

AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de – UFSC

PELANDRE, Nilcea Lemos – UFSC

GT-10: Alfabetização, Leitura e Escrita

Introdução

O presente trabalho é síntese da pesquisa para tese de Doutorado em Educação, que teve como principal objetivo identificar e analisar fatores que condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras.

Inicialmente chamamos a atenção para o papel que vem ocupando a Educação nos debates em torno do desenvolvimento social e econômico em âmbito internacional. Reconhecemos que o modelo de sociedade, na atual conjuntura política, econômica e social, por sua complexidade, coloca um nível de exigência cada vez maior para o mundo do trabalho, com reflexos nas mudanças de concepções sobre o que seja educação, escolarização e alfabetização.

Britto (2007, p. 21), ao se posicionar sobre “Alfabetismo e educação escolar”, confirma a expansão do “alfabetismo” nas sociedades modernas de forma “constante, lenta e desigual” e aponta para quatro fatores que colaboram para a ampliação dos índices de “alfabetismo”: o desenvolvimento econômico, com a reestruturação da produção, que exige o domínio do processo produtivo pelo trabalhador; intenso processo de urbanização tendo a escrita como base; o desenvolvimento da tecnologia e a escolarização universal. Para esse autor, isto não significa que a ampliação da escolaridade e da alfabetização reduza as desigualdades sociais, mas, sim, constitui uma demanda do próprio modelo de sociedade vigente.

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

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

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

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

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

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

Esse consenso não leva em conta, no entanto, outras instâncias de aprendizagem; a Escola é apenas uma delas, e cabe salientar que talvez seja a única ou a mais significativa para muitas pessoas cujo acesso aos bens culturais são limitados em outras instâncias sociais.

Ao chamar a atenção para a Escola e sua importância social, percebemos o quão complexa se torna essa instituição diante das demandas contemporâneas de conhecimento que exigem muito mais do que o nível básico de apropriação da escrita. Há um leque de exigências outrora ignoradas pela escola e que foram sendo por ela assumidas, inflando-a de atribuições e modificando o fazer pedagógico.

Na tese, optamos por centrar nosso estudo na formação de professoras que trabalham com alfabetização, focando nas escolhas que fazem em suas atuações em sala

de aula no 1º ano do 1º ciclo¹. Aproximamo-nos do campo de atuação de professoras alfabetizadoras² na intenção de elucidar aspectos presentes nessas práticas, que possam revelar pressupostos subjacentes às suas escolhas teórico-metodológicas. Com esse intento, desenvolveu-se pesquisa de campo de caráter etnográfico com três professoras, duas de comunidades de uma cidade do Sul do Brasil e uma de uma comunidade de uma cidade pertencente ao Norte de Portugal.

O plano de investigação utilizado caracterizou-se como um estudo de caso múltiplo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) desenvolvido a partir de observações no contexto dos espaços de alfabetização e de entrevistas com os sujeitos envolvidos. Para a análise dos dados utilizamos um *software* denominado Nud*Ist (RICHARD, L.; RICHARD T., 2002) próprio para análise de dados de pesquisa qualitativa. Elegemos como ponto de partida a seguinte questão: Que fatores condicionam, impactam e intervêm nas “escolhas”³ teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras?

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

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

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

¹ Essa é a nomenclatura que utilizaremos a partir do documento oficial do Ministério da Educação do Brasil: “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997). Não estamos aqui nos referindo à classe de 6 anos recentemente instituída no ensino fundamental.

² Aqui cabem duas observações: a primeira é a opção feita durante todo o texto de usar o adjetivo “alfabetizadoras” para as professoras que atuam na 1ª série do 1º Ciclo, por entender que há uma especificidade a ser levada em conta, quando se pensa na atuação dessas professoras no início do processo escolar, e a segunda diz respeito à manutenção da expressão no feminino (“professoras alfabetizadoras”), pois a frequência de mulheres nessa função é bastante considerável, o que é condizente no âmbito de nossa pesquisa de campo em que os três sujeitos não fugiram a essa regra.

³ Propositamente, colocamos entre aspas o termo “escolhas” na questão norteadora, porque concluímos ao longo do trabalho que as opções feitas pelas professoras não são escolhas de livre-arbítrio: estão completamente imbricadas em contextos sociais e históricos. Retiramos as aspas, no texto, para não sobrecarregá-lo, mas isso não altera o sentido que colocamos nesta nota. Além disso, a intenção é reiterar o que parece óbvio, parafraseando Ahmad (1996), muitas vezes *o óbvio precisa ser dito*.

- Averiguar aspectos de caráter político-administrativos que interferiram em suas escolhas nas práticas de sala de aula.

- Identificar os aportes teóricos que orientaram os encaminhamentos metodológicos no ensino da linguagem escrita.

- Desvelar as concepções de alfabetização subjacentes às práticas dessas professoras, sujeitos da pesquisa.

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

Sabemos que há inúmeras e imensuráveis facetas nessa formação entrecortada por vários matizes amalgamados em sua constituição, alguns de caráter formalizados⁴, outros não formalizados⁵. O “ser”⁶ professora traz em si a história de vida como estudante nos vários anos de escolaridade; traz no imaginário socialmente construído o *que é ser professora*, e, ao passar por uma formação inicial (seja em Nível Médio, no Magistério ou na Graduação em Pedagogia), oferecida na intenção de prepará-la para a atuação em sala de aula, incorpora modos de pensar, modos de “ser professora” e, como já pontuamos, modos que imbricam todos os outros espaços possíveis de formação.

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

⁴ Denominamos de caráter formalizado: formação inicial – o Magistério de Nível Médio e a Graduação em Pedagogia; a formação contínua oferecida pelas secretarias de educação; cursos de curta duração que as professoras buscam por sua conta; oficinas; seminário e congressos dos quais participam.

⁵ Denominamos de caráter não-formalizado: conjunto de aprendizagens que podem ocorrer em níveis diferentes de aprofundamento, como por exemplo, em conversas, em discussões com pares, no acesso a revistas, em leituras autônomas de livros, em grupos de estudo, na experiência como estudante, na experiência adquirida nos anos da carreira na profissão de professora, na experiência de vida fora do contexto escolar.

⁶ Esse termo “ser” queremos pensá-lo de forma ambivalente, como verbo: “ser professora”- constituir-se como professora, formar-se e queremos pensá-lo como substantivo: “o ser professora”- a pessoa da professora, ela, como gente de “carne e osso” pertencente à determinada cultura, inserida em determinado tempo e espaço em meio às mediações que lhe foram possíveis. Pensamos que essa suposta ambivalência sugere ao mesmo tempo indissociabilidade e interdependência – de como “o ser” se forma, constitui-se professora ao longo de sua história, ou seja, em um determinado contexto temporal e espacial.

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

Quando pensamos sobre sala de aula, muitos aspectos nos vêm à mente: estudantes, professores/as, material escolar, material didático, estratégias, quadro, carteiras, chamada, horários, conteúdos, relacionamentos, papéis sociais, teorias de aprendizagem, etc. Todos esses aspectos nos remetem ao conceito de práxis (a partir da teoria marxiana) e nos fazem recorrer a Vázquez (1977): ele afirma que a práxis é atividade teórico-prática, isto é, tem um lado idealizado, teórico, e um lado material, prático, e só por um processo de abstração podemos separá-los. Então, a atividade prática desenvolvida por um sujeito é simultaneamente subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material – tudo isso em unidade indissolúvel.

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

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

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

nos lembra Marx, que o sujeito não faz a história exatamente como deseja, mas a partir das condições que lhe são possíveis naquele contexto.

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

A análise dos dados deu-se a partir da organização do trabalho em três eixos temáticos: a formação das professoras; a organização das escolas e os processos de alfabetização que desencadearam as categorias de análise: os processos de formação (formalizados e não formalizados); contexto socioeconômico e cultural; organização do trabalho docente; rituais da cultura das escolas e concepções de alfabetização (organização dos espaços de alfabetização e sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita), os quais apresentaremos a seguir.

A formação das professoras

No primeiro eixo denominado *A formação das professoras*, procuramos primeiramente fazer algumas reflexões sobre os processos de formação docente com base em autores que trabalham com essa temática, dentre eles, Freitas (2002), Soares (1998), Coraggio (1998), Moraes e Torriglia (2003), Nóvoa (2002), Contreras (2002), Correia e Matos (2001), com o intuito de identificar as possibilidades, os entraves e algumas implicações que estão postas para a formação de professores na atualidade. A intenção é que a leitura desses teóricos respalde a compreensão dos dados empíricos com os quais nos deparamos na pesquisa, aprofundando o conhecimento de como se *formaram/formam-se/conformam-se/informam-se/deformam-e/transformam-se* os três sujeitos da pesquisa em sua constituição de “ser” professora.

Trabalhamos com a categoria *processos de formação*, compreendendo que a constituição do “ser professora” é complexa e sua formação compõe-se de momentos *formalizados e não-formalizados* em que se inclui a formação inicial (graduação ou o magistério de nível médio) e a formação contínua, a qual procuramos ampliar ao máximo, considerando-a como um campo em que se situam tanto as possibilidades

formalizadas, como é o caso de cursos oferecidos por redes de ensino, como as não-formalizadas em que cabem o aprendizado pela própria experiência, com os colegas de trabalho, em livros, em revistas, entre outras possibilidades.

Os estudos teóricos nos mostraram que a formação de professores vem ganhando uma visibilidade nada casual. Este fenômeno vem ao encontro das exigências do movimento de rearranjo capitalista que demanda outras providências para a educação, que se apresenta cada vez mais influenciada por conceitos próprios do mundo empresarial. Portanto, quando pesquisamos a formação de professores também precisamos vê-la sob este ângulo, o das políticas educacionais em curso financiadas e dirigidas por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial.

As tensões, conflitos e dilemas que perpassam a *profissionalidade* docente foram explicitados no confronto do que nos pontuaram estes e outros autores e no que vimos nas realidades das escolas, e os quais apresentamos resumidamente a seguir: a relação com o tempo que parece nunca ser suficiente para a demanda exigida e que gera sofrimentos; a autonomia necessária e simultaneamente perigosa que tanto servia para torná-los solitários quanto em alguns momentos solidários; os conflitos entre a organização do trabalho individual e coletivo; a avaliação que deixou de ser uma medida exclusiva do professor e passou a ser também uma medida externa à escola; as relações entre escola e comunidade; os entraves sobre os tempos/espacos para a apropriação de conhecimentos pelo professor e pelas crianças sob sua responsabilidade.

Imersas nesse movimento, estão as professoras que fizeram parte da pesquisa de campo. Consideramos que elas são representativas de uma gama de profissionais que, mesmo em meio à crise, procura soluções e cria possibilidades. Além disso, embora reconhecendo os limites da prática de sala de aula nos processos educativos das crianças, as professoras têm esperanças, sonhos e utopias, e a cada novo ano com outras crianças iniciam uma caminhada prenhe do desejo de vê-las envolvidas no movimento de aprender a ler e a escrever.

As professoras, sujeitos da pesquisa, em seus depoimentos e ações sinalizaram para:

- O valor da formação inicial (de nível superior) nas tomadas de consciência que as disciplinas ligadas às Ciências da Educação, nos cursos de Pedagogia, são capazes de ampliar e proporcionar.

- O papel dos anos de experiência como um dos aspectos que favoreceram reflexões, não por si só, mas no confronto com outras aprendizagens que foram ocorrendo ao longo da carreira profissional.

- A necessidade de uma instância coletiva de discussão pedagógica com tempo e espaço favorável à reflexão e aprendizagem, em sintonia com os processos desenvolvidos em sala de aula.

Em seus depoimentos apresentam nuances de seus processos formativos perpassados pela formação inicial em nível médio e na graduação, formação contínua oferecida pela Rede Municipal e a experiência na carreira profissional. Vejamos alguns recortes extraídos das entrevistas:

[Entrev 3: 202 - 221]

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

Na fala dessa professora transparece uma certa idealização presente durante o Curso de Magistério e *desconstruída* no confronto com a experiência de sala de aula e, por isso, quando iniciou a graduação, suas expectativas já eram outras.

[Entrev 3: 162 – 169]

S-br: [...] Quando eu comecei a fazer faculdade, eu tinha uma visão, trabalhava observando o livro didático, era o meu limite. E a faculdade me fez enxergar além, assim oh!, pesquisar mais, ir à biblioteca, internet, a questão dos textos reais, eu trabalhava muito com textos assim... qualquer texto pra mim... quanto mais fáceis... Antigamente se tinha essa visão, por exemplo, quando tu falaste da letra T [referindo-se a A-br], procurava textos que tinha um monte de T, aquela coisa... eram textos de cartilha mesmo e eu comecei a enxergar outros.

Nessa fala, S-br revela o impacto dos conhecimentos adquiridos na graduação em seus processos formativos. Já na fala a seguir, S-br descreve as suas atitudes em relação a um curso oferecido pela Rede Municipal na formação contínua e o confronto entre o aprendizado adquirido e a realidade em que estava inserida, demonstrando ser sujeito de seu processo e atenta aos processos das crianças:

[Entrev 2: 193 – 244]

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

[...] algumas coisas deram certas, outras não, até chegar em agosto, o que que eu fiz, não, agora eu vou rever o que que eu tou fazendo que as crianças... Têm algumas que não estão aprendendo. E algumas estavam indo embora, uma beleza, só que muitas estavam ficando para trás, então o que que eu fiz, voltei, comecei a selecionar as atividades: esse caminho aqui eu posso fazer lá, este não, conforme as crianças [referindo-se ao que era aprendido no curso], tentando adequar a teoria com a minha prática. [...]

A organização das escolas

Para compreendermos esses processos de formação, precisamos também considerar *a organização das escolas*, nosso segundo eixo temático, e para tanto, analisamos o contexto socioeconômico e cultural, a organização do trabalho docente e os rituais da cultura das escolas.

Em nossa perspectiva, para compreender as escolhas de cada uma das professoras, era preciso também considerar o seu entorno: a comunidade, a organização do trabalho docente e a ritualização dos procedimentos marcados pela cultura da escola. Entendíamos que tais aspectos poderiam revelar suas concepções de ensino-aprendizagem, de desenvolvimento humano, de relações pedagógicas e sociais em geral.

A descrição do contexto socioeconômico e cultural dos três espaços de alfabetização nos ajudou a visualizar as peculiaridades e a heterogeneidade própria da constituição de cada um desses grupos. Fez-nos concluir também que as crianças com mais acesso e familiaridade com o mundo da escrita, anterior à entrada na escola, encontram menos barreiras em seus processos de apropriação da escrita, e o apoio e

acompanhamento dos pais no projeto da escola constitui fator impulsionador nessa trajetória.

Na explicitação dos rituais pudemos nos deparar com atualizações do passado no presente (como os hinos e orações nas escolas brasileiras), com atitudes laicas e ligadas a determinadas correntes pedagógicas (como a influência das idéias de Freinet na escola portuguesa) e com demandas alheias às próprias escolas (como organizações não-governamentais e empresas) que influenciaram nos encaminhamentos de projetos desenvolvidos e processos avaliativos, impactando nas escolhas teórico-metodológicas das professoras.

Os processos de alfabetização

No terceiro eixo que denominamos *os processos de alfabetização*, trabalhamos com a categoria *concepções de alfabetização*, subdividida em: *organização dos espaços de alfabetização* e *sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita*. Acreditamos que a maneira como se organizam os espaços e as formas de sistematização são reveladoras das concepções de alfabetização que subjazem ao trabalho docente, por isso optamos por essa análise.

Não poderíamos discutir as concepções de alfabetização das professoras, sem estabelecer um ponto de partida teórico e nossa escolha foi apresentar referencial relativo ao desenvolvimento do conceito de alfabetização ao longo da história, aliado recentemente às discussões em torno do letramento. Apoiamo-nos em Leite (2001), Soares (2004), Mortatti (2001, 2004) e Frago (1993), autores que nos ofereceram possibilidades de reflexão sobre o fenômeno alfabetização e todas as suas facetas no *ontem* e no *hoje*.

Nas reflexões que fizemos sobre a alfabetização na história, abordamos a difusão, procedimentos, objetivos e conseqüências desse fenômeno social até a atualidade. A partir dessas reflexões, percebemos que o processo de complexificação da sociedade passou a demandar outras necessidades para o campo da Educação e, nas últimas décadas, inúmeras críticas foram feitas aos direcionamentos da alfabetização escolar que tendiam ao uso das cartilhas e de seus métodos como principal procedimento para alfabetizar.

Reconhece-se que houve grandes progressos teóricos na área de alfabetização, muito embora, não necessariamente, tais avanços já estejam efetivamente impactando

nas práticas de sala de aula. No caminho percorrido entre as pesquisas desenvolvidas, as críticas efetuadas, os conhecimentos científicos e a prática docente não há linearidade.

O processo formativo do professor não se efetiva como se ocorresse uma simples transposição de um campo teórico para um campo prático. É um processo de apropriação que vai se efetivando a partir das possibilidades de interações surgidas ao longo da trajetória de formação e depende do campo de mediações em que está inserido.

No que diz respeito aos encaminhamentos teórico-metodológicos das professoras A-br e Sbr, o que percebemos foi a predominância da perspectiva construtivista, porém mesclada da influência de outras abordagens, como a histórico-cultural, por exemplo, também com vestígios de formas consideradas antigas de alfabetizar, além de transpassados pelas interferências de órgãos que se caracterizavam por uma certa “racionalização do ensino”, usando o termo de Nóvoa (2002), como foi o caso das ações do Instituto que assessorava a Secretaria da Educação daquele município, marcadas pela aplicação de provas, controle de leitura a partir da caixa itinerante de livros e controle de presença das crianças.

Uma evidência constatada nas duas salas de aulas do Brasil foi o incentivo à leitura literária. Podemos até inferir que esse aspecto já é constitutivo do processo de alfabetização no contexto brasileiro. Tanto os cursos de formação inicial, quanto os cursos de formação contínua, de modo geral, incentivam o uso de literatura em sala de aula e enfatizam a importância da leitura como uma das maneiras de se contribuir para o sucesso do estudante. As professoras sujeitos da pesquisa corroboram essa tendência. Faz parte do cotidiano de ambas ler histórias, ouvir o que as crianças têm a dizer, incentivá-las para o relato oral, despertar o interesse para a leitura de histórias. Ambas as professoras lêem histórias como uma possibilidade de desenvolver o gosto pela leitura, a competência narrativa, a compreensão, a ampliação vocabular, entre outros aspectos.

A-br afirmou que desde quando *se sente professora*, lê para os estudantes e mencionou que essa atitude relaciona-se com cursos que já fez:

[Entrev 7: 584 - 586]

A-br: Eu leio pra eles desde que eu me sinto professora, eu sempre li pros meus alunos, histórias, assim... claro que teve cursos que a gente fez assim tive vários cursos de literatura, contações de história tive curso...

As professoras, A-br e S-br, em consonância com perspectivas contemporâneas de alfabetização, desenvolveram projetos que priorizavam o trabalho com diversos gêneros discursivos como, por exemplo, músicas, cantigas populares, parlendas, listas. Simultaneamente, nas atividades com os diferentes gêneros, exploravam as relações entre grafema/fonema, enfatizavam os aspectos referentes à notação do sistema de escrita e ensinavam os nomes das letras. Nos procedimentos, envolviam diversas linguagens e diversas áreas do conhecimento, trabalhando de maneira interativa, mantendo interlocução constante com as crianças que são desafiadas a pensarem e a inferirem no processo de apropriação do conhecimento do sistema de escrita.

Todos esses aspectos observados mostram que a constituição da profissionalidade de A-br e S-br recebe influências que lhes possibilitaram percorrer caminhos semelhantes. Ambas as professoras fazem parte de uma mesma rede de ensino, com formação contínua respaldada em discussões de perspectivas contemporâneas e ambas realizaram seus cursos superiores na mesma instituição, em épocas aproximadas. Cabe ressaltar que se percebem outras marcas em seus encaminhamentos, características de concepções de alfabetização anteriores às contemporâneas, como por exemplo, a de que os processos de leitura devem antecipar os de escrita.

Já a organização do *espaço da iniciação* na escola portuguesa de R-pt mostrou-se bastante distinta. O trabalho em grupo era um procedimento normal adotado por toda a escola e as crianças eram chamadas à responsabilidade da “entre-ajuda” (termo usado pela professora), cada uma sabendo que poderia ajudar a outra e a cooperação no grupo era incentivada.

Nos encaminhamentos de R-pt, percebemos a fidelidade à perspectiva do projeto da escola, bastante voltado para as idéias de Freinet e com a nítida influência do Movimento da Escola Moderna (MEM). Entretanto, verificamos também a crise que tomava conta do coletivo daquela instituição, naquele dado momento, o que tornava deficientes alguns pontos do referido projeto. Assim, vieram à tona os limites de uma perspectiva de alfabetização ainda pautada em encaminhamentos de métodos já bastante criticados, se comparados com as contribuições de outras perspectivas, como por exemplo, a histórico-cultural.

Os procedimentos teórico-metodológicos de R-pt apresentaram pontos de divergência e convergência em relação aos das alfabetizadoras brasileiras. Evidenciou-se que as discussões sobre as perspectivas construtivistas não influenciaram o trabalho

dessa professora no contexto de Portugal como ocorreu no contexto brasileiro. As escolhas de R-t estão muito arraigadas pelas concepções do Movimento da Escola Moderna e guardam marcas dos processos de alfabetização utilizados nas cartilhas.

Os encaminhamentos de R-pt são perpassados por valores como cooperação e co-responsabilidade, próprios de uma concepção de educação que objetiva formar sujeitos autônomos, capazes de desenvolver suas potencialidades, sem necessariamente seguir um mesmo ritmo ou padrão de nivelamento. A escola, por isso, opta por uma organização alternativa que se distingue de outras escolas portuguesas e das brasileiras que pesquisamos. Características como a não-seriação, a disposição do mobiliário em espaços abertos permitem interações das mais variadas e dimensiona uma cultura escolar distinta. Contudo, em relação aos processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, avaliamos alguns pontos que consideramos restritivos, se comparados com as discussões contemporâneas e com algumas das possibilidades que percebemos nas salas de A-br e S-br.

Os encaminhamentos de escrita e leitura apresentavam-se quase exclusivamente atrelados à produção de frases do cotidiano, a memorização constituía um dos principais procedimentos utilizados pela professora, as informações sobre o sistema de escrita contemplavam a recorrência às família silábicas, comparações com palavras já aprendidas e pesquisadas em um único texto exposto na sala e de construção coletiva, mas não lhes era ensinado, por exemplo, o nome das letras, relegado a um segundo plano. Não percebemos da parte de R-pt uma preocupação em diversificar os gêneros discursivos e nem agregar a literatura infantil aos seus procedimentos, como nas salas de A-br e S-br.

Conclui-se que a discussão sobre as potencialidades da literatura e sobre a necessidade de diversificar os gêneros discursivos não fazia parte das concepções sobre o ensino da linguagem defendidas por R-pt, diferentemente dos procedimentos de A-br e S-br, em que a literatura recebe o status de constitutiva do processo de alfabetização, e o trabalho com a diversificação dos gêneros discursivos é prioridade.

O aspecto que mais aproximou as três professoras em seus modos de ser diz respeito às possibilidades de interação e interlocução oferecidas às crianças. A elas era dado o direito de se expressarem, de pensarem em voz alta, de fazer elaborações sobre a linguagem escrita, o que consideramos um avanço diante do que denunciou, por exemplo, Smolka (1989, p. 45), sobre as únicas ações que algumas vezes são permitidas na escola, como “sentar, copiar, colorir e calar”. Percebeu-se, portanto, a relevância que

adquirem as possibilidades de interação e os momentos de interlocução para a apropriação do conhecimento sobre a linguagem escrita.

A verificação *in loco* do trabalho de professoras alfabetizadoras favoreceu uma visão atualizada de como vem sendo praticada a alfabetização. Muito embora os contextos fossem diferenciados, o recorte bastante específico e com características peculiares fez-nos perceber que nos três espaços pesquisados, em maior ou menor escala, a criança ganha uma centralidade na representação do que é o processo de ensino-aprendizagem para aquelas professoras. Em vários depoimentos, as professoras enfatizaram a necessidade de levar em conta o que a criança domina, quais são suas reais necessidades e em qual contexto se situa. Portanto, mesmo diante de todas as adversidades da trama e dos percursos de toda ordem, as atitudes das professoras tenderam para um posicionamento que colocava a criança no centro do processo e não o método ou a professora, como em outros momentos isso foi corrente na história da alfabetização. Vejamos o depoimento de R-pt:

[R-pt Entrev 11: 83 - 112]

[...]

R-pt: Agora, portanto, se nós descermos um bocadinho ao meu trabalho que é isso que tu pretendes... essa escola como toda a gente percebe à entrada, a organização é totalmente diferente de uma organização de uma outra escola qualquer, porque a organização está baseada... portanto, quem é o centro da educação é o aluno, não há cultura da escola, há cultura do aluno. Então, a escola está organizada de forma a que nós façamos os possíveis e os impossíveis pra ir ao encontro da criança, ao ritmo, ao interesse da criança, o capital cultural da criança é que impera, a escola não tem o capital cultural e, portanto, é passo a passo, passinhos pequeninos que os meninos vão construindo todos os seus saberes.

Considerações sobre os dados da pesquisa

Procuramos explicitar o caminho das professoras A-br, S-br e R-pt com as crianças, no micro espaço de possibilidades que se colocaram em cada sala de aula (histórica e temporalmente localizadas), e por isso, emergiram peculiaridades, similaridades e diferenças.

O banco de dados organizado a partir da pesquisa de campo, em confronto com os estudos realizados, forneceu-nos pistas para pensar/questionar o movimento da alfabetização na história, as concepções subjacentes, a formação de professores de uma forma geral e de alfabetizadoras de uma maneira específica.

Os resultados da pesquisa corroboraram a tese de que discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige-nos considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente, as formas de organização das instituições escolares, aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais com forte influência sobre a ação docente.

A formação de professores, vista como um fenômeno social, é extremamente complexa, exigindo um olhar profundo para questões de várias ordens que envolvem dimensões diversas como processos de conhecimento, peculiaridades culturais, aspectos históricos, políticos e econômicos.

Concluindo, a pesquisa apresentada propiciou perceber as particularidades da formação de professores, tanto em nível inicial quanto em nível de formação contínua. Evidenciou-se a complexidade desse campo e ao mesmo tempo o quanto ainda será necessário caminhar no sentido de uma formação que possa destituir a condição de solidão dos professores, fazendo com que suas vozes sejam ouvidas, e assim constituir uma *profissionalidade* que abra espaço para um processo coletivo de formação.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, A. **Questões de classe e cultura**: uma entrevista com Aijaz Ahmad. **Monthly Review Press**, New York, v. 48, n. 5, 1996.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997. v. 2.
- BRITTO, L. P. L. de. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.
- _____. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetismo no Brasil**: questões e provocações na atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 19-34.

- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE M. J., HADDAD S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos cotidianos dos professores**. Porto: Editora Porto, 2001.
- EDELSTEIN, G. **Seminário: análise das práticas de ensino**. Florianópolis: CED/UFSC. 2004. Seminário ocorrido durante a disciplina “Questões de Epistemologia na Pesquisa em Educação”, ministrada pela prof.a Dra. Leda Sheibe.
- FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras, textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2007.
- LEITE, S. A. da S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 21-45.
- MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Org.) et al. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.
- MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.
- _____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma Introdução. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 9-29.
- RICHARD, L.; RICHARD T. **NUD*IST: Nom-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing**. N6. Melbourne, Austrália: QSR International Pty Ltd., 2002. (Software).
- SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe25/anped-n25-art01.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2004

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD S (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.