionais que atuavam nestes consultórios eram concursados e lotados nas suas unidades de escolha como funcionários efetivos do município. Como tive oportunidade de conhecer o cirurgião dentista do Vicente Ráo à época de sua fundação, este profissional relatou que na época, tirou seus filhos da rede particular de ensino e, os matriculou no Vicente Ráo, onde permaneceram por dois anos, antes da volta para a rede particular.

exerciam certa liderança e suas “indicações” eram vistas como uma forma positiva de preservar um “padrão de qualidade” do público que já a frequentava. Com isso, por mais de duas décadas, a escola conseguiu manter um controle sobre a população que tinha acesso aos seus bancos.

Em meu caderno de registro, encontro a anotação do relato que se refere ao período em que a diretora retornou à escola para assumir o cargo de direção. A análise que faz sobre sua volta ao Vicente Ráo, agora no lugar de diretora, e o que isso significou para as famílias que têm seus filhos na escola é de que houve um saudosismo. O retorno à escola, de uma ex-aluna, bem sucedida, reavivou para alguns moradores a expectativa de retomada da qualidade creditada à escola em outros tempos. Também acharam que voltariam a acontecer os procedimentos de controle do acesso dos alunos que alguns vivenciaram ou que ouviram graças a relatos da época de sua fundação.

Uma outra transformação urbana se deu no início dos anos 90 do século XX graças a dois fatores que simultaneamente contribuíram para a chegada, na escola, de um público diversificado. O primeiro diz respeito à saída de muitos de seus moradores do bairro isto porque os antigos alunos da escola haviam adquirido um melhor poder aquisitivo e, com isso, muitos deles se mudaram e matricularam seus filhos em escolas particulares. O segundo se refere à expansão da malha do transporte urbano que se efetivara, no início da década de 90 do século passado, com a abertura da Avenida das Amoreiras, a apenas algumas quadras da escola é um dos corredores de grande circulação do transporte coletivo.

Segundo informações mais atualizadas, fornecidas pelos gestores da instituição, hoje, poucas são as famílias que possuem algum membro que já tenha estudado na escola. Atualmente, os alunos chegam de ônibus urbano, vêm de bairros mais distantes, alguns provenientes de ocupações urbanas irregulares. Essas alterações originadas por circunstâncias externas à escola trouxeram mudanças para o perfil de seus estudantes.

Grande parte dos alunos que hoje lá estão, não são reconhecidos como alunos pertencentes àquele lugar. O sentimento de pertencimento mudou. Os alunos de hoje não são reconhecidos entre seus pares e pelos seus professores. A característica de

uma escola que atendia a pessoas moradoras do bairro ou filhos de pessoas conhecidas pelos seus professores e funcionários foi modificada.

Hoje a escola está mais democrática em relação à sua acessibilidade, mas enfrenta, inclusive por isso, outros desafios, descritos pela diretora e pelos vices-diretores: alguns problemas de indisciplina; um grupo de pais menos atuante na comunidade escolar; cinquenta alunos considerados de inclusão por apresentarem necessidades especiais de educação (essa questão ainda é vista como desafio decorrente da fragilidade docente para atender essas crianças); alunos com dificuldades de avanço no processo ensino-aprendizagem por não terem contato prévio com o tipo de conhecimento valorizado pela escola e que, com isso, demandam mais tempo para consolidarem seus conhecimentos sobre a língua escrita.

Há, também, mudanças no perfil do quadro docente: professores que lá chegaram quando apenas se ouviam as narrativas do tempo de “glória” desta escola; há profissionais que não residem no bairro e que pouco conhecem a história de fundação dela. São estrangeiros que não reconhecem o perfil sócio-histórico que a constitui.

Ao conversar com a diretora, ela levantou a hipótese de que o fato de os pais terem conhecimento de ela ter sido aluna no período da fundação da escola, retornando agora como diretora, possa ter contribuído para que alguns moradores do entorno reavivassem o desejo pela volta do processo de seleção extra-oficial que existia no século passado. Era apontada como a prova viva da eficiência do controle no sistema de acesso, pois uma ex-aluna retornava agora no lugar de diretora.

Esse reconhecimento e valorização da comunidade pelo retorno da ex-aluna (que atingiu o sucesso profissional) à instituição eram fortalecidos pelo fato de o bairro viver, neste início de século XXI, o movimento de retorno de muitos de seus moradores. Alguns dos antigos moradores perderam emprego e voltaram a morar com os pais, outros sofreram mudanças causadas pelo mercado de trabalho, diminuíram a renda familiar e começaram a voltar a ocupar no bairro as casas que foram de seus pais ou parentes. Esse movimento também tem sido incentivado pelo custo de vida menor que bairros mais distantes do centro oferecem.

A diretora mencionou que houve um processo de empobrecimento das famílias dos antigos alunos e alguns retornaram ao bairro e voltaram a encarar a escola como

um local de “salvação”. Afinal ali muitos deles freqüentaram e receberam contribuições para que eles melhorassem de vida. Advém deste contexto o sonho de reeditarem os tempos de excelência da escola para que por meio dele possam proporcionar aos seus filhos uma formação com melhor qualidade.

Esse clima de retorno do crédito à qualidade e de reavivamento da história de fundação da escola, também teve ressonância entre os professores. Eles se referem à escola atual como se ela ainda fosse aquela escola modelo da época da sua fundação.

Com esse cenário descrito, a diretora admite ter que administrar conflitos entre os moradores do bairro e no entorno da escola com os alunos provenientes de outros bairros, que têm, muitas vezes, outros credos religiosos e políticos e são de uma origem econômica ainda menos favorecida do que as encontradas no bairro próximo da escola. Esses alunos causam ainda estranheza aos professores, uma vez que seus valores, seu vocabulário, seus hábitos de conduta, suas estruturas familiares diversificadas, são diferentes dos da camada social a que os professores pertencem¹¹. Nos momentos de conflito, seja por questões disciplinares, seja por falta de participação das famílias da forma almejada pelos professores, seja pela dificuldade que alguns alunos demonstram diante do trabalho proposto, parece ser comum a evocação do passado vivido. Nesses momentos, o tempo de êxito do colégio ganha tom de saudade e distância histórica e temporal. O saudosismo se fortalece.

Ainda segundo a diretora, há uma dificuldade em lidar com o novo público que chegou à escola, ou melhor, com a situação em que a instituição se encontra parece haver uma não compreensão dos desafios que os alunos trazem para o trabalho pedagógico proposto pelas professoras e pelas demais profissionais que atuam na

¹¹ Apesar de não estar no escopo do projeto discutir as questões micro, internas à escola, chama-me a atenção essa referência à discriminação entre os alunos que parece funcionar no seu cotidiano. Essa dinâmica lembra os estudos de Norbert Elias (2000), quando ele e seu colega Scotson se inserem na comunidade de Winston Parva em Londres nas décadas de 50-60 do século XX e identificam na dinâmica do bairro a figuração “estabelecidos – outsiders”, como denominam, isto é, os estabelecidos se referem ao moradores da zona 1 e zona 2 (assim identificados pelos autores) e os outsiders os moradores da zona 3. Elias e Scotson (2000) analisam como se dá a relação de interdependência entre os grupos. Os outsiders são estigmatizados e excluídos da vida da comunidade, apesar de pertencerem fisicamente ao mesmo bairro que os moradores das demais zonas, dos estabelecidos. Os autores mostram o alto grau de controle e de intimidação que os estabelecidos exercem no local. E o que os fazem ser reconhecidos como estabelecidos é o tipo de vínculo que construíram no bairro. São os primeiros moradores e os que possuem algum grau de parentesco aos fixados à comunidade. Os outsiders são aqueles que vieram depois da fase de urbanização, considerados estrangeiros e desconectados da história da formação do local. Poderíamos dizer que os alunos que recentemente têm ocupado as salas de aulas, considerados “estrangeiros” pela direção e pelas famílias antigas que participam da escola corresponderiam aos outsiders, sofrendo também discriminação.

escola (orientadora, diretora, vice-diretor). Entretanto, essa dificuldade não pode ser entendida como sendo pertencente apenas a esta escola, mas ao sistema educacional brasileiro que se expandiu nos últimos 15 anos, permitindo o acesso a camadas sociais desprivilegiadas economicamente à escola e trazendo aos educadores uma multiplicidade de saberes, valores e condutas para os quais não foram preparados nem formados. A escola se democratizou numericamente, mas em um primeiro olhar sem uma análise cuidadosa, parece que seus profissionais não foram preparados o suficiente para as demandas de trabalho ocasionadas por esta democratização.

Essa história contada pela diretora nos apresenta uma das faces que compõem essa escola de Ensino Fundamental. O contexto sócio-histórico apresentado nos ajuda a compreender a ótica daqueles que dirigem a escola e são responsáveis pelo encaminhamento e implementação da proposta pedagógica. Sobre levarmos em conta a perspectiva apresentada por aquele que fornece um relato e que ainda vive de alguma forma com a experiência, Portelli afirma:

“Não temos, pois, a certeza do fato, mas apenas a certeza do texto: o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas está contado de modo verdadeiro. Não dispomos de fato, mas dispomos de textos; e estes, a seu modo, são também fatos, ou o que é o mesmo (...).” (1996, p. 4)

Optar pela reconstituição da história da escola em que se realizou o trabalho de campo, a partir de uma de suas várias perspectivas, ou seja, por meio do relato de alguém que ali trabalha, vive, viveu, foi uma forma de chegar mais próximo da subjetividade daqueles que estavam no entorno do processo da pesquisa.

Thompson (2002) chama a atenção para o fato de que em todas as categorias e lugares sociais há aqueles que são os guardiões da memória, aqueles que se responsabilizam por preservar as memórias não escritas. São eles que vão contando para os novos membros do grupo as memórias não registradas. De alguma forma, a diretora da escola se comportara como guardiã de parte da memória daquela instituição.

De seu lugar social de ex-aluna e como atual diretora, ela exercia a função de guardadora de memória da instituição.

Ao mesmo tempo, também reconhecemos que, pelo lugar social que ela ocupa na instituição, essa memória, por mim registrada, acaba se revelando como uma história de certa forma hegemônica em relação às demais memórias que provavelmente circulam na esfera dessa escola. A diretora pode assim ser compreendida como guardiã da memória, tal como Thompson (2002) sinaliza, e também pode ser compreendida como uma memória oficial, hegemônica, dentro daquela instituição.

Assumindo os limites, portanto, que esse relato apresenta pelo fato de vir de uma voz atualmente hegemônica, creio, por outro lado, que ele pôde fornecer uma visão mais ampla e com elementos diversos sobre seu contexto histórico-social.

2.2 Os Alunos

Em julho de 2004 a escola possuía 1200 alunos distribuídos pelos diversos períodos: matutino, intermediário, vespertino e noturno (EJA – Educação de Jovens e Adultos).

O prédio possuía onze salas de aulas que ficavam completas nos períodos matutino e no vespertino, mas que, nos períodos noturno e no intermediário, ficavam parcialmente ociosas.

A distribuição de alunos nas séries e por períodos em 2004 era a seguinte: 1ª. Série: 90 alunos; 2ª. Série: 105 alunos; 3ª. Série: 105 alunos e 4ª. Série: 105 alunos.

Minha primeira ida à escola foi previamente agendada com o vice-diretor. Ele era, à época, um colega docente em uma instituição de ensino superior particular, na qual trabalhávamos juntos há mais de cinco anos. Com isso, conhecíamos os perfis dos trabalhos realizados tanto por um como por outro, além de partilharmos o trabalho de docência na faculdade.

No meu trabalho de campo encontro o seguinte registro desta chegada à escola:

“Cheguei às 10 h e 20 min para a reunião agendada para as 10 h e 30 m. Conforme havia combinado com o Aldo, telefonei ao chegar à frente ao portão do estacionamento e um guarda veio abri-lo. Guardei meu carro e já comecei a observar o espaço. O portão foi novamente trancado com cadeado assim que entrei. Aquele amplo e bem conservado espaço chamou-me a atenção imediatamente.”
Caderno de Registro¹²

O que encontrei ao chegar ao estacionamento e sair para observar foi uma escola grande que parecia abranger quase um quarteirão. Havia muitas árvores, todas já grandes, denunciando o tempo de plantio, que já ia longe. Logo na entrada do portão do estacionamento, havia árvores da espécie “chapéu de sol”. Elas soltavam as folhas naquela época, havendo muitas folhas caídas pelo chão.

Havia quadras poliesportivas e um amplo teatro de arena, com o qual me deparei assim que desci do carro. Caminhando pela escola, dei-me conta de que o que denominei estacionamento era a parte do pátio da escola. Como não havia alunos, porque o período era de férias, estava tudo vazio. Nos períodos de aulas, os carros dos professores e funcionários ficam sob grandes árvores, abrigados em suas sombras.

O guarda me apontou a direção a ser tomada para chegar à secretaria. Passei por salas de aula que estavam com as portas abertas. Carteiras e cadeiras em tom de bege, tudo muito limpo.

Ao chegar à secretaria, deparei-me com a frente da escola. Grande, imponente e bastante arborizada. Para cumprir o trajeto correto do carro até a secretaria recebi informações complementares de duas mulheres e de um senhor, provavelmente funcionários da escola que ali estavam realizando seus serviços.

Na entrada do prédio, onde fica a secretaria, há um grande saguão. Em frente, há uma sala grande e, à direita, uma janela de guichê, através da qual avistei Aldo, que acenou. Ele parecia estar em reunião com outras pessoas. Acenei de volta e esperei. Em seguida, veio me receber. Como havia mencionado, pedi a ele para intermediar meu

¹² As citações referentes ao campo encontram-se no Caderno de Registro e estão em fonte e tamanho diferentes do restante do texto e citações bibliográficas.

contato com a diretora para fazer a proposta de desenvolvimento da pesquisa de campo. Aldo foi solícito desde a primeira vez que toquei nesse assunto, em janeiro de 2004.

Depois de uma primeira conversa rápida, ele foi me mostrar a escola, monitorando-me na visita, levando-me a todos os ambientes, como a biblioteca e o laboratório, e pude constatar a rica infra-estrutura que o prédio mantinha para seus usuários.

Ao final da visita monitorada, Aldo me acompanhou até a sala da diretora para a reunião. Ela falava com a vice-diretora que também se encontrava na escola. Naquele momento, fui apresentada a elas e Aldo contou-lhes o que pretendia tratar com elas. Como mencionado antes, comentei que fiquei muito impressionada com o tamanho da escola e os espaços físicos que ela oferecia aos alunos. Elas mostraram-se simpáticas e receptivas à minha chegada.

Entreguei, então, uma cópia impressa do meu projeto de trabalho, apresentei-o à diretora e, ao receber o aceite, a diretora me propôs uma troca de trabalho com a escola: eu poderia desenvolver a pesquisa e, em troca, teria que participar do grupo de estudos sobre alfabetização, formado por professoras de 1ª. e 2ª. séries do Ensino Fundamental, que existia na escola há um semestre.

O pedido de contrapartida apresentado pela diretora para a realização da pesquisa de campo não se caracterizava como um fato novo entre os pesquisadores do grupo de pesquisa AULA – Trabalho Docente na Formação Inicial – da FE da Unicamp. Essa mesma situação foi vivenciada por De Paula quando de sua pesquisa de campo de doutorado. Como ela também era professora universitária das disciplinas de Prática de Ensino e de estágio do curso de Pedagogia da universidade da cidade de Cascavél - PR, assim que teve seu contato inicial para realizar seu trabalho de campo em uma escola municipal, recebeu uma proposta de contrapartida. Conta-nos, De Paula (2008):

“Como parte do processo de aproximação com a escola e também como contrapartida exigida pela instituição, aconteceram cerca de quarenta encontros de estagiárias do curso de Pedagogia na escola, durante o ano de 2004. Eram dois grupos de seis estagiários. Um grupo na quarta e

outro na quinta, no turno da manhã. As estagiárias assumiam a regência das salas de aula, geralmente com atividades de Geografia e Cartografia, enquanto as professoras retiravam alguns alunos para realizar reforço de Português e Matemática”.(p.58)

Outra pesquisadora do Grupo AULA, Pinheiro (2006), em sua dissertação de mestrado relata que, ao contatar creches do município de Campinas para realizar sua pesquisa de campo, foi solicitado a ela que oferecesse alguns cursos de formação às profissionais das creches em que atuaria como pesquisadora. Pinheiro, na ocasião de sua pesquisa de campo, ocupava o cargo de coordenadora da equipe pedagógica da creche da Unicamp. Ao terem conhecimento de sua experiência profissional, as responsáveis que a receberam para a pesquisa fizeram a solicitação da contrapartida de imediato.

No meu caso específico, foi por intermédio de Aldo que a diretora da escola tomou conhecimento de que eu trabalhava com alfabetização, com formação de professores e com produção de material didático de Língua Portuguesa para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Acredito que, em função disso, elaborou o pedido de contrapartida, apresentado já em nosso primeiro encontro.

Neste primeiro encontro fui informada de que a Secretaria de Educação Municipal havia determinado que cada escola do município tivesse em funcionamento um grupo formado por professores de 1^a, 2^a e 5^a séries do Ensino Fundamental, para estudarem e refletirem sobre o processo de alfabetização e sobre o ensino da língua materna.

A diretora, ao fazer o pedido, sugeriu que, deste grupo que eu acompanharia, poderiam surgir professoras com interesse em participar da minha pesquisa. Eu estava à procura de professoras que pudessem ceder depoimentos sobre sua formação profissional e, desse grupo, do qual viria a participar, poderia surgir algum voluntário.

Recebi a proposta um pouco apreensiva, preocupada com a forma como os laços de trabalho com elas seriam estabelecidos. Preocupava-me saber como seria essa chegada ao grupo. Como seria vista? Como pesquisadora? Como professora? Como assessora ou como autora de material didático? Como seriam nossas relações?

Ao entrar em contato com a escola para desenvolver a pesquisa, não imaginava que teria que exercer o papel de mediadora ou de formadora em um grupo de estudos no local de pesquisa. Entretanto, considero justo o pedido de contrapartida, pois durante muito tempo pesquisadores se utilizaram das instituições escolares e de seus professores para alimentarem suas pesquisas, sem, no entanto, apresentarem um retorno ou oferecerem algum ganho mais imediato e circunscrito ao interesse do pesquisado.

Assim, esta pesquisa se configura dentro dos requisitos da linha qualitativa de estudos sobre a escola, seguindo os princípios da pesquisa participante. Ezpeleta (1989) problematiza o aspecto da participação, que se torna central nessa prática de investigação. Sinaliza diferentes modos de atuar do pesquisador frente a essa participação no campo e cita como exemplos a pesquisa-ação, a pesquisa participativa, a ação política incrementada por uma pesquisa e, por último, problematiza a relação entre a pesquisa e a participação. A autora destaca, em relação a esta última modalidade, a importância do equilíbrio entre a pesquisa e a participação. Enfatiza o aspecto constitutivo da linguagem nessa forma de atuação:

“(...) distinguiria um quarto tipo [de modalidade da pesquisa participante] que estabelece um equilíbrio entre a pesquisa e a participação. (...) A primeira coisa que chama a atenção é a linguagem. Uma linguagem que pretende denominar a realidade de ‘outro’ modo e que assim, procura constituir-se ao mesmo tempo em linguagem crítica.”
(p.78)

Esse equilíbrio entre a pesquisa e a participação constituiu-se como uma questão central do trabalho que teria que desenvolver. Minha atuação junto ao grupo de estudos de professoras alfabetizadoras estaria, portanto, permeada permanentemente pela ótica das questões da pesquisa que pretendia realizar e que, por essa razão, me levaram àquela escola, e também pelo trabalho de uma espécie de assessoria (a contra partida) às profissionais que estavam envolvidas (institucionalmente) nos estudos sobre alfabetização e seus desdobramentos na sala de aula.

Ezpeleta (1989) enfatiza ainda que a linguagem pode, muitas vezes, ao ser utilizada por diferentes sujeitos, produzir ambigüidades. Ambigüidades essas que têm relação direta com a realidade do contexto em que os discursos são elaborados, favorecendo a construção de diversos sentidos. Afirma a autora:

“(...) se a linguagem configura e expressa conceitos e os conceitos constroem e delimitam um setor do real, uma atenta leitura dos muitos materiais consegue descobrir uma marcada ambigüidade, tanto nas palavras como nos conceitos Por exemplo: ‘transformação da realidade’ pode ser usado tanto para falar de mudanças de hábitos alimentares de um grupo, como para designar um fenômeno cognitivo referente a sujeitos individuais; (...) Por outro lado, ‘construção de conhecimento’ pode referir-se tanto à gênese da teoria como à síntese que o pesquisador chega a fazer de alguns saberes populares(...)” (p.78-79)

No grupo de professoras da escola, em função de sua gênese e de sua composição, vários discursos estariam ali representados, principalmente os discursos da academia e da escola básica. A questão da alfabetização de crianças que frequentam as séries iniciais da educação básica seria focada na partir de discursos proferidos de lugares sociais distintos que iriam constituir a teia de ações interlocutivas entre os sujeitos.

Essa reflexão a respeito da relação universidade/escola básica tem sido realizada por alguns pesquisadores, como, por exemplo, Andrade (2004), Kleiman (2005) e Guedes Pinto et al (2008). Andrade (2004) aborda a questão de modo a identificar preocupações distintas – de um lado, os pesquisadores com o porquê do fazer pedagógico e, de outro, os professores com o “como fazer” –, e problematizando tais distinções. Kleiman (2005) assume a perspectiva de que os acadêmicos, ao se voltarem para o trabalho do professor, precisam entendê-lo do ponto de vista da prática do ensino e não da prática científica. Caso contrário, corre-se o risco de se construírem análises equivocadas sobre o trabalho pedagógico. A autora mostra como os professores se ancoram em metáforas conceituais para tratarem de conceitos abstratos junto a seus alunos e como esta postura se constitui em uma estratégia discursiva para seu ensino.

Salienta, também, a função facilitadora das metáforas conceituais no processo de aprendizagem dos estudantes do curso de letras. Ou seja, a autora destaca que, se a análise da sala de aula não for cuidadosa, o pesquisador ao olhar para as interações pode suspeitar equivocadamente da qualidade do fazer pedagógico em questão. Guedes-Pinto et al (2008), numa outra abordagem, propõem o trabalho com as memórias de leitura de professores como possibilidade de aproximação da academia com esses profissionais.

Silva (2003), ao estudar o processo de retextualização do conhecimento acadêmico pela professora alfabetizadora por meio da leitura conjunta (pesquisadora e pesquisada) dos PCN's, aponta que o documento lido apresenta certas inadequações. A autora mostra que o texto dos PCN's não apresenta de forma compreensível aos leigos – não especialistas - os conceitos básicos da teoria privilegiada pelo documento. Assim, traz indicações sobre essa relação de desencontro entre a produção acadêmica e a prática dos professores.

Kleiman, em diversos estudos (2001, 2003, 2008), têm enfatizado a importância de os pesquisadores acadêmicos considerarem os aspectos multiculturais constitutivos das práticas de uso da língua oral e escrita ao se aproximarem dos professores de modo a contribuir com seu trabalho pedagógico. Apoiando-se nos Estudos do Letramento, a autora tem sistematicamente defendido uma postura de se levar em conta as referências sócio-culturais dos interlocutores com quem a academia historicamente tem constituído uma relação, muitas vezes, conflituosa ou até mesmo preconceituosa . Kleiman (2008) explicita um desses desencontros:

“Os exemplos analisados mostram as limitações desse saber [refere-se ao saber teórico, científico], que decorrem, em parte, das características da escola e de suas práticas de letramento, que favorecem os fazeres analíticos em detrimento da prática situada”. (p. 50)

Finalmente a autora defende um movimento da academia de buscar uma interlocução mais direta e que atenda às especificidades relativas às práticas escolares.

Nesta perspectiva é que aceitei o pedido de contrapartida da diretora. Creio que ela aproveitou a oportunidade de poder contar com a contribuição da academia em questões que lhe pareciam mais prementes na ação de formação de suas professoras.

O que a diretora da escola propôs, assemelha-se ao que foi solicitado a De Paula (2008) e a Pinheiro (2006) em suas pesquisas de campo: uma contrapartida imediata que atendesse às necessidades da escola. Nessa perspectiva, convoca o pesquisador, que pretende usufruir da instituição pela qual era responsável em relação a sua gestão, para resolver questões que considerava urgentes no espaço a que ele passará a pertencer durante o andamento da sua pesquisa.

O que fui aprendendo no decorrer dos trabalhos de campo (o acompanhamento do grupo de estudos sobre alfabetização e minha atuação frente à pesquisa) é que os conhecimentos se produzem de forma interdependente.

Ampliam-se as atuações que estavam previstas por mim em meu papel de pesquisadora, pois passo a ser integrante do grupo de estudos sobre alfabetização das professoras e ao mesmo tempo mantenho meu foco na pesquisa em andamento. De alguma forma ambos os trabalhos são alterados com o aceite da contrapartida: o grupo de estudos passa a ter outro perfil depois da minha chegada como pesquisadora da Unicamp e a pesquisa de campo altera o trajeto previamente traçado no projeto apresentado à diretora.

Tendo, então, essa nova tarefa a desempenhar, combinei com a diretora que apresentaria a elas meu projeto na primeira reunião geral dos professores do Ensino Fundamental da escola. Durante os 18 meses seguintes que permaneci na escola em encontros semanais com as professoras do grupo de estudos, nunca mais me sentei com a direção para conversarmos.

No dia 23/07/2004, recebi um telefonema da escola para não ir até lá no dia 05/08, pois nessa data haveria uma reunião de pais e o grupo de estudos sobre alfabetização não se reuniria. Deveria, então, comparecer no dia 12/08. Quando se aproximou a nova data, recebi mais um telefonema, no dia 09/08/2004, em que a orientadora, que eu ainda não conhecia e que acompanharia esse grupo de estudo dos professores, expressou o desejo de me conhecer e de dialogar antes que eu

conhecesse as professoras. Entre essa ligação e minha volta à escola, para que a orientadora pudesse me atender e me conhecer, passou-se mais de um mês.

Como até 10/09/2004 ainda não havia recebido qualquer retorno da escola, conforme tinha sido acordado entre nós, voltei a telefonar para Aldo, que informou que todos estavam muito ocupados, mas que, nos próximos dias, ele se encarregaria de marcar minha volta à escola para falar com a orientadora antes de meu encontro com as professoras.

Quando estava começando a duvidar do início do trabalho de campo, recebi, no dia 16/09/2004, telefonema de Aldo informando que havia conseguido outro dia e horário compatíveis para que a orientadora e eu nos encontrássemos. Enfim, nos conhecemos no dia 17/09/2004.

Ao chegar à escola fui recebida por Aldo. Ele pediu que eu aguardasse Dora, a orientadora, por mais uns instantes. Assim que ela chegou, fomos apresentadas e nos dirigimos à biblioteca, por ser o lugar mais tranquilo para conversarmos naquele momento.

Na conversa, Dora apresentou um histórico do grupo de discussão sobre alfabetização que a escola possuía desde o 1º semestre. Ela ocupava o cargo de orientadora educacional de todo o ensino fundamental e era a representante da administração da escola nesse grupo. Explicou, ainda, que a formação desse grupo de discussão foi feita pela prefeitura em todas as unidades de ensino que oferecessem Ensino Fundamental. Segundo me foi relatado, no primeiro encontro com a direção, deveriam participar os professores de 1ª e 2ª e, também, da 5ª série. Naquela escola, o grupo é um dos poucos do município que vem se reunindo, regularmente, nas 2ª. feiras, no final do período da manhã (11H10min às 12H40min), mesmo nunca tendo tido a participação de professores de 5ª. série.

Dora informou-me que o grupo era composto por seis professoras, constituindo-se como um grupo *“muito honesto - falam o que pensam”*, como consta no caderno de registro. E que, por terem essa postura, algumas vezes tornava-se difícil trabalhar, segundo suas próprias palavras. Supus que a intenção de Dora, com esse encontro, era me “preparar” para não me “assustar” com o jeito de ser das professoras. Ouvi o que ela tinha a dizer e a avisei de que estava acostumada a trabalhar com professoras (relatei-

lhe sobre o trabalho de assessoria que fiz nas redes de Ensino de Piracicaba e de Poços de Caldas) e de que admirava o modo como elas se colocam.

Então Dora perguntou sobre meu projeto de pesquisa de doutorado e eu lhe expus minhas idéias. Pensei que ela já o conhecesse, pois tinha deixado uma cópia, em julho na escola, para que fosse lida por quem trabalharia comigo. Comprometi-me a trazer-lhe uma cópia no encontro seguinte, dia 29/09, quando conheceria o grupo de alfabetização.

A orientadora pediu que eu apresentasse minha experiência de trabalho junto às professoras, pois assim, segundo explicou, elas entenderiam por que a escola pediu que eu acompanhasse as discussões desse grupo como contrapartida da pesquisa.

Dora me informou ainda sobre o texto que elas vinham lendo no grupo, uma cópia de um trecho de um documento da Secretaria Municipal que tratava sobre o processo de aquisição da escrita. Esse texto não tinha uma fonte precisa onde eu pudesse identificar a referência bibliográfica. Frisou, com delicadeza, que não alteraria a leitura em função de minha inserção. Entendi o recado que ela me passava: “Venha, mas não tem poder para alterar o que já começou”.

Sobre as relações, muitas vezes tensas, que se instauram no trabalho de campo, Silva (2000), ao desenvolver sua pesquisa em comunidades religiosas afro-brasileiras, toma para análise as relações observador-observado (no caso refere-se ao antropólogo que participa dos rituais de candomblé nos terreiros em que pesquisa). Discute vários aspectos sobre as alianças estabelecidas entre a academia e os terreiros de candomblé.

O autor traz alguns comentários ao problematizar o trabalho do antropólogo quando chega ao campo do outro pesquisado. Afirma ele:

A chegada do antropólogo aos terreiros para realizar uma pesquisa é um momento delicado e decisivo e implica certas dificuldades ou idiossincrasias desse campo com as quais é preciso saber lidar. Algumas delas relacionam-se ao maior ou menor domínio que ele tem das regras básicas de relacionamento do grupo, tais como o modo pelo qual nos terreiros as categorias de tempo, espaço, hierarquia, entre outros, são pensadas e vividas.” (p.36)

No caso da minha pesquisa, entendi que, ao me dizer que não iria mudar a leitura e que o planejamento permaneceria o mesmo, ela estava me avisando sobre os limites de minha atuação naquele lugar. Compreendi a delimitação das fronteiras de trabalho.

2.3 Os Professores do Grupo de Estudos

Conforme mencionado antes, tenho trabalhado há dez anos com formação de professores e esse trabalho me proporciona diversos tipos de contato com esses profissionais. Tenho observado que as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao nomearem seu saber pedagógico, ou seja, ao participarem de ações discursivas em que o tema se refira à escola, ao conhecimento pedagógico de forma mais genérica, ou ainda, às práticas docentes adotadas nas séries iniciais ou ao processo de aquisição da escrita, para exemplificar alguns dos temas que mais aparecem em evidência, demonstram um cuidado com o projeto do dizer, com o que se enunciará aos outros sujeitos com quem se estabelece a atividade discursiva.

Identifico um zelo com as escolhas sobre o quê e o como dizer, como se procurassem preservar a circulação do dito, de forma a garantir que suas ações discursivas estejam “dentro” da abordagem teórica ali valorizada. Ou seja, em suas enunciações observo que se apóiam em referentes que vinculam representações do que seja reconhecido como válido pelo outro. Assim procuram mostrar que têm domínio do conhecimento considerado científico, ou considerado o mais adequado e legitimado pelas professoras. Andrade (2004), ao pesquisar sobre as leituras dos professores e problematizar o relacionamento academia–professores, indica pontos de conflito e afirma a respeito disso: “(...) *Os conhecimentos científicos divulgados parecem funcionar como capital necessário para elevar seus possuidores à posição de quem critica.*” (p.57).

Quando cheguei à escola para o primeiro contato com o grupo de estudos fui apresentada pela orientadora às professoras e em seguida ouvi a apresentação de

todas e a indicação das séries em que cada uma trabalhava. Aldo estava comigo naquele momento e se antecipou, fazendo uma pequena exposição do meu percurso profissional ao grupo. Contou um pouco sobre meu trabalho com a Educação Básica, com os alunos da Faculdade de Pedagogia em que éramos, professores, com a produção de material didático e com o doutorado que fazia na Unicamp. Com a minha apresentação feita pelo vice-diretor, os lugares sociais de cada uma de nós no grupo de estudo ficaram definidos.

O modelo de funcionamento do grupo de estudos e quem deveria participar deles - professoras das séries iniciais e professoras de Língua Portuguesa da 5ª série do Ensino Fundamental - foram decididos pela Secretaria Municipal de Educação. Esses grupos de estudo deveriam ter como tarefa atividades tais como: ler, discutir e refletir sobre o processo de aquisição de língua escrita. Juntos, os professores teriam como objetivo repensar suas práticas de trabalho e buscar alternativas para que pudessem melhorar os índices de alunos alfabetizados, a qualidade do domínio da língua pelos alunos e alternativas didáticas para tornar o trabalho de sistematização da escrita mais eficaz.

Cada unidade escolar indicava a profissional da equipe técnica que acompanharia os encontros do grupo. Esse profissional ajudaria na definição dos horários em que ocorreriam os encontros, no tipo de material que seria utilizado para estudo e a mediar as discussões de trabalho a partir das leituras feitas. Esses encaminhamentos não impossibilitavam que os professores interferissem na escolha dos textos ou dos livros, bem como expusessem, nas reuniões, as suas demandas de sala de aula.

Na escola em que desenvolvi meu trabalho de campo as reuniões ocorriam nas 2ª feiras das 10h50m às 12h30m. Participavam do grupo a Orientadora Educacional, as professoras de 1ª e de 2ª séries do Ensino Fundamental (as professoras de 5ª série não aderiram ao convite) e eu. Acompanhei as reuniões do grupo por um ano e meio. Guardado o período de férias em janeiro e de julho de 2005, totalizaram-se 18 meses de encontros.

Segue uma pequena apresentação de cada sujeito pertencente ao grupo:

Dora – Ocupava o cargo de orientadora pedagógica da escola. Formada em Ciências, dava aulas desta disciplina no Ensino Fundamental II de uma escola da rede privada e ingressara na rede pública como orientadora a menos de um ano. Conforme já informado, era a responsável pela coordenação dos trabalhos do grupo.

Luzia – Professora da primeira série que estava re-assumindo a sala de aula depois de ter passado alguns anos no cargo de vice-diretora de uma escola. Como não era concursada para a função de vice, teve que retornar à sala de aula por determinação da gestão municipal anterior da Secretaria de Educação que recolocou em sala de aula todos os profissionais que exerciam cargo de confiança. Considerava-se uma professora que seguia a linha teórica construtivista. Participava muito das discussões. De vez em quando trazia textos para serem lidos no grupo.

Heloisa - Professora da segunda série. Aparentava ter mais de 45 anos. Mostrava-se observadora e também demonstrava certa desconfiança no grupo. Foi a primeira a se manifestar dizendo que não participaria da pesquisa, afirmando ser alguém muito sincera, que dizia tudo o que pensava.

Cida – Professora da primeira série. Tinha expressão séria nas discussões. Logo em nossos primeiros contatos fez questão de afirmar perante o grupo que era uma professora tradicional. Mostrava-se alinhada aos posicionamentos de Heloisa, mas dela se distanciava quando nas discussões assumia um compromisso mais acentuado com o trabalho com a literatura na rotina de sua sala de aula.

Carla - Professora da segunda série, aparentava ser a mais velha de todas e, por isso, mas experiente. Já nos primeiros encontros disse que não tinha muito tempo disponível para ler porque também fazia doces e salgados para vender. Com essa atividade paralela à escola complementava sua renda. Tinha um neto que estudava em uma escola da rede particular. Algumas vezes em nossas discussões trazia exemplos do que acontecia na escola privada, principalmente quando abordamos a problemática da produção de texto na primeira série.

Clara - Professora da primeira série. Aparentava ser a mais jovem do grupo. Contou que estava passando por um momento pessoal delicado e difícil. Dava a impressão de alguém fragilizada. Era auxiliada por Heloisa e nela se amparava, alinhando-se aos seus posicionamentos. Não relatava a respeito de seu trabalho. Durante o tempo em que permaneci acompanhando o grupo, aproximou-se de Luzia. Não se colocava em situação de confronto aberto.

Judite – Professora da segunda série. Ocupava a função de professora substituta. Tinha experiência de trabalho com o Ensino Fundamental II. Era a primeira vez que trabalhava com as séries iniciais. Dizia conhecer pouco esse novo trabalho. Também pouco falava. Não tinha ainda clareza sobre suas dúvidas em relação ao trabalho nem conseguia pedir ajuda, como costumava externalizar ao grupo.

Do primeiro encontro com o grupo, anotei no caderno de registro:

Todas (três professoras que ministram aulas na primeira série e outras três que ministram aulas na segunda série) são mulheres. Nenhuma aparenta ser muito jovem; a mais nova aparentava ter por volta de 35 anos. Há outras duas mais velhas, acho que em torno dos 50 anos. Dessas duas últimas, uma é bem falante, a outra quieta e de movimentos contidos.

A orientadora pedagógica explicou que eu acompanharia as discussões do grupo, a pedido da diretora, e pediu-me para falar sobre minha experiência e sobre meu projeto de pesquisa. Apresentei, então, o que tenho feito na minha trajetória profissional. Procurei frisar em minha fala que era professora e que estava na Unicamp.

Expliquei meu projeto de pesquisa e entreguei a cópia que havia ficado com a Dora (orientadora) às professoras. Soube que ela não havia lido, portanto não conhecia minha proposta de estudo. Ela se apressou em reforçar às professoras que ela fazia parte do grupo, ou seja, ela

também, assim como eu, havia sido comunicada pela diretoria, sobre a decisão da minha assessoria ao grupo de estudos como contrapartida do meu trabalho de campo.

Assim que apresentei o projeto ao grupo, convidei as professoras para participar da pesquisa. Perguntei se alguma delas poderia conceder uma entrevista. Procurei destacar que as entrevistas buscavam recuperar suas experiências de formação nos seus variados âmbitos e momentos: na formação inicial, nos cursos que frequentavam, no seu cotidiano de trabalho.

Li o projeto inteiro em voz alta para que todos pudessem conhecê-lo e considerar o convite tendo condição de avaliar se concederiam ou não uma entrevista e com isso contribuir para meu trabalho. Expliquei, ainda, que, além da entrevista concedida, eu pedia ajuda para que indicassem outras colegas que julgassem que gostariam de participar, mesmo que elas não fossem professoras naquela escola. Esclareci também que a contrapartida não trazia a nenhuma delas a obrigatoriedade de participação em meu trabalho de doutorado. Procurei, na medida do possível, deixá-las à vontade.

Minha presença semanal neste grupo obrigou-me a compartilhar das leituras, a participar das discussões, a explicar sobre dúvidas que apareciam e ouvir angústias trazidas pelas professoras sobre a dificuldade de consolidarem a alfabetização de alguns alunos. Muitas vezes, atuei nos encontros como mediadora das discussões juntamente com a orientadora. Era esse, inclusive, o propósito da diretora ao solicitar a contrapartida: queria que eu auxiliasse nas discussões e trouxesse orientações que ajudassem o grupo sobre a alfabetização.

Por ser um grupo de estudos, aconteceram diversas situações em que tivemos dúvidas sobre o que estávamos discutindo, ou mesmo momentos de tensão nos quais se tornaram visíveis posicionamentos diferentes que se explicitavam entre nós. Por exemplo, quando discutíamos sobre o tema produção de textos, esse era um assunto que provocara manifestações divergentes no grupo.

Quando nos deparávamos com momentos mais tensionados no grupo, comecei a perceber que, muitas vezes, havia conflitos mais em função da maneira de lidar com o assunto em questão do que com o problema em si.

Chartier, A. (2007), ao realizar uma pesquisa a partir do acompanhamento, em sala de aula de uma escola, do trabalho de professoras primárias, identifica que os modos de agir e compreender certas discussões teóricas sobre o ensino diferem muito do esperado pela academia. Explica que há “protocolos de ação” que demonstram que os professores na escola procuram estudar ou aprender o como fazer mais do que o porquê fazer. Esse movimento de busca pelo COMO e de pouco interesse pelo PORQUE é tão forte que a autora chama atenção de que ele é produtor de conhecimento. Segundo ela, ele é que explicita “saberes da ação”. Nos relatos sobre a ação pedagógica e a busca de alternativas para os desafios e impasses enfrentados na sala de aula, os professores, ao falarem sobre eles, vão produzindo conhecimentos. Ao praticarem seu ofício de ensino e ao trocarem entre si as alternativas experimentadas em seu trabalho pedagógico, encontram possíveis representações para os desafios do cotidiano escolar. Dessa forma, os professores chegam a ações que levam a um ensino de melhor qualidade ou que seja mais eficaz do ponto de vista do ensino de conteúdos. A autora afirma:

“Esse [...] modelo toma emprestado muitos de seus conceitos do mundo do trabalho, da formação dos adultos nas empresas. Ele legitima o ponto de vista dos atores em campo, idealizadores, inventores e não somente executores. (CHARTIER, A. p.188)

Em alguns momentos de minha participação no grupo de estudos, tive a impressão de vivenciar o “resumo de acontecimentos semanais” da escola, alguns bem resolvidos, outros nem tanto. Em função de minha inserção no grupo, o trabalho que seria inicialmente apenas uma contrapartida passou a constituir minha pesquisa de campo.

Passei a dividir com as professoras situações muito particulares de seus trabalhos. Uma cumplicidade se instaurou entre nós por meio dos desafios que

enfrentavam e das discussões que travávamos. Passamos a dividir momentos em que, ao se referirem ao trabalho, ao dizerem sobre suas práticas, esse dizer compartilhado se mostrava como uma oportunidade de produção de conhecimentos sobre o trabalho docente. Ao longo da convivência, com as atividades que ali desenvolvíamos, aquele espaço foi se constituindo como um dos espaços de formação docente. Isto é, o foco de minha pesquisa estava ali, a minha inserção no grupo já contemporiza a idéia de oposição entre as práticas de ensino da sala de aula e os discursos acadêmicos tomados como referência.

“O primeiro deles postula que uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas, mas ele vem, até hoje, regularmente constatando seus limites e até mesmo seus fracassos. No segundo modelo, a formação dos professores se faz por “ver fazer e ouvir dizer” e não podemos contar, para melhorá-lo, com saberes teóricos, sem dúvida, rigorosos, mas não pertinentes para o trabalho na sala de aula”. (CHARTIER, A., p.188)

A formação continuada das professoras que desenvolvia naquele grupo parecia se dar por vários meios: pelas reuniões pedagógicas semanais, pelos cursos oferecidos pelo Ceforma¹³ que as professoras costumavam freqüentar, pelos seminários e pelas palestras para as quais são convidadas ou convocadas pela prefeitura, pelos usos que faziam dos conhecimentos adquiridos e do modo particular com que os re-significavam e os devolviam à circulação social por meio de seus discursos. Quando os sentidos estabelecidos voltam a circular, passam a ser negociados pelos discursos de cada um. Ao se referirem aos conhecimentos construídos, mesmo que partindo de um único referente, um texto ou uma palestra, por exemplo, o modo de apropriação traz singularidades. Com isso, uma nova rodada de negociação se estabelece.

As reuniões pedagógicas, embora marcadas por conflitos e muitas vezes palco de debates acalorados, se constituem em momentos em que há trocas e interlocuções sobre vários assuntos. Talvez sejam, dentre as várias instâncias de formação, uma das

¹³ Ceforma - Centro de Formação da Prefeitura de Campinas – CEFORTEC.

que as professoras recorrem e reconhecem como um dos espaços de formação mais dinâmicos e próximos do cotidiano da sala de aula. Muitas chegam a citar em seus relatos (seja na própria reunião da qual eu participava, seja nos depoimentos coletados e que serão apresentados mais adiante neste trabalho) a importância dessa troca entre elas.

2.4 A Pesquisa no Grupo de Estudos

A sistemática de estudo no grupo se dava da seguinte forma: cada professora tinha consigo uma cópia do texto e uma assumia a leitura em voz alta. A primeira leitura de texto da qual participei fazia parte de um trecho de um texto maior. Nele não havia a identificação da fonte (título, ano, autor). Havia sido retirado de um texto fornecido pela Secretaria Municipal de Educação e estava sem referência da fonte. Ele apresentava as diretrizes curriculares da alfabetização e o que se esperava que as crianças dominassem ao final das séries iniciais do Ensino Fundamental I, especificamente a 1ª e a 2ª séries, considerando a perspectiva dos estudos do letramento. Não recebi cópia deste texto, mas acompanhei a leitura com uma professora que estava ao meu lado. Algumas vezes uma delas me dava o texto para eu acompanhar sozinha a leitura e passava a acompanhar a leitura pelo texto de uma colega.

A leitura era interrompida várias vezes pelos comentários que as professoras faziam sobre temas tratados no próprio texto. Por exemplo, o texto indicava que os alunos deveriam produzir textos mesmo no início do processo de alfabetização. Essa orientação, depois de lida, provocou no grupo uma série de falas que procuraram justificar que, com os alunos que tinham atualmente, essa tarefa seria impossível¹⁴. Interrompiam a leitura com relatos de experiências (situações) vividas por elas e que mostravam a não correspondência do que o texto propunha com o que enfrentavam em sala de aula. Carla, uma das professoras do grupo e que demonstrava ter mais tempo

¹⁴ Essa manifestação das professoras corrobora o que a diretora comentou em seu relato sobre o perfil atual dos alunos da escola.

de trabalho docente, fazia comparações entre os alunos da escola e os da escola privada em que seu neto estudava. Segundo suas colocações, as idéias que o texto defendia eram realidade na escola do neto dela, pois desde a primeira série já se produziam textos. Entretanto, segundo ela, essa atividade seria inviável para os alunos do Vicente Ráo.

Nestes momentos o grupo se dividia, pois Luzia, outra das professoras, contava que na sala dela seus alunos produziam textos. Mesmo não sendo longos, configuravam-se como textos. Segundo ela, as propostas de produção de texto eram feitas aos alunos porque acreditava nas orientações que o texto lido apresentava e por ter uma formação já de anos sobre os ideários construtivistas de alfabetização.

Nessa discussão sobre a produção de texto, em alguns momentos, também fiz comentários e me posicionei. O texto da Secretaria apontava a alfabetização tinha que proporcionar a escrita de texto e que a escrita deveria ser trabalhada com os alunos a partir de sua função social. Apesar de não explicitar os estudos do letramento, era fundamentado nesta perspectiva que o documento indicava o processo de alfabetização.

Uma de minhas interferências ocorreu quando Carla disse que o neto estudava na escola privada e já produzia textos longos, de mais de uma página, desde a 1ª série. Ela contou esse fato com espanto e admiração. Tomei a palavra e perguntei a ela se não era justamente a orientação para os alunos escreverem textos desde a 1ª série que permitia o domínio da escrita de textos longos. Comentei: *“as crianças aprendem a escrever escrevendo. Não é o que o texto está dizendo?”*

Quando fiz essa ponderação, outra professora, também mais velha, dirigiu a palavra a mim e disse: *“quero já avisar que eu silabo, sou bem tradicional”*. Naquele momento, perguntei se, ao silabar com os alunos, ela os ajudava a ler e a escrever. Continuei: *“E funciona ? Suas crianças já lêem e já escrevem?”*. Ela afirmou que sim. Retomei e disse, então, que se esse modo de trabalhar a aquisição da escrita estava funcionando, era isso que importava. Finalizei enfatizando que acreditava que nos interessa fazer em sala de aula aquilo que cremos fazer bem feito.

Prossegui e disse ao grupo que esse procedimento da silabação, em épocas anteriores, já havia sido considerado o modo mais adequado de se alfabetizar e que

funcionou quando o público da escola era outro. Naquele momento, pelos gestos e fisionomias das participantes do grupo, senti que minha posição na discussão havia sido bem recebida.

Durante os dezoito meses em que acompanhei o grupo foram lidos textos¹⁵ um trecho de um livro¹⁶ sobre o processo de aquisição de leitura e escrita na escola. Ao lado do estudo desses materiais, no período em que estive com o grupo, várias outras questões eram discutidas. A partir de um levantamento que fiz do que anotei em meu caderno de registro, pude acompanhar as seguintes atividades: foram analisadas produções de textos dos próprios alunos, levados ao grupo de estudos pelas próprias professoras; fizemos uma lista de material de uso pessoal dos alunos para ser entregue no ato da matrícula de 2005; assistimos a apresentações feitas pelas próprias professoras de jogos e material dourado que poderiam auxiliar o trabalho de ensino da Matemática; discutimos estratégias de preparo de reunião de pais; conversávamos sobre dificuldades de relacionamento entre os colegas de trabalho da escola; atendimento a pais e alunos com dificuldades pedagógicas ou diferentes valores culturais e religiosos e as dificuldades que essas diferenças geravam para os professores que faziam tais atendimentos. Enfim, o tempo do grupo de formação para estudar a alfabetização acabava sendo dividido com outras questões da escola e necessidades trazidas pelas professoras.

Os vários assuntos listados acima aparecerem como consequência da leitura e da discussão dos textos¹⁷ lidos ou do livro já mencionados. Foi a partir do que o livro

¹⁵ Dois dos textos lidos: *Prática de Leitura de Livros e Professor: leitor e/ou corretor de textos*, eram de autoria da professora Norma Sandra de Almeida Ferreira, datados com duas indicações: uma digitada - 1991 e outra a mão - 1998, lado a lado. Com isso, entendi que ele havia sido escrito em 1991 e talvez re-utilizado por professores da Escola Comunitária de Campinas, outra identificação contida no cabeçalho destes textos, em 1998. Trata-se de uma instituição educacional da rede particular de ensino, conhecida no município de Campinas por adotar uma proposta de ensino baseada nas orientações construtivistas de educação. Fundada na década de 70 do século XX, adotava ainda em 2004, momento em que a pesquisa de campo foi realizada, a mesma orientação filosófica. Fui informada por outras colegas que trabalhavam na Escola Comunitária que a professora Norma Sandra de Almeida Ferreira, professora da FE – Unicamp, realizava alguns encontros de estudo com professores da Escola Comunitária. Nestes encontros textos eram lidos, estudados e discutidos. Tais textos chegaram ao grupo de estudos do Vicente Ráo pelas mãos da professora Lúcia, que tinha uma filha que era professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Comunitária de Campinas.

¹⁶ A orientadora optou pela leitura do livro: *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. Ana Teberosky e Beatriz Cardoso (Organizadoras). Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

¹⁷ Quando cheguei, elas iniciariam a leitura dos textos: 1. Um texto que não registrei o título, pois fazia parte de um documento sobre alfabetização produzido pela Secretaria de Educação do município de Campinas. 2. “Professor:

focalizava como tema que se decidiu pela leitura de textos produzidos pelos alunos. Ao analisar esses textos, muitos outros assuntos vinham para a discussão do grupo. Muitas vezes os textos dos alunos traziam em suas narrativas, as histórias de vida, dificuldades ou adversidades que as professoras contavam às colegas sobre a rotina familiar de alguns alunos, por exemplo: excesso de trabalho das mães, pais desempregados, brigas e violência ocorridas próximas de suas casas, brigas entre colegas da escola etc.

Nesses debates, muitas vezes as falas se voltavam para o desabafo, tornando visíveis as indignações sobre as condições de trabalho, tanto em relação ao âmbito institucionais (salários, horários, dificuldades no relacionamento com as famílias dos alunos, regime de escolha de turmas ao final de cada ano, etc), quanto pessoais (o turno docente era dividido com turnos domésticos e, para algumas delas, com pequenos “bicos” para complementarem a renda).

Finalizando é importante mencionar que, durante os 18 meses em que acompanhei o grupo, pude ainda coletar três entrevistas, sendo uma concedida pela professora Luzia, e as outras por duas professoras indicadas por ela, que trabalhavam em outra escola municipal, a EMEF Padre Melico. Embora no decorrer do trabalho tenha constatado que a pesquisa tinha mudado de rumo em relação à proposta inicial, isto é, minha participação no grupo de estudos acabou se tornando meu foco de estudos, mantive a decisão de realizar algumas entrevistas.

Apesar das entrevistas transcritas terem gerado uma vasta gama de material, o trabalho de contrapartida tornou-se meu trabalho de campo, conforme já citado. As entrevistas, que a princípio seriam a fonte de coleta de dados, passaram para segundo plano no trabalho de campo.

leitor e/ou corretor de textos. Norma Sandra de Almeida Ferreira. 1991 – Fotocópia. 3. “Prática de Leitura de Livros”. Sem identificação de autoria ou data e com cabeçalho da Escola Comunitária de Campinas. Fotocópia. 4. “O Cachorrinho Deficiente”, um artigo traduzido por Millôr Fernandes. Extraído da revista *Pet News* – A revista do mundo Pet. Ano I, Edição I, outubro de 2000. Fotocópia. 5. Foram lidos textos produzidos pelos alunos, eram originais e não havia cópias. 6. *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. Beatriz Cardoso e Ana Teberosky (orgs.). Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. Havia um exemplar do livro (da biblioteca da secretaria de educação do município) que ficava com a orientadora. Foi feito fotocópia e encadernada uma para cada professora. Comprei um exemplar do livro para fazer a leitura. Este livro foi lido quase que na íntegra durante os encontros do 1º semestre de 2005.



18

3. O CONHECIMENTO DOCENTE: FRENTE ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

“(...) Cada palavra que pronunciaram nessa longa conversação acumulava prodígio sobre prodígio. A alma inteira voava-lhes pela língua, estava atenta aos seus ouvidos, e faiscante em seus olhos.”

*Voltaire*¹⁹

¹⁸ Foto formatura Escola Normal. Casa Branca – São Paulo. Sem identificação completa de nomes. Disponível em: <http://www.velhostemposbelosdias.com/fotos/album1966>.

¹⁹ VOLTAIRE, François M. A. *Candido*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Na área de educação, pesquisar o professor e sua prática docente tem se mostrado como uma tendência no final do século passado e início deste século XXI. Diferentes abordagens teóricas têm se voltado a essa temática seja por meio da investigação de suas histórias de vida, (NÓVOA, 1995); seja através da perspectiva de focar o professor e sua prática (PIMENTA, 2002); seja desmascarando posicionamentos em defesa da atuação do pedagogo e de uma política de formação deste profissional (LIBÂNEO, 2002); seja através da perspectiva da compreensão das relações dos sujeitos escolares com o saber (CHARLOT, 2002). Atualmente constatamos um esforço pela compreensão do processo de produção do conhecimento que envolve a experiência do trabalho docente e as reflexões do professor sobre os saberes produzidos na sua prática pedagógica e também estudos que procuram rastrear o impacto das várias ações de formação, sejam elas municipais, estaduais ou federais, que têm vem se multiplicado ano a ano na rede pública de ensino.

Como professora, tenho participado de várias ações em diferentes papéis, seja exercendo o cargo de professora das séries iniciais até o final dos anos noventa, seja como professora de cursos de Pedagogia e Normal Superior em faculdades privadas da região metropolitana de Campinas ou ainda como assessora pedagógica de redes de ensino públicas e privadas; com algumas dessas atuações se sobrepondo desde meados dos anos noventa. Ora assistia a cursos, ora ministrava cursos de formação que procuravam contribuir para a qualidade do ensino-aprendizagem oferecido pela escola de educação básica.

Nesse mesmo período (1995- 2006), vivenciei ou pude acompanhar de diversas formas a crescente preocupação das instâncias governamentais em implementar políticas públicas com foco na qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Preocupação essa reforçada pelos resultados das provas de avaliação nacionais como SAEB²⁰ e SARESP²¹ e internacionais como o PISA²² por que passam os alunos e as escolas de educação básica no Brasil.

²⁰ SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) - Criado em 1988, o Saeb é uma ação do Governo Brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb. Busca coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. O Saeb é aplicado a cada dois anos, desde 1990, e avalia o desempenho

Essas avaliações em grande escala têm ocupado cada vez mais espaço nas redes de ensino. Atualmente, as verbas direcionadas ao ensino público têm sido monitoradas através dos resultados divulgados em função do desempenho apresentado pelos alunos nas provas avaliativas. Os grandes financiadores externos (Banco Mundial, Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), etc.) se pautam pelos índices apresentados pela escola brasileira. Sobre a existência de uma estreita relação entre a política pública avaliativa e o financiamento para a educação no Brasil, Rosar e Krawczyc (2001) afirmam:

“Nos últimos 10 anos, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais resultantes em grande medida de um processo de indução externa articulado com as políticas de organismos internacionais e empréstimos para os países da região” (p.33-34).

As autoras procuram evidenciar o quanto as mudanças com relação a investimentos em recursos humanos na educação e na produção do conhecimento estão articuladas a um projeto maior de gestão do Estado. Elas seguem analisando os impactos da economia de mercado também no interior da esfera educacional, revelando a incorporação de novos valores e de novos papéis aos sujeitos da escola. Finalmente,

dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas). Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm. Consultado em 10/agosto/2007.

²¹ SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) - A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP - vem avaliando sistematicamente a Educação Básica no Estado, desde 1996, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp. O Saresp tem aferido anualmente o rendimento escolar de centenas de milhares de estudantes, colocando à disposição dos educadores e gestores do ensino, bem como das famílias e da sociedade civil, os resultados da avaliação e uma série de estudos estatísticos e pedagógicos. Esse conjunto de informações, segundo consta na página eletrônica consultada, deve subsidiar professores e técnicos das diferentes redes de ensino no desenvolvimento de ações para a superação de problemas de aprendizagem e na proposição de situações de ensino cada vez mais significativas para os alunos. Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>. Consultado em 10/agosto/2007.

²² PISA (Programme for International Student Assessment/ Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) - Programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Consultado em 10/agosto/2007.

destacam “*que a uniformidade da política educacional na perspectiva da escola global está vinculada ao crescente peso das agências internacionais e a liderança do Banco Mundial no desenho e execução da reforma nos países em desenvolvimento*” (p.43).

Freitas (2004), ao problematizar a atual política de avaliação que tem se implantado na escola brasileira, chama a atenção para o caráter punitivo e discriminatório que ela imprime à escola. A autora aponta que, ao se vincular o financiamento à educação ao desempenho nos exames, esse instrumento acaba por descriminar de forma exacerbada as diferenças, aprofundando-as ao invés de buscar sanear-las. Embora a proposta de tornar públicos os resultados possa transparecer uma atitude democrática, no fundo aciona um caráter de exclusão perverso.

Diz a autora:

“A tão apregoada ‘visibilidade’ da avaliação fica, portanto, comprometida, pois as reais informações [as condições de produção do trabalho pedagógico nas escolas] são negadas à população que não tem acesso às condições em que aquele trabalho é produzido no cotidiano das escolas. Esta é uma questão crucial que a avaliação não toca.” (p.49).

Em termos nacionais temos assistido ao encaminhamento do sistema de formação de professores associado aos resultados das avaliações dos alunos.

Voltando, portanto, aos exames de larga escala que têm apresentado “retratos” da educação, temos nos deparado com resultados apresentados pelos alunos no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita e dos conhecimentos matemáticos que têm ficado abaixo do esperado. Assim, buscam-se explicações e justificativas para eles. Um dos agentes apontados como responsáveis por tais resultados tem sido o professor. Oliveira (2006) pontua que, com as várias reformas empreendidas na regulação do ensino, o professor passou a ser muito exigido. Diz a autora: “*A centralidade atribuída aos docentes nos processos de mudança acarreta exigências significativas para esses trabalhadores, o que repercute sobre suas condições de trabalho e sua identidade* (p.223).”. O profissional do ensino passou a ocupar cada vez mais lugar nas pesquisas, nos cursos de formação, nos programas municipais, estaduais e federais que anunciam

investimentos na formação docente como uma das estratégias para a melhora de qualidade da educação brasileira.

3.1 Ações de Formação: Quem e o que Ensinar aos Docentes

No início da década de 80 do século passado, quando o Brasil estava retomando a democracia após o término da ditadura militar, encontramos o país com índices muito altos com relação ao analfabetismo. O CENSO, por exemplo, divulgou que o analfabetismo atingiu o patamar de 34,9% entre os homens e de 35,2% entre as mulheres (FAUSTO, 2000). Tais resultados vieram reforçar a busca por outro modelo de trabalho escolar. Novos modelos de alfabetização são apresentados à escola em função dos novos perfis traçados pelas exigências externas que cada vez mais passam a ditar as reformas educacionais.

Nas últimas décadas do século XX, principalmente nos estados das regiões sul e sudeste, ocorreram várias iniciativas dos governos de implantação de propostas pedagógicas consideradas progressistas. Na década de 80, ocorreram mudanças curriculares, materiais de formação foram impressos e distribuídos pela rede estadual paulista com o intuito de alinhar novas condutas educacionais definidas como as mais adequadas a serem seguidas pelos professores, como foi o caso da implantação do Ciclo Básico, que visava diminuir o número de retenções nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Principalmente a 1ª série, atual 2º ano²³, que por ser a série que se responsabilizava pela sistematização da alfabetização, acumulava grande índice de retenção. Junto com essas mudanças, começaram a se instaurar as orientações sobre uma nova visão de ensino e de aprendizagem da língua escrita que os professores supostamente deveriam obedecer. Souza (2006), ao retomar as políticas curriculares entre os anos 1980 e 1990 do século XX analisa material produzido na época sobre

²³ Em 2006 o governo federal deliberou pela ampliação do Ensino Fundamental, que passou a englobar nove anos obrigatórios, inserindo as crianças mais cedo à escola. Ao invés da obrigatoriedade de 7 anos de idade para ser matriculado no Ensino Fundamental, as crianças de 6 anos passaram a frequentar o 1º ano.

esse tema pela CENP. Sobre um dos documentos produzidos pela Coordenadoria, esclarece:

Documento produzido pela equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Cenp (São Paulo, 1986) - historia o projeto de implantação do ciclo básico nos seguintes termos: a reorganização, mais que uma medida administrativa foi considerada uma diretriz pedagógica a ser assumida por todos os agentes da educação. A proposta do ciclo básico pressupunha uma concepção sobre a aprendizagem da língua escrita diferente da visão predominante em que a escrita era tomada como um código de transcrição do sonoro para o gráfico. A concepção inovadora adotada pela proposta entendia a língua escrita como a compreensão da representação em que a grafia das palavras e seu significado estavam associados.

Partia ainda de uma definição da prática pedagógica em que o professor deveria dominar não só o conhecimento do objeto de aprendizagem, mas também levar em conta o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Conseqüentemente, a proposta indicava a avaliação reagindo contra a prática seletiva e reafirmando o seu caráter diagnóstico e qualitativo (p.02-03).

O professor, via CENP, recebia as definições e as orientações de encaminhamento impressas para que fossem lidas e seguidas como novas diretrizes curriculares. Elas apresentavam modos de compreender a aquisição da escrita bastante diferentes daqueles disponibilizados aos professores na formação profissional inicial por que haviam passado ou aprendido em serviço até aquele momento.

As propostas foram construídas supondo um professor estudioso e um intelectual e estruturadas visando explicar, informar, formar e persuadir os professores. O discurso construído dirigia-se a um professor-leitor

portador de vasto domínio no campo pedagógico e em sua área de conhecimento. Todas as propostas buscaram reconstituir historicamente o processo de sua construção. Além disso, elas reafirmavam sua diferença político-pedagógica em relação aos guias curriculares e a direção político democrática do contexto em que foram geradas. (SOUZA, p.03).

A implantação do Ciclo Básico no estado de São Paulo e a forte atuação que a CENP teve na divulgação de suas novas propostas marcaram a década de 80. Esse período também foi caracterizado por um movimento de maior colaboração entre as universidades e os professores da escola básica. Muitos professores universitários participaram da elaboração de propostas curriculares do 1º grau. Valsechi (2009), ao retomar as políticas públicas de São Paulo, afirma que a iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) em estabelecer um trabalho conjunto com professores universitários nos anos 80, apesar de ter sido um momento positivo de aproximação com a universidade, acabou se tornando um processo longo e demorado, não se concretizando junto à escola. A autora comenta que, com a implantação do Ciclo Básico, ocorreu, de forma forte, o investimento em cursos de formação continuada de modo mais regular oferecido pela CENP.

Souza (2006), ao voltar-se à política de formação de professores frente à implantação do Ciclo Básico, comenta:

A implantação do ciclo básico, a partir de 1984, exigiu da Secretaria de Educação de São Paulo iniciativas de capacitação de professores, uma vez que a proposta de ciclo significou não apenas uma reordenação da organização pedagógica, união da 1ª e 2ª séries e desseriação, mas, essencialmente, uma nova forma de trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita. Ainda não se tratava de uma nova concepção metodológica, mas de uma nova concepção teórica sobre o processo de alfabetização, concepção esta de certa forma revolucionária dentro dos padrões predominantes na época. (p.04)

Essa “nova forma de trabalho”, mencionada pela autora, justifica uma mobilização por parte do governo no Estado de São Paulo para atender às demandas provocadas pela mudança curricular. Valsechi (2009) também ressalta como o Ciclo Básico propõe mudanças que afetam a sala de aula e os cursos de formação oferecidos pela SEESP que deixam de ser esporádicos para se tornarem freqüentes e em grandes proporções.

Por meio, então, de tais cursos aos professores é apresentada uma nova concepção de ensino. A alfabetização passa a ser tomada oficialmente como um processo que tem no aluno seu foco. O ritmo, os interesses, as necessidades e principalmente o respeito ao tempo de construção deste aluno em relação ao universo da escrita são enfatizados. A partir destas premissas, o professor deveria reverter os índices de analfabetismo. Só assim chegar-se-ia a um ensino de melhor qualidade para um número maior de sujeitos atendidos pelas escolas e com resultados satisfatórios no que tange ao domínio da leitura e da escrita.

Mortatti (2000) localiza esse período na história das políticas de ensino público da escola como um momento em que se busca dirigir o trabalho do professor para uma prática reconhecida como mais progressista, principalmente no estado de São Paulo:

Assumindo um tom cada vez mais enfático e rotineiro, mas buscando constantemente atualizar-se e desvencilhar-se do traço inicial combativo e de denúncia, o discurso paulista sobre alfabetização vai-se configurando como um ‘discurso de ponta’, que simultaneamente, tenta incorporar, transformando, as práticas e saberes tradicionais característicos da história profissional dos alfabetizadores e as contribuições das pesquisas e estudos de diferentes áreas do conhecimento envolvidas. Dessa incorporação resulta um discurso oficial-acadêmico (este subsumido naquele) que aborda a alfabetização como o momento inicial de aprendizagem escolar da língua escrita (...). (MORTATTI, 2000. p.255).

Esse movimento de mudança de enfoque e de valorização docente, no estado de São Paulo, coincide com a ocupação de cargos administrativos por professores universitários e pesquisadores de instituições renomadas. Aconteceram neste período,

por exemplo, o PROJETO IPÊ²⁴, curso de alfabetização destinado à formação de professoras em serviço. Ele trazia como proposta a apresentação dos mais recentes estudos e discussões, em andamento em diferentes universidades do mundo, sobre as causas do fracasso escolar presente nas redes públicas de ensino. Neste projeto, amplamente divulgado no Brasil, os professores eram expostos ao conhecimento sobre as várias fases de hipóteses sobre o sistema de escrita pelas quais as crianças passam em seu processo de aprender a ler e a escrever.

A perspectiva construtivista foi bastante difundida nas redes de ensino através da realização de cursos de formação continuada que pretendiam atualizar os conhecimentos pedagógicos considerados tradicionais. Tais iniciativas causaram impactos de diferentes matizes no que se refere tanto às práticas pedagógicas dos professores quanto aos discursos relativos ao campo de ensino formal.

Como foi dito, essas mudanças chegavam muitas vezes por meio dos textos informativos produzidos pelo próprio Estado. Com eles, pretendia-se homogeneizar a formação docente no que tangia a uma visão curricular considerada moderna, nova, mais adequada à formação do professor e, posteriormente, a do aluno. Uma visão considerada mais atualizada e adequada sobre o modo de se conduzir o aluno até o universo escrito era divulgada por meio dos cursos de formação produzidos pela própria rede ou patrocinados por ela. Na rede pública paulista tal material trazia uma miscelânea de orientações prescritivas da prática de sala de aula com uma informação teórica pasteurizada para que o professor tivesse seu acesso ao conhecimento facilitado.

Sobre esses materiais, Souza (2006) comenta:

²⁴ Um primeiro conjunto de materiais impressos produzidos pela Cenp sobre o ciclo básico surgiu com a criação do Projeto Ipê. Esse material buscou apresentar, em linhas gerais, as concepções principais sobre a concepção de alfabetização, os problemas ou mitos em torno do fracasso escolar e as novas perspectivas de trabalho com a alfabetização. O projeto priorizou também a produção de textos de fundamentação voltados para a discussão de problemas gerais da educação brasileira: seletividade da escola pública, fracasso escolar, democratização e qualidade do ensino, função social da escola pública, elaboração da Constituinte e democratização da sociedade brasileira, entre outros. Tais publicações reuniram textos de autores de renome no campo educacional, reconhecidos como "educadores progressistas", tais como: Celso Rui Beisiegel, Dermeval Saviani, Luiz Antônio Cunha, Neidson Rodrigues, Maria Helena de Souza Patto, Elba Siqueira de Sá Barretto, Luiz Carlos Cagliari, Telma Weisz, Terezinha Nunes Carraher, entre outros. (Souza, p.04)

"Contudo, para se compreender as condições de produção, circulação e uso desses textos, é preciso ter em vista sua natureza institucional. De fato, eles são produzidos pelo Estado e funcionam como dispositivos de intervenção deste sobre a prática docente e como estratégia de formação indireta de professores. De natureza prescritiva, instituem um discurso político-pedagógico. Assim, constituem-se, a um só tempo, objetos culturais e educacionais, material de circulação de modelos pedagógicos, teorias educacionais e de práticas educativas. Dessa forma caracterizam-se também pela veiculação de valores, ideologias e conhecimentos. Entre outros textos, constituem um produto no mundo da edição, uma mercadoria singular financiada pelo Estado e distribuída gratuitamente aos seus consumidores, ou seja, as escolas e os profissionais da educação. (p.03)

Segundo Mortatti (2006), que pesquisa a história das políticas de alfabetização no Brasil, para agilizar as mudanças pedagógicas capitaneadas pelos dirigentes de ensino, os fundamentos construtivistas sofreram diversas adaptações, recebendo uma tradução simplificada dos seus pressupostos. Procurou-se, assim, tornar mais acessível aos professores as novas abordagens construtivistas divulgadas pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) que deveriam orientar os trabalhos em sala de aula.

Valsechi (2009) menciona que entre os vários seminários promovidos, destaca-se o "Seminário Internacional de Alfabetização", ocorrido em 1994, que teve a presença de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, colaborando para a disseminação das idéias construtivistas no Brasil.

Entretanto, tanto nos seminários quanto nas assessorias, poucas mudanças nas estratégias didáticas são apresentadas ou mesmo implementadas nos cursos de formação de professores. Apesar de os cursos serem propostos para apresentarem uma nova abordagem de se conceber o processo de ensino aprendizagem, entendido como construção, os cursos de formação continuada permaneciam utilizando métodos que visavam à transmissão direta de informação e a uma mudança rápida de postura em sala de aula e de troca/substituição de procedimentos pedagógicos.

Os cursos versavam sobre a necessidade de mudanças, mas se organizavam de forma bastante tradicional. Havia uma ruptura entre o que os cursos advogavam e o que de fato desenvolviam junto aos professores.

Mesmo os modelos de textos publicados para os professores negavam os próprios métodos divulgados ao identificarem um “caminho/estrada” ou “caminho construtivista” para ser seguido na proposta da construção do conhecimento.

Vieira (1995), em seu trabalho de pesquisa, apresenta um levantamento bibliográfico que focaliza o conhecimento sobre alfabetização no Brasil no período de 1956 a 1986. Baseada nesse levantamento, a autora mostra que no período houve um crescimento de pesquisas que se voltavam para o estudo do conhecimento dos professores das séries iniciais sobre a alfabetização e como eles foram pressionados a adotarem práticas pedagógicas fortemente influenciadas pela Psicologia Genética, referencial teórico definido pelas secretarias estaduais de educação das regiões sudeste e sul do país, e considerado como o mais adequado naquele período histórico. O quadro teórico piagetiano passou a ser amplamente divulgado nas ações de formação continuada promovidas pelas próprias redes. O estudo indica que a compreensão pelos professores do processo de aquisição da escrita pelo qual a criança passava estava influenciado pelo enfoque do construtivismo.

Vieira (1995) focaliza então as divulgações dos conhecimentos construtivistas ocorridas nas décadas de 80 e 90 do século XX, por meio da análise de reportagens publicadas na revista Nova Escola e em outros veículos de divulgação. Junto a isso realizou observações de práticas pedagógicas de professores em suas salas de aula.

Nos materiais analisados, tais como congressos, vídeos, livros, folhetos, a autora mostra que a teoria construtivista passou a ser predominante no discurso acadêmico, científico, escolar e oficial. Essa predominância acabou por gerar entre os docentes uma preocupação em adotarem em seus discursos termos e expressões próprias do construtivismo. Afirma a autora:

Desde então, vem ocorrendo, no Brasil, um forte predomínio e influência do construtivismo na alfabetização. Constata-se a sua adoção como teoria educacional e pedagógica por um crescente número de educadores, professores e especialistas. Nota-se a presença dessa teoria

no discurso acadêmico e científico, no discurso escolar e até mesmo no discurso oficial. (...)

Na busca de um ensino mais eficiente e na tentativa de transformar suas práticas escolares, professores das redes pública e particular de ensino 'aderem' ao construtivismo e essa 'adesão' se faz notar, principalmente, no discurso que realizam. A linguagem bastante específica que utilizam confere a esse discurso características que o distinguem dos discursos comumente enunciados no ambiente escolar. (p.03)

Segundo Vieira (1995), a revista Nova Escola foi um dos suportes de publicação especializada para professores que mais auxiliou a propagar os ideários construtivistas entre os profissionais das escolas públicas e particulares brasileiras. A revista, pela sua importância frente aos professores das séries iniciais de Educação Básica, é vista pela autora como um dos instrumentos utilizados nas escolas como fonte de busca de soluções para a prática docente, sejam soluções teóricas e/ou práticas. Vieira (1995) se concentra na leitura de todas as revistas publicadas entre março de 1986, até a primeira publicação de 1995. Nelas seleciona os textos que tratam da questão construtivista e temas afins, como leitura, escrita, analfabetismo, literatura e analisa como o tema é enunciado por esse meio de divulgação. Ao todo, o corpus da pesquisa é composto de 160 textos.

(...) é objetivo do nosso estudo analisar a presença e as eventuais modificações conceituais e metodológicas do 'construtivismo', como quadro referencial do processo de alfabetização, ocorridas no seu processo de divulgação aos professores. Nesse sentido, explicitaremos e tomaremos como objeto de análise o processo de produção do discurso 'construtivista' veiculado pela revista, tomando como referencia suas formas de manifestação e expressão, ao longo das publicações. (p.05)

A perspectiva construtivista ocupou lugar de referência para a constituição dos conhecimentos docentes sobre o ensino. Os profissionais que mostravam desenvoltura com o referencial construtivista eram identificados e considerados professores adequados, competentes, modernos.

Mortatti (2006) faz uma análise desse cenário:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questiona a necessidade das cartilhas. A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. (p.10-11)

Na pesquisa mencionada de Vieira (1995) é ressaltada uma mudança na linguagem percebida no discurso dos formadores, dos assessores e alguns dos professores, principalmente pela análise das cartas que enviavam à revista e eram publicadas na seção cartas do leitor. Nesses textos se destacava o uso de expressões e de vocabulário adequados a um discurso construtivista. Entretanto, segundo a autora, as conquistas com relação à apropriação do novo referencial eram mais discursivas, quando confrontados com alguns conceitos característicos da teoria construtivista. A partir das mudanças nos modos de se referirem ao trabalho de sala de aula, esperavam-se alterações de procedimentos da prática pedagógica. Vieira (1995) identifica deformações, distorções, tanto nos modos de dizer, quanto nas próprias práticas pedagógicas observadas.

A necessidade de consolidação de alguns procedimentos vistos como os mais adequados para promover a alfabetização a partir da perspectiva construtivista é notada pela quantidade de recursos que eram disponibilizados aos professores, conforme indica Mortatti (2006). Entretanto, como não se conhecia uma forma que fosse mais eficiente do que outra nas ações de formação de professores, uma grande quantidade de fontes

diferentes (livros, textos, cartilhas, teses e artigos) e de suportes (papel, vídeo, relatos) foram utilizados para divulgação do referencial teórico construtivista. Todos empenhavam os mais variados esforços para levar as idéias construtivistas aos professores e esperava-se que esses as transferissem para o trabalho com os alunos.

A busca por diferentes modelos de formação continuada passa a ganhar a atenção da academia, das secretarias estaduais e municipais de educação, de assessores pedagógicos.

3.2. O Processo de Apropriação do Conhecimento pelos Professores: seus modos de dizer

Vieira (1995) apresenta, ainda, depoimentos em que as professoras, apesar do esforço em afirmar que o construtivismo consistia em uma teoria e não em um modelo ou um método que se reverteria em uma dada receita, são surpreendidas, fornecendo explicações sobre a forma como trabalham, utilizando-se de expressões como “é melhor fazer de tal forma”; “é seguindo todos os passos que se leva a criança a dominar a leitura e a escrita”. Segundo a autora, por meio das análises que realizou, de depoimentos de professoras, é possível perceber que:

“As contradições encontradas seriam, assim, uma evidência de que o discurso que nega a utilização de métodos e receitas se faz presente no artigo [da revista Nova Escola analisado pela autora] apenas como um slogan, uma vez que não encontra confirmação nos depoimentos que as professoras fazem sobre a prática que realizam. Se por um lado, a frase ‘O construtivismo não é um método’, tão conhecida e divulgada entre professores, sintetiza uma idéia contida na Teoria Construtivista de Emília Ferreiro, por outro lado, exime o professor da responsabilidade de planejar e preparar o seu trabalho pedagógico, que, comodamente, encontra um álibi para dissimular o espontaneísmo de sua prática em

sala de aula. Nesse sentido, o slogan constitui uma verdade parcial, um recorte desvinculado do seu contexto teórico de origem.” (p.53-54)

Pode-se notar que pouco se dedicou neste período a compreender a constituição do conhecimento do professor a respeito dessas novas abordagens em relação ao ensino que lhe eram transmitidos nos cursos. O aluno passou a ser tratado como sujeito cognoscente e um de seus desdobramentos se deu no novo papel do professor no ensino. O professor passou a ser considerado como sujeito quase passivo no processo de ensino–aprendizagem. Os cursos de formação continuaram priorizando a transmissão de informações e normas, mesmo que disfarçadas nos formatos de relatos de experiência que visavam a convencer a platéia de que o que estava sendo recomendado era exeqüível.

As idéias teóricas precisavam ser traduzidas em alternativas de interferências pedagógicas. Uma alternativa encontrada, segundo Mortatti, foi dar voz e vez às experiências bem sucedidas. Recorreu-se, então, a depoimentos comprobatórios das possibilidades de trabalho didático a partir das idéias construtivistas.

Passam a ser estimulados os relatos de experiências bem-sucedidas, como forma de se oferecerem modelos possíveis de aplicação e de se demonstrar a viabilidade das novas propostas envolvidas nas tematizações e normatizações. A cartilha e os métodos tradicionais de ensino, no entanto, continuavam a ser amplamente utilizados, explícita ou disfarçadamente, nas classes de alfabetização da rede pública de ensino paulista, distanciando-se do discurso oficial-acadêmico. Dele, porém, utilizando-se os escritores didáticos para justificarem as propostas didáticas contidas em suas cartilhas. (MORTATTI, 2000. p.254).

Em minha convivência no magistério, passo a constatar que os professores das séries iniciais mencionam com freqüência estarem em busca constante de conhecimento e informações para a atuação em seu trabalho. Dizem estar precisando de novas

informações sobre o processo de aquisição da escrita, perguntam sobre novas sugestões de estratégias didáticas que sejam mais funcionais do que as que já utilizam na sua prática docente. Parecem ser constitutivos da vivência desses profissionais sentimentos de angústia e preocupação advindas das pressões que sofrem de toda a comunidade escolar e não-escolar para que a qualidade da educação melhore.

Chartier A. (2008), ao refletir sobre a história da formação docente e das práticas de ensino, comenta algumas questões sobre o que constata na realidade de seus país e também fazem sentido para o que temos vivido no Brasil:

“Na França, os professores das séries iniciais são atualmente recrutados após três anos de universidade. Eles estão muito melhor preparados para adquirir saberes teóricos, mas ninguém pode dizer ainda que, por essa razão, eles serão melhores professores. Ao contrário, os teóricos dos saberes da ação não crêem que uma melhor qualificação acadêmica produzirá uma melhoria das práticas: eles sabem que a aquisição do saber-fazer profissional impõe problemas para os engenheiros ou para os médicos, do mesmo modo que para os empregados e para os técnicos. Para eles, a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas.” (p.189)

A autora chama a atenção para o fato de que a formação, para atingir os professores, precisa olhar para o como e onde se fazem as reflexões sobre as práticas de sala de aula. Muitas vezes essas reflexões, no modo como são conduzidas, não encontram interlocutores.

No grupo de estudos em que me inseri na escola pesquisada, vivenciava de certa forma essa realidade retratada por Chartier, A. (2008). Apesar de ter experiência como professora das séries iniciais e ter sido apresentada como profissional que trabalha com a formação de professores que atuam no processo de aquisição e de sistematização do ensino da língua escrita, eu também era vista como alguém da academia. Meu lugar social de pesquisadora era constitutivo de minhas interferências, que nem sempre eram tomadas, neste grupo, como algo positivo. Naquele espaço, percebia que as falas das

professoras eram atentas ao modo como elas se referenciavam aos seus conhecimentos acadêmicos, didáticos e práticos.

Retornando à questão da formação continuada, no estado de São Paulo, nos anos 90 e início do século XXI, houve um grande investimento da rede de ensino no oferecimento de cursos de formação. Segundo Valsechi (2009), “é somente a partir da segunda metade da década de 90 que se dá início aos programas de formação continuada do professor de maior carga horária.” (p.29). A autora pontua que até o período mencionado, a SEESP não oferecia cursos (em parceria com as universidades) que requeriam um contínuo. As formações eram realizadas de forma mais pontual, oferecendo cursos isolados. O PEC (Programa de Educação Continuada) foi resultante do convênio com a USP, UNESP e PUC – SP. Foi o primeiro no novo formato apresentado por Valsechi (2009). Em 2003 é criado o curso “Teia do Saber” com uma proposta de formação descentralizada. Como formação centralizada, a CENP oferecia o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), que passou a ser denominado como Letra e Vida²⁵. O programa Letra e Vida, iniciado em 2003, é coordenado pela professora Telma Weizs, divulgadora dos estudos de Ferreiro e Teberosky que fundamentam o construtivismo.

É importante mencionar que várias iniciativas com relação a reformas curriculares também foram tomadas no nosso país. Em Minas Gerais, temos o projeto da Escola Plural assumido pela Prefeitura de Belo Horizonte e que instituiu a escola citada (Dalben, 2000). A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre também propõe para a rede de ensino os ciclos de formação (KRUG, 2001)

O que se observa por meio dos vários tipos de investimento na formação continuada de professores, é o início de uma intensa cobrança aos profissionais do ensino por alterações nos seus procedimentos didáticos. Procedimentos esses, que os professores carregavam consigo como ferramentas de trabalho que conheciam. Principalmente com a intensa divulgação dos pressupostos construtivistas, os professores se viram diante de uma tarefa, que pelo menos em termos de

²⁵ Sobre a terminologia e as diferenças entre formação centralizada e descentralizada, ver Valsechi (2009).

nomenclaturas para o que realizavam em sala de aula, tinha que mudar. Ou seja, com tantos cursos em andamento patrocinados pelas redes de ensino, os professores foram obrigados a entender que tinham que modificar suas práticas de ensino. Mas será que essas práticas são alteradas tais como os cursos preconizam?

Hébrard (2000), ao se dedicar aos estudos e pesquisas nas áreas de História da Educação e da História Cultural, contribui para o apuramento do olhar sobre a educação e sobre os procedimentos didático-pedagógicos que fazem parte da história da escola. Ao estudar a história das aquisições do equipamento intelectual básico que envolve as práticas da leitura, da escrita e do contar matemático, lança subsídios para a compreensão do processo de construção de conhecimento dos diferentes sujeitos que circulam no universo escolar, entre eles o professor.

O autor chama atenção para o quanto é difícil mudar práticas pedagógicas que se sedimentaram ao longo da história da educação formal e mostra como o tempo das práticas escolares é lento, pois está fundamentado em dispositivos que foram se naturalizando no decorrer dos séculos de desenvolvimento da educação escolar. Segundo Hébrard (2000), esses dispositivos foram incorporados pelos professores no ensino e se consolidaram ao longo de sua história.

As estratégias utilizadas na formação continuada docente não apresentaram efeitos visíveis nas avaliações de larga escala no tempo esperado pelos dirigentes educacionais nem imprimiram mudanças significativas nas práticas educacionais. Aquilo que foi impetrado, os modos como as ações foram planejadas e realizadas pelos formadores junto aos professores não levaram os resultados da educação brasileiras aos patamares almejados pelos órgãos reguladores.

Hébrard (2000) destaca que não bastam discursos novos para mudar práticas pedagógicas que estão enraizadas. Não podemos ignorar a história, afirma o autor. As alterações no campo educacional são feitas dentro da história. Lembra-nos de que as práticas escolares são histórica e culturalmente constituídas. Deparamo-nos, portanto, com esse movimento lento de enraizamento das práticas pedagógicas.

Por essa perspectiva de compreensão das práticas escolares, percebemos que qualquer intervenção que se queira realizar no interior da escola, em suas práticas de

trabalho, não devem ignorar esse caráter relacionado aos saberes acumulados da didática escolar. Ao se pensar em mudanças, adequações a diferentes idéias ou correntes teóricas que pretendam influenciar a escola e sua rotina, deve-se começar pelo questionamento sobre o que já se conhece sobre essa instituição e seu modo de funcionamento. Talvez, então, consiga-se perceber as primeiras pistas sobre os sujeitos que lá atuam, seus modos de funcionamento, seus compromissos e valores. Como assinala o autor, primeiro é necessário conhecer bem o que se pretende mudar ou intervir e para se conhecer bem precisamos antes descrever com propriedade aquilo que almejamos reformular. Afirma ele:

A idéia é que a intervenção na educação, particularmente na formação, não é uma intervenção que se faz com o objetivo pedagógico, é uma intervenção que se faz dentro da determinação da própria história. Penso que os eventos na história da educação, no campo da educação, são eventos muito determinados. Não é possível montar apenas com a vontade uma escola diferente. A escola é um processo tão complexo, mas tão complexo que é impossível, apenas com vontade, mudá-la. Você herda os dispositivos, e para modificar um pouquinho esses dispositivos é preciso saber muito bem como funcionam. Penso que a única forma de intervenção é a descrição da escola. Se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, o que é a escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho. (HÉBRARD, 2000. p.7)

Para explicar os vários tempos que constituem a escola, Hébrard cita diferentes aspectos que esse conceito adquire em seu interior. O autor distingue o tempo das práticas, já comentado, o mais lento de todos. Refere-se ao tempo das políticas educacionais que interferem na organização da escola que também é lento, mas mais ágil que o das práticas e menciona o tempo do discurso, que é curto, rápido. Segundo ele, a cada ano pode-se ouvir um discurso diferente, ou ainda a cada mês ou dia de trabalho.

O tempo dos discursos é rápido, volátil, segundo o autor, pois muda facilmente em função das propostas que são produzidas pelas universidades que estão

acostumadas a prescreverem muitos dos procedimentos de ensino que são divulgados para as escolas.

Se pensarmos que a maioria dos profissionais que trabalham nas ações de formação de professores pertencem aos quadros das universidades, talvez devamos reconsiderar os seus discursos a partir das considerações feitas por Hébrard. É papel dos formadores apresentarem diferentes modos de entender, interpretar e organizar as ações que podem ser incorporadas à rotina pedagógica ao apresentarem idéias novas.

Como o tempo das práticas possui um ritmo próprio, elas demoram a ser alteradas. Formadores e professores, à primeira vista, parecem ter interesses semelhantes, pois ambos buscam melhorar a qualidade de ensino oferecido pela escola, mas a maneira como lidam com o que elegem como emergente parece ter características diferentes. E nessas especificidades em relação a como cada um – professor e formador – se posiciona frente ao ensino podem residir alguns dos conflitos que surgem entre eles.

3.3. Formação e Conhecimento Pedagógico

Como citado no Memorial, ao trabalhar com professores das séries iniciais de Ensino Fundamental, em cursos de formação, ao dar palestras e realizar assessorias para as redes pública e privada, tenho ouvido com frequência desses profissionais que muitos dos pressupostos teóricos em que eles se apóiam para realizar o trabalho em sala de aula relativizam-se em curto espaço de tempo. Segundo contam, essas mudanças frequentes dificultam o trabalho em sala de aula com os alunos em pelos menos dois aspectos: primeiro, identificar, dentre os vários procedimentos de ensino e aprendizagem apresentados para a escola nos últimos anos, os que devem ser mantidos; segundo, reconhecer quais pressupostos teóricos geram exigência de mudança na sua prática docente.

Professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental relatam ainda sentirem-se freqüentemente pressionados a adotar novas estratégias didáticas, mas, como a maioria das vezes essas exigências não vêm acompanhadas de um modelo de

formação que possibilite a compreensão das abordagens teóricas que as geraram, têm dificuldades em implementá-las. Então, muitas vezes fazem as primeiras alterações nos seus discursos, na tentativa de adequá-los às representações que seus pares ou a equipe técnica, presentes na escola, esperam deles. Ao fazer ajustes nos modos de dizer suas práticas pedagógicas, parecem buscar no outro o reconhecimento de que estão modernizados e que buscam fazer adequações em seus procedimentos pedagógicos.

Ilustrativo desta questão a respeito dos ajustes nos discursos para se adequarem às novas mudanças é a fala de uma professora das séries iniciais ao participar de um curso de formação ministrado por mim no início dos anos 2000. Relatou o seguinte:

“Assim que me formei, fui trabalhar em uma escola piagetiana. No ano seguinte eles passaram a adotar as idéias de Paulo Freire; depois me mandaram para fazer um curso na Escola da Vila. Lá eu não entendia nada do que eles diziam naquele curso; depois disseram que se tornaram construtivistas e só falavam em Emília Ferreiro . Tudo isso em dois anos! Eu fiquei sem aprender nada esse tempo todo.”²⁶

Ao relatar sua experiência, a professora traz indícios no seu dizer de que as mudanças pedagógicas pelas quais passou naquela escola foram descabidas, seja pelo não reconhecimento de relação entre tais mudanças, seja pelo curto espaço de tempo em que ocorreram: *“Tudo isso em dois anos!”* Nessa frase dita pela professora, o pronome indefinido “tudo”, faz referência²⁷ ao que ela relatou antes, isto é, às diversas experiências pedagógicas citadas pela professora. *“Tudo isso”*, nos dá pistas sobre a possível indefinição de posturas pedagógicas que a escola pretendia assumir. Em seu dizer, lista diferentes teóricos e menciona a realização de um curso. Porém, o acesso àqueles conhecimentos foi entendido como algo que não ajudou a compreender o que se pretendia. *“Eu fiquei sem aprender nada esse tempo todo”*. Novamente identificamos

²⁶ Relato de uma professora da rede particular de ensino brasileira realizado durante um curso de assessoria pedagógica para a rede privada da cidade de São Paulo, ao referir-se ao seu trabalho no início dos anos 90. Julho/2003

²⁷ Mais adiante retomarei detalhadamente o processo de referenciação como uma estratégia textual.

o uso de outro pronome indefinido – nada (que é mencionado duas vezes) - para referir-se ao que experimentou como professora na escola.

O que o discurso dessa professora revela sobre seu conhecimento e sobre seu desconhecimento a respeito de seu trabalho profissional?

Laplane e Smolka (1993), pesquisadoras da educação, interessadas na questão dos pressupostos teóricos que sustentam as práticas educativas, trazem elementos para compreendermos a dinâmica interlocutiva em que o conhecimento é produzido pelos sujeitos. Em artigo publicado, as autoras analisam as vastas relações estabelecidas entre professor-aluno, aluno-aluno, apontando que essas são muito mais amplas e apresentam uma série de imbricações que, em uma primeira análise possa se supor as condições de produção de conhecimento dos atores envolvidos. Ressaltam, então, que não há um único modo de funcionamento das ações educativas que seja satisfatório e suficiente para todos aqueles inseridos no processo. A aprendizagem e a apropriação do conhecimento se dão em meio a negociações de sentidos, de lugares sociais, de poder, de interesse, ou seja, se desenvolvem mergulhadas nas várias facetas que compõem os sujeitos:

“Crianças que aparentemente não prestam atenção e estão aprendendo, crianças que não atendem às orientações da professora, mas em outras circunstâncias demonstram dominar o conhecimento, crianças que apesar do clima disperso persistem nas tarefas, crianças a quem o clima disperso desestrutura de tal forma que não conseguem se organizar para começar a trabalhar, crianças que não fizeram a tarefa mas pedem para ajudar os outros, crianças que ‘já sabem tudo’ e desdenham todas as propostas de trabalho... Dizer que a dinâmica da sala de aula é complexa, sintetiza de uma certa maneira este quadro, entretanto, nada explica sobre os modos como, no interior dessa dinâmica, se produz a aprendizagem e se constrói o conhecimentos. (p.79)

Essas autoras analisam a relação entre teoria e prática pedagógicas e salientam, assim, a dificuldade em se observar a dinâmica interacional em uma sala aula e, dessa

observação, se chegar a alguma indicação plausível sobre o pressuposto teórico adotado pelo professor. Para as autoras:

“(...) Os modos de agir não estão sempre coerente e inextricavelmente articulados aos princípios teóricos, mesmo quando estes existem claramente. Rotular um professor de ‘freinetiano’, ‘piagetiano’, ‘vygotskiano’ etc. é caricaturá-lo em relação a alguns aspectos específicos de uma ou outra teoria. A prática não é transparente nem homogênea. Ela é permeada por contradições que impedem identificá-la com uma única teoria.” (p.79)

Laplane e Smolka (1993) chamam a atenção para os riscos ao se proceder qualquer tipo de classificação de práticas pedagógicas. Por outro lado, constatamos que há uma suposição presente nos questionamentos sobre qual é a opção teórica dos professores ou sobre qual pressuposto teórico adotam a partir da sua formação, seja ela inicial ou continuada. Essa suposição se volta aos usos que os professores fazem desses conhecimentos teóricos nas práticas pedagógicas. As autoras salientam o caráter singular que é constitutivo de cada prática docente:

“O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os acontecimentos. O modo de interpretar depende, por sua vez, da sua história, da sua formação, da sua experiência, bem como do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. Tais conhecimentos – teóricos, sistematizados, divulgados – sobre o desenvolvimento das crianças, sobre seus modos de aprender, sobre as formas de ensinar, sobre os conteúdos, valores, prioridades da época etc. – porque históricos, configuram-se em determinado espaço e tempo e tornam-se (ou não) disponíveis ao professor (através de leituras, cursos, conversas etc.), passando a fazer parte dos recursos materiais dos quais ele lança mão nas situações concretas. Neste sentido, o olhar do professor não é só dele, uma vez que é marcado pelo movimento das idéias, pelas questões e debates relevantes em um dado momento histórico.” (p.79-80)

Ressaltam, assim, a importância de se considerar o professor como sujeito histórico e singular, porque há uma trajetória pessoal específica, também social na medida em que pertence a grupos que desempenham diferentes papéis na sociedade.

Pimenta (2002), ao realizar uma análise crítica do conceito “professor reflexivo”²⁸ difundido principalmente pelo pesquisador estadunidense D. Schön, destaca a necessidade de uma revisão da perspectiva teórica da formação de professores de modo que a reflexão sobre a prática pedagógica não perca seu caráter político-epistemológico. O compromisso com a reflexão seria uma alternativa que evitaria deixar o professor restrito apenas à prática. Segundo Pimenta:

“(...) o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.” (2002, p.24).

Segundo a autora, não se perdendo de vista o aspecto teórico da prática pedagógica, esta não se esvaziaria em si mesma e possibilitaria levar os professores à busca constante de novos conhecimentos, o que os subsidiaria à revisão da prática. Para isso, Pimenta (2002) constata a necessidade de se investir na formação contínua do professor.

“Nesse contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação

²⁸ O presente estudo não se deterá no conceito de “professor reflexivo” mencionado acima. Tal conceito tem sido amplamente difundido no campo da formação de professores, sendo apresentado com maior intensidade no final dos anos 90 do século passado e primeiros anos do século XXI. . Para mais informações, ver Pimenta e Ghedin (2002)

contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escola). (p.22)

A formação contínua acontece por meio de diversas formas como, por exemplo, por meio da participação dos professores em cursos de especialização, em grupos de estudos, seminários, congressos, reuniões pedagógicas semanais realizadas na escola. Também são considerados como formação contínua os cursos de aperfeiçoamento profissional em serviço, oferecidas pelas redes públicas e particulares.

Andrade (2004) focaliza em seus estudos as leituras profissionais dos professores. Antes de problematizar as questões relativas ao professor-leitor, re-avalia criticamente a perspectiva teórica do professor reflexivo. A autora expõe a necessidade da articulação da formação docente com o conhecimento científico. *“Torna-se importante ressaltar que tal relação com o saber profissional, inerente à formação docente contínua, decorre de uma relação com o saber científico. Daí a importância da universidade como locus formador de um professor que possa ser pesquisador”.* (p.22).

Entretanto alerta ainda para a criação do mito do professor-pesquisador:

“ao buscarmos conhecer o professor, sua identidade e seu saber, nós, pesquisadores envolvidos com a formação de professores, temos assumido que este último é diferente do conhecimento científico da pesquisa. (...) Não podemos nos esquecer de que as condições de trabalho do professor universitário e dos professores da escola básica são distintas. Não podemos supor que a pesquisa do professor-pesquisador atuando na escola básica seja semelhante à do universitário. (p.89)

Andrade (2004) assinala, ainda, alguns equívocos provocados pela abordagem de pesquisa que lançou a perspectiva do professor-pesquisador no campo da formação de professores. A autora defende a formação como um lócus para interlocução dos professores com a universidade e vice-versa.

Tendo em vista a formação, volto-me aos professores das séries iniciais buscando analisar nos seus dizeres como se referem aos conhecimentos pedagógicos. Quais mediações estabelecem esses sujeitos com os conhecimentos trabalhados em sua formação contínua e como se referem a eles quando indagados sobre seu trabalho profissional? Como significam seus conhecimentos no ambiente educacional? A quem reconhecem como mediadores dos conhecimentos construídos? Quais papéis percebem exercer com seus pares e seus formadores?

Andrade (2004) aborda a relação do formador, no caso por ela considerado o pesquisador, e os professores das séries iniciais e problematiza:

“(...) Os pesquisadores preocupam-se em divulgar conhecimentos científicos ao professor por constatarem a limitação da ação pedagógica na escola. Por parte do professor, adquirir conhecimentos teóricos apresenta-se como um caminho para transformar a sua prática, também percebida como insatisfatória. Entretanto, para os professores, a proposição de conceitos não parece suficiente se a teoria não tece automaticamente um fazer pedagógico. Daí a idéia presente de desejarem um “como fazer” (...).” (p.72)

A autora, ainda ao questionar as experiências de formação a que são submetidos os professores de língua materna, focaliza sua atenção sobre o modo como os textos acadêmicos têm sido lidos e compreendidos. Ou seja, investiga a respeito do consumo dos professores em relação às leituras e aos cursos de formação. Problematisa o diálogo entre a universidade, produtora de conhecimento, e os professores. Discute sobre o que acontece a partir do lugar de onde se fala e o lugar de onde se ouve; as experiências prévias e as expectativas dos envolvidos nestas situações de interlocução. Finalmente mostra o quanto há de conflito entre o que a universidade espera dos

professores e o que eles esperam encontrar na produção acadêmica da universidade. O desencontro se efetiva nesse intrincado processo de formação.

Para se compreender mais alguns dos aspectos imbricados nessa relação, é preciso eleger um ponto de ancoragem, escolher o recorte que dirigirá o olhar. Aqui a escolha recai sobre a linguagem. O falar, o ouvir, a apropriação, a negociação e a recusa em meio ao discurso de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental são nossos focos de atenção.



29

4. COMO OS PROFESSORES SE REFEREM AO CONHECIMENTO DOCENTE: APRENDENDO SOBRE ELE COM PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS

“(...) O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.”

Vygotsky³⁰

²⁹Foto formatura curso normal. Sem identificação de local, instituição ou pessoas. Disponível em: <http://diariodonordeste.globo.com/imagem.asp?Imagem>.

³⁰ Vygotsky, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

No meu primeiro dia do grupo de estudos optei por fazer, em voz alta, a leitura do meu projeto de pesquisa e com isso apresentá-lo às professoras. A leitura foi interrompida algumas vezes com comentários, questionamentos, opiniões ou complementações que as professoras faziam ao texto que ouviam. Ao mencionar o nome de alguns dos teóricos que sustentariam o trabalho de pesquisa, Dora, a orientadora, me interrompeu e expôs suas preocupações a respeito do desconhecimento dos teóricos citados, e manifestou sua expectativa de que eu contribuísse para esclarecer tais dúvidas

– “Cris, você vai explicar para quem participar da pesquisa quem são esses autores e quais são suas idéias?

– Darei a informação sempre que uma professora quiser conhecer. Esclareci”.

– Acho importante você dar essas informações, para que as pessoas que quiserem participar, possam entender o que está sendo feito e porquê.

– Os próximos autores que forem citados nesta leitura, eu apresento e explico quem é e que conceito dele estou utilizando, certo?

– Vamos poder ler os textos desses autores aqui nos encontros, Cris? – Dora ainda parecia interessada.

– Tenho alguns textos deles, posso disponibilizá-los caso alguém queira conhecê-los melhor. – Informo.”

Tive a impressão de que as informações que citei no projeto e o tipo de texto apresentado não eram muito familiares às professoras. Dora, como orientadora da escola e daquele grupo, parecia ter assumido o papel daquela que externalizava as dúvidas que alguns silêncios ou fisionomias de estranhamento teimavam em denunciar durante minha leitura. É como se ela tivesse assumido o papel de oradora, expressando o que o silêncio escondia. As demais professoras não se pronunciavam, mas demonstravam interesse e sintonia com o que Dora perguntava, pois faziam gestos com a cabeça de aprovação com a conversa que ela travava comigo.

Ao final da leitura e discussão do projeto, a própria Dora perguntou ao grupo de professoras quem gostaria de participar do meu trabalho, concedendo-me uma entrevista. Duas aceitaram: Luzia e Carmem³¹.

As demais professoras justificaram a não participação por falta de tempo e sobrecarga de trabalho em casa e na escola. Segundo explicaram, não teriam tempo para dar entrevista. Conforme o combinado, ouvi suas justificativas e não insisti mais.

Ao fazer a leitura de apresentação do meu ainda projeto de pesquisa, uma das professoras, Heloísa, que apresentava ser uma das mais experientes na vida docente e também aparentava já ter uma idade mais avançada (em um dos encontros relatou sempre ter sido professora, desde a juventude) fez interrupções a todo instante. Ao ouvir cada trecho, ela tomava a palavra para comentar e interpretar o que havia sido lido ou citado, ou seja, assumiu o papel de uma comentarista, ora reafirmando minhas palavras, ora redizendo com suas próprias palavras, sem alterar o sentido, o que estava registrado em meu trabalho. Essa atitude de Heloísa chamou-me a atenção pelo fato de ter delineado ali, naquele momento, seu espaço como professora experiente ao liderar o grupo nos comentários explicativos sobre meu projeto.

Durante a leitura do texto do projeto, houve ainda interrupções das demais professoras que buscavam explicações do tipo:

- “Por que a realização da pesquisa com professoras da 1^a. à 4^a. séries?”
- “Por que escolheu essa escola, o Vicente Ráo?”
- “Você vai entrar na nossa sala de aula?”

Procurei responder a todas as perguntas, mesmo que algumas tivessem sido repetitivas ou insistentes sobre o que realmente eu iria fazer lá. Procurei novamente esclarecer que minha entrada em sala de aula não estava prevista na metodologia do trabalho.

³¹ Carmem continuou a dar aula no Vicente Ráo, mas deixou de participar do grupo de estudos no final de 2004. Ela era de regime de contratação denominado “integrada” e, por isso, por decisão da Secretaria Municipal de Educação, perdeu o direito de participar do grupo e ser remunerada por estes encontros, como as demais.

Fui interpelada pela professora Carla que insistiu que eu deveria entrar na sala de aula delas para que eu pudesse dar minha opinião e orientações sobre certos assuntos:

– “O que você acha certo ou errado sobre a alfabetização? Eu gostaria de te ouvir.

Luzia, outra professora do grupo, completou:

– Passei os olhos no seu projeto, fiz uma leitura rápida, e gostaria que você entrasse na minha sala e desse sugestões e opiniões sobre o meu trabalho com os alunos. Sobre o que você acha certo ou errado, quero te ouvir.

– Não vou chegar e dizer que vou entrar na sua sala de aula, não tenho esse direito, nem poder. Só entro se você me chamar. Podemos levantar juntas os espaços que devo frequentar”.

Expliquei.

O uso de expressões como: “achar certo ou errado”; “dar sugestões e opiniões”, nas falas das professoras, fornecia-me indicações sobre o que elas esperavam de mim. Seus dizeres explicitaram os diferentes papéis sociais que ocupávamos ali naquele grupo de estudos: elas, professoras de sala de aula da escola básica e eu, pesquisadora da Unicamp.

Quinze dias depois, ao retornar, fui informada de que apenas Luzia participaria da pesquisa, me concedendo uma entrevista. Ela apresentou a seguinte justificativa para sua participação:

“Participarei e espero contar com sua ajuda para melhorar o trabalho que faço com os alunos em sala de aula. Acho que aprendemos juntas quando fazemos juntas. É na troca que vamos aprendendo.”

Ao proferir seu posicionamento de adesão à participação no projeto, aceitando fazer uma entrevista, Luzia também me compromete. Em seu dizer me convoca a

responsabilidade: “espero contar com sua ajuda para melhorar o trabalho que faço”. Em seguida, ao se referir ao trabalho, conjuga os verbos em primeira pessoa do plural, incorporando-me no “fazer o trabalho junto com ela” que não é dito textualmente, mas dito de outra forma: “aprendemos juntas quando fazemos juntas”. Ou seja, não referencia explicitamente o trabalho pedagógico, mas o incorpora implicitamente: “É na troca que vamos aprendendo”.

Marcuschi (2003), ao analisar a referenciação presente no processo de produção textual em dinâmicas de ensino de língua materna, aponta o movimento que os sujeitos envolvidos nesse processo realizam em relação à retextualização³² dos textos, sejam eles orais ou escritos. O autor sinaliza que na retextualização, o contexto em que ela se desenvolve, interfere e constitui sua produção:

“(...) baseados no princípio geral de que todas as nossas atividades, sejam elas lingüísticas ou não, são sempre situadas, seja do ponto de vista social, histórico ou cognitivo [...] são interacionais e não dependem exclusivamente de imposições externas nem de um mundo a priori. Assim, forma e função não competem, mas se completam.” (p.01)

O dizer de Luzia – “*acho que aprendemos juntas quando fazemos juntas. É na troca que vamos aprendendo*” – traz ainda a idéia de construção compartilhada, intersubjetiva e mediada pelo outro.

Marcuschi (2003), no que se refere às relações sociais instauradas entre os interlocutores, destaca que as escolhas dos recursos lingüísticos que comporão o

³² Marcuschi (2001), ao focalizar os usos da língua em suas práticas sociais, principalmente as relações existentes entre as modalidades oral e escrita, toma para estudo a retextualização que, conforme o autor destaca nessa publicação, se refere à transformação, à passagem, de um texto oral para um texto escrito. Matêncio (2003), ao focar a produção de texto do resumo e da resenha realizada por estudantes do ensino superior, problematiza a retextualização, tomando-a na modalidade escrita, analisando e discutindo a passagem/alteração/criação de um texto escrito para outro texto escrito.

discurso de cada um dos interlocutores estabelecem uma relação sócio-interativa particular que está constituída pelos discursos públicos disponíveis, ou seja, em circulação.

“Nossos discursos são versões públicas do mundo, em que a adequação se dá em termos de negociação pública, ajustes, acordos, desacordos etc. entre os interlocutores e não numa presumida relação objetiva e direta com um mundo exterior. Nossos discursos se dão como atividades de enunciação em formações discursivas históricas e sociais, tornando a interação uma matriz de sentidos.” (2003. p.03)

As escolhas feitas para nos comunicarmos em determinadas situações sociais não são aleatórias, elas buscam ancoragem na própria situação em que o discurso está sendo produzido e que ainda ecoa entre os interlocutores. Marcuschi (2003) completa:

“O sujeito não é apenas enunciativo, e sim criativo e social. Assim, na ação social situada, ele instaura e diz o mundo. Numa expressão um tanto ousada, poderíamos dizer que o ato de referir é um ato criativo no contexto de ações lingüísticas sócio-historicamente situadas.” (p.04)

Neste mesmo texto, diz o autor que *“não devemos ser ingênuos a ponto de ignorar que as representações de um grupo social têm uma estabilidade bastante grande e que nem tudo é construído a cada momento a partir de um zero cognitivo (p.05).*

Assim, na dinâmica do grupo de estudos, ao remeter-se à pesquisadora, diante dos demais integrantes do grupo, as escolhas linguísticas de suas falas são feitas de modo a garantir a comunicação entre todos os presentes, sem esquecer de marcar o seu lugar social diante de todos.

Ao se pronunciar, Luzia utiliza expressões que procuram explicitar claramente a todos os interlocutores que ela compreende a proposta da pesquisadora, procurando alinhar-se e marcar sua participação na própria pesquisa. Sua fala a leva a ocupar um lugar de co-produção, uma vez que organiza sua atividade discursiva de forma

interativa, demonstrando compartilhar os conhecimentos anunciados na pesquisa e reconhecidos pelo próprio grupo de interlocutores.

Quando a professora terminou de falar, aderindo à proposta de participar da pesquisa, agradeci e disse que contasse comigo para o que fosse necessário. A fala de Luzia foi compreendida por mim como um contrato verbal, tendo as demais professoras do grupo como testemunhas.

Naquele mesmo dia ela me convidou para ver o trabalho dos alunos dela que seria exposto em dezembro na Unicamp³³.

Demos sequência naquele mesmo dia à leitura do texto *Professor: Leitor e/ou corretor de Textos*, da professora Norma S. A. Ferreira, que discutia a necessidade de o trabalho do professor desenvolver atividades que favorecessem o aluno a dominar a ortografia, já que essa era uma norma social do uso da escrita. Fui questionada sobre os procedimentos que eu utilizava durante a produção de textos dos alunos:

“-Você responde as dúvidas dos alunos quando eles perguntam como se escreve as palavras? – Perguntou Carla.

-Sim, é meu papel como professora mostrar disponibilidade para atendê-los, mostrar indicações sobre como deve ser o registro correto, participar das dúvidas que eles apresentam e ajudar a resolver. Os alunos não devem inventar a escrita, mas aprender quais são suas regras. – Respondi.

-Eu corrijo os textos, caso contrário eles não aprendem”.-
Completo Luzia.

Nos enunciados acima transcritos, quando Carla pergunta “Você responde as dúvidas dos alunos quando eles perguntam como se escreve as palavras?” o uso de *você* para referir-se a mim, não nomeava apenas minha pessoa física ou minha

³³ Esta professora participava de um projeto na área de Ciências conduzido por profissionais da Faculdade de Educação da Unicamp em parceria com a rede Municipal de Ensino. Recebia orientações de como trabalhar esta área do conhecimento em sala de aula e também no desenvolvimento de alguns experimentos. O resultado do trabalho seria mostrado no Ginásio de Esportes da Unicamp, quando várias escolas participantes apresentariam seus resultados. Confirmei que iria comparecer à exposição e, na data marcada, estive presente.

“pessoa” social de professora. Esse “você” é institucional, o sujeito da universidade que teria as respostas mais adequadas às suas dúvidas, que eu representava para elas.

Bakhtin (1992a) ressalta a presença das várias vozes que ecoam nos nossos discursos. No trecho acima destacado, além das vozes individuais manifestas nos enunciados, por meio da análise do contexto interlocutivo imediato da produção desses dizeres e do contexto histórico relativo ao processo de formação de professores (explicitado anteriormente), juntamente a essa manifestação discursiva de cada um dos sujeitos, identificamos outras vozes institucionais, a do professor da escola básica e a da academia.

Senti que minhas respostas eram entendidas ora com alívio, ora com espanto. Sentia, ainda, que algumas professoras do grupo comungavam do meu ponto de vista, outras se silenciavam, mas a fisionomia, os gestos, os olhares, denunciavam também discordâncias. Parece que esses movimentos de aproximação ou distanciamento e meus posicionamentos eram decorrentes de pelo menos dois aspectos: um por não existir uma única vertente teórica sobre a aquisição da língua escrita e, portanto, não assumíamos os mesmos pressupostos teóricos; segundo, por não aparentarem ter clareza entre elas sobre o que um professor deve, ou melhor, pode fazer ao interferir no processo de aquisição da escrita.

Será que para algumas daquelas professoras minha resposta indicava diretividade excessiva no ensino, enquanto que para outras a confirmação de minha posição de que o professor deve mesmo dirigir o ensino da ortografia dos alunos era o que queriam mesmo ouvir? Não houve manifestação verbal de todas, mas o entendimento se constitui não apenas de palavras, mas de silêncios, movimentos de cabeça que demonstram concordância ou discordância. Em meio a essas divergências, continuávamos lendo e conversando sobre o texto.

Ao final daquele encontro, foi-me solicitado repetir algumas das informações que eu havia passado, pois seriam registradas na ata. Esse pedido para que retomasse o que havia dito foi repetido algumas vezes durante alguns encontros. O modo como eu dizia algumas das informações ou desenvolvia algumas considerações pareciam ser compreendidas como uma linguagem própria de ata, por sintetizar os temas discutidos. Talvez evidenciar em que pontos temáticos o grupo trabalhou. Será que meu modo de

dizer parecia com o de uma ata? Ou seria eu a representante da voz da academia que serviria para ficar nos registros teóricos, mesmo que no gênero ata de reunião?

Entretanto, nem só na ata se dava minha participação. Outros assuntos que permeavam a sala de aula e que suscitavam dúvidas nas professoras também eram trazidos para o grupo de estudos, mesmo que não versassem sobre a alfabetização, a temática central dos estudos.

Em um dos encontros, Mariana externalizou ao grupo uma dúvida que surgiu em uma de suas aulas com sua turma:

“-Estou estudando mamíferos e suas características. Um aluno sugeriu que fizesse a classificação dos morcegos. Alguém sabe se os morcegos são bípedes ou quadrúpedes?

-Nossa, não sei – disse Dora³⁴.

- Não sei também – disse eu – mas posso procurar informações sobre o assunto e as trago no próximo encontro”.

Na dinâmica de uma sala de aula muitos são os assuntos tratados pelos professores, primeiramente pelos professores polivalentes como é o caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não se consegue prever todas as variantes e possibilidades que compõem cada aula. O grupo de estudos deveria ser sobre alfabetização, mas muitas vezes a temática que sempre retornava era sobre como dar aulas. Vários aspectos referentes ao andamento das aulas eram trazidos para essa instância de estudos, o que era compreensível. Quem aprende a ler e a escreve passa a transitar entre muitas áreas do conhecimento o que gera curiosidade e interesse.

Os professores muitas vezes são vistos como aqueles a quem os alunos se reportam para sanar dúvidas. Os docentes, por sua vez,, recorrem a quem podem, a quem julguem que possa ajudá-los. Se ali se constituía um grupo de estudos, nada mais adequado levar a ele as dúvidas e as solicitações de auxílio no desenvolvimento do trabalho.

³⁴ Ela foi aprovada no último concurso e assumiu o cargo de orientadora, mas sua formação é em Ciências, matéria que ela ainda mantém lecionando no Ensino Fundamental II em uma escola privada de Campinas

Uma semana depois, ao reencontrar o grupo, contei os resultados de minha pesquisa sobre morcegos e sugeri a indicação de uma página eletrônica na internet com informações sobre vários outros animais. Os morcegos são bípedes, não enxergam, têm vida noturna... Passei ao grupo as informações conseguidas. Como uma semana havia se passado, o assunto não foi tão envolvente como na reunião anterior. Talvez outras tantas dúvidas podem ter surgido naquele período que os morcegos parecem ter sido esquecidos.

Em outro encontro, foi elaborada a lista de materiais escolares de uso pessoal dos alunos que cursariam a escola em 2005 e que seria enviada às famílias. Para essa atividade, as professoras conversaram sobre como otimizar o uso de caderno, sobre como fazer a solicitação de livros de literatura para formar a biblioteca de sala, sobre os tipos de apontador, régua, quantidade e tipos de papéis que deveriam compor a lista.

Participei dessa reunião, apresentando sugestões, fazendo comentários sobre alguns itens que faziam parte da lista do ano anterior e sobre o que realmente haviam utilizado. Quando surgiram dúvidas sobre alguns itens da listas, as professoras me perguntaram e acataram algumas de minhas sugestões. Esse momento foi um dos poucos em que me sentia professora, pois era a partir da minha experiência docente que estavam pautados os palpites que dava. Muitos foram aceitos pelas professoras. Minhas sugestões eram registradas na lista, que tinham em mãos. Senti que neste quesito, falávamos a mesma língua. Ganhei ali espaço entre elas e minha fala não ficou restrita à ata de reunião.

Silva e Matêncio (2005) tomam para sua investigação a questão da formação de professores em um curso de Letras em Minas Gerais e a problematizam por meio do processo de apropriação do gênero acadêmico nas práticas discursivas dos estudantes. As autoras procuram

“(...) evidenciar a importância do estudo da referência pessoal (o eu, em relação ao aqui-agora) em situações de formação como procedimento pelo qual se pode não apenas aprofundar, de forma sistemática, a compreensão da construção de posicionamentos identitários no jogo

interlocutivo, como também explorar seus possíveis efeitos para a construção, pelos enunciadores, de representações: (i) do objeto de estudo e/ou ensino e (ii) dos padrões e normas interacionais engendrados nas práticas de produção, recepção e circulação de textos. (p. 246)

Percebi, nas relações interlocutivas que vivi no grupo, a construção ou desconstrução de um padrão identitário a que as autoras se referem: “*eu também faço*” [para o exemplo em que elas revelam que usam seus livros pessoais para montarem a biblioteca de classe para uso dos alunos]; “*isso eu já faço*” [no enfrentamento entre posicionamentos divergentes ao discutirem o uso da correção coletiva de textos; “*eu não consigo fazer*” [para produção de texto com alunos de 1ª série]. A identidade, segundo as autoras explicam, se constrói em um jogo de aproximações e distanciamentos e se constitui nesse processo, podendo refazer-se e alterar-se tendo em vista a interação verbal. Ela não é fixa.

Nesses movimentos enunciativos em que as professoras ora se aproximam, ora se distanciam, pude testemunhar produções de sentido que se construíam naquela dinâmica interlocutiva que se dava no decorrer das reuniões do grupo.

A organização da leitura e da reflexão do grupo foi se alternando ao longo do período em que participava dele. Houve momentos em que foi solicitado pela orientadora que coordenava o trabalho que as professoras apresentassem no grupo de estudos os recursos que utilizavam em sala de aula para auxiliar os alunos em diferentes áreas do conhecimento. O material dourado (Base 10)³⁵ utilizado nas aulas de Matemática é um exemplo sobre esse tipo de abordagem nos encontros. Cada professora contou como fazia uso desse recurso em suas aulas de Matemática. Dora, a orientadora, também solicitou que houvesse ainda a apresentação de textos produzidos

³⁵ Trata-se de material de madeira para ser manuseado pelos alunos que contempla cubinhos (representando as unidades), barrinhas demarcadas em dez quadradinhos (representando as dezenas), chapas quadradas, formadas pela junção de dez barrinhas demarcadas pelos dez quadradinhos (representando as centenas) e um cubo com todas as suas faces iguais às de cada chapa (representando o milhar).

pelos alunos de uma mesma turma, mas que estivessem em diferentes fases de aquisição da língua escrita.

As professoras traziam exemplos de textos escritos pelos alunos a partir de diferentes propostas. Enquanto frequentei o grupo presenciei o relato de propostas de produção de textos narrativos, quadrinhos (descreviam o que eram mostrados nos desenhos dos quadrinhos) e como os alunos se comportaram durante a produção. Apresentavam os textos ao grupo que sempre vinham acompanhados de relatos de algum dado da vida do autor: dificuldades financeiras ou de relacionamento com a família, comportamento com os colegas em sala de aula, dificuldades em relação ao domínio da escrita, avanços conseguidos nos últimos meses de trabalho e alguns raros casos de brilhantismo também foram referidos. Como foi o caso excepcional de um aluno que escreveu um texto muito bom ao parafrasear um conto de fada lido pela professora antes dos alunos fazerem seus registros.

Como os textos circulavam entre todas as professoras do grupo de estudos, as indagações sobre a qualidade de escrita dos alunos e mesmo sobre os procedimentos de interferência de cada professora em uma escrita ou outra, eram inevitáveis. Esses momentos se caracterizavam, na maioria das vezes, como permeados por uma tensão. Tanto do lado de quem apresentava os textos quanto do lado de quem assistia a tais apresentações.

Essa estratégia de levar a produção dos alunos para o grupo e fazer reflexões sobre o processo de aquisição de sua escrita e os modos de pensar, bem como os procedimentos do professor para auxiliar neste processo dos alunos inscritos nos textos, me parecia muito interessante. Entretanto, os desgastes advindos pelo fato de alguma professora ser colocada em evidência por meio da produção de seus alunos fez com que essa estratégia fosse abandonada. O grupo não incorporou essa rotina de trazer materiais produzidos em cada sala. Com isso, não houve tempo de todas as professoras levarem os textos de seus alunos. Algumas disseram que não levavam porque haviam se esquecido, outras explicavam que seus alunos não escreviam textos ainda. No final, apenas duas professoras apresentaram os textos dos seus alunos, Luzia e Mariana.

Além dos textos dos alunos, outra forma de conversarem sobre o processo de escrita e sobre estratégias de intervenção do adulto no texto dos alunos acontecia por

meio da leitura dos textos teóricos trazidos pela orientadora, Dora, ou por alguma das professoras³⁶. Um desses textos tratou sobre a utilização de Correção Coletiva como estratégia para ensinar os alunos a melhorarem a qualidade escrita de seus textos.

Durante uma das pausas de leitura feitas para que tivéssemos tempo para fazer uma reflexão de um trecho lido, Dora aproveitou e iniciou uma conversa com o grupo:

“–Essas sugestões trazidas nesse texto dizem respeito ao trabalho que pode ser feito com textos de alunos da 1ª Série?

–São sim, meus alunos escrevem textos e eu faço correção coletiva com eles. Luzia confirmou.

–Mas aluno de 1ª série escreve textos? – Pergunta Dora.

–Os meus escrevem. – volta a insistir Luzia.

– Os meus não escrevem, não dão conta de produzirem texto. –
Disseram as professoras Carla e Cida”.

A pergunta da orientadora foi feita em tom de provocação, pois sugeria, ao perguntar, que já conhecia a resposta. Naquele momento, tornou-se visível que aquele grupo de estudos era também um lugar importante de debate sobre questões conhecidas da direção da escola³⁷ e que precisavam ser resolvidas. Diante da pergunta “Mas aluno de 1ª série escreve textos?”, Luzia assume uma posição diante do grupo que parece ter destoado em relação à produção de texto para alunos de 1ª série. Carla e Cida afirmam, em seguida, que alunos de 1ª. série ainda não ‘dão conta’. Logo, concluímos que elas não propunham que seus alunos escrevessem textos.

³⁶ - Trata-se dos textos que Luzia conseguiu com sua filha, professora de uma escola da Rede Particular de ensino de Campinas. O texto havia sido lido e estudado por professoras desta escola. Ele tratava de correção de textos de crianças e intervenções necessárias para melhorá-lo. Falava ainda sobre a importância da leitura do professor para buscar sentido no texto do aluno e não apenas erros de ortografia. O texto também defendia a idéia do professor adotar uma legenda de correção para que o aluno pudesse seguir a legenda, descobrir seus erros e corrigi-los.

³⁷ Neste caso, a falta de propostas de produção textos para os alunos da 1ª série que algumas professoras não vinham fazendo

Fiz então uma intervenção, dando meu depoimento como professora, contando que, quando comecei a trabalhar com alfabetização, meus alunos escreviam pouco, porque eu não os deixava escrever. Relatei que, com o tempo, fui não só deixando mas incentivando e orientando para que escrevessem e o que ocorreu foi que eles foram escrevendo cada vez mais.

Esse meu depoimento foi tomado pelas professoras da seguinte forma:

“– Você conseguia fazer isso por que trabalhava com alunos de escola particular. – Disse Cida.

–Eles são melhores. – disse Carla. Não têm dificuldades com a escrita, por isso, são capazes de produzir textos.”

Ao tentar expor minha experiência docente, elas acabaram se utilizando de meu relato como uma justificativa para me lembrar de meu lugar de “fora” daquele grupo e com experiências distintas de trabalho que não se enquadravam ali. Retomando Silva (2000), em seu trabalho de análise sobre a inserção do antropólogo nos terreiros de manifestação religiosa afro-brasileira, aquele que se insere no terreno do outro não tem como se esquivar de situações em que lhe é lembrado de seu caráter de não pertença àquele lugar.

Desconsideraram, entretanto, que uma colega de trabalho da escola, Luzia³⁸, que compartilhava as mesmas condições de produção que elas, conseguisse trabalhar com produção de texto.

³⁸ Outro dado relevante a ser recordado aqui, já apresentado no perfil da professora, é que até pouco tempo antes da configuração deste grupo, Luzia era membro da direção da escola, atuava como profissional deslocada de sua real função, professora. Esse retorno à docência, conforme explicado antes, havia sido promovido por uma ação da secretária municipal de educação daquele período que, por decisão de gabinete, levou de volta às salas de aulas todos os profissionais da rede que haviam abandonado a regência para exercer funções burocráticas. Para repor o quadro técnico, abriu novo concurso e contratou novos profissionais. A orientadora do Vicente Ráo, que coordenava o grupo de estudos, era uma das profissionais que havia ingressado em tal concurso. Essas informações nos auxiliam a compreender a parametrização que ocorria entre elas no grupo e, ao mesmo tempo, a resistência das demais professoras.

Em seguida, nesse mesmo encontro, chegou-se à discussão sobre como se definiria o termo correção coletiva. A orientadora perguntou ao grupo qual delas fazia tal correção. Exceto Luzia, as demais foram categóricas em dizer que não faziam. A orientadora então pediu a ela que falasse ao grupo sobre as vantagens desse recurso. A professora pareceu surpresa, chegando a ficar engasgada no início de sua fala, mas foi listando as vantagens:

“-Ajuda a melhorar o texto, é bom para os outros alunos verem o que precisa ser corrigido. Deixa o texto melhor. – diz Luzia.

-Explica melhor como você faz: pega o texto de alguém, faz correções, outros alunos dão sugestões, enfim, dê detalhes de como fazer. – Insiste a orientadora.

-Não é necessário corrigir coletivamente o texto todo. É preciso priorizar algo que a classe tenha dúvida. Corrigir um pequeno trecho, reescrevê-lo melhor. – Intervi.

- Isso eu já faço, mas não chamo de correção coletiva porque não corrijo o texto inteiro. – Diz a professora Heloisa.

-É, não precisa ser o texto inteiro, – concordou Luzia rapidamente.

-Pego um trecho de texto de um aluno e pergunto na classe quem tem sugestão para melhorá-lo. Aí, escrevo na lousa o pedaço [reescrito] e eles copiam.” – Completa Heloisa.

Nesse episódio destaca-se a manifestação de várias vozes sobre como ensinar a escrita na escola; sobre a autonomia do professor; sobre diferentes práticas em circulação. Bakhtin (1992b) chama a atenção para o aspecto polifônico constitutivo da cadeia enunciativa. Vozes proferidas de lugares sociais distintos se encontram, produzindo diversos efeitos de sentido. No caso da dinâmica interlocutiva acima descrita, através das marcas lingüísticas expressas nos enunciados, constatamos as nuances que se prenunciam no grupo. A professora Heloisa, por exemplo, ao me interpelar, dizendo “*isso eu já faço*” nos traz elementos para análise.

Santos (2008), ao tomar como foco o processo de retextualização, (baseado em Marcuschi (2001) e Matêncio (2003)), de definições de termos científico-acadêmicos marcados nos dizeres de professoras alfabetizadoras, destaca o quanto a atividade discursiva característica da modalidade oral e do discurso cotidiano interfere no modo como se referem a tais termos. Estudando a retextualização do conceito de intertextualidade trabalhado em um curso de formação continuada, o autor mostra os mecanismos lingüístico-enunciativos e cognitivos implicados no processo de apropriação conceitual das alfabetizadoras.

A professora ao dizer a mim e ao grupo “*isso eu já faço*”, utiliza-se do pronome demonstrativo, mais característico da modalidade oral e também do contexto imediato, para referir-se ao conceito de correção coletiva. “*Isso*” nos traz indícios de alguns elementos para compreendermos a dinâmica dessa discussão. Ao eleger “*isso*” para referir-se à correção coletiva, a professora Heloisa revela, em uma primeira instância, a não-familiaridade com o conceito. Santos (2008) mostra em seu estudo como o uso de uma lexicalização distante do campo semântico dos conceitos científicos abordados no curso fazia parte do processo de familiarização das alfabetizadoras às novas nomenclaturas trazidas pelas abordagens teóricas trabalhadas.

Em um segundo plano, o uso de “*isso*” na frase dita pela professora também traz elementos sobre a relação entre os sujeitos do grupo. Nessa discussão específica sobre correção de textos, havia uma parametrização entre a professora Luzia, a orientadora e a pesquisadora. A professora Luzia foi escolhida pela orientadora para mostrar seu (bom) trabalho ao grupo – seus pares. Ela também foi a única que se prontificou a participar desta pesquisa. Ou seja, quando falávamos sobre a correção coletiva naquele momento, a conversa se realizava entre as três pessoas do grupo hierarquicamente hegemônicas. No momento em que a professora Heloisa interfere e exclama: “*Isso eu faço*”, quebra aquela cadeia discursiva e qualifica a correção coletiva – “*isso*”. Seguido por “*já faço*” também explicita seu posicionamento – mostrando que não era uma novidade, alterando o equilíbrio da discussão.

Também constatamos com esse episódio que a questão da correção coletiva acabou se transformando em pano de fundo para a marcação de lugares nas interlocuções. Ali não se discutiam apenas questões relativas à correção coletiva, mas manifestavam-se as discordâncias e as aproximações políticas do grupo. Isto é, quem trabalhava e fazia igual ou semelhante à Luzia, quem se aproximava ou se distinguia dela e da posição política e teórica que ela representava naquele grupo.

O dizer da professora Heloisa trazia à tona divergências, relativas à própria dinâmica do grupo, que eram anteriores à discussão do recurso didático travada ali, a correção coletiva. Seu posicionamento não parecia ser contrário ao fato de se usar correção coletiva em sala de aula, mas ao fato de tornar-se semelhante a quem o dizia utilizar.

Identifica-se nesse embate indícios de resistência da professora ao arranjo político que se desenhava naquele grupo, isto é, manifestava-se com isso um posicionamento divergente à coordenação. Podemos reconhecer, portanto, um movimento de resistência simbólica que procura transcender a relação de poder instituída pelo *status quo* do grupo.

Rockwell (2006), em um de seus artigos, explora a questão da resistência (Paul Willis³⁹, 1977) presente nas situações de interação que se estabelecem nas escolas. Para isso se utiliza dos fundamentos da sócio-linguística e do interacionismo simbólico. A autora explora e problematiza a concepção existente de que certas ações comunicativas que se dão dentro de grupos subordinados encontrados em ambientes escolares podem gerar resistência frente às demandas da escola ao qual o grupo está inserido. Essa resistência acaba muitas vezes colaborando para a reprodução das relações de domínio dos grupos hegemônicos dentro das escolas.

Para a autora, a questão da resistência deve ser vista de modo mais aprofundado, para que possamos compreender melhor a resistência não apenas como o ato de resistência em si, mas também suas fontes dentro dos processos educativos:

³⁹ Paul Willis (1977) introduz o conceito de resistência cultural e elabora as características que distinguem e as que aproximam esse conceito do conceito de produção e reprodução cultural, bem como o conceito de reprodução cultural, este em 1981.

“(...) En la concepción más difundida, se considera que ciertas orientaciones comunicativas de grupos subordinados, que pueden ser fuente de resistência frente a las pautas culturales o comunicativas impuestas por la escuela, contribuyen a la reproducción de las relaciones de dominación de una clase sobre otra. Una perspectiva distinta acerca de la comunicación, basada en la pragmática, apoyaría la búsqueda de criterios para distinguir actos de resisitencia que no reproducen esas relaciones, sino que tienden a trascenderlas.” (ROCKWELL, 2006. p.34)

O grupo de estudos, como antes explicitado, estava subordinado à decisão da secretaria de educação, que solicitou sua formação e sua implementação. A orientadora pedagógica da escola foi incumbida pela direção a acompanhar as reuniões de estudo. Desse lugar social, assumindo o papel que lhe fora designado, provocava em alguns momentos discussões deliberadas sobre temas que provavelmente julgava necessário que as professoras pudessem refletir para reverem suas posturas em sala de aula e definirem seus posicionamentos de trabalho. Além dessa configuração, havia a presença da pesquisadora que chegou para acompanhar e assessorar as discussões. Ou seja, tomando a perspectiva assumida por Rockwell (2006), de olhar para a dinâmica do grupo, identificamos vários níveis hierárquicos distintos aos quais as professoras desse grupo estavam submetidas. As resistências a essas subordinações eram indiciadas nas interlocuções que se estabeleciam entre os diferentes sujeitos, representantes de diversos níveis hierárquicos envolvidos.

Por meio da problematização da enunciação discursiva, as aproximações e os distanciamentos são notados. Tendo em vista as ressalvas feitas pela autora, as discordâncias que se manifestaram extrapolam as questões teóricas que eram discutidas no contexto do estudo no grupo. A resistência simbólica às determinações hierárquicas insinuava-se:

“(...) Siempre se abre la posibilidad de una verdadera indignación (y no solo una oposición) frente a determinados actos – incluyendo actos de hablas – que ocurren en espacios escolares.” (ROCKWELL, 2006. p.35)

Retomando o trecho destacado sobre a discussão da correção de texto, o uso ou não da nomenclatura “correção coletiva”, ora negada, ora assumida, teve a função de marcar aproximações e afastamentos políticos dentro do grupo naquele momento. Não era o trabalho que desenvolviam com as crianças que estava em jogo, mas sim a manutenção ou não da identidade entre idéias, concepções que eram assumidas ou negadas. As marcas do lugar de onde se fala, como se fala e para quem se fala.

Santos (2001) afirma que as escolhas do quê e do como dizer não ocorrem de forma homogênea nem acontecem de modo linear, elas são impregnadas de interesses próprios dos lugares sociais que os interlocutores ocupam. Com isso, os termos escolhidos, presentes no dizer, revelam aproximações ou distanciamentos do foco em questão, são fluidos:

“Embora os falantes se esforcem para adequar a linguagem às exigências situacionais, tal adequação não ocorre linearmente ou uniformemente, já que os discursos são também qualitativamente afetados pelas variáveis sociais mais estáveis que também impregnam as formas lingüísticas em uso, tais como: sexo, idade, escolaridade, classe social etc. Em outras palavras, num mesmo contexto específico de uso, se intercambiam registros, dialetos, de modo que a configuração textual-discursiva varia, ao mesmo tempo, em função de marcas determinadas tanto pelo contexto situacional e imediato, como pelo contexto cultural, não imediato”. (p.78)

No modo diferenciado de se referirem ao recurso didático da correção coletiva, as professoras confirmavam o clima tenso e provocativo presente na reunião. Enquanto apenas uma delas utilizou o termo “correção coletiva de texto”, as demais negaram o

emprego de sua nomenclatura no dizer, apesar de admitirem reconhecê-lo e o utilizarem em sua prática pedagógica.

4.1 - Refletindo a Partir do Vivido:

Depois da leitura de textos avulsos durante quase um ano, Dora, orientada pelas profissionais da Secretaria Municipal de Educação, optou pela leitura de um livro intitulado “Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita”, de autoria de Teberosky e Cardoso. O livro foi emprestado à Dora pela própria Secretaria. A leitura do livro foi realizada lentamente, pois não se combinou leitura prévia. Lia-se durante os encontros e ocorriam paradas para se comentar trechos ou para se narrar situações cotidianas vividas pelas professoras.

Depois de um ano acompanhando o grupo de estudos, sentia o clima de trabalho bem diferente. Relações amistosas e um entrosamento entre as professoras que compunham o grupo. Dora estabeleceu sua liderança depois desse período de trabalho e esse fato possibilitou que o grupo focasse mais nas leituras as reflexões sobre o dia-a-dia. Comentei com ela sobre essas minhas observações:

“– Dora, estou impressionada com o clima de trabalho que o grupo está vivendo. Acredito que tem relação com seu trabalho de liderança e cuidado ao tratar as professoras. Você é democrática, cuidadosa com as diferenças.

– Procuro me relacionar com as professoras sempre lembrando da minha experiência como professora. Eu fazia o que eu acreditava. Eu ouvia outras pessoas falarem, lia outras idéias, refletia e então revia postura. Já fiz cada coisa com os alunos... Hoje não faria mais, por causa das informações, das novas estratégias didáticas que aprendi”.

Dora, ao atuar junto às professoras, parecia mais segura e tranquila diante do trabalho de coordenar o grupo de estudos e de sugerir estratégias para o trabalho pedagógico com as crianças. Observava que falava com cuidado, levando as professoras a participarem da proposição de mudanças para a rotina escolar.

Com o decorrer dos encontros, avançávamos na leitura do livro de Teberosky e Cardoso. Em um dos trechos dessa obra eram apresentados exemplos de escrita de alunos em fases iniciais de aquisição de escrita (segundo as fases de domínio da língua escrita analisadas por Ferreiro e Teberosky).

Ao analisarem as tentativas de escrita de alunos de cinco anos de idade da rede pública espanhola, as autoras defendiam a necessidade da produção de texto e da interferência do professor nesse trabalho para que os alunos avançassem no domínio da norma padrão de escrita. A partir, então, da leitura desse trecho, seguiram-se as falas:

“– Concordo com as autoras. Se a gente não interferir, não corrigir, não apontar no texto do aluno o que falta, o que sobra, o que está emendado e deveria ser separado e vice-versa, nas suas tentativas de escrita, eles não melhoram seu domínio de escrita. Eles não têm que descobrir nada sozinhos, o professor tem que interferir nas produções de textos deles. – Me posicionei.

– Eu não consigo ficar sem silabar com meus alunos! – Disse Cida, uma das professoras.

– Cida, você consegue, então, ler livros de literatura para os alunos todos os dias? Se você conseguir inserir essa prática de leitura na sua rotina, já estará contribuindo para envolvê-los com a leitura e a escrita mais adiante. – Eu considereei.

– Nem sempre eu consigo, não dá tempo.”

O dizer de Cida “Eu não consigo ficar sem silabar com meus alunos” se revela emblemático do que Mortatti (2000) apresenta ao procurar narrar a história da alfabetização no estado de São Paulo, tendo em vista a divulgação dos diferentes métodos e concepções teóricas sobre o ensinar a ler e escrever. A autora mostra que,

apesar da intensa divulgação do referencial construtivista, o eixo do ensino da alfabetização dificilmente se desloca do uso de métodos.

A professora afirma que silaba com os alunos. Faz pelo menos vinte anos que a Rede Municipal de Campinas tem trabalhado com a perspectiva construtivista. Como Cida não é uma professora jovem, certamente teve a oportunidade de participar de vários desses cursos e provavelmente conhece o que o livro apresenta em termos do processo de aquisição da escrita. Entretanto confessa ao grupo que não consegue “ficar sem silabar”.

Na conversa que estabelecíamos, não mencionávamos o método silábico, mas ela fez uma inferência precisa, não para que compartilhássemos o mesmo ponto de vista. Na verdade pareceu dizer com o objetivo inverso, para afirmar sobre procedimentos que ela não trocava por “não conseguir”.

Retomando as discussões ocorridas no grupo, no leque de possibilidades das solicitações em que o professor se vê inserido, não é possível mensurar ou descrever com simplicidade o que se constitui como o conhecimento necessário a esse profissional para que se sinta confortável no papel de professor, isto é, se sinta confortável na função de ensinar seus alunos sobre os mais diversos temas trazidos por eles à sala de aula.

Ao me reportar ao processo de apropriação do conhecimento pelo adulto-professor⁴⁰, apóio-me no referencial histórico-cultural que entende o conhecimento como produto humano constituído no processo ensino-aprendizagem, estabelecido nas relações sociais imersas em cultura, como o processo gerador de desenvolvimento. No Manuscrito de 1929, Vygotsky ressalta que o desenvolvimento do sujeito se dá em relação direta com o outro. Segundo o autor: “(...) *todo desenvolvimento cultural passa*

⁴⁰ TEMPESTA (1999) trabalhou com a constituição do conhecimento docente em dissertação de mestrado, buscando a compreensão dos caminhos da construção do conhecimento do adulto-professor. A partir da perspectiva histórico-cultural, buscaram-se indícios de como o professor aprende, de como ele resiste, ou não, às mudanças pedagógicas apresentadas por novos estudos sempre frequentes na área da educação. Naquela pesquisa, procurou-se conhecer um pouco da transformação do conhecimento que esse profissional vai experimentando no interior da escola e como as interlocuções com os alunos e com os colegas mais experientes o levam a utilizar as informações recebidas na sua formação e a rever posturas, argumentos e certezas. Com isso se questionou se haveria mesmo uma postura de cristalização de procedimentos pedagógicos e de resistência a mudanças na condução do trabalho docente.

por três estágios: em si, para outros, para si. (...) Através do outro constituímos-nos.”
(p.24-25)

Ao retomar a pertinência da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, para em seguida retornar à questão do conhecimento do professor, busco, na teoria proposta por Vygotsky, possíveis contribuições na busca de pistas sobre o conhecimento docente e sua especificidade. Ressalta o papel marcante do outro, seja ele o colega de profissão, o formador (profissional da formação inicial ou continuada dos docentes), o aluno, membros da direção e a comunidade escolar que compõem o ambiente escolar.

Em um dos encontros que tivemos, ao problematizarmos a importância da leitura, Heloísa relatou que levou para seus alunos um livro que ela ganhou quando criança, de sua professora, por ter apresentado o melhor desempenho dentre as crianças da classe durante o ano todo. Ela tinha então entre sete e oito anos, cursando a 2ª série. Ela relata a experiência que viveu com seus alunos ao levar o livro para eles e contar essa mesma história:

“– Li a história e a dedicatória. Eles quiseram saber se a Heloisa, a criança dona do livro, era eu mesma. Leio sempre para eles, os livros são meus e uso para ler para eles.

– Os livros que leio para meus alunos também são meus. São com eles que faço a biblioteca de classe. – Emenda Luzia.

– Eu também faço a biblioteca de classe com os livros que fui juntando, são meus. – Disse Clara.

– Os alunos sempre querem emprestar os livros que eu leio. – Retomou Heloisa”.

Esse episódio, muito diferente daquele vivido quando discutimos a respeito da correção coletiva, teve o caráter de ser aglutinador. Ocorreu ali uma reunião com troca de informações, impressões, idéias. Não estava manifestando uma disputa de lugares e de discursos que eram compostos pelas diferenças e discordâncias. As falas se deram no sentido de se complementarem, se fortalecerem. As professoras aparentavam estar em certa sintonia ao exemplificarem suas atividades ligadas à montagem e uso da

biblioteca de sala que certamente as três conheciam. Ali estavam compartilhando práticas de trabalho. Dividiam entre si um conhecimento acerca de seu papel na formação de leitores.

O papel do conhecimento dentro da perspectiva sóciointeracionista do desenvolvimento está ligado à idéia de que ele seja gerador de mudanças e conquistas com relação às funções mentais. Ao se referir a essa relação – entre o aprendizado gerado a partir de interações e sua posterior internalização - Vygotsky (1984) mostra que o conhecimento produzido por meio das interações sociais de aprendizado atua no desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁴¹:

“(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando [o indivíduo] interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente [do indivíduo].

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (p.101)

Ao tomar como foco o processo de elaboração de construção do conhecimento do professor, parto do pressuposto de que há um conhecimento específico deste profissional que é aprendido nas suas relações de trabalho. Esse conhecimento, constituído a partir de diferentes situações de aprendizado, ao passar da esfera do interpessoal para o intrapessoal (internaliza-se) passa a ser constitutivo do sujeito.

Segundo Vygotsky (2000),

⁴¹ - Funções psicológicas superiores são a capacidade especificamente humana de operar com signos como meios auxiliares para solucionar problemas psicológicos como: lembrar, comparar, relatar, escolher, planejar, ter atenção voluntária, usar memória lógica. Vygotsky (1984:59).

“A personalidade torna-se para si aquilo que ele é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si.” (p.25)

Nas interações discursivas vivenciadas no grupo de estudos, presenciei diversas situações em que estávamos inseridas em um espaço de formação que proporcionava as condições de produção do conhecimento. Ali o conhecimento docente - visualizado por meio de várias frentes de discussão - via-se perpassado por disputas de poder; por disputas entre diferentes pressupostos teóricos que sustentam o processo de aquisição da língua escrita; por diferentes pontos de vista a respeito de qual seria o recurso didático que possibilitaria a melhor aprendizagem ao aluno. No grupo, vivemos a negociação de diferentes pontos de vista e impressões sobre as emergências do trabalho de alfabetização.

A defesa da constituição social do sujeito apresentada por Vygotsky (2000) não minimiza as disputas e as marcas que o lugar social imprime às relações entre os sujeitos. O autor não acredita que no processo de aquisição ocorra a submissão à idéia ou ao conhecimento do outro, mas sim lutas entre diferentes pontos de vista, até que os sujeitos consigam constituir o seu próprio. Segundo o autor, essa relação pode ser percebida pela palavra que ora revela e ora esconde as relações de poder constitutivas do processo de produção de conhecimento:

“De onde vem o poder da palavra sobre a conduta? Da real função do comando. Através do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado. A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação” (p.25)

É imerso no drama das relações sociais em que o conhecimento é produzido que ele é promovido. Não há linearidade, não há um movimento individual que se sobreponha aos movimentos de todos os sujeitos envolvidos no drama. Portanto, as elaborações cognitivas de cada um no movimento do grupo se realizavam tanto na tensão quanto na sintonia de posicionamentos de trabalho que naqueles espaços/tempos se desenvolviam. No transcurso dos encontros, que muitas vezes não seguiam um cronograma rígido de estudo, pois o cotidiano da escola trazia solicitações constantes de outra natureza, uma proposta de formação continuada estava em andamento.

No livro de Teberosky e Cardoso lido pelo grupo de estudo durante o segundo semestre de 2005, um trecho em especial chamou a atenção das professoras do grupo de estudos. Trazia o relato de professoras alfabetizadoras espanholas e o trabalho que essas desenvolviam com crianças de cinco anos de idade. O livro envolveu muito o grupo durante as reuniões de estudo. O que era apresentado pelas autoras empolgava e intrigava as professoras. O fato de as crianças que freqüentavam a escola espanhola serem descritas como crianças de periferia favoreceu uma receptividade e identificação entre as professoras autoras e as leitoras-professoras.

De todo livro lido, um trecho, entretanto, causou muita comoção, dúvida, angústia e até certa incredulidade no grupo. Tal trecho foi relido e discutido durante quase um mês e meio de atividade.

O trecho foi o seguinte, retirado da página 132:

“(...) as crianças de cinco anos eram capazes de escrever contos compridos, compridíssimos. Outros grupos dessa mesma idade do qual eu fui professora quase não escreviam (porque eu não deixava).”
(p.132)

Ao relerem por muitas vezes tal trecho, as professoras faziam suas considerações. Em um dos dias de releitura e comentários encontramos a seguinte situação:

“–Esses textos [o livro apresenta exemplos de escritas de crianças da escola pública espanhola] são de crianças de cinco anos! – Luzia chama a atenção do grupo.

– Imagine o que os pais pensariam ao ver um texto com tantos erros de grafia – diz Heloisa.

– Crianças de primeira série [sete anos] só fazem frases curtas. – disse Cida.

– Meus alunos de 1ª série escreviam textos longos, depois que eu passei a deixá-los escrever. – Lembrei a elas que essa informação eu havia passado em encontro do ano anterior.

– Como você fazia para corrigir? – Perguntou-me Heloisa.

– Como trabalhava com os pais? – Emendou Cida.

– O que você faz para corrigir os alunos e fazer melhorar a grafia deles? – Me questionou Luzia.

As perguntas naquele momento foram tantas: Fui respondendo da forma mais rápida e objetiva que podia, dando exemplos de atividades práticas que fazia em sala de aula quando eu desenvolvia o trabalho de alfabetização. Minha posição teórica sobre o trabalho com alfabetização já havia sido explicitada nos vários encontros que havíamos tido no grupo de estudos. O que me perguntavam e queriam saber era a respeito de como eu colocava os meus fundamentos teóricos em uso. Respondi contando a elas que lia todos os dias em classe, que escrevia todos os dias e procurava mostrar o uso dos registros cotidianamente. Naquela situação trocamos conhecimentos, impressões, dados, maneiras de se proceder diante de algumas das várias situações que compõem o processo de alfabetização de crianças nas séries iniciais.

Fontana (1996), em seu estudo sobre o processo de elaboração conceitual de alunos da escola básica, ao debruçar-se sobre o conceito de cognição mediada, apresenta contribuições também para que se compreenda o processo de elaboração do conhecimento específico do professor. A autora mostra no trabalho de pesquisa os movimentos de re-elaboração da professora frente aos trabalhos desenvolvidos junto aos seus alunos. Empresto também dessa autora a aproximação teórica que constrói

entre Vygotsky e Bakhtin para compreender o papel da intersubjetividade e da discursividade na atividade cognitiva do sujeito.

A partir dessa aproximação teórica construída entre Vygotsky e Bakhtin, Fontana (1996) destaca o fato de ser por meio de ações mediadas que o sujeito constitui seus conhecimentos:

“Na internalização o processo inter-pessoal inicial transforma-se em intra-pessoal. Essa re-construção tem como base a mediação semiótica (particularmente a linguagem), e envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outro(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação(ões).

Ao serem internalizados, os modos de ação, papéis e funções sociais (na interação) passam para o controle do sujeito, possibilitando-lhe dirigir o próprio comportamento. A possibilidade de auto-regulação é um dos aspectos essenciais do desenvolvimento, uma vez que redimensiona e re-organiza a atividade mental (...).” (p.12)

A autora (1996) ressalta o caráter mediado do processo de desenvolvimento do sujeito no que se refere à construção de sua auto-regulação. Inicialmente, é por meio do processo interpessoal que o sujeito alcança o controle de seu próprio comportamento. Na relação com outro redimensiona suas ações verbais e não-verbais.

O conhecimento docente promove o desenvolvimento do sujeito/profissional que passa a tomar para si escolhas, decisões, definição de ações reconhecidas como adequadas para cada uma das situações sociais por ele vivenciadas junto a outros atores sociais do universo da escola. Ou seja, o conhecimento específico à docência vai sendo incorporado pelo professor em seu processo contínuo de exercer sua profissão. Alguns espaços/tempos são privilegiados no sentido de proporcionar que esse conhecimento se elabore, se sedimente. As reuniões de professores, os encontros de estudo, tal como ocorrido no grupo onde se desenvolveu essa pesquisa, revelam potencialidades e também limitações como local de formação.

A constituição desse profissional e os usos que ele faz de seus conhecimentos, tomada pela perspectiva apontada por Vygotsky (1984), também pode ser entendida como geradora de transformações na condução do trabalho de ensino/aprendizagem que ele realiza. O autor divide esse processo em três etapas:

“(...) a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória. b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento (...) aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior (...) (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos (...). c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (...).” (p.64)

Ao acompanhar as professoras, por meio de minha participação no grupo de estudos, colhi indícios sobre como compreendem sua formação docente. Procuro, por meio deles, compreender os usos que essas profissionais fazem do conhecimento que têm adquirido nas trocas sócio-históricas que estabelecem ao longo da sua vida docente. Também assumi como objetivo, compreender como elas significam os conhecimentos que adquirem ao longo de sua constituição docente. Conhecimentos que utilizam para atuar, como mediadoras, no processo de aquisição de conhecimentos de seus alunos; como colegas, nos grupos das escolas em que trabalham; como “estudantes”, nos grupos de formação (cursos de formação continuada, oficinas, encontros semanais com professoras dos seus locais de trabalho) quando fazem parte de situações mediadas por formadores.

A perspectiva histórico-cultural reconhece a elaboração conceitual (processo de elaboração de conhecimento) dos sujeitos sob a ótica da mediação (VYGOTSKY, 1984;

GÓES, 1992,1995,1997). Isto é, compreende o processo de desenvolvimento mental como sempre mediado.

Vygotsky (1989) esclarece a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a linguagem, duas dimensões tão particularmente humanas que se articulam de forma direta. Segundo ele, *“o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.”* (p.44)

Com isso, a palavra, dentro desta pesquisa tem centralidade. Ouvir o que as professoras dizem e procurar compreender o que enunciam, como o fazem, é um dos desafios aqui assumido. Investigar a linguagem e a relação dela com o pensamento, revelado de forma indiciária por meio do discurso pode ser, então, uma das possibilidades de se compreender o processo de constituição do conhecimento do professor e de sua constituição profissional.

Vygotsky (1986), ao referir-se ao pensamento verbal, problematiza as relações entre o pensamento e o significado das palavras:

“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável.”

(...) O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele.” (p.104).

O autor denomina essa relação pensamento-linguagem como um processo, com idas e vindas, retomadas entre o pensamento e a palavra. Não é o pensamento que vemos transfigurado na palavra, mas por meio dela o pensamento ganha materialidade.

Bakhtin (1992a), ao se voltar às enunciações dos sujeitos, nos alerta para o fato de que sempre construímos sentido ao que nos é dirigido. Dessa forma, nos discursos

em circulação, as marcas da história dos seus usos sociais, das reapropriações dos sentidos, estão no próprio discurso, nas próprias falas.

“De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso, adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor”. (p.290)

Na busca de compreensão do processo de elaboração do conhecimento de professores, desloquei-me para o local em que esse profissional exerce sua atividade e nesse espaço procurei constituir meu (ou algum) lugar como pesquisadora. E as condições de produção da pesquisa constituíram-me sujeito participante.

Ezpeleta & Rockwell, (1986), pesquisadoras da sociologia da educação, ao focarem a pesquisa na escola referem-se à vida cotidiana que existe na instituição escolar e como ela conserva a heterogeneidade dos sujeitos que a ela pertencem, ao mesmo tempo em que essa diversidade representa um desafio ao pesquisador que lança sua pesquisa neste ambiente:

“(…) Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconseqüentes. Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo através de tipologias distintas e estruturas coerentes. A única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo – sem se deixar, porém, perder nele – é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica.” (p.25-26)

Tomando a heterogeneidade como parte constitutiva da construção do conhecimento do professor, insisti na busca de indícios sobre a compreensão desse processo. Ao chegar à escola, olhava os professores procurando me aproximar de seus modos de aprender, de fazer, de falar sobre sua docência. Tinha a intenção de reconhecer que táticas utilizam para aprender e como nomeiam os conhecimentos sobre sua docência para diferentes interlocutores. Sejam esses pertencentes à própria escola ou a outras instituições que fazem intersecção com ela.

Ezpeleta & Rockwell (1986) ainda destacaram a multiplicidade de referentes que o professor traz ao se referir ao conhecimento que utiliza quando trabalha com crianças. As autoras apontam para as variadas instâncias que interpenetram a vida cotidiana de uma escola:

“A escola, tomada como unidade singular do sistema escolar, é um primeiro nível de integração. Tem sido problemático transferir para a escola o conceito de cotidiano aplicado ao sujeito individual. Quando tentamos reconstruir o ‘especificamente’ escolar, recortamos, de fato, a unidade de vida cotidiana dos sujeitos engajados na escola. A partir destes sujeitos – crianças (como alunos) e mulheres (como professoras) –, organizam-se numerosas atividades de seu mundo, sem que correspondam necessariamente a domínios isolados ou a delimitações institucionais. A partir deles, estabelece-se – ou ao menos se negocia – a hierarquia e a congruência relativa das atividades cotidianas. Num âmbito como o escolar, os sujeitos costumam integrar práticas e saberes que provêm de outros âmbitos e excluir de sua prática cotidiana elementos que pertencem ao domínio escolar. Assim, o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida. Ao mesmo tempo, sua prática se afasta necessariamente dos modelos recebidos nos quadros de formação docente, os quais pertencem à própria instituição escolar. Estes tipos de cruzamentos e de rupturas tornam difícil estabelecer o que de fato constrói a escola.” (p. 24-25)

Diante de tantos desafios, a opção da pesquisa voltou-se para a constituição do professor e seu conhecimento ocupando o lado de dentro do seu próprio ambiente de trabalho, a escola. Acredito que “(...) *forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos*” (EZPELETA & ROCKWELL, 1986. p. 28) seriam mais ricamente, porém não mais facilmente, compreendidos, dentro do seu ambiente de atuação. Por essa razão, entre outras, procurei me inserir na escola participando da pesquisa que ali realizaria.



42

5. APONTAMENTOS FINAIS

*Enfim, o que existe de tão singular
no ser humano, tendo voz e língua fortes,
dar vários nomes às coisas, conforme as
várias sensações,*

Tito Lucrécio⁴³

⁴² Escola Estadual de 1º e 2º Grau Caetano de Campos – São Paulo.

⁴³ LUCRÉCIO, Tito. A Origem da Linguagem. In *Discutindo a Língua Portuguesa*. Ano 01. Nº03. São Paulo: Escala Educacional, 2007. P.66

Conforme já mencionado, Vygotsky (1986) afirma que as palavras deixam pistas sobre o pensamento. Ressalta também que, para se ter acesso aos sentidos que elas provocam no outro, conhecer o contexto histórico é fundamental:

“Se seguirmos a história de uma palavra em qualquer idioma, veremos, por mais surpreendente que possa parecer à primeira vista, que os seus significados se transformam, exatamente como acontece com o pensamento (...) a transferência [de nomes para novos objetos] pode ser determinada pelas mais variadas associações, e se ela ocorreu num passado já muito distante é impossível reconstruir as conexões sem conhecer exatamente o contexto histórico do acontecimento.” (p. 63-64)

É necessário recuperar a história das palavras, quando ditas pelos indivíduos, reafirma ele. É preciso um contexto para compreendê-las, sob pena de chegarmos a entendimentos equivocados.

Nesta pesquisa, minha participação no grupo de estudos se constituiu um foro privilegiado para estudar alguns dos processos de produção do conhecimento docente. Seja por ser um espaço de formação composto por várias professoras, seja pelo tempo de convivência que com elas passei, seja pela diversidade de situações que experienciei.

Como explicitado antes, o grupo de estudos foi designado por uma ordem superior, vinda da Secretaria de Educação e recebeu a função de estudar a alfabetização e o modo como as crianças elaboram seus conhecimentos sobre a língua materna. No seu acontecer de fato, junto aos estudos desenvolvidos, havia também uma tensão constante que fazia parte das reuniões. Essa tensão ora se mostrava como fruto de divergências teóricas sobre o ensino entre as professoras, ora como resultado da interlocução que se dava entre elas. Esses conflitos foram manifestados tanto pelo silenciamento do grupo frente às propostas e discussões vindas da orientadora quanto por sua explicitação verbal em alguns debates, conforme apresentado anteriormente. Acredito ser importante re-afirmar que essa designação para a necessidade de existência do grupo de estudos já imprimiu entre as professoras uma apreciação valorativa. E esse fato trouxe desdobramentos nas discussões.

O modo de tomar o discurso e sua circunscrição dentro de uma dada situação exige regras próprias dos interlocutores, adequadas ao tema. Bakhtin (1992b) enfatiza a importância de se levar em consideração os elementos constitutivos que estão presentes na elaboração dos discursos:

“Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.” (p.129)

“(...) Sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação.” (p.130)

Muitos dos confrontos presenciados aconteceram em decorrência da temática posta. Isto é, a alfabetização foi definida como tema que precisava ser estudado. Segundo Bakhtin, o tema tem uma influência concreta na enunciação. E no caso dessas professoras, o modo como o tema da alfabetização foi definido já trouxe engendrado um entendimento: se era preciso estudar alfabetização é porque esse assunto não “andava bem” na rede de ensino municipal e a prefeitura não deveria estar satisfeita e esperava, portanto, resultados.

Bakhtin (1992b), ao destacar a hegemonia dos sistemas ideológicos estabelecidos, anuncia a dificuldade de rompimento com tais sistemas, mesmo que novas correntes ideológicas tenham a intenção de vencê-los. Reconhecendo que o cotidiano é rico e pleno de possibilidades, ainda chama a atenção para a força das macro-estruturas sociais:

“(...) novas correntes da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, submetem-se à influência dos sistemas ideológicos

estabelecidos, e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados.” (p.121)

Creio que um dos aprendizados do grupo que levo para minha vida profissional de formadora e que acredito ser uma das contribuições deste trabalho se refere aos limites delimitados por uma formação continuada com o formato que esta teve. Isto é, retomando o pensamento de Bakhtin (1992a) sobre a hegemonia dos sistemas linguísticos dominantes – que são constituídos, entre outros fatores pela macro-estrutura organizacional de cada sociedade – os efeitos das discussões realizadas naquele espaço/tempo do grupo eram circunscritos por relações de poder bem delineadas conforme apresentado anteriormente.

Quando fui surpreendida pela professora Cida que, *de repente, diz: “quero já avisar que eu silabo, sou bem tradicional”*; demorei a perceber que essa fala dirigida a mim poderia ter sido feita considerando o lugar de onde vinha para fazer a pesquisa. Cheguei à escola vinda da UNICAMP, para acompanhar professoras experientes, que tinham tempo de magistério e que mostravam isso. Muitas delas pertencem à rede municipal de Campinas desde a década de 80.

A fala parece soar como um aviso. Talvez tenha decidido que, naquele contexto, com uma pessoa da Unicamp, o melhor era deixar clara a sua postura, o seu lugar, estabelecer a sua referência. As formas de remissão ao “eu” que a professora usou nesse pequeno aviso traz indicações de seu posicionamento, traz seu “eu” com a sua concepção, através da modalidade subjetiva.

Ao analisar as enunciações relatadas no Caderno de Registro, feitas entre os sujeitos envolvidos neste episódio, retomo, a partir da teoria histórico-cultural o que Vygotsky (1986) postula sobre a relação entre o pensamento e a palavra e o modo imbricado de funcionamento de ambos quando nos referimos à fala significativa:

“O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um

fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento.” (p.104)

Como descrito antes, o grupo, em meio às discussões teóricas sobre o ensino, também buscava ajudas mais pontuais para as diferentes situações que vivenciavam no cotidiano da sala de aula.

Essa busca, no entanto, não seguia um caminho linear. Pelo contrário, apresentava-se travestida de várias formas, pois cada uma tinha seu modo de compreender o trabalho pedagógico. Essa busca por certo caminho era forjada na luta pela hegemonia de determinados conhecimentos apresentados por diferentes professoras com pontos de vista muitas vezes divergentes.

Um exemplo disso se refere ao episódio em que a professora Luzia assumia uma postura construtivista se contrapondo à professora Cida que tinha dito que silabava. Essa divergência de posturas diante de estratégias pedagógicas reconhecidas para o ensino da língua escrita foi explicitada desde a minha chegada. Não fizemos em nenhum momento um debate sobre as diferentes linhas teóricas que subsidia cada uma das vertentes apresentadas por Cida e por Luzia, mas abordávamos os protocolos de ação (CHARTIER, A. 2007) que as professoras desenvolviam e que para elas pareciam funcionar de forma adequada às suas expectativas.

Não havia entre elas um consenso sobre os procedimentos mais adequados. Cada uma defendia o que conhecia como sendo o mais adequado. Havia, como já relatado, alguns momentos privilegiados de troca. Nesses momentos, compartilhavam práticas de trabalho. Colocavam-se como colegas, de forma mais “equilibrada”.

No entanto, creio que uma das potencialidades mostrada pelo grupo de estudo se revelou nos vários usos que ele poderia ter, ou seja, ele foi usado muitas vezes para além de estudos teóricos. As professoras recorreram várias vezes a ele para resolução de problemas práticos de seu cotidiano, ampliando o conceito de estudos do modo como mais o utilizamos hoje. Estudar é também refletir, trocar idéias e por meio delas buscar possíveis saídas para problemas com os quais nos deparamos no cotidiano escolar.

Ao analisar os movimentos das professoras dentro do grupo de estudos e o modo como se apropriavam do tempo e das estratégias de trabalho naquele espaço, percebia que, dependendo da qualidade e do tipo de interação que se davam, as professoras reagiam de forma mais receptiva, como no episódio da leitura do trecho do livro de Teberosky (1993) sobre a realidade espanhola ou quando compartilharam práticas de leitura que desenvolveram em sala de aula com seus alunos.

Este trabalho também tornou visível como as interlocuções linguístico-enunciativas interferem no processo de atribuição e circulação dos sentidos. Dito de outra forma, conforme as escolhas lingüísticas que se explicitam em seus discursos, havia como desdobramento um movimento de adesão, incompreensão e até mesmo de refutação. O episódio sobre a correção coletiva exemplifica esses momentos.

Em ações de formação esses sentidos são ampliados, favorecendo a produção de réplicas. O que nos leva a refletir sobre os modelos das formações de modo que eles possibilitem espaço de manifestação, de troca, de interlocução entre professores e formadores. Ao longo da produção desta pesquisa busquei compreender, por meio da análise dos modos de referenciação do discurso das professoras, que mecanismos enunciativos põem em funcionamento quando falam, nomeiam, usam a língua na interação com o outro.

Era pela palavra que negociavam seus posicionamentos, defendiam opiniões, revelavam ou velavam conhecimentos e desconhecimentos do trabalho pedagógico que realizavam. Vygotsky (1986) defende o entrelaçamento pensamento-linguagem. Para ele, a fala e o pensamento possuem uma relação recíproca de constituição.

“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento.” (p.104)

Víamos no grupo que a rejeição e a aceitação não ficavam marcadas pelo reconhecimento ou não do saber do outro. Há muitos elementos em jogo, sendo que o

reconhecimento do ouvinte com a pertinência da fala do locutor mobiliza aquele para ouvir e interagir.

Dito de outra forma, o discurso traz a marca de quem fala, de onde fala, de como fala. Essas marcas delineiam também no ouvinte o como ouvir e que lugar designa a quem fala. Isso o leva a ter sua réplica de uma determinada forma, considerando a referência percebida pelo ouvinte da situação em que está inserido.

Bakhtin (1992b) afirma que, ao se pronunciar, o sujeito escolhe a palavra em virtude do modo como interpreta seu interlocutor:

“A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (...).” (p.112)

Silva e Matêncio (2005), ao tecerem considerações sobre processos de referenciação tendo em vista a compreensão do jogo identitário entre sujeitos em interação, chamam a atenção para os movimentos objetivos e subjetivos presentes nesse processo:

“Fundamentamo-nos em reflexões teóricas que nos permitem pensar nos movimentos de objetivação e subjetivação envolvidos na interação quando o enunciador, ao assumir determinados posicionamentos identitários, estabelece relações com o seu próprio dizer, com o dito e/ou com o dizer do outro; procuramos, por essa via, identificar indícios de uma zona de imbricação entre posicionamento do sujeito e efeitos de sentido pretendidos.”(p.248)

Acredito, portanto que, dependendo dos modos como o responsável pela formação continuada que se desenvolve dentro dos muros da escola se posiciona frente aos professores, os efeitos podem ser ampliados podendo favorecer a produção de réplicas que possam ter espaço de manifestação. O olhar para a linguagem nesse contexto possibilitou trazer elementos para que possamos refletir um pouco mais sobre as possibilidades abertas na formação de professores no próprio ambiente de trabalho.

Ao longo da produção desta pesquisa, busquei compreender, por meio da análise dos modos de referenciação do discurso do professor, que mecanismos enunciativos põem em funcionamento quando fala, nomeia, usa a língua na interação com o outro.



44

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁴⁴ Escola Normal Carlos Gomes – Campinas – SP.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e Prosa - Obras Completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p.1001 e 1002.

ANDRADE, Ludimila Thomé de. *Professores-Leitores e sua Formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

BAKHTIN, M. Volochínov, V.N. *Marxismo e filosofia de Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992b.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BREZENSKI, I. GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992 -1998. *Revista Educação Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados. Nº 18. p.82, 100, 2000.

CARDOSO, Beatriz & Teberosky, Ana (orgs.). *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. São Paulo: Vozes, 1993.

CERTEAU, Michel. "Teoria e Método no Estudo das Práticas cotidianas. In *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. (Anais do Encontro). SZMRECSANY, Maria Inês (Org.). São Paulo: FAU –USP, 1985. p. 3 a 19.

_____, Michel. *A Invenção do Cotidiano. 1. Artes de fazer*. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

_____, Michel. *Artes de fazer: A invenção do cotidiano*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de Leitura e Escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

DALBEN, A. I. L. F. *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. GAME: FAE –UFMG, 2000.

De Paula, Flávia A. Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula. Campinas, 2008. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp.

DURAN, Marília Claret Geraes ; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. IN *Cadernos de Pesquisa*. vol.35 nº.124 São Paulo Jan./Abr. 2005.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elise. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2000. p.543.

FERREIRA, Jerusa Pires. *Armadilhas da Memória e outros ensaios*. Cotia – SP: Ateliê Editorial, 2003.

FONTANA. Roseli S. Cação. *Como Nós Tornamos Professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, Roseli S. Cação. *Mediação Pedagógica na Sala de Aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____, Roseli S. Cação e GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho Escolar e Produção do Conhecimento. In MACIEL, Lizete S. Bomura e SHIGUNOV, Alexandre Neto (orgs). *Desatando os Nós da Formação Docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Pedagogia das competências como “política” de formação e “instrumento” de avaliação. IN VILLAS BOAS, Benigne (org.) *Avaliação: políticas e práticas*. (2ª edição). Campinas – SP: Papyrus, 2004.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. 9ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____, Carlo. Sinais de um Paradigma Indiciário. IN *Mitos Emblemas, Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Góes, M. Cecília Rafael de – “A Construção de Conhecimentos – Examinando o Papel do Outro nos Processos de Significação”. In *Temas em Psicologia*, nº. 02, Ribeirão Preto, 1995.

_____, “As Relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos”. In *A significação dos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas, Papyrus, 1997.

_____, “Os Modos de Participação do Outro no Funcionamento do Sujeito” In *Educação e Sociedade*, 42 . Campinas: Papyrus, 1992.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

GUEDES-PINTO, A. L. *Rememorando Trajetórias da Professora Alfabetizadora – A Leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

_____, A. L. Apontamentos Teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. IN Educação em Revista. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: FAE/UFMG, Nº 44, dez. 2006.

GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. *Construtivismo Pós-piagetiano*. Porto Alegre. Vozes, 1993.

HÉBRARD. Jean. O Objetivo da Escola é a Cultura, Não a Vida Mesma. In Revista *Presença Pedagógica*. V.6 - Nº 33. Maio/Junho. Belo Horizonte- MG: Dimensão, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e Formação do Professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?* In KLEIMAN, Angela B. (org.) *Formação de professores: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2001.

_____, Ângela B. Avaliando a Compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. IN RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

_____, Ângela B. Os Estudos do Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. IN *Linguagem em Discurso*. Dossiê Letramento e Formação de Professores (KLEIMAN, A. B. e BALTAR, Marcos (orgs.)). Palhoça, SC: Unisul, v.08.nº03, set/dez, 2008.

_____, Ângela B. As Metáforas Conceituais na Educação do Professor: índices de formação de saberes na interação. IN KLEIMAN, A. B. (org.) e MATENCIO, M. L.

Letramento e formação do professor: Práticas Discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Referenciação: Construção e Reconstrução de Objetos-de-discurso.* Campinas: Unicamp, 2007 . No Prelo.

KRAMER, Sônia e Souza, Solange Jobim e (org.). *Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação.* São Paulo: Ática, 1996.

KRUG, A. *Ciclos de Formação.* Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, Monteiro. *Idéias de Jéca Tatu.* Vol. 04. São Paulo: Brasiliense, 1964.

LUCRÉCIO, Tito. A Origem da Linguagem. In *Discutindo a Língua Portuguesa.* Ano 1. nº03. São Paulo: Escala Educacional, 2007. p.66.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Atividades de Referenciação no Processo de Produção Textual e o Ensino da Língua.* Texto apresentado nos anais do GELCO em outubro de 2001 e encaminhado para a publicação dos anais do mesmo Grupo em janeiro de 2003. Campo Grande, MTS.

_____, *Da fala para a escrita: atividades de retextualização.* São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Luiz Antônio. *Discurso, Cognição e Gramática nos Processos de Textualização*. Publicado nos anais do VI ENIL, UNB. Brasília – DF: Janeiro, 2003.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização: um estudo do resumo e da resenha. In CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3, Rio de Janeiro, RJ. Anais.... Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível em:

[HTTP://www.letras.ufrj.br/abralin/fale.htm](http://www.letras.ufrj.br/abralin/fale.htm)

_____, Atividade de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo. IN Scripta, Belo Horizonte, nº 11, p.109-122, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876 – 1994)*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

_____, Maria do Rosário Longo. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

NÓVOA, António (org.) . *Vidas de Professores*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. In Educação em Revista. Belo Horizonte: FAE/UFMG, nº 44, dezembro 2006.

PINHEIRO, Márcia A. P. da S. A Formação Profissional Na Prática Cotidiana: O Que Nos Contam As Educadoras. Campinas, 2006. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.02, nº 03, 1989.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História. São Paulo: Educ. Nº 15, Abril 1997.

_____, A. A História Oral como Gênero. Projeto História. São Paulo: Educ. Nº 22., Junho de 2001.

_____, A. Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. IN *Revista Tempo*. Vol. 01, nº. 02. Rio de Janeiro, 1996. P.59-72.

RAMOS, Graciliano. Infância (Memórias). Rio de Janeiro: Record, 2003. p.104 e 177.

ROCKWELL, Elise. Resistencia em el aula: entre el fracaso y La indignación. In *Educação em Revista/ Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação – n.44, dez. 2006. p.13 a 39.*

ROSAR, M^a de Fátima F. e KRAWCZYK, Nora R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. In *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES/FE, nº 75, agosto 2001.

SANTOS, Cosme Batista. *Processos de retextualização e ensino de língua materna: uma experiência com alunos de escola pública no semi-árido baiano*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL – UNICAMP, 2001.

_____, Cosme Batista. *Um assunto puxa o outro: a representação da coerência textual na formação do alfabetizador*. Tese de doutorado. Campinas: IEL – UNICAMP, 2005.

_____, Cosme Batista. A intertextualidade na leitura da alfabetizadora. IN Linguagem em Discurso. Dossiê Letramento e Formação de Professores (KLEIMAN, A. B. e BALTAR, Marcos (orgs.)). Palhoça, SC: Unisul, v.08. nº03, set/dez, 2008.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães e MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. *Referências pessoais e o jogo interlocutivo: Efeitos Identitários*. IN KLEIMAN, A. B. (org.) e MATENCIO, M. L. *Letramento e formação do professor: Práticas Discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2005.

SILVA, Leila Cristina Borges da. *Práticas de Leitura na Infância: do limite à transgressão*. Campinas, SP. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

SILVA, Simone Bueno Borges. *Da Formação de Professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura*. Tese de Doutorado. Campinas – SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2003.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *O Antropólogo e sua Magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-brasileiras*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza. B. & LAPLANE, Adriana Friszman. O Trabalho em sala de aula: teorias para quê? IN Cadernos ESE. Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense. *Alfabetização e Leitura*. Rio de Janeiro. Nº 01 – Novembro de 1993. (p.79 a 82).

SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. In: Cadernos de Pesquisa. Vol 36 - no.127 São Paulo Jan./Abr. 2006.

TEMPESTA, M. Cristina S. *A participação do aluno na constituição do conhecimento do adulto-professor: as relações intersubjetivas no contexto educacional*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação – Unicamp, 1999.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

VALSECHI, Marília Curado. *Desenredando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber*. Dissertação de Mestrado. Campinas - SP: IEL – UNICAMP, 2009.

VIEIRA, Martha Lourenço. *Construtivismo a Prática de uma metáfora*. Dissertação de Mestrado apresentada no Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1995.

VOLTAIRE, E. *Candido*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____, L. S. Manuscrito de 1929. In *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)*. N.71. 2ª edição. Campinas – SP, 2000.

WILLS, Paul. Cultural Production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange*, Ontario, v. 12, n.2-3, p. 48-67, June 1981