

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Adélia Dieb Ubarana

**EM QUE CONTEXTOS APRENDERAM A ENSINAR OS PROFESSORES QUE
PROPICIAM APRENDIZAGENS PERTINENTES À ALFABETIZAÇÃO?**

NATAL
2011

ADÉLIA DIEB UBARANA

**EM QUE CONTEXTOS APRENDERAM A ENSINAR OS PROFESSORES QUE
PROPICIAM APRENDIZAGENS PERTINENTES À ALFABETIZAÇÃO?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes.

NATAL
2011

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Ubarana, Adélia Dieb.

Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização? / Adélia Dieb Ubarana. - Natal, RN, 2011.

215 f.

Orientador (a): Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Formação de professores - Tese. 3. Professores alfabetizadores - Tese. 4. Alfabetização - Tese. 5. Aprendizagem - Tese. I. Lopes, Denise Maria de Carvalho. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA
373.2.011.3-051

CDU

Créditos da capa: Pablo Picasso, "La Lecture", 1934. Créditos para All Posters.

ADÉLIA DIEB UBARANA

EM QUE CONTEXTOS APRENDERAM A ENSINAR OS PROFESSORES
QUE PROPICIAM APRENDIZAGENS PERTINENTES À ALFABETIZAÇÃO?


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora em Educação.

Tese aprovada em 09 de setembro de 2011.

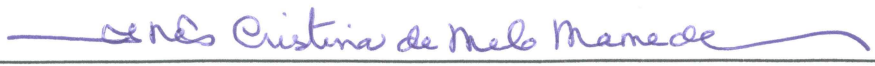
BANCA EXAMINADORA



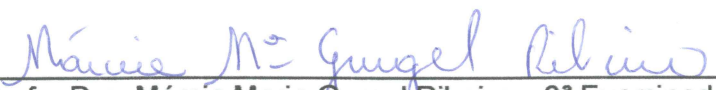
Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes – Orientadora/Presidente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN



Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – 1ª Examinadora
Universidade Federal do Piauí - UFPI



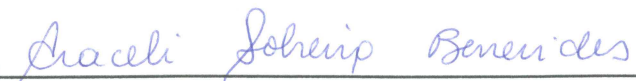
Profa. Dra. Inês Cristina de Melo Mamede – 2ª Examinadora
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro – 3ª Examinadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves – 4ª Examinadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides – 5ª Examinadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva – 6ª Examinadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

À memória de João Elísio Ubarana Júnior e Maria Dieb Ubarana, meus pais,
falecidos durante a feitura deste trabalho.

A Cláudio, João Cláudio e Marina.

Às crianças, a quem vem, historicamente, sendo negado o direito de aprender a ler e
a escrever,
oferecemos este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Pelo apoio incondicional, pelo carinho e pela paciência:

Cláudio, meu marido,
João e Marina, meus filhos.

Pela orientação e pelo muito que me ensinou nesse percurso (de tese e de vida):

Denise.

Pela confiança, oração e força:

Dona Marilda, minha sogra.

Pela torcida e pelo incentivo:

Meus familiares, em especial Agnes, minha irmã, e Renata, prima-irmã.

Pela leitura atenta que ajudou a redimensionar o trabalho:

Professoras Márcia, Ivana, Inês, Penha, Aracelli e Fernanda.

Pela compreensão e pelo apoio:

Professoras do NEI, em especial Naire, Adele, Régia Maria, Uili, Suzana, Régia,
Analice e Gilka.

Pela disposição em (com)partilhar suas histórias de vida e formação:

Elaine, Márcia e Rutilene.

Pela credibilidade e torcida para o fechamento deste estudo:

Todas as pessoas amigas.

Pela luz e força divina:

O Espírito Santo.

RESUMO

Com o presente trabalho, objetivamos investigar, no percurso formativo de professores que conseguem alfabetizar crianças na escola pública, contextos por eles percebidos como originários e propiciadores dos modos de ação didático-pedagógicos definidores de sua prática exitosa. Ancorada em um marco teórico-metodológico multirreferencial que envolveu, de modo especial, a abordagem histórico-cultural, o paradigma indiciário e os aspectos das histórias de vida, nossa investigação tomou como sujeitos três professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental que atuam em três escolas públicas da cidade de Natal-RN. Mediante múltiplas sessões de entrevistas semiestruturadas e entrelaçando o passado com o presente em narrativas, as professoras rememoraram seus percursos formativos e identificaram, no movimento íntimo de sua constituição pessoal e profissional, em que radicam os sentidos que orientam suas práticas e que se aproximam de significações sociais relativas às teorizações que compõem, na atualidade, um novo paradigma em relação à alfabetização. Compreendemos que a apropriação de modos próprios de funcionamento psíquico – de pensar, sentir, agir – constitui-se como uma conversão de modos sociais em modos individuais, como significação – constituição de sentidos em situações de relação social. Nessa perspectiva, encontramos os seguintes contextos de aprendizagem das ações de alfabetizar das professoras: em vivência na infância; vinculados à formação inicial e vinculados à formação continuada. Desvelamos ainda que desses/nesses contextos a constituição dos sentidos se mostra como: relacional; mediacional; dialógica; contraditória, nem sempre harmônica; multidimensional, ao envolver cognição, emoção e volição; singular e plural, por ser única, não repetível, múltipla e semelhante; e, por fim, imprevisível quanto ao momento de sua constituição, mas previsível quanto à sua natureza sgnica e dialógica. Os resultados do processo investigativo apontam que o processo de formação de professor é sempre histórico, social, longo, complexo, não completamente acabado nem precisamente definido; e que compreendendo melhor a constituição das professoras aventamos possibilidades teóricas de renovação das práticas da formação profissional de professores.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Professores alfabetizadores. Alfabetização.

ABSTRACT

With this paper, we investigate, in the course of training teachers who can teach literacy children in public school, contexts perceived by them as originating and enablers of the modes of action defining their successful educational and pedagogical practice. Anchored in a theoretical and methodological multi-referential goal which involved, in particular, the cultural-historical approach, the evidentiary paradigm and aspects of life stories, our investigation took as subject teachers of the first three years of elementary school who work at three public schools in Natal-RN. Through multiple sessions of semi-structured interviews and weaving the past with the present in narratives, the teachers recall their pathways and identify in the close movement of their personal and professional formation, which are rooted in the senses that guide their practices and significations that make up the approach relating to social theories, nowadays, a new literacy paradigm. We understand that the appropriation of their own modes of mental functioning - thinking, feeling, acting - constituted as a social conversion of behavior in individual modes, meaning - creation of meaning in situations of social relationship. From this perspective, we find the following learning contexts of teachers' actions in literacy: experiences in childhood, related to initial and continuing education. Unveiled on these contexts the constitution of the senses is shown as: relational, meditational, dialogic, contradictory, not always harmonious, multidimensional, by involving cognition, emotion and volition, singular and plural, for being unique, unrepeatable, multiple and similar, and ultimately unpredictable as the time of their constitution, but predictable in its inner and dialogic nature. The results of the investigative process indicate that the process of teacher training is always historical, social, long, complex, not completely finished or precisely defined, and that better understanding of the constitution of teachers inferring theoretical possibilities of renewal of the practices of professional teacher training.

Keywords: Education. Teacher training. Literacy teachers. Literacy.

RESUMEN

La tesis se propone a investigar la ruta de formación de maestros con éxito en la alfabetización de niños en escuelas públicas, en busca de percibir los contextos que generan y proporcionan los modos de acción didáctica y pedagógica definidores de una práctica profesional exitosa. Anclados en una perspectiva teórica y metodológica multi-referencial, se utilizó el enfoque histórico-cultural, el paradigma indiciario y las historias de vida para investigar tres maestras de los primeros años primarios de tres escuelas públicas en Natal-RN. A través de varias sesiones de entrevistas semi-estructuradas y de las conexiones entre el pasado y el presente en las narraciones, las maestras recuerdan los caminos particulares de sus formaciones personal y profesional; además, identifican los significados que orientan a sus prácticas, los mismos que componen algunas teorías en la actualidad, a cerca de un nuevo paradigma en relación con la alfabetización. Entendemos que la apropiación de modos propios de funcionamiento mental - de pensar, sentir, actuar - se constituye en una transformación de los modos sociales en modos individuales, en la creación de sentido en situaciones de relación social. Desde esta perspectiva, nos encontramos con los siguientes contextos de aprendizaje de las acciones de alfabetización en las maestras: experiencias en la infancia y formación inicial o continua del profesorado. También se descubrió que la constitución de sentido en este tipo de situaciones implica en: las relaciones, la mediación, el diálogo, los conflictos, las múltiples dimensiones del ser (la cognición, la emoción y la voluntad), la forma singular y plural de las situaciones (porque son únicas, no repetibles, múltiples y similares), así como en la imprevisibilidad de su constitución y la previsibilidad de su carácter simbólico y dialógico. Los resultados indican, todavía, que el proceso de formación del profesorado es siempre histórico, social, largo y complejo, no del todo acabado o definido con precisión; y que una mejor comprensión de la ruta personal y profesional de los maestros hace posible la renovación teórica de las prácticas de formación.

Palabras clave: Educación. Formación del profesorado. Maestros alfabetizadores. Alfabetización.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 AS ORIGENS DO ESTUDO	11
2 A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
2.1 DEFININDO O QUE OLHAR	25
2.2 DEFININDO O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS QUE CONSEGUEM ALFABETIZAR NA ESCOLA PÚBLICA	29
2.3 DEFININDO OS MODOS DE APROXIMAÇÃO: OS APORTES TEÓRICO- METODOLÓGICOS	34
2.3.1 A abordagem qualitativa de pesquisa	35
2.3.2 Princípios da Abordagem histórico-cultural – método de investigação e análise	37
2.3.3 Aspectos da Análise Indicial	41
2.3.4 Aspectos dos estudos fundados nas Histórias de Vida – nas narrativas (auto)biográficas: narrar/rememorar, rememorar/narrar	44
3 ALFABETIZAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS DE/DAS PROFESSORES/AS	53
3.1 ORIGENS DOS SENTIDOS DE ALFABETIZAÇÃO	56
3.2 NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, OUTROS SENTIDOS DE ALFABETIZAR	67
3.3 A ALFABETIZAÇÃO EM OUTROS SENTIDOS: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS E APROPRIAÇÃO DE UMA NOVA LINGUAGEM	70
3.4 A ALFABETIZAÇÃO SOB O SIGNO DO LETRAMENTO	78
3.5 NO JOGO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS, A “DESMETODIZAÇÃO- DESINVENÇÃO” DA ALFABETIZAÇÃO	85
3.6 MODOS DE AÇÃO DE ENSINAR A LER E A ESCREVER INSCRITOS NA PRÁTICA DE ALFABETIZAR DE IARA, IRACEMA E POTIRA.....	98
4 CONTEXTOS DE VIDA E FORMAÇÃO: ONDE/COM QUEM AS PROFESSORAS APRENDERAM SEUS MODOS DE ALFABETIZAR	122

4.1 CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DAS AÇÕES DE ALFABETIZAR EM VIVÊNCIA NA INFÂNCIA	140
4.1.1 Contextos familiares – vivência com os pais	145
4.1.2 Contextos escolares – vivências com professores na própria alfabetização.....	153
4.2 CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS DAS AÇÕES DE ALFABETIZAR VINCULADOS À FORMAÇÃO INICIAL	157
4.3 CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS DAS AÇÕES DE ALFABETIZAR VINCULADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA	170
4.3.1 Contextos definidos pela formalização	172
4.3.2 No ambiente de trabalho extraescolar <i>com outros mais experientes</i>	174
4.3.3 No ambiente de trabalho da escola com outros mais experientes	178
5 À GUIA DE (IN)CONCLUSÕES	122
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICES	206

1 INTRODUÇÃO

1.1 AS ORIGENS DO ESTUDO

Como aprendem a ensinar os professores que propiciam aos alunos aprenderem a ler e a escrever?

O interesse por esse tema emergiu de inquietações, cujas origens encontram-se na vivência da docência em diferentes instâncias. Em primeiro lugar, por ser professora alfabetizadora¹ de crianças, há quase duas décadas, em uma instituição escolar² da rede pública que alcança resultados positivos, possibilitando-nos, ao mesmo tempo, avançar em nossa prática e refletir sobre nosso próprio percurso formativo. Em segundo lugar – e principalmente –, por atuar como professora-formadora em cursos de formação para professores da escola pública voltados, de modo especial, para a alfabetização de crianças. Particularmente, nessa atividade, envolvemo-nos com a busca pela melhoria da qualidade do ensino da/escola pública, reconhecendo a gravidade do problema socioeducacional em que consiste o elevado índice de fracasso escolar nas séries iniciais e, de modo específico, na alfabetização. Ao mesmo tempo, consideramos a formação dos professores como uma das múltiplas dimensões dessa problemática.

De partida, embora reconheçamos que o termo alfabetização assume, historicamente, diferentes significados e sentidos, em nosso estudo ele é compreendido, de modo específico, como o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita³, o que envolve, de modo indissociável, a apropriação do sistema

¹ Assumimos, em nosso estudo e ao longo deste texto, a expressão *professora alfabetizadora* como referência às professoras, notadamente mulheres, que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e que, prioritariamente, precisam ensinar às crianças a leitura e a escrita, ou seja, possibilitar que se alfabetizem, o que implica especificidades à sua prática, ainda que esta envolva e propicie outras aprendizagens escolares.

² Essa instituição escolar, embora pertença à rede pública, insere-se na rede federal, no âmbito de uma universidade pública como *Colégio de Aplicação*, o que lhe confere especificidades em termos de condição de trabalho em regime de dedicação exclusiva e de atuação, tanto como professora de crianças em sala de aula apenas em um dos turnos quanto como formadora de professores em eventuais cursos.

³ Estamos entendendo por *linguagem escrita*, de acordo com Teberosky e Cardoso (1990, p. 33-34), “a linguagem que se escreve [...] linguagem escrita não é só a escrita da linguagem, mas também a linguagem que pode ser escrita”.

alfabético de escrita – a compreensão de seu princípio de funcionamento, seus elementos e convenções de notação e o desenvolvimento de habilidades textuais básicas – de produção e compreensão de textos escritos, envolvendo, pois, a perspectiva de letramento. (SOARES, 2001; CAMPELO; LOPES; VIEIRA, 2009).

Considerada como inserção na apropriação da linguagem escrita, compreendemos, com base em Gontijo (2002, p. 1), inspirada em Bakhtin (1997), que a alfabetização e, de modo mais amplo, o letramento possibilitam adentrar no mundo da linguagem escrita e penetrar no mundo da cultura, no interior das relações sociais existentes. Desse modo, “[...] a alfabetização é um processo pelo qual a criança penetra, se insere na história do gênero humano [...]”, assumindo, assim, esses processos, dimensões individuais, sociais, históricas e culturais. (GONTIJO, 2002, p. 1).

Desse modo, como professora que, de um lado, alfabetiza crianças e, de outro, ensina professores a alfabetizar, interagimos com professores diversos, singulares. Com eles, e através deles, conhecemos sobre suas práticas, seus processos e resultados, muitas vezes diversos, ou mesmo adversos, do que buscam, tanto quanto as crianças, em suas ações de ensinar e aprender a ler e escrever na escola pública. Essas práticas singulares não são processos isolados, mas imersos em relações históricas, sociais e culturais, marcadas pela complexidade.

Muitas dessas práticas têm as marcas do insucesso, cujos resultados negativos em relação à alfabetização de crianças nos primeiros anos de escolarização já fazem parte da história da educação em nosso país, conforme apontam os dados do IBGE/INEP desde 1956, quando foram disponibilizados dados estatísticos mais precisos. (BRASIL, 2001).

A persistência da situação até os dias atuais, conforme revelam os indicadores de desempenho escolar mais recentes⁴, demonstra que a escola pública

⁴ Em que pese a natureza *controversa* das *avaliações em larga escala* – o caráter relativo de suas finalidades, métodos e consequências (FERREIRO, 2005) –, constatamos, de acordo com as avaliações realizadas nas últimas décadas, que elas apontam as deficiências do ensino no país e atestam o abismo que separa a situação atual de uma situação ideal. Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a média geral dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do país não passou de 4,0 em 2007 e 4,4 em 2009, em uma escala de zero a dez. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultados>>. Acesso em: 10 out. 2010. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostra que metade dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental não consegue interpretar um texto simples e 90% estão

não tem garantido aos Brasileiros, especialmente àqueles que provêm das camadas populares, os conhecimentos básicos, dentre os quais, os relativos à leitura e à escrita, o que confere ao tema uma persistente atualidade e relevância nas discussões e investigações, apesar dos reconhecidos avanços em termos científicos e políticos nas últimas décadas em relação à temática. (SILVA, 2007).

Em nosso estado, o Rio Grande do Norte, o problema ganha contornos ainda mais alarmantes: ocupamos o último lugar (3.4⁵), em 2007, de acordo com o IDEB – com relação à (não) alfabetização de crianças nos anos iniciais na escola pública. Esses dados foram reafirmados no Relatório⁶ do Diagnóstico da Alfabetização de Crianças de 8 e 9 anos matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental em Escolas da Rede Pública do estado do Rio Grande do Norte, realizado como uma das ações do Projeto Agenda Potiguar pela Alfabetização de Crianças⁷. Segundo esse relatório, mais de 50% das crianças que estavam finalizando o terceiro ano escolar, frente às tarefas que lhes foram propostas, as quais envolviam leitura e produção de textos de estrutura simples e familiar, demonstraram não ter conseguido se apropriar de conhecimentos e habilidades básicas de ler e escrever.

Esse problema, intimamente vinculado ao intensamente discutido *fracasso escolar*, é identificado e tematizado por diversos autores como *fracasso da alfabetização* (SOARES, 1985; 2004a; CAMPELO, 2000; MORTATTI, 2004; SILVA; FERREIRA, 2007)⁸ e tem sido atribuído a causas diversas, apontadas de múltiplas

abaixo do nível adequado para idade (Revista VEJA, 10/03/2010). Na mais recente avaliação do ensino em 65 países, realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil figura nas piores colocações, tanto em leitura e ciências (53^a) quanto em matemática (57^a). (Revista VEJA, 15/12/2010).

⁵ Em 2009, o IDEB do RN foi de 3.9. Esse indicador de qualidade educacional combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) de estudantes concluintes das 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^o ano do Ensino Médio, com informações sobre rendimento/aprovação escolar. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultados>>. Acesso em: 10 out. 2010.

⁶ UFRN, 2008.

⁷ Esse projeto, iniciado em 2005, no RN, a partir de uma iniciativa da União de Diretores Municipais de Educação – UNDIME/RN – com o Fundo das Nações Unidas pela Infância/UNICEF, em parceria com outros órgãos, em especial a UFRN, desenvolveu ações voltadas para a melhoria da alfabetização de crianças, dentre as quais se destacam um Curso de Formação/qualificação de gestores educacionais para a alfabetização de crianças e o referido diagnóstico do aprendizado da leitura e da escrita de crianças que se encontravam matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental, no ano de 2007. Foram avaliadas 33.347 (trinta e três mil, trezentos e quarenta e sete) crianças em todos os municípios do Estado, com relação à produção escrita, e 24.503 (vinte e quatro mil, quinhentos e três) com relação à leitura e à compreensão de textos escritos.

⁸ Soares (1985, 2004a), tanto em seu texto original, *As muitas facetas da alfabetização*, escrito em 1985, quanto em sua releitura em 2004, discute a reincidência no fracasso em alfabetização no nosso país. Revela que, apesar de muito já se ter escrito e pesquisado acerca desse tema, a sua análise mostra-se incoerente, uma vez que os dados envolvidos que buscam explicações para o tema não se

perspectivas e com diferentes enfoques. (SOARES, 2004a). Nesse sentido, historicamente, em movimentos de idas e vindas, tem se atribuído a responsabilidade por tal *fracasso* ao método de ensino, portanto, aos professores; ao aluno e suas supostas deficiências, isto é, ao seu contexto sociocultural; ou, ainda, ao contexto mais amplo com suas múltiplas determinações.

Na atualidade, observamos uma nova investida das interpretações que atribuem as causas do problema da (não)alfabetização de crianças nos primeiros anos de escolarização aos métodos ou, mais especificamente, ao que se identifica, de forma reducionista e equivocada, à adoção, pelas escolas, do *método construtivista*. A esse respeito, Morais (2010) construiu uma consistente reflexão que desmonta tal argumentação, apontando não somente seu caráter reducionista – ao atribuir a um só fator as causas de um problema que, como bem definiu Soares (1985, 2004a), é multideterminado –, como também sua natureza equivocada, tanto na forma restrita de interpretar a matriz construtivista em suas diversas abordagens quanto na afirmação, não corroborada por estudos diversos, de que tais princípios (ainda que fossem assim compreendidos) tenham sido, ampla e efetivamente, adotados pelas escolas Brasileiras, notadamente as públicas.

Tais reducionismos não têm lugar no panorama atual de compreensão sobre alfabetização, considerando-se o conhecimento disponível, proveniente de vários campos – da psicologia, da sociologia, da história da educação, da linguística, da psicolinguística, entre outros. (SOARES, 1989; SOARES; MACIEL, 2002). A partir

apresentam integrados, e sim desarticulados, dada a multiplicidade de perspectivas e pluralidade de enfoques que o complexo processo de alfabetização envolve. Campelo (2000), em seu estudo sobre os *saberes necessários ao ofício de alfabetizar*, analisa o tema fracasso/sucesso escolar. Fundamentada em diversos autores que abordam o tema, em especial Bernard Charlot, destaca modelos em que se mostram explicativos do tema e conclui que “[...] é um fenômeno complexo, decorrente de múltiplas determinações e que se apresenta como relativo, porque é resultante da lógica subjetiva dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores”. (CAMPELO, 2000, p. 16). Afirma, por fim, que o fracasso escolar não acontece de forma isolada, geralmente integra uma rede intrincada de processos: “O sucesso/fracasso escolar não é um fenômeno único e isolado, visto que é antecedente a e consequente de outros fracassos e sucessos”. (CAMPELO, 2000, p. 16, grifo do autor). Mortatti (2004), ao analisar *o analfabetismo, a alfabetização, a escola e a educação*, discute a persistência do analfabetismo, do fracasso escolar como problema que acompanha o Brasil ao longo de mais de um século, desde a instalação do modelo republicano de escola pública marcado pela disseminação da instrução elementar, em 1889, com a proclamação da República. Evidencia, portanto, a dificuldade que o Estado tem em efetivar e garantir a educação escolar, seja por meio de políticas públicas em âmbito federal, estadual ou municipal, seja por iniciativas não governamentais. Silva e Ferreira (2007), ao apresentarem a coletânea *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*, discutem que, apesar das conquistas nos estudos que envolvem alfabetização, escola e universalização do ensino no nosso país nos últimos cinquenta anos, a tentativa de redimir o fracasso e a evasão escolar ainda é uma realidade. Isso evidencia a complexidade da questão, na qual permanecem e ressurgem velhos problemas e emergem novos desafios.

dessas múltiplas interpretações, já há constituído um *corpus* consistente e profícuo de análise e compreensão de muitas das dimensões do processo, pelo menos do ponto de vista do discurso teórico, como reconhecem estudiosos da área (SILVA, 2007), o que já configura um avanço considerável em relação à proposição de Soares (1985, 2004a) acerca da necessária construção de uma explicação que integre todos os fatores e as facetas desse processo, reconhecidamente complexo, multideterminado e multifacetado.

A partir desse conjunto de produções *quantitativa* e *qualitativamente significativas*, ainda que não completamente integradas, podemos, como apontam Silva e Ferreira (2007, p. 8), dispor de elementos para a reflexão acerca dos processos de aprender e ensinar, “sobre quem ensina e quem aprende, como se ensina e como se aprende [...]”. Nesse entendimento, já dispomos de referenciais⁹ menos reducionistas relativos ao próprio conceito de alfabetização, problematizado, ampliado e “reinventado”¹⁰ (SOARES, 2004b) de acordo com as emergentes compreensões acerca das facetas que ele envolve e com a invenção da palavra e do conceito de letramento.

Entretanto, apesar de todo o avanço teórico, o problema da não alfabetização persiste na prática e instiga novos estudos, propondo novas frestas de investigações. Se antes esse problema poderia ser atribuído ao não acesso à escola por parte de todos, desde quando a democratização da educação passou a ser intensificada notavelmente nas décadas de 1940 e de 1950 – alcançamos, na atualidade, percentuais próximos aos 97% de crianças no Ensino Fundamental –, a questão assume outras faces, complexificando-se. Com a garantia da entrada das crianças na escola, o desafio da educação envolve a conquista pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois, apesar da sua indiscutível difusão, a escola pública ainda não consegue, efetivamente, ensinar a todos a ler e a escrever, aprendizagens reconhecidas como básicas, ou melhor, conforme afirma Ferreira (2010, p. 9, grifo nosso), a alfabetização continua sendo “*a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem*”, tanto para a possibilidade de sucesso na

⁹ A esse respeito, ver Soares (2004b) e Morais (2006).

¹⁰ Em seu texto *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Soares (2004b, p. 5) desenvolve a retomada de conceitos e problemas referentes à alfabetização, buscando identificar sua evolução: “[...] em um movimento que vou propor como sendo de progressiva *invenção* da palavra e do conceito de letramento, e concomitante *desinvenção* da alfabetização, resultando na polêmica conjuntura atual que me atrevo a denominar de *reinvenção* da alfabetização”.

escolaridade posterior quanto para oportunidades de crescimento na vida pessoal, profissional e social.

Desse quadro resulta uma constatação de que universalização e qualidade do ensino-aprendizagem, alfabetização e sucesso escolar parecem processos profundamente imbricados, com uma indissociabilidade que lhes constitui historicamente e que precisa ser garantida. (MORTATTI, 2004). Para alcançá-la, torna-se dever básico do sistema educacional garantir que todos os alunos não apenas estejam na escola, mas que também efetivamente aprendam a ler e a escrever e permaneçam em todo o percurso de escolaridade.

Para tal alcance, é preciso reconhecer, tanto no plano teórico quanto na prática, que a alfabetização, enquanto processo de ensino-aprendizado da linguagem escrita, tem múltiplas determinações (históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas) e é constituída por múltiplas dimensões (psicológicas, linguísticas, psicolinguísticas, sociolinguísticas, antropolinguísticas, pedagógicas e didáticas), as quais têm implicações em sua aprendizagem e, por consequência, em seu ensino. (SOARES, 2004a).

Reconhecendo essa natureza multideterminada e multidimensional da alfabetização e compreendendo que consiste em um processo de apropriação de conhecimentos de natureza complexa, o que implica mediação pedagógica intencional e sistemática, torna-se impossível não estabelecer relações entre os processos e os resultados da alfabetização e as instâncias mediadoras, dentre as quais se destaca o trabalho do professor e seus muitos determinantes, destacando-se entre estes a formação docente e as condições objetivas de realização da prática pedagógica junto às crianças.

Nessa perspectiva, diversos estudos têm se acercado da problemática da alfabetização considerando a relevância do papel do professor na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, estabelecendo relações – não exclusivas – entre as ações dos professores e as apropriações alcançadas pelos alunos (LOPES, 1990, 1999; GARCIA, 1996; CAMPELO, 2000; SMOLKA, 2001; PÉREZ; GARCÍA, 2001; SAMPAIO, 2008), bem como entre as ações dos professores e seus processos de formação (KRAMER; SOUZA, 1996; BRZEZINSKI; TAVARES, 2001; MAMEDE, 2004; FERREIRA; ALBUQUERQUE; LEAL, 2006, 2007; VIEIRA, 2010; MORAIS, 2010; FRADE, 2010), ou seja, considerando as inter-relações entre as dimensões do fazer alfabetizador e dos saberes envolvidos nesse fazer, assim como

dos processos de apropriação de tais saberes. Com foco em uma ou outra dessas dimensões, destacamos, dentre muitos outros, esses estudos mencionados que se voltam para a alfabetização, tematizando a prática do professor e/ou os processos envolvidos na constituição dessa prática.

Entre esses estudos que tratam de alfabetização e educação escolar, saberes pedagógicos do professor alfabetizador e atividade docente, formação de professor alfabetizador e reflexões sobre a prática, construção do conhecimento profissional de professores e alfabetização, depreendemos que, apesar das diferentes perspectivas e focos, é possível reconhecer uma convergência, explícita ou implícita, em torno do papel do ensino, portanto, dos saberes e fazeres do professor, nas aprendizagens. Esses trabalhos mostram que as ações/intervenções docentes são aspectos constitutivos – ainda que não exclusivos – do processo/efetivação da aprendizagem dos alunos. Como nos diz Campelo (2000, p. 19):

Seja pública ou privada, a escola deverá, através dos seus docentes, proporcionar ao seu usuário – o aluno – o acesso a códigos e saberes específicos que constituem o conhecimento elaborado, sistematizado. A especificidade da escola em geral e, em particular, a especificidade da escola pública exige que o professor domine e articule uma gama de saberes – os saberes docentes – para que possa mediar com competência o cumprimento da função social da escola. O professor é, pois, o mediador por excelência através do qual a escola deverá realizar a sua missão.

Reconhecida, portanto, a implicação entre a atuação do professor e a aprendizagem dos alunos, bem como entre sua atuação e os processos por meio dos quais ela se constitui, impõe-se estabelecer relações entre suas ações e sua formação e, mais ainda, entre os percursos constitutivos de sua formação.

Para autores como Nóvoa (2000), Campos (2002), Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) e Tardif (2007), a formação do professor tem implicações diretas no trabalho que desenvolve. Fundada nessa compreensão, uma produção intensa de estudos¹¹ tem defendido que a formação para a alfabetização tem requisitos

¹¹ Os estudos sobre a formação do professor alfabetizador se intensificaram nas últimas duas décadas, visto que, conforme Soares (2000), em obra que sistematiza a produção científica sobre alfabetização, até o ano de 1989, haviam sido produzidos apenas 15 estudos sobre a formação do professor alfabetizador. Apesar desse quadro animador em relação à intensificação desses estudos, segundo a produção de alguns dos mais representativos periódicos científicos da área de educação – *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas; *Educação e Sociedade*, do Centro de Estudos

próprios, oriundos da especificidade do processo que tem por objeto. (SOARES, 2004a). Essas produções, ao mesmo tempo em que sistematizam tais requisitos para a formação e a atuação do professor no processo de alfabetização (CAMPELO, 2000), (re)constroem necessidades formativas para alfabetizar em uma perspectiva de letramento (VIEIRA, 2010) e reconhecem que a baixa qualidade dos cursos de formação inicial e continuada (MORAIS, 2010) do professor compromete o seu desempenho na alfabetização das crianças. (GARCIA, 2003; LOPES, 2004; KRAMER, 2005; FERREIRA; ALBUQUERQUE; LEAL, 2006; ARAÚJO, 2008).

Afirma-se, nesses estudos, a relevância das investigações acerca da formação do professor alfabetizador e suas especificidades. Contudo, em consulta aos registros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), a respeito dos trabalhos apresentados nas reuniões dos últimos dez anos, pertinentes às áreas de Formação de Professores e Alfabetização, identificamos um número pouco expressivo de produções que tematizam os processos de formação docente específica para a alfabetização. Com essa perspectiva, encontramos os estudos de Campelo (2000) sobre os saberes docentes pertinentes à alfabetização e suas implicações para a formação de professores; de Mamede (2001, 2003) acerca da caracterização dos professores alfabetizadores e de sua formação; de Monteiro (2004) sobre os processos de aprendizagem de uma professora alfabetizadora após a sua formação inicial; e, em destaque, o de Powaczuk (2009) a respeito da constituição da *professoralidade* alfabetizadora. Nesse trabalho, a autora busca analisar as trajetórias formativas de professores alfabetizadores e identifica momentos que marcaram suas vidas e sua profissão.

A importância que tem assumido a formação específica para a alfabetização também se faz enxergar, além da produção acadêmica, nas políticas governamentais que vêm intensificando-se nos últimos onze anos, no sentido de formar professores para atuar nesse processo. Dentre outras iniciativas, destacamos o Programa Parâmetros em Ação – Alfabetização (BRASIL, 1999); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA (BRASIL, 2001); e o Programa Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem (BRASIL, 2008).

Esses programas têm, reconhecidamente, promovido avanços na difusão de concepções atuais (SOARES, 2001) sobre alfabetização e possibilidades de práticas didático-pedagógicas ancoradas em abordagens interacionistas de aprendizagem e de linguagem que preconizam o papel interativo do sujeito aprendiz e a necessária mediação docente – ainda que apresentem nuances diferenciadas nas concepções dessas abordagens. (MORAIS, 2010). Entretanto, em que pese esse reconhecido avanço, seu alcance, enquanto formação continuada, não tem atingido os efeitos necessários, conforme estudos que vêm sendo desenvolvidos a esse respeito, a exemplo de Aureliano e Lopes (2009, 2010).

Ao lado das iniciativas que privilegiam a formação continuada, a formação inicial, preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96, BRASIL, 1996), como sendo em nível de graduação em Pedagogia para atuação no Ensino Fundamental, em que se situa, formalmente, nos primeiros anos, a sistematização do ensino da linguagem escrita, também não tem logrado atender às demandas específicas da formação do professor alfabetizador.

Voltados para a formação do pedagogo, enquanto profissional da prática educativa, cujos campos de atuação são diversos e requerem um amplo conjunto de conhecimentos, tal como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), os currículos dos cursos de Pedagogia têm que atender às múltiplas demandas da formação desse profissional com uma gama intensa, em termos quantitativos e qualitativos, de conteúdos formativos.

Nesse sentido, considerando-se, ainda, a relação conteúdo curricular e tempo de desenvolvimento do curso, juntamente com as condições objetivas, tanto das instituições quanto dos graduandos, de desenvolvimento das atividades curriculares, ficam restritas as possibilidades de serem atendidas as necessidades formativas específicas para atuação na alfabetização (ARAÚJO, 2008¹²), compreendida, na atualidade, numa perspectiva de letramento, ou seja, de capacitação para inserção efetiva dos sujeitos, de modo mais competente e autônomo, nas práticas de leitura e escrita circulantes na sociedade¹³.

¹² O estudo de Araújo (2008), ao investigar as contribuições e as lacunas teórico-práticas dos cursos de Pedagogia, destaca a importância desses cursos na formação do professor alfabetizador e aponta para a necessidade de uma revisão curricular destes, ressaltando a relevância de uma proposta curricular de formação mais direcionada para os processos de alfabetização e letramento e para a inclusão social.

¹³ A exemplo dessa constatação, o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em sua versão de 1994, ainda vigente para turmas ingressantes até 2009, contém,

Esse quadro revela-se paradoxal na medida em que envolve, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que a alfabetização é determinada, dentre outros, pela qualidade do trabalho do(s) professor(es), sendo esta, por sua vez, definida, também, entre outros fatores, pela qualidade dos processos formativos; bem como o reconhecimento de que não há outras instâncias, além das instituições de ensino superior, responsáveis por formar, de modo sistemático, específico e efetivo, os professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que historicamente se define como um de seus objetivos principais a promoção da alfabetização.

Essas constatações nos fizeram interrogar em que contextos se forma o professor para alfabetizar, considerando ser este um processo de ensino-aprendizado multifacetado e complexo que, por sua natureza conceitual, requer, como apontado por Vygotsky (1997), mediações intencionais e sistemáticas.

Esse questionamento emerge, por um lado, da observância dos dados negativos relativos à alfabetização de crianças no Brasil e, em especial, em nosso estado. Por outro lado, ao focarmos nosso olhar no avesso do que se enxerga nos índices, constatamos que há um contingente de crianças que conseguem aprender, ou seja, há escolas e professores que conseguem promover aprendizagens, em especial, a da linguagem escrita, ainda que reconheçamos que tais aprendizagens não são exclusivas da escola, a não ser nas camadas populares, nas quais ela é o lugar legítimo de sua sistematização.

Emerge, então, do *outro lado* da situação, sem desconsiderar o conjunto de fatores que intervêm para sua produção, o interesse em investigar o percurso formativo de professores que conseguem alfabetizar na escola pública. Investigar, portanto, não qualquer percurso formativo, mas os pertinentes àqueles professores que efetivamente logram sucesso no ensino da linguagem escrita; àqueles cujas ações pedagógicas resultam em aprendizagens significativas dos seus alunos; àqueles que, apesar da adversidade em que se encontram, conseguem ensinar a ler

em sua grade curricular, apenas uma disciplina (Processo de Alfabetização, com carga horária de 90 h/a) que trata, especificamente, do aprendizado da linguagem escrita e de implicações práticas. Esse mesmo curso de Pedagogia desenvolveu, em 2009, uma reestruturação em seu Projeto Pedagógico, em vigência desde o primeiro semestre de 2010, o qual apresenta duas disciplinas (Alfabetização e Letramento I e II, com 60 h/a cada), cujos objetivos e conteúdos são especificamente voltados para a compreensão desses processos e suas implicações didático-pedagógicas. A esse respeito, ver (UFRN/DEPED/CURSO DE PEDAGOGIA, 1994; UFRN/DEPED/CURSO DE PEDAGOGIA, 2009).

e escrever¹⁴. Esses, sim, inquietam-nos e provocam-nos o desejo e a necessidade de investigar, nos seus processos formativos, os contextos de suas aprendizagens, vislumbrando compreender os caminhos pelos quais conseguiram aprender a alfabetizar.

Considerando assim a formação do professor alfabetizador como uma trajetória/percurso de “desenvolvimento e de formação” (GONÇALVES, 2000, p. 144), identificamos a necessidade de investigarmos, também, como esses professores se formam/são formados, além da formação inicial recebida em instituições apropriadas – numa escola normal, numa universidade. Salles e Russeff (2004, p. 77-78) afirmam que “a formação inicial estaria, pois, diretamente relacionada, sobretudo com a aquisição de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, regulamentadas por legislação própria”. Em vista disso, consideramos, também, os processos e as instâncias de formação que se realizam, algumas vezes, de modo não formal ou não explícito, tampouco no âmbito acadêmico e/ou mesmo na atuação profissional¹⁵, mas que emergem da vida mesma e envolvem saberes e fazeres que vão sendo (gradativamente, pela vivência, pela reflexão) incorporados pelos profissionais e transformados em modos de fazer no cotidiano escolar. (TARDIF, 2007).

É nessa perspectiva que buscamos investigar ações/relações/situações – contextos – que são reconhecidos pelas professoras tomadas como sujeitos do estudo como constitutivas de sua formação como alfabetizadoras de crianças.

A ideia de que os professores se constituem a partir das relações vivenciadas moldadas pelas circunstâncias concretas de vida pessoal e profissional de cada um nos remete às palavras de Tardif (2007, p. 265), que diz: “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações

¹⁴ Consideramos, no nosso estudo, que os professores que obtêm sucesso no ensino da linguagem escrita são aqueles que superam “[...] a visão da introdução à leitura e a escrita como aprendizagem de uma técnica [...]” de transcrição de formas sonoras (FERREIRO, 2010, p. 17), são os que possibilitam ao seu aluno “[...] a compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos”. (FERREIRO, 2010, p. 25). Em outras palavras, são aqueles professores que possibilitam aos aprendizes a compreensão de como a nossa escrita alfabética funciona, o que ela representa e como ela representa a fala, dos seus elementos e das convenções de notação, como, também, que desenvolvem habilidades de codificar/produzir e decodificar/compreender textos escritos.

¹⁵ Freire (1996, p. 23), ao tratar da experiência da formação do professor, “[...] que deve ser permanente [...]”, nos ensina “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Tal perspectiva possibilita-nos pensar que, ao usufruirmos – de forma contínua, recíproca, dinâmica – relações que se formam no cotidiano de práticas sociais, constituímos as ações de alfabetizar. Se formamos e somos formados simultânea e continuamente nos retrans-formamos, desempenhando ou não diferentes papéis, questionamos: nesse/desse cotidiano, em quais contextos formamos/somos transformados ao ponto de constituirmos saberes que resultam em *ações exitosas*¹⁶ do processo de ensinar a ler e escrever?

Inspirando-nos em Leontiev (1988), assumimos o termo *ações* como componentes pelos quais se realiza a atividade humana em meio às relações sociais. A ação ou o grupo de ações dos professores de ensinar a ler e escrever é, então, um processo impulsionado pelo motivo da atividade de alfabetizar. Consideramos que, ao participarem de atividades que envolvem o ensinar/aprender a ler e escrever, os professores se aproximam das propriedades e das relações que envolvem o objeto *alfabetizar* e vão construindo imagens que correspondem à aprendizagem do processo de ensinar a ler e escrever – através das *ações* que estão subordinadas ao objetivo consciente da atividade de alfabetizar. No nosso estudo, portanto, consideramos que a aprendizagem de alfabetizar como atividade é equivalente ao termo ação.

1.2 A questão, o objeto, o objetivo, a tese que orienta o estudo

Das inquietações e questionamentos descritos, definimos nossa *questão de estudo*, essência desta pesquisa: quais os contextos do processo formativo do professor alfabetizador que atua na escola pública que foram/são constitutivos de uma prática propiciadora de aprendizagens dos alunos relativas à alfabetização?

Guiando-nos pela indagação acima, voltamo-nos para a formação do professor, seja a inicial, seja a posterior: continuada e/ou em serviço. Assim, configuramos como *objeto do estudo*: contextos do percurso de formação de professores que conseguem alfabetizar crianças na escola pública nos quais,

¹⁶ Identificamos como *ações exitosas* as *ações* dos professores que – requeridos na atividade de alfabetizar e movidos por esse motivo, necessidade, finalidade, condições de realizar a atividade de alfabetizar – conseguem ensinar a ler e escrever.

segundo esses professores, foram/são apropriados modos de ação específicos à prática de alfabetizar.

Desse modo, definimos como *objetivo da nossa pesquisa*: investigar, no percurso formativo de professores que conseguem alfabetizar crianças na escola pública, contextos em que, segundo esses professores, foram/são apropriados modos de ação específicos à prática de alfabetizar.

Compreendemos que os resultados do ensino não dependem apenas da formação dos professores, mas de um conjunto de fatores que compõem as condições objetivas – e subjetivas – em que as relações de ensino-aprendizagem se realizam. Porém, sustentamos que a ação docente pode estar diretamente articulada com as possibilidades de melhoria dos processos e resultados da educação escolar.

Investigar os contextos propiciadores dos modos de ação do professor alfabetizador que resultam em aprendizagens efetivas dos alunos foi, portanto, o nosso desafio, o qual se encontra ancorado na seguinte *suposição/tese*: os professores detêm um saber, por vezes não *sabido*, acerca dos seus processos de formação – dos contextos onde se originaram modos de ações que hoje se configuram como relevantes em sua prática de alfabetizar. O desvelamento, nos percursos da aprendizagem dos professores que conseguem alfabetizar, de contextos onde foram apropriados esses modos de ação específicos de sua prática pedagógica para ensinar a leitura e a escrita pode contribuir para a compreensão e a reflexão acerca dos meandros da formação específica para atuação em processo de alfabetização.

Nesse sentido, compreendemos que nossas preocupações, questões, objeto e objetivo de estudo justificam-se pela possibilidade de tratar das especificidades de percursos formativos do professor alfabetizador, considerando que, embora a temática da formação e dos percursos formativos sejam objeto de diversos estudos já referidos, faz-se necessário, ainda, adentrar nos meandros da formação específica para alfabetizar e, mais ainda, da perspectiva de quem, de fato, alcança sucesso nessa prática/processo, por considerarmos que, embora a formação do professor alfabetizador seja objeto de uma multiplicidade de estudos, como os citados, permanecem abertas a reflexões e interpretações as questões relativas a como aprendem a ensinar os professores que conseguem alfabetizar crianças na escola pública, visto ser este, ainda, um desafio a ser vencido por muitos. Assim, ainda que nossas preocupações não sejam *novas*, afirmam-se como relevantes,

uma vez que não são exaustivamente refletidas, portanto, desafiadoras. Assumimos nosso estudo como necessário, pensando, como propõe Chauí (*apud* MORTATTI, 2000, p. 21), que é preciso às ciências humanas:

[...] acolher novos temas, novos métodos, novas técnicas, novos campos de pesquisa, mas não... por serem novos nem porque sejam garantia de uma preocupação, isto é, nem porque sejam parte da *fashion culture*, nem porque sejam garantia de uma preocupação de emprego, mas porque fazem sentido, correspondem a necessidades e experiências reais que pedem interpretação e compreensão.

O presente texto, que sistematiza e sintetiza as elaborações que alcançamos mediante o percurso vivido, buscando respeitar as características da abordagem investigativa assumida e nossas possibilidades (e limites) de desenvolvê-la, apresenta-se em quatro partes: esta *introdução*, que apresenta a problemática do estudo, bem como motivações que a fizeram emergir e, de modo breve, as características assumidas do ponto de vista teórico-metodológico; o *segundo capítulo*, que sistematiza o referencial teórico-metodológico e os passos percorridos em toda a investigação; o *terceiro capítulo*, o qual analisa, a partir das significações expressadas pelas professoras-sujeitos do estudo, juntamente com as lembranças de sua prática pedagógica, os sentidos históricos de alfabetizar/alfabetização que orientam as ações de ensinar a ler e escrever; o *quarto capítulo*, que busca explicitar, a partir das narrativas acerca de seu processo formativo/constitutivo de ser professora, os contextos nos quais, segundo suas significações, aprenderam a alfabetizar crianças na escola pública.

Concluimos o texto com as *considerações finais*, as quais retomam a questão do estudo e refletem sobre os contextos de aprendizagem das professoras, evidenciando componentes e nuances que se destacam dentre eles, apontando possibilidades e desafios para a reflexão acerca dos processos formativos de professores que atuam na alfabetização de crianças, seja no domínio de investigações, seja no domínio da estruturação de políticas, programas e ações de formação docente.

2 A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

L. S. Vygotsky

2.1 DEFININDO O QUE OLHAR

Quais os contextos em que, segundo significações de professores que conseguem alfabetizar crianças na escola pública, se constituíram os modos de ação que configuram sua prática?

Essa indagação, para cuja formulação seguimos as pistas fornecidas por Vygotsky (1988), assim como as nossas experiências formadoras¹⁷, orientou todo o processo de construção e sistematização da investigação. (SILVA, 2006; JOSSO, 2004).

Para Vygotsky (1987), os modos de ação de uma pessoa não podem ser compreendidos deslocados dela mesma e de sua singularidade e historicidade, ou seja, da dinâmica da (sua) própria vida. Assim, o exercício de compreender tais modos de ação deve orientar-se não para/como a análise de processos concebidos como gerais, universais e indistintos quanto às leis de organização (FONTANA, 2005), mas para a compreensão de processos singulares, visto que, embora as leis do pensamento sejam as mesmas, o processo será sempre diferente em cada indivíduo específico, marcado por interações, cujas dinâmicas e movimentos são próprios. Essas interações, por sua vez, envolvem relações interpessoais diversas, perpassadas por interesses, necessidades e possibilidades, marcados por lugares

¹⁷ Utilizamos aqui o conceito *experiência formadora* elaborado por Josso (2004, p. 39), entendido como “[...] uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros”.

sociais e modos distintos de participação nos quais são produzidos, mediante os signos e significações, cada indivíduo e suas funções psíquicas. (SMOLKA, 2000b).

É, portanto, para tais interações constitutivas que precisamos dirigir nosso olhar na busca de nos aproximarmos dos processos mediante os quais foram se construindo os modos de ação de cada professora-sujeito de nosso estudo. Essas ações¹⁸, segundo as professoras, asseguram-lhes contribuir, de modo efetivo, para que crianças da escola pública aprendam a ler e escrever, ainda que não seja possível precisar, com objetividade e exclusividade, a escola como o único espaço onde elas aprendam.

Assim, tendo por base o entendimento de que as relações pessoais, e nelas a atividade do sujeito no sistema dessas relações sociais, são determinantes para o seu desenvolvimento, se considerarmos a atividade humana como decisiva nesse processo. Ancoramos esse entendimento na perspectiva sociocultural baseada em Vygotsky (1988) e Leontiev (1988) e encontramos nas palavras de Leontiev (1988, p. 63), de forma explícita, a dinâmica da constituição dos processos psicológicos a partir da atividade do homem:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna.

Ainda segundo Leontiev (1988), a atividade, construída a partir das condições históricas e concretas de vida do sujeito – dependendo do lugar que cada indivíduo ocupa no sistema das relações sociais, representando papel principal ou subsidiário no desenvolvimento –, não é entendida como qualquer processo. Somente aquela que atende a uma necessidade especial correspondente ao motivo que estimulou o sujeito a realizar determinada atividade é considerada como tal. O autor ressalta que a atividade é sempre realizada no âmbito das relações entre indivíduos e dá-se no movimento que se realiza entre as possibilidades internas de cada sujeito, suas emoções e sentimentos e as exigências das necessidades externas solicitadas pelo meio.

¹⁸ Utilizamos os termos *ação* e *atividade* tomando como base a Teoria da Atividade. (LEONTIEV, 1988).

Desse modo, para a realização da atividade de aprender a alfabetizar, faz-se necessária uma *coincidência* entre as possibilidades do sujeito e a exigência do meio – a atividade se dirige ao objeto e coincide com o objetivo/motivo que a estimula. (LEONTIEV, 1988). Para atingir o objetivo de aprender a alfabetizar, são exigidos meios que possibilitem realizar tal propósito. Porém, muitas vezes, esses meios, nessa atividade, não coincidem com esse motivo, mesmo assim não deixam de residir na atividade de aprender a alfabetizar: são as ações¹⁹. No nosso estudo, de forma análoga, consideramos que a adoção de meios e procedimentos que visam atingir a alfabetização das crianças (por parte dos professores, na sua atividade de alfabetizar) e lograr sucesso diz respeito ao que identificamos como as *ações exitosas* de ensinar a ler e a escrever (meios que, mesmo não se relacionando diretamente ao seu objetivo, estão vinculados ao motivo de alfabetizar).

Nesse sentido, a aprendizagem dessas ações que constituem a atividade de alfabetizar acontece no interior das interações com outros sujeitos em contextos formativos muitas vezes não formais ou mesmo reconhecidos, seja pela sociedade, seja pelos próprios indivíduos. Mas que contextos são esses que propiciam a aprendizagem dessas ações exitosas de ensinar a ler e escrever?

Assumimos, então, como objetivo deste estudo, analisar interações, ou seja, *contextos* do processo formativo de professoras que atuam nos anos iniciais de escolarização e que logram, em/com suas práticas, mediar o processo de alfabetização de crianças na rede pública, identificados (por elas) como originários do desenvolvimento de suas ações específicas para alfabetizar.

Definido esse objetivo, fez-se necessário explicitar o sentido que a palavra *contexto* assume em nossas elaborações. A significação dicionarizada (FERREIRA, 2004, p. 536)²⁰ – reconhecida e circulante em discursos diversos em nossa sociedade contemporânea, com maior ou menor profundidade e precisão – do termo *contexto* é definida como “aquilo que constitui o texto no seu todo; composição; conjunto; todo; totalidade”. Em outro dicionário (HOUAISS, 2001, p. 817)²¹, a referência ao significado etmológico da palavra traz, em sua origem, o termo latino *contextus*, do verbo latino *contextere*, que significa “entrelaçar, reunir tecendo”.

¹⁹ “Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. (LEONTIEV, 1988, p. 69).

²⁰ Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

²¹ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Essa significação aproxima-se dos sentidos que o termo assume nas teorizações que tratam da emergência de modos de ação dos indivíduos em geral e de cada um em particular, notadamente as teorizações da abordagem histórico-cultural, de Vygotsky, segundo as quais os modos individuais de funcionamento psíquico emergem mediante processos de aprendizagem e desenvolvimento que, por sua vez, têm origem e lugar em interações sociais e são resultantes de mediações sociais e simbólicas. (VYGOTSKY, 1988). Esses processos estão, portanto, entrelaçados aos contextos culturais e são socialmente regulados, ou seja, tecem-se na trama das relações sociais. Desse modo, os contextos podem ser definidos como conjunto de relações históricas, sociais e culturais que dão origem às ações; são, por sua vez, definidores de lugares e posições ocupadas pelas pessoas neles inseridas, o que determina os modos como as interações sociais se estabelecem e produzem a emergência da individuação do homem. (ROSSETI-FERREIRA *et al.*, 2004).

Nessa perspectiva, o sujeito, o meio social e as interações que se processam entre eles são pensados de forma articulada e dinâmica, uma vez que se constituem reciprocamente, tal como pensam as autoras referidas.

Por um lado, as características do meio evocam ações/emoções/concepções das pessoas em interação, através de um forte poder simbólico, simultaneamente delimitando e abrindo um conjunto de possibilidades aos comportamentos das pessoas. Por outro lado, a própria presença da pessoa é parte constitutiva daquele meio. Daí dizer que pessoas-meio se constroem e se transformam dialeticamente. (ROSSETI-FERREIRA *et al.*, 2004, p. 26).

Tal noção nos permite compreender que o *contexto* é definido, portanto, em função de relações entre a pessoa, dos outros com quem interage e as práticas da cultura, em circunstâncias marcadas por – e que, por sua vez, marcam – capacidades, interesses e objetivos específicos, considerando-se a posição que ocupa a pessoa e as outras em seus diferentes modos de participação nas práticas sociais, com diferentes possibilidades de produção de sentidos (SMOLKA, 2000b), em um momento sócio-histórico determinado.

Assim, de acordo com essas significações e procurando construir, com nossas palavras, o sentido que elas assumiriam em nossas reflexões,

compreendemos os contextos de formação docente como sendo o conjunto de relações – objetivas e intersubjetivas, incluindo os condicionantes, igualmente condicionados, que enredam, nas interações, o sujeito e o meio social – que constituem os processos formais e não formais (história de vida) que compuseram o *corpus* de saberes que, segundo as professoras sujeitos de nossa pesquisa, orientam e sustentam suas ações no ofício de alfabetizar, com êxito, crianças na escola pública.

Compreender os contextos como interações, relações essencialmente dialógicas, partilhadas com e entre os outros com quem as professoras interagiram durante seus percursos de formação – contextualizados em seus percursos de vida –, remeteu-nos, necessariamente, à elaboração – mediante o uso compartilhado de signos – de significações e sentidos por esses sujeitos em determinadas situações.

Definido o que olhar, o desafio que nos apresentou foi: como poderíamos definir o lócus e os sujeitos da pesquisa?

2.2 DEFININDO O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS QUE CONSEGUEM ALFABETIZAR NA ESCOLA PÚBLICA

A questão e o objetivo do estudo definiram seu lócus: a escola pública. A investigação desenvolveu-se em escolas da rede pública da cidade do Natal, no estado do Rio Grande do Norte, nas quais, segundo os índices oficiais já citados, apesar da adversidade das condições materiais de vida do alunado e de trabalho do professorado, comum à maioria desses estabelecimentos, as crianças conseguem se apropriar, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, de conhecimentos básicos pertinentes à linguagem escrita, cuja apropriação tem relação com as práticas de seus professores, ou seja, são escolas onde há professores, cujas turmas conseguem aprender a ler e escrever²².

Com base nessa premissa, três escolas distintas foram selecionadas e, em cada escola, uma professoras – todas do sexo feminino – foram apontadas pela direção e pela coordenação pedagógica, em função do reconhecimento de sua

²² Entendemos por ler o ato que envolve decifração e compreensão de textos escritos e por escrever o ato de produzir, segundo as convenções do sistema alfabético (ainda que com erros ortográficos), textos escritos, de forma contextualizada aos objetivos e estruturas textuais pertinentes.

prática pedagógica concorrer para o sucesso da alfabetização dos seus alunos. A definição do número de professores deu-se devido à necessidade de apropriação, em profundidade, da trajetória de formação de cada professor, a qual articula, na sua trajetória, simultaneamente, percursos de desenvolvimento pessoal e profissional (NÓVOA, 2000) como parte da constituição desses sujeitos.

Como chegamos à definição acerca de quais professoras se tornariam sujeitos de nosso estudo? As definições foram balizadas pela questão e pelo objetivo do estudo, que determinaram as exigências descritas a seguir:

- deveriam ser professores de escola pública – espaço onde o chamado *fracasso na alfabetização* se configura como marca persistente em nossa história e onde a existência de êxito nesse processo ganha relevância pelo potencial como referência a reflexões sobre a referida problemática;
- deveriam atuar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando as definições oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e Programa Pró-letramento/Curso de Alfabetização e Linguagem (BRASIL, 2006, 2008), entre outros – de que é nesses anos que a prática escolar-pedagógica precisa propiciar a sistematização das aprendizagens relativas à alfabetização;
- deveriam atuar em escolas que apresentassem, nos índices oficiais, resultados positivos com relação à alfabetização das crianças, representados pelo domínio, demonstrado por estas, dos procedimentos básicos referentes à leitura e à escrita – compreensão do sistema alfabético, produção e compreensão de textos escritos;
- deveriam atuar em escolas que, em que pese serem da rede pública, apresentassem características peculiares em relação às condições de realização da prática educativa;
- deveriam ser reconhecidos pela comunidade escolar como propiciadores de condições de aprendizagem para as crianças com as quais trabalham, pertinente à linguagem escrita;

Por fim, seriam definidos como sujeitos da pesquisa os professores que aceitassem participar do estudo.

Seguindo esses critérios, como passo inicial do percurso de definição dos sujeitos, recorreremos à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Natal²³ para localizar as escolas com índices positivos em relação à alfabetização, com o objetivo de procedermos, nesses estabelecimentos, à identificação dos professores reconhecidos como propiciadores – entre outros condicionantes – de tais resultados²⁴.

Mediante levantamento junto à SME/Natal e com base nos resultados da *Provinha Brasil* e do IDEB²⁵, identificamos duas escolas que se distinguiam das demais da rede pública municipal em relação aos índices alcançados no domínio da leitura e da escrita. Além dessa informação fornecida pelos índices oficiais, consideramos como relevante para referendar as identificações procedidas²⁶ o reconhecimento dessas escolas por parte dos profissionais do Setor de Ações e Projetos do Ensino Fundamental (SAPEF), da SME/Natal, que acompanham as turmas dos anos iniciais desse nível de ensino nas escolas do município e, por essa prática, detêm informações balizadas sobre a situação de aprendizagem dos alunos, bem como do ensino dos professores.

Além dessas instituições pertencentes à rede municipal, consideramos ser pertinente selecionarmos outra escola da rede pública – nesse caso, da esfera federal – de nosso município, a qual, embora não tenha sido envolvida nas avaliações citadas, goza há mais de duas décadas, quando iniciou o trabalho com alfabetização, de significativo reconhecimento, por parte da comunidade local, com

²³ Apêndice 4.

²⁴ Apêndice 1.

²⁵ Mesmo reconhecendo as limitações técnicas e incongruências sociais e políticas das avaliações de tipo *larga escala* e *externas* ao ambiente escolar, tomamos, como referência para a definição das escolas onde as crianças têm aprendido a ler e escrever, os índices citados. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentou, em 2007, a média nacional de 4,2 numa escala que vai de zero a dez. Das 55 escolas municipais avaliadas, apenas nove apresentaram média entre 4,2 e 4,8. Para dar mais consistência à identificação das escolas, buscamos os resultados alcançados por essas escolas na *Provinha Brasil* – avaliação de aprendizagem dos alunos do 2º ano dos anos iniciais. Verificamos que durante o ano de 2008 apenas quatro escolas apresentaram variação crescente em relação à aprendizagem das crianças.

²⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, envolve diversos aspectos do funcionamento da escola, além do desempenho das crianças, como as condições de funcionamento da escola, estrutura física, recursos, entre outros, o que pode levar a escola a atingir uma pontuação mais elevada, sem que isso signifique, necessariamente, melhoria efetiva nos resultados de aprendizagem. Desse modo, fez-se necessária outra referência para referendar as escolhas.

relação aos resultados positivos alcançados junto às crianças no que se refere ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Em cada uma dessas escolas, uma professora foi apontada pela direção, conjuntamente com a coordenação pedagógica, como sendo responsável pelo desenvolvimento de uma prática de alfabetização com resultados comprovadamente positivos, traduzidos em aprendizagens efetivas das crianças com as quais trabalham²⁷. Chegamos, assim, às professoras Iracema, Iara e Potira²⁸.

– A professora Iracema

A professora Iracema atua na escola da rede federal. Essa instituição apresenta especificidades frente a outras da rede pública, destacando-se pelo fato de pertencer a uma universidade pública e seus professores trabalharem em regime de *dedicação exclusiva* – quarenta horas semanais, com uma única turma de crianças em um dos turnos, sendo o outro turno destinado a planejamento, estudo e outras atividades correlatas –, com remuneração entre 4 e 6 salários mínimos para esse nível de formação (grau de especialista), além de oferecer estrutura física e recursos qualitativamente diferenciados, o que assegura a essa profissional condições objetivas de desenvolvimento da prática bem diversas das outras duas professoras.

Iracema tem entre 41 e 50 anos, cursou magistério, Pedagogia e especialização em Educação Infantil, em universidades pública e privada, respectivamente.

Embora afirme que não fez opção pela profissão – “no início não foi por opção” – declara, por outro lado, que “às vezes me considero uma boa professora”, expressando o quanto gosta do que faz: “é maravilhoso alfabetizar, porque vejo as crianças descobrindo o mundo através da escrita”.

²⁷ As professoras indicadas pela coordenação de cada estabelecimento foram as mesmas indicadas pela SME/Natal através da equipe que acompanha prestando apoio pedagógico aos professores dos anos iniciais – essa *coincidência* consolidou a escolha. É importante ressaltar que numa das escolas havia duas professoras indicadas, porém apenas uma mostrou-se interessada em participar do estudo. Como havíamos predeterminado que fosse apenas uma professora de cada escola, a *recusa* da professora possibilitou atender a esse critério.

²⁸ Esses nomes são fictícios, a fim de preservar o anonimato das professoras. Adotamos nomes de origem indígena no intuito de relacionar as professoras-sujeitos da pesquisa às alfabetizadoras do Brasil e encontrar nessa raça a síntese do que, no nosso entendimento, representa com mais autenticidade e legitimidade a origem do povo Brasileiro.

Há vinte anos trabalha como professora alfabetizadora e leciona nessa mesma escola há doze anos. Expressa uma percepção positiva da escola em relação à valorização do professor e da formação docente, ao afirmar: “faço parte de uma instituição onde a formação continuada – reflexão sobre a prática faz parte do cotidiano” com “grupos de estudos quinzenais”.

– A professora lara

A professora lara tem entre 31 e 40 anos, também cursou magistério e Pedagogia e fez curso de Especialização em Alfabetização. Há dezenove anos é professora; em turmas de alfabetização, diz ter três anos de experiência.

A professora leciona nessa escola há nove anos, nos dois turnos, relativamente a dois vínculos empregatícios. Portanto, da mesma forma que Iracema, trabalha quarenta horas semanais em uma mesma instituição, mas com duas turmas – uma em cada turno –, o que significa, em relação à professora descrita anteriormente, uma duplicação da jornada de trabalho e uma diferenciação considerável em suas condições de refletir sobre a própria prática. Ela não mencionou informação quanto à sua remuneração (a qual deve situar-se entre 4 e 6 salários mínimos, ressalte-se, para uma jornada dupla). Fez questão de afirmar: “escolhi ser professora porque gosto realmente de ensinar e, principalmente, a crianças pequenas”, além de se considerar uma boa professora, conforme declara: “porque procuro cumprir meu papel com qualidade técnica, humana e política”.

A escola onde lara trabalha pertence à rede municipal de ensino e goza, na comunidade, de reconhecimento em relação ao trabalho que desenvolve e aos resultados que alcança. A estrutura física, embora caracterizada pela simplicidade, apresenta-se diferenciada das demais escolas da rede pública em termos de espaço e manutenção de condições adequadas.

– A professora Potira

Potira, assim como lara, tem entre 31 e 40 anos. Do mesmo modo que as outras professoras, cursou magistério e Pedagogia, sendo sua especialização em Educação de Jovens e Adultos. Há quinze anos é professora alfabetizadora e leciona nessa escola onde atua há oito anos. Igualmente a Iracema e lara, trabalha

quarenta horas semanais na mesma escola, só que, como Lara, com duas turmas, recebendo entre 4 e 6 salários mínimos. Considera que, assim como Iracema, em sua escola os “momentos de estudo, planejamento junto aos coordenadores são momentos de aprendizagem”. Potira enfatiza um aspecto que não havia sido mencionado com relevância por Iracema e Lara: “nossa estrutura física é péssima, há intervenção de barulhos das outras turmas e o próprio barulho dos carros [externo à escola]. As aulas fora da sala de aula acontecem com muitas dificuldades; não temos espaços...”.

Apesar dessas condições de trabalho impostas pela escola, diz gostar de alfabetizar: “penso que alfabetizar é um trabalho interessante, desafiador e dá muito prazer conviver com as crianças”.

Quanto à inserção na docência, embora tenha relatado “em princípio” não ter optado por trabalhar nessa profissão, emendou, com ênfase: “depois, escolhi continuar”.

Ao conhecermos as professoras, o nosso desafio passou então a dizer respeito ao modo como poderíamos nos aproximar dos seus contextos formativos específicos das ações de alfabetizar.

2.3 DEFININDO OS MODOS DE APROXIMAÇÃO: OS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta é, portanto, uma investigação que trata do(s) processo(s) de constituição do professor alfabetizador, mais especificamente das ações identificadas por eles como sendo as que lhes possibilitaram alfabetizar, remetendo-se ao tema *constituição da subjetividade*, já abordado em outras investigações²⁹. Essa vertente de estudos mostra-se como uma possibilidade para a abordagem dessas questões, ainda indiretamente exploradas. Demandam assim perspectivas que não obliterem as especificidades/singularidades constitutivas dos sujeitos investigados e, portanto, permitam analisar a dinamicidade de seus processos constitutivos, considerando a sua diversidade e a sua historicidade.

²⁹ Destacamos, dentre esses estudos, o de Fontana (2005) “*Como nos tornamos professoras?*”. Ancorada nas reflexões de Vygotsky, Bakhtin e Politzer, a autora investigou acerca dos processos de constituição e singularização de um grupo de professoras, pondo em relevo o caráter histórico-social-cultural desse processo.

Seguindo esses requisitos, buscamos ancorar nossos passos de investigação em referenciais que assumem como cerne o entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica na compreensão da emergência de modos de funcionamento humano. Nesse sentido, assumimos, como aporte teórico-metodológico fundamental, a *matriz histórico-cultural e semiótica dos processos humanos*, uma vez que, nesta pesquisa, investigamos processos, instâncias mediante as quais, segundo os próprios sujeitos investigados, foram se constituindo modos de ser e fazer específicos de sua pessoa-profissional.

As reflexões sobre esse estudo estão, portanto, fundamentadas nas proposições da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1987, 1988) e nas teorizações de Bakhtin³⁰ (1997, 2006), para quem as interações sociais e o signo são mediadores da constituição do sujeito. De acordo com Vygotsky (1987, 1988), o homem se constitui na cultura quando, uma vez inserido em práticas sociais, realiza experiências com seus pares e as internaliza através da linguagem, ou seja, produzindo/interpretando linguagem, significações e sentidos. De modo semelhante, Bakhtin (1997) também enfatiza o signo como elo entre o homem e o mundo exterior na constituição de sua consciência.

Ao assumirmos essa perspectiva teórico-metodológica, aproximamo-nos da abordagem qualitativa de pesquisa e nos orientamos por alguns de seus princípios das ações investigativas.

2.3.1 A abordagem qualitativa de pesquisa

Os caminhos metodológicos apontados pelos fundamentos teóricos assumidos neste estudo, bem como pela questão e objetivo, orientaram-se por princípios que regem a *abordagem qualitativa de pesquisa*, como a caracterizam

³⁰ Parece-nos importante destacar aqui a discussão de muitos estudiosos acerca da autoria da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem* como sendo de Mikhail Bakhtin (V. N. Voloshinov), uma vez que alguns afirmam, com veemência, que o autor é Voloshinov – em russo, espanhol e inglês, a obra é assinada Voloshinov. (ZANDWAIS, 2009). Preferimos, apesar de utilizarmos neste estudo como texto-fonte a edição Brasileira, cuja autoria aparece, da mesma maneira que em francês, como sendo Mikhail Bakhtin (V. N. Voloshinov), usar apenas Mikhail Bakhtin, uma vez que os demais autores (SMOLKA, 2000b, 2000c, 2000d, 2001; FONTANA, 2005; PINO, 2005), referências do nosso trabalho, assim o fazem quando referenciam essa obra. Para saber mais acerca das condições de produção do referido livro, remetemos o leitor a Zandwais (2009).

Bogdan e Biklen (1994). Segundo esses autores, a Investigação Qualitativa em Educação privilegia o ambiente natural como fonte direta dos dados que se busca construir acerca de dado objeto e o pesquisador como agente primordial nessa construção, juntamente com os sujeitos envolvidos, cujas significações a respeito do objeto são tomadas como especialmente relevantes à sua compreensão. Nessa relação, o pesquisador busca meios para estabelecer uma estreita aproximação com os dados visando potencializar seu caráter revelador acerca do que investiga.

Assim, como os *dados não estão dados*, prontos, mas se fazem mediante o esforço do pesquisador, juntamente aos outros sujeitos, o processo de investigação torna-se tão ou mais importante que o produto, e os procedimentos de elaboração são sempre de natureza descritiva e interpretativa, exigindo, portanto, criatividade e intuição – informadas pelos fundamentos que ancoram o estudo.

Esses princípios aproximam-se do proposto por Vygotsky (1988), ao afirmar que um método construtivo estuda processos em oposição a estruturas naturais e reconstrói o processo ao invés de analisar algo dado. Assim, procuramos reconstruir, junto com as professoras, em seus percursos de vida, os processos (microprocessos) enquanto movimento de produção, nas relações sociais por elas vividas, pelos/as quais foram se produzindo seus modos singulares de ser, saber, sentir, fazer, relativos à alfabetização de crianças.

Desse modo, buscamos fundamento nos princípios do *método de investigação e análise* idealizado por Vygotsky (1988). Essa *saída/entrada* nos foi apontada por Goés (2000) quando enfatizou o caráter promissor da abordagem microgenética na matriz histórico-cultural como uma perspectiva de estudar, documentando empiricamente, a constituição de subjetividades. Segundo a autora, “[...] trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes [...]” aparentemente sem importância e relacionados ao que é visivelmente percebido e a “[...] recortes de episódios interativos [...]” (GOÉS, 2000, p. 9), uma vez que todo o processo de constituição humana é inevitavelmente interativo, sendo o exame voltado para as relações intersubjetivas que surgem, inicialmente, na forma de relações sociais entre pessoas (funcionamento interpsicológico) para, em seguida, assumirem a forma de atividade mental (intrapsicológico), considerando as condições sociais da situação, o que resulta num relato minucioso dos acontecimentos. (GOÉS, 2000).

2.3.2 Princípios da Abordagem histórico-cultural – método de investigação e análise

Neste trabalho, ao estudarmos os contextos formativos da constituição de professores, destacamos, especialmente, momentos que se instanciam no processo formativo docente e procuramos recorrer a uma abordagem metodológica que privilegie, na reconstrução dos dados, a atenção aos momentos interativos dos sujeitos. Encontramos na abordagem histórico-cultural proposições de ordem epistemológica e metodológica, defendidas por Vygotsky (1988), que enfatiza no desenvolvimento humano processos que dependem tanto do indivíduo nas/das relações que ele estabelece quanto do meio físico e social em que se encontra.

Essa teoria, portanto, diferencia-se e rompe com outras teorias que tratam dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da consciência, cujas concepções são biologicistas ou deterministas do desenvolvimento humano “[...] em que, de um lado, o ‘genético’ é fragilmente relacionado ao meio social e, de outro, o desenvolvimento é concebido como um curso de etapas progressivas”. (VYGOTSKY, 1988, p. 12).

Até o final do século XIX, apesar da diversidade de procedimentos existentes nos experimentos da psicologia, podemos considerar que todos os experimentos psicológicos tinham como base, no seu procedimento, “[...] o que chamaremos de uma *estrutura* estímulo-resposta [...]”. (VYGOTSKY 1988, p. 67). Segundo esse autor, a sua abordagem psicológica, ao tratar das funções psicológicas superiores, necessitava de uma nova forma de experimentação e análise que se diferenciava dos modos praticados até então na psicologia: “[...] em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise [...]”. (VYGOTSKY 1988, p. 67).

Mostra-nos Vygotsky (1988) que apesar da utilização, pela psicologia, dessa estrutura estímulo-resposta ter sido “[...] um avanço revolucionário nos idos de 1880 [...]” (VYGOTSKY, 1988, p. 68), seu uso implicava limitações para os experimentos relacionados ao “[...] estudo dos processos elementares com características psicofísicas [...]” (VYGOTSKY, 1988, p. 69) e inviáveis aos estudos experimentais

das funções psicológicas superiores, melhor dizendo, “[...] deve estar claro que uma estrutura estímulo-resposta para a construção de observações experimentais *não pode servir* como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento [...]”. (VYGOTSKY, 1988, p. 69, grifos do autor).

Vygotsky (1988, p. 69) concebeu o seu método³¹ “baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana [...]”, tendo como “elemento-chave” a dialética, na medida em que “a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através de mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência” (VYGOTSKY, 1988, p. 69-70), diferentemente das abordagens naturalísticas – a natureza e as condições naturais afetam e determinam o homem e o desenvolvimento histórico do mesmo modo que o homem afeta a natureza.

Vygotsky (1988, p. 71) nos ensina que é importante estudar os processos e não os objetos, resultados e produtos, pois “[...] a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo [...]”. Nessa tarefa, considerar a dimensão histórica, bem entendido, não significa estudar os fatos passados, mas “[...] o curso de transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro”. (GÓES, 2000, p. 13).

Assim, destacamos aqui, segundo Vygotsky (1988, p. 70), o primeiro dos três princípios que formam a base da sua abordagem na análise das funções superiores: “Analisar processos e não objetos [...] requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos”. Partimos dessa ideia na análise dos dados do nosso estudo, norteando assim o tratamento que demos às falas das professoras, sujeitos da nossa pesquisa.

Tomando como princípio o método de experimentação e análise das funções psicológicas superiores idealizado por Vygotsky (1988), traçamos o desenho de análise da narrativa das professoras acerca do processo formativo de cada uma,

³¹ No seu texto *Problemas de método*, Vygotsky (1988) apresenta e discute, de forma breve, os princípios de análise das funções psicológicas superiores.

tentando desvelar os contextos que possibilitaram a constituição das ações de alfabetizar³².

Em nossos encontros, cujos objetivos e procedimentos já se constituíam em desencadeadores e demarcadores de enlaces de sentidos entrelaçados entre linguagem e memória, ao lançarmos questões às professoras, buscamos instaurar relações que, através da narrativa – produzida como *resposta*, na margem das nossas palavras-perguntas, numa construção conjunta –, elas foram produzindo-relatando suas lembranças, sua memória, possibilitando pistas das origens e desenvolvimento de suas ações de alfabetizar. Os fragmentos de vida reconstruídos trazem diferentes situações, vozes, sentidos que foram sendo articulados, pelas professoras, junto conosco, com nossa intervenção investigativa de interpretá-las; de colocá-las na situação de sujeitos, aos seus modos de ação para alfabetizar.

De acordo com Vygotsky (1988, p. 71), para entendermos como se deu esse desenvolvimento, é necessário reaver o processo em que se constituiu, e mais, revelá-lo “[...] sob o ponto de vista do desenvolvimento, quero dizer, revelar a sua gênese e suas bases dinâmico causais”. Desse modo, buscando nesta pesquisa abranger o processo de desenvolvimento das ações de alfabetizar crianças “[...] em todas as suas fases e mudanças [...]”, foi preciso, fundamentalmente, descobrir a natureza dessas ações, “[...] sua essência, uma vez que é somente em movimento que o corpo mostra o que é” (VYGOTSKY, 1988, p. 74). Ou seja, analisar o processo de internalização³³ ou, como nos aponta Smolka (2001), de conversão das ações de alfabetizar desses sujeitos na dinâmica das relações dialógicas a partir da narrativa das memórias deles, que reconstrói “[...] todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura”. (VYGOTSKY, 1988, p. 74).

³² Consideramos, neste estudo, que as ações de alfabetizar dos sujeitos envolvidos eram aquelas cujo processo não coincidia, por si mesma, com o objetivo ao qual se dirigiam, mas que estavam imersas na atividade da qual fazem parte, aqui a atividade de aprender a ler e escrever. Há, portanto, uma relação estreita e particular entre a atividade e a ação. Destacamos, dentre as mencionadas pelas professoras do estudo, as ações de ler e escrever textos diversos (poesias, fábulas, narrativas, músicas, notícias) e de refletir sobre os segmentos gráficos e orais das palavras como ações cujo objetivo, por si só, não as estimulam a agir. Para que aconteçam, faz-se necessário que o objetivo dessas ações apareça para os aprendizes em relação com o motivo da atividade de aprender a ler e escrever. Apesar dessas ações não serem objeto do nosso estudo, e sim os contextos em que foram significadas, ao longo dos capítulos 3 e 4, algumas estão evidenciadas.

³³ Ao longo do capítulo 4, esclarecemos melhor a utilização do termo *internalização* adotado no estudo a partir das posições de Vygotsky (1988), Pino (2005) e Smolka (2000).

Considerando essas ideias, impomo-nos à exigência de um esforço de apreensão do percurso de formação profissional, simultâneo aos percursos de desenvolvimento pessoal das professoras. Com o *olhar* apurado e minucioso que possibilitasse a compreensão aprofundada no/do estudo do caráter geneticamente (historicamente) social e semiótico dos modos de funcionamento individual, o caminho apontado pelas abordagens citadas foi o da reconstituição, junto com/pelas próprias professoras, mediante a construção de narrativas orais de seu processo formativo e, nessa reconstituição, a aproximação aos contextos que se revelam como aqueles em que, de modo particular, aprenderam seus modos de alfabetizar – os contextos em que os signos e as significações se fizeram *sentidos*.

Nesse processo, consideramos, ao mesmo tempo, a centralidade das interações e da linguagem na constituição individual e o papel do outro e dos signos como constitutivos não apenas do dizer, do narrar, mas da história narrada, que se reconstitui, que se desdobra ao narrar, ao dizer. Assim, com as professoras e através delas, no movimento interativo – intrinsecamente discursivo –, buscamos compreender e desvelar os contextos que lhes possibilitaram aprender a alfabetizar com êxito.

Porém, trazer por meio da fala de cada uma dessas pessoas-profissionais as lembranças daquilo que foi sendo – foi se tornando – considerado *experiência significativa*³⁴ de sua formação como alfabetizadora constituiu-se em um desafio para nós, tanto quanto a interpretação que fomos dando a essas narrativas. A fonte e o material do estudo foram o que essas professoras apontaram, recortaram de suas vivências como experiência formativa, como interpretaram as interações que estabeleceram com outros no seu processo formativo, pois “[...] a explicação interpretativa [...] concentra-se no significado que instituições, ações, imagens, elocuições, eventos, costumes – ou seja, todos os objetos que normalmente interessam aos cientistas sociais – têm para seus ‘proprietários’[...]”. (GEERTZ, 1997, p. 37).

³⁴ Tal como Josso (2004, p. 48), usamos a expressão *experiências significativas*. Segundo a autora, “[...] vivemos uma infinidade de transações, de vivências, que atingem o *status* de experiência a partir do momento que fazemos um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”.

Esse mesmo autor, ao sistematizar os conceitos de *experiência-próxima* e *experiência-distante*³⁵, ajuda-nos a entender como os sujeitos do estudo pensam, percebem e sentem as diferentes situações do seu processo formativo, inclusive por que as *elegeram* (tais situações) como contextos formativos, e não outras. Assim, as interpretações dos sujeitos envolvidos, as nossas interpretações, tecidas por entre as conceitualizações teóricas permitiram, ainda que como aproximação provisória e parcial, responder/compreender a questão deste estudo.

O caminho metodológico apontado por Góes (2000) e ancorado nas proposições vygotskianas nos levou a lançar mão de apontamentos do *modelo indicial* (GINZBURG, 1989; GÓES, 2000; PINO, 2005), para, mediante pistas presentes nos relatos das professoras, *decifrar*, revelar/desvelar os contextos em que a formação específica para a alfabetização foi acontecendo.

Para Ginzburg (*apud* GÓES, 2000), o *paradigma de natureza indiciária ou semiótica*, apesar de privilegiar o singular, não refuta a ideia de totalidade, ao contrário, busca interconexões entre fenômenos a partir da reconstrução de casos compreendidos por meios de *sinais, pistas, indícios ou sintomas*.

2.3.3 Aspectos da Análise Indicial

A partir dessa perspectiva, procuramos, na trajetória do percurso de formação das professoras, a existência de *indícios*³⁶ que nos permitissem identificar os contextos propiciadores das ações de ensinar a ler e escrever.

Dessa forma, as linhas apontadas por Ginzburg (1989, p. 149) nos fornecem guias, ao proporem à investigação um “método interpretativo centrado sobre os resíduos” (da memória), sobre os dados marginais (da narrativa), considerados reveladores num processo que não vivenciamos.

³⁵ Segundo Geertz (1997, p. 87), o conceito de *experiência-próxima* é aquele que “[...] alguém usa sem esforço, naturalmente para definir aquilo que seus semelhantes veem, sentem, pensam, imaginam etc. e que ele entenderia facilmente, se outros o utilizassem da mesma maneira. [...] experiência-distante é aquela que especialistas utilizam para levar a cabo seus objetivos científicos, filosóficos ou práticos”.

³⁶ Chamamos de *indícios* as *pistas*, os detalhes aparentemente secundários, as particularidades insignificantes, aos olhos de um leigo ou leitor desatento, presentes na narrativa das professoras que nos possibilitaram investigar os contextos em que se deram o aprendizado das ações de alfabetizar. Nas palavras de Ginzburg (1989, p. 147), “[...] elementos poucos notados ou despercebidos, dos detritos ou refugos da nossa observação [...]”.

Embora não tenhamos vivenciado o processo de formação junto às professoras, foi possível reconstruí-lo pelas/com elas a partir dos indícios. Ora, se Vygotsky (1988, p. 64) nos ensina que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” e que aparecem duas vezes, “[...] primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual [...]”, faz-nos supor que “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal que é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 64) deixa indícios no seu caminho de internalização. Sendo assim, é possível recompor e compreender esse processo mediante a busca de indícios, o que não pode ser compreendido como uma relação de causa e efeito, e sim de dinâmica de constituição que não se faz direta, imediata, linear, mas ao contrário, errática, descontínua, contraditória.

Assim, assumimos os limites nos quais essas proposições foram tomadas em nosso trabalho³⁷, que Ginzburg (1989) denomina de *paradigma indiciário*³⁸. Segundo o autor, nos anos finais do século XIX, nas ciências humanas, surge o paradigma indiciário tendo como base a semiótica.

Porém, a sua base remonta aos tempos mais antigos: o homem, na sua busca incessante de compreender-se no mundo, “[...] aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante [...]”. (GINZBURG, 1989, p. 151). Em épocas recentes, isso não é diferente,

[...] o homem foi criando novos sistemas de sinais (os signos) que lhe permitiram deixar suas próprias marcas em monumentos, sepulturas, utensílios domésticos e inscrições gráficas nas cavernas como testemunhas silenciosas de um passado cultural que, interpretadas pelas gerações posteriores, permitiram reconstituir a história e abrir o caminho para novas conquistas culturais. (PINO, 2005, p. 183).

³⁷ Apesar das limitações discursivas, nesta investigação, sobre essa forma de abordagem, sugerimos, igualmente como Pino (2005), a obra de ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. (Org.). *O signo de três*. São Paulo: Perspectiva, 1991, por tratar com mais profundidade acerca do tema.

³⁸ Preferimos, na nossa investigação, usar *Análise Indicial* para designar a abordagem aqui utilizada, por entendermos que essa definição atende com mais precisão à forma como foi empregada no estudo.

Como um *texto*, traduzido na tentativa humana de narrar, com sentido, o vivido, que subjaz a todos os eventos, em tempos diversos, o desejo de evocar acontecimentos que não foram presenciados e não podem ser revividos/reconstituídos por alguém.

Dessa forma, encontramos, na narrativa dos sujeitos do estudo, sinais, pistas e indícios que nos possibilitaram reconstruir fatos (não vivenciados por nós) que se articularam, reconstruindo o processo – na cultura – em que *as ações de alfabetizar* estavam presentes antes de serem internalizadas pelas professoras – sujeitos do estudo.

É interessante pensar, como o faz Ginzburg, que esses traços, pistas e marcas não são fatos isolados, dispersos no tempo e no espaço, mas, ao contrário, são elementos articuláveis capazes de compor a tessitura de um “texto” que pode ser “lido” e interpretado. Eles se situam, portanto, no campo da semiótica humana. Tecendo textos dos fios fornecidos pelos sinais, o homem passa do plano de uma sensibilidade operativa, ainda da ordem da natureza, para o de uma atividade simbólica, da ordem da cultura. (PINO, 2005, p. 183).

Assumimos premissas do paradigma indiciário como possibilidade de analisar a trajetória da formação docente de cada professora a partir de um *texto tecido com os fios fornecidos* pelas pistas, pelos sinais e pelos indícios encontrados nas narrativas de cada uma. Esse texto é entendido como possibilidade da reconstrução de um processo de internalização, no qual evidenciamos como emergiu em cada uma a função social de alfabetizar – que é da cultura – em ações de sua prática atual de ensinar a ler e a escrever. Em outras palavras, buscamos compreender como internalizaram essas ações – e também o que delas mobilizou essas ações – para finalmente identificar os contextos de aprendizagem das ações de alfabetizar com êxito. Isso exigiu trabalho minucioso, detalhado e aprofundado.

Seguindo as proposições de Ginzburg (1989), buscamos sinais, indícios, e nos concentramos em detalhes menores, em especial aqueles que apresentam menos significância na narrativa das professoras, tendendo para a apreciação de detalhes muito mais do que para o todo, na tentativa de interpretá-los e desvelar os contextos que foram favoráveis às professoras aprenderem a alfabetizar. (GINZBURG, 1989).

Essa intencionalidade nos conduziu a buscar anteparo em alguns aspectos da abordagem das *histórias de vida*³⁹. (NÓVOA, 1999; 2000; JOSSO, 2004). Seguindo as premissas dessa abordagem, construímos, junto com cada professora, conjuntos de fragmentos de memórias acerca de seu percurso de formação, através de narrativas elaboradas em encontros sucessivos. As narrativas dos sujeitos do estudo possibilitaram a apreensão de aspectos simbólicos/culturais, segundo a forma como a experiência é/foi percebida/verbalizada pelos docentes investigados, de acordo com as condições específicas em que foram produzidos na dinâmica das relações sociais.

2.3.4 Aspectos dos estudos fundados nas Histórias de Vida – nas narrativas (auto)biográficas: narrar/rememorar, rememorar/narrar

Neste estudo, realizamos reflexões a partir das histórias de vida das professoras – sujeitos investigados – num trabalho centrado na memória através da narrativa biográfica. As professoras narraram histórias da sua formação/da sua vida, e nesse sentido a abordagem biográfico-narrativa pôde auxiliar na compreensão do que havia de singular/próprio/único e do que havia de plural/comum/universal nas histórias rememoradas da prática individual “inscrita na densidade da história”. (SOUZA, 2007, p. 66).

Diante da diversidade de terminologias utilizadas nas pesquisas que envolvem as histórias de vida, buscamos precisar em que perspectiva e aspectos assumimos essa abordagem em nossa investigação. Segundo Souza (2007), essa variação nas classificações insere-se no campo das pesquisas socioeducacionais que surgem como método/técnica de investigação e formação. Esse autor acrescenta que tanto a história de vida quanto a história oral obtiveram o reconhecimento epistemológico dentro do movimento etnometodológico, no qual a metodologia autobiográfica surge como possibilidade legítima da “[...] mobilização da subjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autorrelatos”. (SOUZA, 2007, p. 65).

³⁹ Esse tipo de abordagem tem sido intensamente utilizado nos estudos sobre formação docente e práticas de ensino. Nele, as experiências/vivências dos docentes são reveladas e analisadas levando-se em consideração o conhecimento do social. Ver, a esse respeito, Nóvoa (1995), Fontana (2005), entre outros.

A partir dessa compreensão, assumimos alguns de seus princípios no nosso estudo. Concordamos com Nóvoa (2000), quando considera que as abordagens (auto)biográficas possibilitam novas práticas de investigação, ação e formação. Assim, embora entendamos que não era nosso objetivo averiguar o quanto os professores do estudo *se formaram* a partir do processo narrativo vivido durante e depois das entrevistas da pesquisa,⁴⁰ não podemos ficar indiferentes aos indícios, nas narrativas, de que as professoras estavam transformando-se.

Como exemplo, podemos trazer as palavras de Lara, uma das professoras (sujeito do estudo), numa composição dos fragmentos⁴¹ de sua narrativa:

[...] À medida que agora eu paro para pensar, eu vejo que muitas coisas acabam influenciando, colaborando para a gente ter determinada postura. Depois, eu costumo dizer: “eu me achava até uma professora razoável”, mas, depois que eu fui mãe, eu acho que sou uma professora melhor do que eu era [...] então assim... eu primava muito pela competência técnica, de ser uma boa professora. [...] então, eu acho que tinha muito disso, uma competência política, uma competência técnica. Mas, depois que eu tive S. (filho), veio também uma competência humana,[...]. Mas, agora, eu fico pensando que, na verdade, eu já pensava assim, mas não de forma tão consciente e forte [...] (Fragmentos da narrativa de Lara).

Nesse sentido, Sarmiento (1994, p. 123) nos diz que, ao contar histórias – no caso deste estudo narrar a história do percurso formativo –, os sujeitos

[...] não fazem apenas a demonstração de um saber, mas a realização de um *fazer*: quem conta histórias organiza um mundo, dá-lhe sentido, comunica-o, de tal forma que, pelo confronto com o

⁴⁰ Entendemos como Josso (2004, p. 25) que tratar a metodologia História de Vida como pesquisa-formação requer que “[...] os autores das narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para elas e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos [...]”. No que se refere ao pesquisador é também necessário, segundo o mesmo autor, “uma ‘Carta’ que associa os pesquisadores-práticos das histórias de vida em formação, membros da nossa associação internacional ASIHVIF (*Association Internationale des Histoires de Vie em Formation*), no respeito a um conjunto de princípios que se traduzem, por um lado, na recusa em instrumentalizar as nossas pesquisas e, por outro, na preocupação de explicitar as liberdades e as limitações, contratualmente estabelecidas, nas nossas pesquisas-formações”. (JOSSO, 2004, p. 25). Enfim, a autora salienta que “[...] as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria” (JOSSO, 2004, p. 31).

⁴¹ Denominamos de *fragmentos* as enunciações das narrativas das professoras, sujeitos do estudo, cujas transcrições aparecem literalmente, preservando integralmente as respectivas falas. Nos fragmentos os diversos nomes, dos alunos, outras professoras e coordenadoras também foram trocados e/ou abreviados.

mundo, que está fora ou para além da história, este é transformado, ganhando novos sentidos e interpretações.

Certamente, as professoras, com suas narrativas, *organizaram, transformaram* suas ações a partir de novos sentidos e interpretações.

Gonçalves (2000, p. 144), citando Dominicé, refere-se ao percurso formativo dos professores como “simultaneamente, de desenvolvimento e formação”, daí centrar seus estudos “na percepção do *vivido profissional*” e na perspectiva da “formação do *adulto-profissional* no quadro da vida como espaço de educação”. (GONÇALVES, 2000, p. 144). Nessa perspectiva, o processo de formação das professoras (sujeitos do estudo) está (entre)meado com a história de sua vida. Cada uma das professoras, “no mais íntimo de sua maneira de *ser professor*” (NÓVOA, 2000, p. 15), evocou/evoca a maneira de ser de cada uma pelos muitos outros que são.

Então, como investigamos o *processo de constituição* das professoras sujeitos do nosso estudo?

A natureza da questão central da nossa pesquisa, como dissemos no início do capítulo, bem como as decorrentes dela, exigiu o contato direto com as professoras (sujeitos do estudo) para compreendermos o processo de sua formação e nele os contextos formativos – objeto da pesquisa. De acordo com essa perspectiva, solicitamos que as professoras narrassem a sua trajetória de formação⁴², narrassem a sua história de vida.

Sarmiento (1994) diz que, ao se contar/narrar histórias, três funções estão implícitas: hermenêutica, socializadora e praxística. Essas funções estão na natureza dos estudos que envolvem narrativas, pensamos que devem ser consideradas pelos investigadores que utilizam a narrativa no processo investigativo. Dessa forma, o autor desses estudos, segundo Sarmiento (1994), deve levar em conta os processos de interação e os elementos simbólicos e culturais envolvidos nas organizações das quais os sujeitos participam.

Assim, quando o autor relaciona a indissociabilidade do saber profissional à experiência de vida dos professores – “[...] à natureza prática do saber profissional dos professores” (SARMENTO, 1994, p. 124) –, ele relaciona à *função*

⁴² Assumimos, como já dissemos, a tese de Nóvoa (2000) da constituição simultânea do eu pessoal e o eu profissional.

hermenêutica. Em outras palavras, “a natureza prática revela-se sob a forma de histórias de vida que, ainda que não sejam sempre relatadas – sejam, portanto, implícitas ou tácitas –, correspondem à incorporação pessoal, sob uma forma narrativa, de disposição para a ação concreta”. (SARMENTO, 1994, p. 124).

Quando discute o caráter “dialógico intersubjectivo”, Sarmiento, (1994, p. 124) considera que nas narrativas das professoras estão impregnados *muitos outros*, apesar da forma singular como é expressa por cada um. Nesse sentido, está referindo-se à *função socializadora*.

Por último, a *função praxística* da narrativa como interseção dessas duas funções “[...] intercepta uma percepção individual do mundo com elementos intersubjetivos, sob a forma de uma orientação interpretativa e transformadora do real”. (SARMENTO, 1994, p. 124).

Presenciamos essas funções na narrativa das professoras de forma dinâmica, o que exigiu de nós, enquanto pesquisadora, ao analisar um anteparo teórico que respaldasse esse entendimento. Isso nos levou a buscar Bakhtin (1997) como uma referência nos estudos sobre narrativa que considera que a fala/a enunciação tem como natureza a *relação dialógica* – não individual, social. Para o autor, o diálogo pressupõe a existência de dois (ou mais) indivíduos, contrapondo palavras/sentidos elaborados nas inter(ações): “como sabemos, a unidade real da língua que é realizada na fala (*Sprache als rede*) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é o diálogo”. (BAKHTIN, 1997, p. 145-146). A narrativa das professoras envolve, então, processos discursivos/dialógicos estabelecidos historicamente nas relações com outras pessoas.

Outra preocupação central na teoria bakhtiniana que consideramos em nosso estudo é o princípio de que essa fala/enunciação (na/da narrativa) está relacionada às condições em que ocorreu a comunicação. Recorremos aqui à ideia de enunciação ⁴³(BAKHTIN, 1997) com sua natureza social e singular; a fala está

⁴³ Assumimos aqui proposições da Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1997, 2006) a partir da qual a enunciação – “emprego da língua efetuado na forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2006, p. 261) – é valorizada e tem natureza social, sendo essencialmente dialógica (não individual); está sempre condicionada às condições de comunicação que, por sua vez, se relacionam, sempre, às estruturas sociais. Pelas palavras de Bakhtin (2006, p. 261), “os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo

intrinsecamente relacionada às condições da comunicação, ou seja, está ligada às condições sociais em que é produzida nas estruturas sociais. Em outras palavras, a narrativa/discurso, das professoras, é um texto que “[...] é concebido como um ‘tecido de muitas vozes’. Múltiplas vozes, textos, discursos atravessam, perguntam e respondem uns aos outros, em geral, em uma disputa. Essas vozes são ideológicas e historicamente marcadas”. (BRAGA, 2002, p. 138).

Assim, a narrativa produzida pelas professoras, mediada por nossas intervenções, deixou marcas em cada uma de nós, afinal “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros, incorporando as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. (BENJAMIN, 1994, p. 201). O narrador, então, tem a “faculdade de intercambiar experiências”, e nós ouvintes a sensibilidade para tecer a história, “[...] quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se agrava nele o que é ouvido”. (BENJAMIN, 1994, p. 198, 205).

Foi assim que, envolvendo-se no estudo como pesquisadores, ouvindo, registrando e interpretando as narrativas das professoras, “[...] nos vemos imbricados no processo de ouvintes sensíveis das experiências de quem olha, retrospectivamente [...]”, e acrescentamos com *olhar atual* “[...] para sua vida, procurando os sentidos de suas opções”. (SOUZA, 2007, p. 66). De modo análogo, encontramos as palavras de Bosi (1994, p. 55), ao ilustrar a natureza social e constitutiva da memória ao narrar uma trajetória de vida que, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado”.

À ideia de narrador de Benjamin (1994) juntamos a ideia de que o sujeito e a memória⁴⁴, juntamente com a linguagem, compõem a narrativa e são constituídos nas relações humanas mediadas pela palavra. De fato, assim como o sujeito é constituído, a sua memória⁴⁵ também o é. Vygotsky (1988, p. 58) nos

temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação”.

⁴⁴ Entendemos a *memória* como algo singular (expressões da subjetividade de um sujeito – refere-se a imagens que os sujeitos têm de sua vida, de sua relação com ela e de si mesmo), marcante, que mobiliza emoções e compartilhamento, constituída/elaborada na relação com outras pessoas. (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008).

⁴⁵ Vygotsky (1988) revela a existência de dois tipos de memória: uma mediada e outra não mediada por signos, ou seja, uma memória *natural*, de natureza diferenciada, mais elementar que surge da influência direta dos estímulos externos. Referimo-nos, neste estudo, à memória mediada por signos,

aponta isso ao afirmar que “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda dos signos”, o que nos fez pensar a *narrativa* como discurso, como forma de funcionamento da linguagem. (BRAGA, 2002). Assim entendemos que ao *narrar* as professoras – usando signos/palavras – recordavam fatos passados e, ao recordá-los, narravam mais, organizando a sua memória, constituindo-a e constituindo-se.

O signo nos faz lembrar – histórias –, constitui a memória ao lembrar/narrar, narrar/lembrar – lembranças que nos constituíram/constituem. Braga (2002, p. 45), ao citar Barlett, diz que “[...] esse autor tematiza o aspecto constitutivo da recordação no recontar histórias, em função de vários fatores, sendo a maioria social em origem”. Assim nos parece, igualmente Bosi (1994) e Braga (2002), que a *narrativa* é uma “instância privilegiada” (BRAGA, 2002, p. 45) para investigarmos pela/na memória aspectos da sua constituição. Neste estudo, reforçando essa colocação, diríamos também que a memória é *instância privilegiada* para investigarmos, pela/na narrativa, aspectos da constituição humana – ambas, narrativa/memória (composto de muitas vozes), constituem as professoras, enquanto formação pessoal e profissional. (SMOLKA, 2006).

Reafirmamos, portanto, a utilização da narrativa autobiográfica – a partir da memória dos sujeitos – nesta pesquisa não só por viabilizar a re(construção) do processo de formação/constituição das professoras envolvidas tal qual as suas representações/sentidos, mas, também, por possibilitar dar unidade e sentido às *interações* que ocorrem/ocorreram, nesse caso, nas ações formativas das professoras.

Orientadas por essas perspectivas, fomos circunscrevendo o foco desse estudo e dele/nele a possibilidade de desenvolvermos a pesquisa empírica. Nosso intento de conhecermos percursos de formação de professores exitosos começou a se delinear como possível mediante o exercício de rememorar a história de vida das professoras que conseguiram alfabetizar. A partir da sua voz e reflexão de seus caminhos⁴⁶ formativos, poder-se-ia contribuir para uma ampliação da compreensão

como uma função psicológica que é constituída ao longo do desenvolvimento pela e na linguagem com a influência dos significados e sentidos.

⁴⁶ Durante a década de 1990, os estudos acerca da formação do professor colocam em destaque esse profissional, buscando compreender como a história de vida e a história profissional se cruzam, e como o professor desenvolve um saber sobre seu ofício. (SANTOS, 1995).

sobre a profissão/profissionalização docente. “Esta profissão precisa de se dizer e de se contar; é uma maneira de compreendê-la em toda sua complexidade humana e científica”. (NÓVOA, 2000, p. 10).

A esse intento somou-se a vivência da pesquisadora como professora alfabetizadora que trabalha há dezesseis anos com crianças, bem como a experiência como professora de professores, o que contribuiu para a criação de vínculos – representados pelas experiências comuns – que possibilitaram o trabalho como pesquisadora que se propôs ouvir professoras igualmente alfabetizadoras, também com práticas reconhecidas como exitosas.

Nesse sentido, a construção de uma pesquisa cuja questão, objetivo e metodologia envolvem a construção de significações pessoais-sociais não se faz como processo superficial, ao contrário, faz-se como um profundo reconhecimento entre pesquisador e sujeitos, e, como diria Bosi (1994, p. 38), “[...] não apenas uma simpatia espontânea que se foi desenvolvendo durante a pesquisa [...] (sentimento fácil) pelo objeto da pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhante”.

Compreendemos que, guardadas especificidades pertinentes às condições de vida e de trabalho de cada uma de nós, em que pese a semelhança de funções-ações no âmbito profissional, nos aproximamos em muito dessa premissa.

O processo de construção das narrativas sobre, com e das professoras desenvolveu-se mediante interlocuções que tiveram lugar em encontros-entrevistas. Foram realizados quinze encontros, sendo quatro com Iracema, cinco com Potira e seis com Iara, todos aconteceram em cada escola – de acordo com a disponibilidade de cada uma⁴⁷. Nossas *conversas* foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas⁴⁸, o que nos possibilitou, juntamente com cada uma, retomar, *negociar sentidos*, redizer, refazer ou ampliar relatos, percursos, consolidar discursos, até chegarmos a uma forma e a um conteúdo considerado satisfatório para cada uma delas e para nós.

⁴⁷ Esses encontros-entrevistas desenvolveram-se mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ver Apêndice 2.

⁴⁸ Inspirados em Carvalho (2006), Fontana (2005) e Braga (2002), elaboramos os critérios de transcrição das narrativas.

Em alguns desses encontros, juntamente ao desenvolvimento das narrativas, as professoras também reconstruíram, a partir de um guia/questionário, através da escrita, sua trajetória de vida e o seu percurso de formação como professor⁴⁹.

Essas interlocuções, além de se orientarem por aspectos das *histórias de vida*, tiveram como referência as proposições de Bogdan e Biklen (1994, p. 16) sobre o que denominam “entrevistas em profundidade” que visam a construção de dados “[...] ricos em pormenores relativamente a pessoas, locais e conversas [...]”.

Nesses momentos, buscamos proceder tendo em conta, juntamente com Nóvoa (1995) que a formação dos professores engloba suas características pessoais e os percursos profissionais, não principiando ou finalizando com as disciplinas e práticas no decorrer de cursos formalizados. Na verdade, antecede e sucede a formação acadêmica, “não se esgota nas dimensões técnicas” apelam “ao que há de mais pessoal (e de mais profundo) em cada um de nós”. (NÓVOA, 2000, p. 10).

Desse modo, a perspectiva de cada professora – sua voz – acerca dos contextos originários de sua prática, ou seja, a compreensão que tem/teve acerca da sua formação, a própria descrição dos seus caminhos formativos; a re-elaboração e ressignificação do que vivenciou e que, segundo suas percepções, lhe permitiu aprender a alfabetizar, os conteúdos, as formas/condições em que foram proferidos – nos momentos únicos de cada encontro-entrevista (BAKHTIN, 1986) – através da narrativa e reconstituição da(s) memória(s) de cada uma, constituíram o material fundamental para a nossa compreensão sobre o objeto investigado.

Poderíamos comparar esses procedimentos pelos quais fomos construindo nossa compreensão aos fios de um tapete que, ao ser tecido, nos possibilitou alcançarmos o que descreve Ginzburg: “[...] chegados a este ponto, vemo-los a compor-se numa trama densa e homogênea. A coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções [...]”. (GINZBURG, 1989, p. 170). Horizontalmente, os fios dos procedimentos, cruzam os fios verticais – as narrativas – que entrelaçados (imaginemos o contexto histórico e as condições sociais em que foram produzidos perpassando diagonalmente), *tecem* tanto os fios da nossa análise, como da resposta à nossa questão.

⁴⁹ Apêndices 3 e 5.

Entre esses fios, emergiram, como aspecto constitutivo das ações das professoras, as significações e sentidos atribuídos por elas à alfabetização. Quais são? Como foram se constituindo? É o que buscamos tecer no próximo capítulo.

3 ALFABETIZAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS DE/DAS PROFESSORES/AS

O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

L.S. Vygotsky

Na verdade, é no jogo das tramas de que a vida faz parte, que ela – a vida – ganha sentido.

Paulo Freire

As práticas desenvolvidas pelas professoras abarcam ações diversas presentes no cotidiano escolar: planejamento, tomada de decisões acerca do que fazer, elaboração de recursos, desenvolvimento e avaliação do fazer pedagógico e das aprendizagens. (ZABALA, 1998). São, portanto, orientadas e reguladas tanto pelas condições materiais objetivas disponíveis a cada professor, em sua escola e sua dinâmica, com seus alunos reais, como pelas significações que atribuem à educação, suas finalidades, seus objetivos, processos de materialização, sujeitos que envolve – professores, alunos, gestores e seus papéis –, bem como aos objetos de conhecimento e métodos de ensino-aprendizagem, significações essas constituídas e marcadas por conhecimentos, crenças, sentimentos, volições, sonhos, utopias. (FREIRE, 1996).

Assumindo a perspectiva histórico-cultural como fundamento da compreensão dos processos psicológicos humanos, as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais são resultantes, em permanente produção e transformação, de significações e sentidos⁵⁰ que se produzem, em cada sujeito, mediante processo de

⁵⁰ Estamos nos referindo aqui ao conceito de *sentido* tal qual elaborado por Vygotsky (1987). Usamos, portanto, neste estudo, o termo *sentido* para as muitas *significações/dimensões/formulações* que foram atribuídas à alfabetização ao longo da história e que foram internalizados pelos sujeitos como a síntese de tudo que essa palavra desperta na consciência das professoras, portanto mais complexo, fluido e dinâmico. Já o termo *significação* segundo Vygotsky (1987), igualmente a Bakhtin (1997) remete a algo mais estável, preciso, em virtude de seus usos reiterados, fruto de uma convenção, utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentidos.

conversão do que é vivido em práticas socioculturais⁵¹ e históricas⁵² vivenciadas por elas. (SMOLKA, 2000b).

Inspiradas nessas proposições (VYGOTSKY, 2000; PINO; 2000; BRAGA, 2002), entendemos que as práticas culturais são históricas e traduzem o “processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo, como parte dessa natureza” (PINO, 2000, p. 51). A partir desse entendimento, compreendemos que as ações de alfabetizar das professoras são uma síntese do que elas viveram e vivem com e sobre a alfabetização e dos sentidos produzidos, nessas vivências, acerca do tema.

Nessa perspectiva, impôs-se-nos consideramos necessário desvelar as significações e sentidos acerca da alfabetização compartilhados pelas professoras, tanto na construção desse conhecimento *na* história (sentidos históricos das ações de alfabetizar), como nas relações compartilhadas por elas com esses sentidos, ou seja, na história da construção dos sentidos e ações de alfabetizar das/pelas professoras.

Podemos compreender que, de acordo com as circunstâncias sociais, materiais/econômicas, políticas e ideológicas de cada momento histórico, foram sendo produzidos conhecimentos relativos à alfabetização e, mediante relações igualmente circunstanciadas, esses conhecimentos tornaram-se disponíveis/circulantes na sociedade – com menor ou maior impacto de difusão. Nesse movimento, essas professoras, circunstanciadas por suas condições objetivas de acesso a esses conhecimentos, por suas necessidades/vivências/interações, o que permitiu suas apropriações, significações singulares.

Sendo assim, os sentidos que determinaram/determinam as ações pedagógicas de alfabetizar de Iracema, Iara e Potira, ou seja, as concepções acerca do ensino-aprendizagem de ler e escrever emergiram das interações que se estabeleceram entre elas e as significações e sentidos pertinentes à temática circulantes em seu meio social. Desse modo, investigar os sentidos de *alfabetização* que se presentificam na prática das professoras do nosso estudo, mostrou-se como

⁵¹ Enfatizamos aqui o entendimento de cultura como prática.

⁵² Trazemos o conceito de *histórico* baseado em Vygotsky (1988, p. 74), ao afirmar “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”. Pino (2000) analisa duas categorias fundamentais para Vygotsky: o *social* e o *cultural* utilizando o conceito de *história* a partir do materialismo histórico e dialético e discute a natureza social-cultural das funções mentais superiores, fruto da ação humana dos/pelos signos.

caminho, também, para nos aproximarmos dos contextos em que aprenderam a ensinar a ler e escrever da maneira como fazem.

Compreendemos, portanto, que o aprendizado das ações de/para alfabetizar, de exercer a “tarefa docente” de ensinar a ler e escrever (FREIRE, 1996, p. 15) é fruto de atividades entre pessoas, de relações e, “[...] não só de contatos, não apenas de estar no mundo mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. (FREIRE, 1980, p. 39). Assim, as ações desse *ente* de relações, como fruto dessas relações, têm seus avanços e recuos (mudanças), demarcadas historicamente, socialmente, culturalmente.

A concordância com essas premissas nos encaminhou a (re)visitar as raízes históricas da alfabetização (com os suas rupturas/permanências) em busca de desvelarmos os sentidos difundidos, circulantes e neles/deles, entrever caminhos que permitissem compreender (mais do que explicar) os processos – e os contextos – por meio dos quais o saber alfabetizar dessas professoras foi se constituindo. (BARBOSA, 1994; MORTATTI, 2000).

Acreditamos que a dimensão histórica nos permite e nos impõe olhar, dialeticamente, a constituição das ações de alfabetizar das professoras, ou seja, nos permite enxergar, especialmente, nas/das transformações que as concepções e ações de alfabetizar foram sofrendo historicamente, a impressão de marcas sociais às ações alfabetizadoras individuais de Iracema, Iara e Potira. E, conseqüentemente, desvelarmos o que elas compreendem sobre a alfabetização, visto que o trabalho pedagógico de cada uma se faz como ação fundida às suas vidas, demarcado pelos sentidos de alfabetização que, produzidos historicamente, apropriados, convertidos em próprios por/de cada uma, significados por cada uma, de modo singular, produzem-nas como professoras alfabetizadoras.

Para compreendermos as origens dos modos de ação das professoras, conhecimentos cuja natureza é essencialmente social/cultural, buscamos fazer uma reconstituição de fragmentos da história da alfabetização em nosso país⁵³, destacando diferentes *sentidos* que o termo – a palavra, a prática – foi assumindo ao longo da história e, no jogo das relações sociais, foram circulando nos meios social e

⁵³ Dado ao conjunto de relações intrincadas que envolvem o movimento histórico de constituição das ideias e práticas pertinentes à alfabetização em nosso país, delimitamos nosso olhar ao período mais inicial dessa história e à contemporaneidade.

educacional, convertendo-se como o modo de compreender e fazer, no intuito de encontrarmos, nas marcas sociais, plurais, o que marca os sentidos e ações individuais, singulares.

3.1 ORIGENS DOS SENTIDOS DE ALFABETIZAÇÃO

Tomando por base estudos⁵⁴ que tematizam a história do ensino da leitura e escrita no nosso país, buscamos recuperar o passado e nele/dele os processos constitutivos dos diversos *sentidos* que ao longo do tempo vêm sendo atribuídos à alfabetização e que se encontram refletidos/refratados⁵⁵ hoje nos fazeres das professoras.

Acreditamos que para pensarmos a prática cotidiana⁵⁶, atual, dos professores que ensinam a ler e escrever, se faz importante dialogarmos com o modo como essas ações, bem como os sentidos que as movem, foram se fazendo em diferentes momentos da história.

Inspiradas em Barbosa (1994) e, sobretudo, em Mortatti (2004; 2000), bem como em Pérez (2008) tomamos como referência temporal para a emergência do sentido de alfabetização que temos hoje, em nosso país, o final do século XIX, com o advento da Proclamação da República, visto que foi essencialmente nesse período que, na educação, instaurou-se o modelo de escola pública voltada para a instrução elementar, momento em que a ação de ensinar a ler e escrever passa a ser entendida como uma técnica, sistemática, planejada e realizada por profissional preparado, atrelado a uma intervenção institucional, da escola formal, mais próxima dos moldes que hoje presenciamos.

⁵⁴ Sobre a constituição das ideias e práticas de alfabetização no Brasil, de uma perspectiva fundamentalmente histórica, Magda Soares qualifica, dentre outros estudos, os de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000; 2004) como essenciais. À luz dessa avaliação, elegemos, primordialmente, esses trabalhos, assim como o de José Juvêncio Barbosa (1994) e de Carmem Lúcia Vidal Pérez (2004) como norteadores de nossa reflexão nesse capítulo.

⁵⁵ Bakhtin (1997), ao conferir ao signo o papel de ultrapassar as suas próprias particularidades, mostra-o como ideológico e capaz de refletir e refratar uma dada realidade, “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios da avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.” (*Idem*, p. 32).

⁵⁶ Patto (1993, p. 124-125), ao tratar o conceito de *cotidianidade* em Agnes Heller, mostra-nos uma perspectiva de análise bastante coerente com nosso estudo para o sentido de *cotidiano* ao discutir o conceito de *vida cotidiana em geral*: “[...] é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideias e ideologias”.

É preciso, entretanto, relevar que os princípios republicanos nacionais que configuraram, já às vésperas do séc. XX, as ideias acerca de alfabetização, trazem as marcas dos ideais da Revolução Francesa (1789) e das transformações vividas nas sociedades ocidentais no século XVIII – surgimento das nações democráticas, o sufrágio universal, avanço da industrialização e da urbanização, surgimento do capitalismo, emergência dos valores individualistas, necessidade de difusão de valores das classes emergentes e de instrução mínima às massas, hegemonia da cultura visual. Como nos diz Barbosa (1994, p. 15-16), “[...] no centro desse labirinto, a origem da concepção de alfabetização que herdamos [...] e que, se solidificando no tempo, não nos permitiu sequer imaginar que outra concepção pudesse existir [...]”. Assim, a ideia de alfabetização – como processo sistemático de aprendizagem coletiva, escolar e simultânea da leitura e da escrita – passa a tomar forma somente cem anos depois do marco que lhe originou, quando se estabelecem “as bases da escola pública obrigatória, laica e gratuita”. (BARBOSA, 1994, p. 16).

Se, a partir do pensamento bakhtiniano, podemos dizer que as palavras se (re)vestem de história, vão se (re)posicionando em relação às antigas concepções (BAKHTIN, 1997), podemos perceber que, o *sentido* da palavra *alfabetização* se atualizou/atualiza de acordo com as circunstâncias históricas – sociais, econômicas, culturais – a partir de um significado⁵⁷ (relativamente estável) igualmente circunstanciado pela história.

Por exemplo, no Brasil colônia, a palavra alfabetização não existia para nós. Havia, sim uma preocupação dos jesuítas catequizarem os índios nas “escolas de ler, escrever e contar” e instruir para civilizar (MORTATTI, 2004, p. 49), mas, nesse período, a maioria da população não tinha acesso à instrução básica, nem sabia ler e escrever, pois tal não se fazia necessário ao contexto social, econômico e político; tampouco eram concebidas como analfabetas, afinal, para a maior parte da população que era indígena, a cultura escrita era desconhecida ou desnecessária. (MORTATTI, 2004). A passagem da cultura ágrafa para uma cultura grafocêntrica agrega um novo significado e sentido, em nosso país, para *alfabetização*.

⁵⁷ No entendimento bakhtiniano a *significação* é entendida como a capacidade potencial de um signo produzir sentido. “É o sentido que esses elementos historicamente assumem, em virtude de seus usos reiterados. É portanto um estágio mais estável dos signos e enunciados, já que seus elementos, como furto de uma convenção, podem ser utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentidos”. (CEREJA, 2007, p. 202). Para Vygotsky (1987), *significado* seria um componente do sentido, mais estável e preciso enquanto o *sentido* mais complexo, fluido e dinâmico.

Já no contexto republicano, percebemos que, outras circunstâncias emergem e, nelas/delas, diferentes sentidos para a alfabetização. Nesse contexto, a ordem política, econômica e social do modelo liberal vigente, exigia da educação a formação das *massas* (formação de uma população esclarecida através da instrução elementar – universalização da escola). Assim, o *sentido* do signo *alfabetização* nos parece refratar a realidade do momento histórico, porém com a mesma significação – “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade”. (BAKHTIN, 1997, p. 33). A realidade nos mostra que aprender a ler e escrever, até então, restrito a poucos, de forma assistemática, no âmbito do lar ou nas poucas escolas (aulas régias) no período imperial, surge, na República, como instrumento privilegiado de modernização e “progresso do Estado – Nação, como principal propulsora do ‘esclarecimento das massas iletradas’”. (MORTATTI, 2006, p. 2).

Esse movimento é igualmente ressaltado por Pérez (2008). Para a autora, como no Brasil a industrialização se fez tardiamente, a configuração do papel da alfabetização pautou-se, em seu início, pela dimensão política, a partir da Constituição republicana de 1891, com a definição de quem podia votar, o que alterou “o *status* de cidadania vigente [...] e provocou uma grande transformação no significado da escolarização e redefiniu a função social da alfabetização”. (PÉREZ, 2008, p. 191).

Ou seja, emerge e intensifica-se a necessidade de instituições intervirem na formação dos cidadãos, “[...] sobretudo das novas gerações, por meio da educação e da instrução primária, com o objetivo de reverter o ‘atraso do Império’ e fundar uma ‘civilização’ nos trópicos”. (MORTATTI, 2004, p. 54-55). Nesse contexto específico, encontramos pistas de que o sentido faz-se outro – político – para a alfabetização,

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo – para o Estado e para o cidadão –: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2006, p. 3).

A autora, com essas palavras, revela a consideração da dimensão histórica nos moldes de Vygotsky (2000); Pino (2000) e sintetiza o significado que aprender a ler e a escrever – a alfabetização – assume/provoca outros sentidos, além do domínio da língua, sentidos que emanam, também, do domínio do contexto, do discurso, da vida. A alfabetização (ensino da leitura e escrita) passa a ser objeto de ensino-aprendizagem escolarizado; passa a ser defendida e praticada por e para muitos; passa a requerer *um método* de ensino e, em consequência, a preparação de profissionais especializados. A emergência desse requisito, por sua vez, pauta-se nos ideais positivistas circulantes em nossa sociedade.

Influenciada pelos princípios ideológicos positivistas de *ordem e progresso*, de cientificidade como garantia de eficácia, a discussão político-pedagógica (PÉREZ, 2008) sobre o ensino da leitura e da escrita passa a ser regida pela questão do método de ensino em detrimento do objeto de conhecimento (a língua escrita) e de seu processo de aprendizagem. Ou seja, nessa/dessa significação/sentido à alfabetização, naquele contexto histórico, subjaz a ideia de que o ensino – e nele, o método – é a questão que deve ser considerada para atender à demanda da escola e da alfabetização dos seus muitos alunos.

Obviamente, isso não aconteceu num *passe de mágica*. Havia, já durante o período imperial, esforços em disseminar medidas, impregnadas dos ideais iluministas, em relação à organização da instrução pública, mediante diretrizes nacionais, com destaque para a gratuidade da instrução primária, criação de escolas de primeiras letras para ambos os sexos, regulamentação do método de ensino, recrutamento de professores e controle de suas atividades.

Mas, como nos diz Mortatti (2004, p. 53), “[...] o peso das marcas de três séculos de colonização portuguesa [...]”, não permitiu que os esforços de disseminar a instrução elementar para toda a população, de fato, se concretizasse. Desde então, convivemos com uma crescente associação do “[...] importante papel da escola como instrumento de modernização e de progresso da nação [...]” (MORTATTI, 2004 p. 31) e de concretização do direito à educação básica, mas, ao mesmo tempo, com a dificuldade/fracasso da escola em concretizar esse direito, ao não conseguir promover a aprendizagem da leitura e da escrita, básica ao sucesso na escolarização.

Como evidencia Mortatti (2006, p. 3),

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

A alfabetização assume um caráter científico, convertendo-se em objeto de estudo – outro sentido. As discussões acerca das possíveis soluções se concentram, essencialmente, em torno da busca pelo *método* eficaz de alfabetizar e instauram o que fica conhecido como *a querela dos métodos* (BARBOSA, 1994; MORTATTI, 2006; PÉREZ, 2008), caracterizada pelas disputas, ocorridas no final do século XIX e início do século XX, pela hegemonia de ações pedagógicas relacionadas ao ensino de leitura e escrita vinculadas a projetos políticos e sociais que então emergiam. Essa disputa envolveu, de modo mais significativo, os métodos⁵⁸ sintéticos e os analíticos, que perduraram nas práticas escolares durante grande parte do século XX, atravessando a fronteira do século XXI até os nossos dias.

Corroborando o que foi exposto acima, Mortatti (2000, p. 18) também afirma que, no Brasil, a história da alfabetização confunde-se com a história dos métodos de ensino da leitura e da escrita, decorrentes dos *sentidos* que, ao longo do tempo, foram sendo atribuídos à alfabetização – “[...] aspecto recorrentemente presente nas fontes documentais e indicativo de acirradas disputas que se estendem até nossos

⁵⁸ O *método sintético* tem como base a ideia de que o ensino-aprendizado da escrita deve partir das partes menores – letras, sons e/ou sílabas – mediante memorização e repetição, as quais devem somar-se umas às outras para formarem as palavras (partes maiores), compondo assim *sínteses*, em uma suposição reducionista de síntese como *soma* de partes. Dentre esses métodos, destacam-se a soletração (foco na letra), o método fonético (foco no fonema) e a silabação (foco no som/grafia da sílaba). Já para o método *analítico* ou *global*, o princípio básico é de que o ensino-aprendizagem da escrita deve partir de partes maiores (palavras, frases, historietas), que, memorizadas, são decompostas em partes menores (sílabas e/ou fonemas), mediante ação de *análise* como mera decomposição, desconsiderando-se as relações entre os elementos do todo. Destacam-se, entre estes, a palavrção, a sentencição e as historietas. O método *misto* ou *analítico-sintético* não existe teoricamente, consistindo na junção desses dois métodos com ponto de partida global. (BARBOSA, 1994).

dias [...]”. Soares (2004a, p. 86)⁵⁹ ratifica que há “[...] predominância do tema *método* sobre qualquer outra faceta do processo de aquisição da língua escrita [...]”.

Essa questão, reconhecidamente relevante, tem sido historicamente tratada de modo reducionista, desconsiderando-se as outras múltiplas faces que constituem o processo e seus resultados. Um exemplo desse modo é a discussão, circunstanciada por interesses ideológicos, pedagógicos, mas também políticos e comerciais (MORAIS, 2010), divulgada pela mídia em 2006⁶⁰, em que se critica, de modo equivocado e restrito, uma perspectiva mais atual acerca da alfabetização e se defende o retorno a métodos considerados/significados, nesse contexto, como tradicionais, no sentido que remontam à tradição construída desde os primórdios, com as limitações que lhes são inerentes e que desconsideram que a alfabetização é um processo complexo, multidimensional e multifacetado (SOARES, 2004a). Trataremos mais adiante de outros sentidos que foram sendo atribuídos ao processo mediante outras circunstâncias.

Dessa tensão, por vezes conflituosa, entre diferentes concepções acerca do processo de alfabetização, evidenciamos a configuração de “[...] um movimento histórico complexo, cujo ritmo é dado pela simultaneidade entre continuidade do movimento e descontinuidade de sentidos [...]”. (MORTATTI, 2000, p. 22). Assim, permanece a continuidade do movimento e o jogo de sentidos entre antigo e moderno.

Contudo, ainda que apresentados e defendidos/difundidos como opostos, como *rupturas*, os métodos analíticos e sintéticos também revelam *sentidos de unidade e continuidade* em seus pressupostos ou concepções, tanto do objeto de conhecimento, a escrita, quanto do processo de aprendizagem. Nas duas abordagens, a escrita é concebida como código, em que o que há para ser aprendido diz respeito aos elementos e suas combinações, desconsiderando-se as relações de significação que os signos escritos envolvem. Por outro lado, o processo de aprendizagem é concebido em uma perspectiva mecanicista, como resultante de associações, percepções, memorizações e treino motor, controlados *do exterior*, pelo professor, desconsiderando-se o aprendiz como sujeito, sua atividade mental e

⁵⁹ A autora, no artigo “Alfabetização: em busca de um método?”, mapeia o tema *método* na produção sobre alfabetização no Brasil, por década, desde 1950 até 1986.

⁶⁰ De fevereiro a março de 2006, o jornal *Folha de S. Paulo* apresentou reportagens discutindo o Construtivismo e o Método Fônico, evidenciando o impasse acerca dos métodos de alfabetização. Dentre os artigos, destacamos: “Construtivismo x Método Fônico; Programa busca gerar leitores competentes. Modelo é eficaz para fortalecer raciocínio” (2006). *Folha de S. Paulo*. C4, 11 fev.

a relação desta com as interações e mediações sociais e simbólicas. (FERREIRO, 1986; SMOLKA, 1988).

Nesse jogo de sentidos, de (des)continuidade de abordagens (mesmo em tempo de relativização das disputas com os métodos mistos ou ecléticos), até final do século XX, e ainda na primeira década do século XXI, constatamos, historicamente, a primazia da questão de métodos e recursos didáticos nas discussões sobre alfabetização.

Entre os recursos didáticos, desde a invenção do quadro de giz à dos cartazes com palavras, frases e historietas acompanhados de gravuras, dos silabários e das *cartas de ABC*⁶¹, destaca-se o papel das cartilhas⁶² (BARBOSA, 1994; MORTATTI, 2006) como instrumentos privilegiados, tanto de concretização dos métodos quanto de veiculação dos conteúdos de ensino e de transmissão das tradições (e, nelas, dos sentidos) e de criação de uma cultura escolar que foi se (trans)formando e se multiplicando no tempo e permanece⁶³, até hoje, sob a forma de “[...] livros didáticos infantis específicos para o momento da alfabetização [...]” (BARBOSA, 1994, p. 54), assumindo, porém, sentidos diversos de seu contexto de origem.

Essa presença marca o percurso de construção dos sentidos e práticas de alfabetização/alfabetizar de muitos professores, tal como se evidencia no fragmento da narrativa da professora Iara acerca da sua formação como professora alfabetizadora, em que relata uma experiência vivida em 2006, quando foi *convocada* pela coordenação da escola em que trabalhava para assumir uma turma que já se encontrava no terceiro ano e ainda não havia se alfabetizado, o que consistia em um problema para a escola e um grande desafio para ela. Em sua enunciação, busca justificar a decisão, em uma determinada circunstância, de lançar mão de uma cartilha como fonte de orientação didática.

⁶¹ À escrita, nesse contexto, eram restritas a caligrafia e a ortografia. Já ao seu ensino, a cópia, os ditados e a formação de frases, com ênfase no desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006).

⁶² Inventadas pelos portugueses, as cartilhas (derivada da palavra *carta* – espécie de tabela com padrões silábicos) tinham como objetivo a catequese e a alfabetização das crianças. Segundo Barbosa (1994), acredita-se que a cartilha *Cartinha de Aprender a Ler*, cujo autor foi João de Barro, foi usada no Brasil em 1539.

⁶³ A respeito da perenidade das cartilhas, Barbosa (1994, p. 56) informa que a *Cartilha da Infância*, de Thomaz Galhardo, elaborada por volta de 1880, esteve no “[...] catálogo da editora (e, portanto, potencialmente utilizável) até 1970!”. Segundo Mortatti (2000, p. 207), a cartilha *Caminho Suave* em 1970 chegou a vender um milhão de exemplares por ano. Continua a ser editada até os dias atuais e distribuída às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático. [...] “Maior sucesso editorial do país, já foram vendidas 40 milhões de exemplares dessa cartilha, considerada por alguns ‘símbolo por excelência da alfabetização tradicional’”.

[...] eu não tinha tempo pra pensar. Além de pensar pra turma da manhã, que era uma turma de Educação Infantil, pensar planejamento para o terceiro ano e ainda numa proposta alternativa de alfabetização, então eu não tinha condição de fazer isso. Então, eu disse pra coordenadora:

– Se você aceitar, eu vou pegar um livro daqueles que vinha antigamente, como as cartilhas, que dizem até a hora do professor espirrar; que antigamente, os livros, os guias de alfabetizadores, vinham quase com isso, até a hora da gente parar pra espirrar vinha no livro [risos], só faltava vir isso, mas vem dizendo tudo o que a gente tem que fazer; se você [reportando-se à coordenadora] aceitar eu pegar um livro desses, eu vou atrás, vou conseguir um livro desses e eu fico com a turma que precisa ser alfabetizada.

Aí ela [a coordenadora] ficou meio assim... disse:

– Pegue, qualquer coisa você conversa com a gente e tudo mais...

Junto disso, eu comecei a pensar algumas coisas que eu já tinha aprendido ao longo desses anos.

Eu disse:

– Oh, com adultos, naquela época o que foi que eu percebi, eles precisavam... era de... assim, perceber que eles aprendem, rapidez. Não dá... eu não quero esperar.

Então, eu comecei bem do comezinho mesmo, com a questão de vogais. E, nas primeiras semanas, eu queria era que eles se achassem o máximo. Então, eu trazia alguns desafios para eles, óbvios, assim... que eram desafios, mas que eu tinha certeza que eles iam conseguir. Desafio de uma charada, um jogo, alguma coisa assim, depois, à medida que eu ia ensinando de acordo com aquela cartilha, aquele guia mesmo, que não era nem cartilha, porque eles não tinham, eu usava só o guia do professor [...]. Em relação ao ensino, eu comecei com uma coisa bem fácil para eles acharem fácil e aprenderem e trazia esses jogos. Então, depois eu fui “seguindo à risca” a cartilha. Foi fantástico o resultado! Até hoje a coordenadora da tarde lembra muito disso, dizendo:

– Ah, lara, eu morri de medo quando você trouxe aquele guia. O nome do livro é *Guia do Alfabetizador*, ou seja, eu era uma cega [risos] e “ele” que tava me levando. (Fragmento da narrativa de lara).

O enunciado acima suscita muitas reflexões. Destacamos, de início, que o fato rememorado aconteceu recentemente, o que evidencia a permanência, no jogo, das mudanças nas ideias acerca da alfabetização, de sentidos, ainda que marcados por contradições. Por um lado, lara se esforça para justificar sua decisão de utilizar um *Guia do Alfabetizador*, trazendo-nos indícios de que tal atitude, no contexto em que aconteceu, era considerada/significada como imprópria, inadequada, diferentemente dos momentos históricos em que tal recurso pedagógico – a cartilha como *guia* – era hegemônico, aceito e legitimado pela comunidade educacional, ou seja, assumia outros sentidos sociais.

Na disputa histórica, social e cultural entre significações a respeito do que é relevante na alfabetização, consideramos compreensível que lara e a coordenadora busquem um modo *seguro* de conduzir o trabalho, visto que a questão do método ainda se constitui como impasse nas discussões acerca do fracasso na alfabetização. (SOARES, 2004a). Percebemos que a professora encontra *como saída* a utilização do guia como modelo a ser seguido, embora já considere, a partir de indícios por nós percebidos, a existência de outros modos de compreender o processo de alfabetização – que passam a se tornar hegemônicos, enquanto discurso, ao passo que as *outras* maneiras de significar são consideradas ultrapassadas, inadequadas e incoerentes.

Entretanto, no diálogo rememorado pela professora lara entre ela e a coordenadora, percebemos pistas que nos levam a admitir a presença/marca de um modo de significar como incoerente ou impróprio a utilização da cartilha, ou do *guia/manual*, ao afirmar: “[...] se você aceitar, eu vou pegar um livro daqueles que vinham antigamente com as cartilhas [...]”. Da mesma forma, ao final do fragmento, a professora reafirma esse sentido ao lembrar a fala da coordenadora: “[...] ah, lara, eu morri de medo quando você trouxe aquele guia [...]”. Esses trechos dão pistas de um certo constrangimento frente à decisão tomada, demarcando-a como incoerente e inadequada, indicando que lara e a coordenadora compartilham um outro sentido de alfabetizar. Paradoxalmente, seu comentário “[...] foi fantástico o resultado!” nos traz indícios de permanência – por entre as frestas das mudanças – de sentidos circulantes em outros contextos.

Nesse fragmento, percebemos sentidos antagônicos para o uso da cartilha como recurso didático – posso alfabetizar com a cartilha/não devo alfabetizar com a cartilha –, que marcam a constituição das ações de alfabetizar de lara. Esses sentidos, que *disputam* a presença desse recurso, co-habitam em um contexto em que, segundo sua lembrança, parece-nos não só contraditório, mas também tenso, favorecendo a constituição singular da sua ação de alfabetizar: “[...] à medida que eu ia ensinando de acordo com aquela cartilha, aquele guia mesmo, que não era nem cartilha, porque eles não tinham, eu usava só o guia do professor [...]”. A tensão entre alfabetizar ou não com a cartilha mostra o *drama* de lara, constituído por muitas e diferentes vozes em confronto constante (VYGOTSKY, 2000; BRAGA, 2002; FONTANA, 2005), fazendo-nos lembrar que os processos de

apropriação/internalização/conversão⁶⁴ – que constituem, cada um, nossas ações – não se fazem de imediato, mas envolvem dinâmicas, contradições, idas e vindas. Como sintetiza Braga (2002, p. 164-165), “tanto as relações sociais quanto os conflitos/encontros intrapessoais são dramáticos, não harmônicos, não homogêneos [...] drama (Vigotski) e vozes (Bakhtin). O drama do sujeito constituído de múltiplas vozes em constante confronto”. Lara, assim, oferece-nos pistas do *drama* que constituiu significações possibilitadoras dessa sua ação de alfabetizar.

A constituição das significações – que demarcam as decisões e seus modos de ação – é, portanto, sempre contingenciada pelas condições objetivas e subjetivas, pelos/nos contextos em que tal processo ocorre. A situação concreta de trabalho de Lara (uma escola pública como tantas outras em nosso país, com condições muitas vezes adversas de trabalho – quarenta horas semanais, com duas turmas de crianças) a conduziu à sua decisão. Ela nos justifica: “[...] eu não tinha tempo pra pensar [...]” e reconhece: “[...] eu não tinha condição de fazer isso [...]”. Como fazer? Como planejar? Em que tempo e com que referências e mediações? Se a coordenadora, reconhecida como mediadora das ações dos professores (BEZERRA, 2009), acatou a decisão de Lara, foi porque também não tinha, naquele momento, outra alternativa que lhe possibilitasse sustentar o trabalho a ser desenvolvido. Restava a Lara valer-se de um recurso que respaldasse suas ações. Frente ao desafio posto e dentro das contingências dadas – no seu *drama* –, o caminho que lhe foi possível foi seguir um guia, caminho demarcado por significações e sentidos ainda circulantes naquele tempo e espaço, mesmo que impregnado de contradições.

Na busca de compreender essa situação, Leal e Galvão (2005) e Morais (2006) oferecem caminhos para a reflexão, ao mencionarem que a *questão do método* (e instrumentos) de alfabetização não pode (nem deve) ser discutida de forma apartada do contexto da escola, das redes de ensino e da sociedade. Destacam o papel do professor alfabetizador na organização do trabalho em busca do êxito em alfabetizar e seu conseqüente desafio em organizá-lo, daí a necessidade de apoio coletivo dentro e fora da escola. Alertam-nos para alguns aspectos que precisam ser considerados para a efetivação da alfabetização:

⁶⁴ No próximo capítulo, discutiremos de forma mais sistemática os termos apropriação/internalização e conversão.

[...] é preciso que as redes de ensino enfrentem três problemas que têm evitado enfrentar: o professor alfabetizador precisa ser um dos mais capacitados da escola (ele precisa, portanto, de uma adequada formação); precisa também ser um dos mais valorizados da escola (ele precisa, portanto, de um estatuto diferenciado); É necessário reorganizar a escola e os tempos destinados ao trabalho coletivo, em equipes de professores e coordenadores (o professor não é dono de sua sala, mas alguém que responde, com o conjunto da escola, pela alfabetização de suas crianças). (BATISTA *et al.* *apud* LEAL; GALVÃO, 2005, p. 16).

Essas considerações são corroboradas por Moraes (2006, p. 12, grifo nosso) quando, ao abordar as metodologias para alfabetizar, diz que é necessário avançar, ir além dessa discussão sobre os métodos de alfabetizar e inserir no debate “[...] considerações mais gerais sobre profissionalização do docente, de *suas condições materiais e simbólicas de trabalho* e de implementação de políticas que favoreçam, precocemente, o sucesso escolar das crianças oriundas de meios populares [...]”.

Os aspectos analisados nesse fragmento estavam visíveis; outros, porém, nem tanto. Considerando, como nos sugere Ginzburg (1989), a relevância do que é menos perceptível – embora partindo dessa visibilidade –, identificamos pistas, sinais mais complexos do tempo histórico. Observamos que Iara e a coordenadora compartilham significados/sentidos que nos indicam que há, naquele mesmo tempo, uma outra maneira de pensar e fazer a alfabetização que não a preconizada na(s) cartilha(s) – sentidos que nos trazem indícios do compasso do tempo, sinais da ação criadora humana, signos e seus efeitos em períodos históricos distintos. (BAKHTIN, 1997). Porém, que significados/sentidos são esses? Em que contexto a professora Iara compartilhou ações que lhes possibilitaram a construção/significação/internalização desses sentidos?

Foi assim que, para compreendermos melhor o *desconforto* da professora citada, percebido por nós no fragmento acima analisado, ao alfabetizar usando o guia, voltamos aos sentidos atribuídos à *alfabetização* e sua construção na história, bem como aos contextos de significação compartilhados pela professora. Qual o sentido corrente do objeto de ensino – a língua escrita – nesse momento histórico? Qual a compreensão circulante do processo de ensino-aprendizagem desse objeto? Como esses sentidos chegam até Iara? Essas questões nos ajudam a entender os sentidos compartilhados entre a professora e a coordenadora para alfabetizar (no

processo de sua construção *na história* de lara e pelas modificações, desses sentidos, a partir *da história*), investigando neles/deles os contextos, por ela apontados, da significação desses sentidos.

3.2 NA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, OUTROS SENTIDOS DE ALFABETIZAR

Mortatti (2006) observa que os *guias ou manuais do professor*⁶⁵ (aos quais lara faz referência) que acompanhavam as cartilhas surgem na época em que o livro didático consolida-se, no nosso país, como instrumento privilegiado de ensino e elemento mediador entre as normatizações e as práticas pedagógicas. Desse/nesse contexto, de um lado, emerge a necessidade de os órgãos oficiais aprovarem, autorizarem e comprarem livros e, de outro, os gestores e professores garantirem a seleção desse material – processos marcados por questões de ordem política e econômica, além de ideológica e pedagógica, que, por sua vez, marcam e produzem modos de compreender e valorizar o que é pertinente à alfabetização.

Advém desse contexto, também, a relativização dos métodos como foco das discussões sobre a alfabetização, uma vez que o *locus* privilegiado da pesquisa sobre o tema passou a ser a Psicologia, reconhecida, a partir de princípios escolanovistas sobre a aprendizagem, como fonte da Pedagogia científica e de parâmetros para a organização do ensino. (MORTATTI, 2000; PÉREZ, 2008). A partir de então, ganha centralidade nas discussões e práticas acerca da alfabetização a medição de capacidades individuais, níveis de maturidade e prontidão para as aprendizagens, o que influenciou, decisivamente, a reconstrução de outros sentidos sobre o tema.

Essa reconfiguração ganha força com o advento das teorias do *déficit*, originárias dos Estados Unidos, nos anos de 1960, como forma de explicação para o fracasso na escola das crianças de classes populares. A pobreza e a carência cultural, segundo essas teorias, privavam as crianças das condições necessárias ao desenvolvimento de capacidades – afetivas, cognitivas e linguísticas – básicas às aprendizagens, sendo, pois, necessário o desenvolvimento de programas

⁶⁵ A partir do final da década de 1930, com indústria e mercado livreiro em plena expansão, segundo Mortatti (2000), houve um aumento significativo de produção de cartilhas e alteração das instruções para os professores que as acompanhavam, em alguns exemplares, nas décadas anteriores. Essas instruções tornaram-se mais extensas, compondo um volume em separado – *Manual do Professor* ou *Guia do Mestre*.

compensatórios e de *preparação* das crianças para que atingissem níveis adequados de *maturidade e prontidão*. Essas concepções são reconhecidas como dominantes em alguns setores do meio educacional até o final da década de 1970. Porém, na narrativa das professoras, encontramos a presença dessas ideias ao final da década seguinte, em 1989, em seus percursos de formação e/ou atuação em sala de aula. As palavras de Lara, Potira e Iracema confirmam isso:

Eu comecei no magistério, no Kennedy, terminei em 89, então, só pra ter uma ideia, naquela época, em Metodologia da Língua Portuguesa, a gente teve que preparar um material que era *de prontidão*, para preparar os alunos para a alfabetização. Então, a professora queria ver se os alunos tinham condições de fazer isso e essa foi uma de nossas atividades de avaliação: *preparar o trabalho de prontidão!* Tive que preparar todo aquele caderno, com aquelas coisas de coordenação viso-motora, discriminação visual, tal, tal e tal... (Fragmento da narrativa de Lara).

[...] eu fico pensando que, quando eu comecei a alfabetizar as crianças, eu trabalhava numa escola privada, então, naquela época, eu conseguia ensinar todas as crianças a ler, escrever, e elas só passariam para o segundo ano se aprendessem e todas aprendiam, daquela forma bem tradicional, com sílabas e letras... (Fragmento da narrativa de Potira).

Então eu achava, assim, que a cartilha era imprescindível, tinha que ter cartilha. E de fato foi numa escola particular em que era exigido desses pais, no começo do ano, que eles comprassem essa cartilha, como um manual mesmo, e eu seguia e nessa primeira minha experiência eu segui ao pé da letra aquela cartilha, eu só... a medida em que a gente ia trabalhando eu fui fazendo, sem muito essa tomada de consciência, mas era a experiência que eu tinha da minha formação, do meu processo de alfabetização. (Fragmento da narrativa de Iracema).

Além de evidenciarmos a *década de atraso*, constatamos também que, apesar de identificarmos a mudança do foco (agora há um sentido circulante segundo o qual o fracasso na alfabetização emana do próprio aluno), não há mudança de sentido no que diz respeito à aprendizagem, à compreensão de como se aprende e também em relação à escrita enquanto objeto de aprendizagem. O aluno, estando *pronto* após exercícios de estimulação das habilidades supostamente requeridas para ler e escrever (exercícios de coordenação motora, percepção/discriminação visual e auditiva, equilíbrio e lateralidade), é apresentado à *alfabetização*, com atividades centradas na repetição, treino dos olhos, dos ouvidos, das mãos e dos dedos – habilidades suficientes, nesse entendimento, para aprender a ler e a escrever. São sentidos diferentes, mas também semelhantes, que se

entrelaçam e, apropriados, convertidos em próprios, marcam as práticas de cada um/uma.

As marcas de novos/outros sentidos nas práticas, por outro lado, implicam determinantes históricos, sociais, econômicos e políticos. Desse modo, enquanto os modelos marcadamente mecanicistas e tecnicistas orientaram, dos anos finais da década de 1960 até o final da década de 1970, as significações e práticas relativas à alfabetização, nos anos iniciais da década de 1960, em meio à intensa mobilização social e política que havia no país, a educação foi palco de ações relevantes voltadas às camadas populares, com destaque para as campanhas de alfabetização que enfatizavam, fundamentadas nas ideias de Paulo Freire, uma dimensão política e cultural. Nesses movimentos, a alfabetização assume um sentido de *ato político*, cuja finalidade, além do ensino-aprendizado da leitura e da escrita, é “emancipação pessoal, conscientização política e ampliação da participação social”⁶⁶. (PÉREZ, 2008, p. 197). Entretanto, em meio às contingências sócio-históricas daquele contexto, essas ideias não repercutiram nas práticas escolares nacionais voltadas para a alfabetização de crianças. Suas repercussões se fizeram sentir muito mais em outros países⁶⁷, onde serviram de base à estruturação de abordagens de cunho crítico e social.

Na sequência dessas considerações, os modos tornados tradicionais de compreender a alfabetização só começam a ser questionados e reconfigurados a partir da década de 1980 em decorrência de novas questões políticas e sociais que emergiram, mais uma vez, movidas pelo problema do fracasso escolar e, em específico, da alfabetização.

É preciso ressaltar, porém, que, desde as primeiras décadas do século XX, Vygotsky⁶⁸ (1988, p. 119) já apontava outros modos de significar o aprendizado da escrita na prática escolar, alertando para “[...] um lugar muito estreito [...]”, dado ao seu ensino na escola, e questionando a respeito dos métodos desse ensino, o qual, historicamente, estava centrado no desenvolvimento de uma habilidade de *mãos e dedos*, puramente mecânica e externa, desconsiderando o significado da escrita como uma linguagem, ou seja, como um novo e complexo modo de pensar e dizer,

⁶⁶ Exemplo disso é a experiência de alfabetização desenvolvida em Angicos, RN, em 1963.

⁶⁷ Segundo Pérez (2008), as ideias freireanas repercutiram em programas desenvolvidos em países da África, nos Estados Unidos e em países socialistas como Cuba, Nicarágua, Tanzânia e China.

⁶⁸ Vygotsky (1988) mostra a existência do que denominou pré-história da língua escrita na criança, formada por gestos (como um sinal visual), rabiscos e desenhos, que seriam representações semióticas antecessoras da compreensão do sistema de escrita.

cujo aprendizado deveria responder a necessidades naturalmente desenvolvidas nas crianças no meio social. Para o autor, a escrita e a leitura deviam ser ensinadas de uma forma que despertassem a sua necessidade, que tornassem a escrita “[...] relevante à vida [...]”. (VYGOTSKY, 1988, p. 133). Em suas próprias palavras, “[...] poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras”. (VYGOTSKY, 1988, p. 134).

Essas ideias, que indicam e suscitam outro sentido para alfabetização, ainda que não tenham provocado, devido às condições históricas em que foram tanto produzidas em seu contexto de origem quanto difundidas em nosso país, um impacto mais imediato e intenso (SMOLKA, 1988), tiveram um papel relevante na transformação dos modos de compreensão da alfabetização.

3.3 A ALFABETIZAÇÃO EM OUTROS SENTIDOS: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS E APROPRIAÇÃO DE UMA NOVA LINGUAGEM

No final dos anos 1970 e início da década de 1980, no nosso país, vivemos a reorganização democrática das instituições mediante a *abertura política* – contexto que (con)clamou novas demandas sociais e políticas. O fracasso escolar das camadas populares persistia, em especial, na promoção da 1ª para a 2ª série do então 1º grau, o que muitos acreditavam ser resultante da política educacional do regime ditatorial instalado no Brasil pós-1964. Em meio à emergente intensificação de movimentos sociais nesse contexto de redemocratização, no âmbito da educação, na busca por *justificar* ou explicar o fracasso escolar, opera-se um deslocamento do foco de análise no sentido de relacionar os problemas na educação à “[...] organização social fundada na desigualdade e na ideologia da classe dominante”. (MORTATTI, 2000, p. 259).

A causa das não aprendizagens não era mais identificada na pobreza das crianças e em sua conseqüente carência nutricional ou cultural, em seu desinteresse, no analfabetismo de seus pais ou na incompetência e má formação de seus professores, que precisavam de treinamentos e manuais de ensino. (SMOLKA, 2003). Emerge, nesse/desse entendimento, a necessidade de se reverem as concepções de educação compensatória, bem como de diagnosticar a maturidade das crianças.

É em tal contexto que principia, em nosso país, um intenso movimento de discussões acerca da alfabetização, que passa a ter como foco de reflexão os processos de aprendizagem e as *relações* de ensino em sala de aula. Trata-se, agora, de compreender o processo de construção da língua escrita pela criança – considerada, então, sujeito cognoscente. A produção resultante desses estudos é reconhecida como uma *revolução conceitual* e faz emergir novos sentidos para a alfabetização. Essa perspectiva, denominada por Soares (2001) de *nova concepção de aprendizagem da língua escrita*, é resultante de estudos produzidos em campos diversos, notadamente na psicologia, na linguística, como também na história, na sociologia, entre outros. (CARVALHO, 1999; MORTATTI, 2000; SOARES, 2001; ALBUQUERQUE, 2005; LOPES, 2005).

Para a emergência de tais concepções, foi crucial a difusão das proposições psicogenéticas piagetianas, de cunho construtivista, acerca do desenvolvimento mental, segundo as quais a apropriação de novos conhecimentos não resulta de processos meramente mecânicos ou associacionistas, mas implica construções, pelo indivíduo, mediante interações – experimentações – com os objetos a serem conhecidos.

Dessas interações, resultam, de modo gradativo e não linear, a apropriação das estruturas do objeto, seus componentes e relações, ou seja, sua compreensão. Esse processo caracterizado por assimilações e acomodações, portanto, transformações, tanto do sujeito quanto do objeto, é mediado pelas ações mentais do aprendiz, as quais são mobilizadas por desafios postos pelo meio que impulsionam interesse e necessidade de aprender. Tais desafios propiciam também conflitos entre as ideias vigentes na mente do sujeito e sua insuficiência para responder às novas questões, o que o impulsiona a reconstrução das hipóteses e as faz avançar.

Desse modo, o aprendiz, em vez de passivo, meramente reprodutor, é concebido como sujeito ativo do processo de conhecer, como construtor de ideias a partir de suas próprias experiências. Tais ideias, ainda que não sejam, de imediato, equivalentes às convencionais, são, segundo as proposições piagetianas, a base para a construção de conhecimentos sistematizados. (PIAGET, 1973; LOPES, 2010).

Essas proposições já inspiravam, no início dos anos 1980, muitos estudos acerca das práticas pedagógicas, bem como experiências educativas relevantes em

nosso país⁶⁹. Contudo, sem dúvida, foi a difusão dos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1993, 1990) sobre a psicogênese da língua escrita que trouxe as proposições construtivistas piagetianas para o âmbito da alfabetização, de modo mais específico.

Com base nas concepções psicogenéticas e construtivistas de Jean Piaget acerca da apropriação de conhecimentos pelo indivíduo, essas pesquisadoras ressaltaram a percepção do aprendiz como um sujeito ativo que, como tal, aprende a escrever e ler interagindo com a leitura e a escrita, tal como ela se presentifica em seu meio sociocultural. Assim, a criança alfabetiza-se (re)construindo, ativa e internamente, a natureza da escrita, enquanto sistema de representação, e seu modo de funcionamento. Segundo as autoras, para alfabetizar-se, o aprendiz precisa construir conceitos acerca do que é a escrita, que é uma representação, do que ela representa, que representa os sons das palavras, e de como ela representa, ou seja, de compreensão do princípio alfabético de notação, que é regido por uma notação de cada fonema por meio de grafemas (letras do alfabeto). Esse aprendizado, portanto, envolve, para além dos aspectos gráficos, primordialmente, aspectos construtivos, conceituais. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1993).

A construção desses conceitos pela criança, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), não se faz de imediato, mas implica um longo processo, permeado por idas e vindas, desencadeado por desafios postos ao aprendiz pelo meio social em que se encontra, determinado pelas possibilidades de experimentação com a escrita que lhe são possibilitadas nesse meio e pelas condições de *assimilação* de cada um, do interesse e necessidade que lhe são despertados em relação à escrita e dos conhecimentos que vai construindo em cada fase.

Nesse processo de construção da escrita, é possível identificar, segundo Ferreiro⁷⁰ e Teberosky (1985) e Ferreiro (1993), três grandes períodos ou fases caracterizados por hipóteses do aprendiz acerca do que é a escrita e de como se escreve, ou seja, dos conceitos que regem a compreensão do sistema. Enquanto os

⁶⁹ Como exemplos de produções dessa época inspiradas na psicologia psicogenética piagetiana, citamos o relato de prática pedagógica de Madalena Freire (1983), os relatos do programa *Aprender Pensando*, da UFPE (CARRAHER, 1983), entre outros, como o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Educação Infantil da UFRN, cuja proposta curricular era, assumidamente, cognitivista, de orientação piagetiana. (CHAVES FILHO, 1982).

⁷⁰ Essa descrição é apresentada por Emilia Ferreiro nessas obras citadas, ainda que a autora faça referência, em outros textos, a uma descrição em que se identificam diferenças quanto às características dos dois primeiros períodos.

dois primeiros períodos são marcados por uma ausência de relação entre as marcas gráficas produzidas e a língua oral, o último é demarcado, exatamente, por uma compreensão, pelo aprendiz, do que a escrita representa – os sons das palavras faladas.

Assim, indicativos de uma *hipótese pré-silábica*, no sentido de uma compreensão anterior à relação grafia/som, os dois primeiros períodos são definidos por, respectivamente: distinção entre representações gráficas icônicas e não icônicas e compreensão das letras (ou pseudoletas) como objetos substitutos/representativos; criação de formas de diferenciação progressiva das marcas gráficas produzidas, tanto em relação à quantidade quanto à qualidade, seja no interior de cada escrito, seja entre estes. O terceiro período é demarcado pela fonetização da escrita – estabelecimento de relações entre os signos gráficos e os sons das palavras – e envolve, por sua vez, três subperíodos, caracterizados pelo modo como a criança compreende essa relação de representação: 1º) representação gráfica dos segmentos sonoros silábicos (*hipótese silábica*); 2º) transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética; 3º) representação dos segmentos menores de som – os fonemas (compreensão do princípio alfabético de representação, o que demarca a emergência de uma *hipótese alfabética*, ou seja, o estabelecimento da relação própria da escrita alfabética – fonema-grafema(s)).

Em vista disso, na psicogênese da língua escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1985), são reconfigurados os modos de entender não só o processo de aprendizagem, focado agora como construção conceitual por um sujeito aprendiz ativo que interage com a escrita e cria ideias sobre ela, como também do próprio objeto – a escrita –, compreendido não mais como código, mas como sistema de representação com história, função e funcionamento específicos que precisam, enquanto aspectos constitutivos da escrita, serem compreendidos pelo sujeito aprendiz.

Essas concepções tiveram uma intensa repercussão, principalmente na produção teórica relativa à alfabetização e, em alguns contextos, também na estruturação de práticas escolares. Por outro lado, em que pese o reconhecido avanço que essas ideias propiciaram para a área, sua difusão, muitas vezes marcada por reducionismos e equívocos, assumindo um caráter de *normatização*, provocou, ao enfatizar a dimensão da aprendizagem como construção do sujeito

aprendiz, uma desconsideração da dimensão pedagógica do processo. Como afirma Mortatti (2000, p. 253):

Mediante a busca de respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade formulada de superação dos problemas sociopolítico-educacionais da época, a coincidência entre as tematizações e normatizações encontra sua síntese no discurso sobre “revolução conceitual”, representada pelo postulado da construção do conhecimento linguístico pela criança, em decorrência do quê, o eixo de discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo.

Esse *deslocamento* do eixo de discussão do ensino inicial da leitura e escrita para o processo de aprendizagem do sujeito é identificado por outros autores (SOARES, 2003; MORAIS, 2006), que, apesar de reconhecerem a inegável contribuição que essas mudanças trouxeram para os modos de compreender a alfabetização, percebem a minimização das outras facetas do processo, em especial, a pedagógica.

A dimensão pedagógica, o papel da intervenção do professor⁷¹, nesse aprendizado, é posta em relevo a partir da divulgação, ainda que com menor impacto (SMOLKA, 1988), das proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky, que amplia a compreensão sobre o processo de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, da alfabetização.

Na perspectiva vygotskyana, reconhece-se a atividade do sujeito como constitutiva das suas aprendizagens, mas considera-se o caráter mediado dessa atividade – pelos outros e pela linguagem em relações sociais. Nesses termos, a linguagem escrita, enquanto prática cultural, é (com)partilhada com os outros em contextos significativos e, mediante intervenções – simbólicas e pedagógicas –, gradativamente internalizada pelo sujeito.

Desse modo, mediado pelos outros nas relações socioculturais, o aprendiz é não apenas ativo, mas também (inter)ativo, age com o conhecimento nas interações

⁷¹ No item 3.6, que aborda as ações de alfabetizar dos sujeitos do estudo, retomaremos a discussão do papel da intervenção do professor, considerando a distinção entre *relações de ensino* e *tarefa de ensinar*, segundo Smolka (2001).

que vivencia com os outros. Assim, a aprendizagem da linguagem escrita faz-se de forma progressiva e não linear de significações/sentidos próprios/os, a partir das significações que a escrita tem no seu meio social e dos seus significados/sentidos vivenciados nas práticas sociais.

Ao tematizar de modo específico o aprendizado da escrita, Vygotsky (1988, p. 133) a define, já no início do século XX, como linguagem, como sistema complexo com função de simbolização dos sons da linguagem falada, cuja apreensão não pode ser alcançada de modo mecânico, através de treinamento externo. Para o autor, o domínio da linguagem escrita implica o desenvolvimento de funções complexas, que culminam com a compreensão “do princípio da linguagem escrita”, o que deve ser propiciado pelo ensino, que deve “ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...] como atividade cultural complexa [...] relevante à vida [...]”. (VYGOTSKY, 1988, p. 156).

Juntamente como as teorizações da psicologia histórico-cultural e da psicolinguística, os estudos desenvolvidos no campo da linguística, na Análise do Discurso, na Teoria da Enunciação e na Sociolinguística também propiciaram a emergência de novos sentidos à alfabetização ao reconfigurarem as concepções de língua, linguagem, escrita e leitura. Nesse âmbito, destacam-se os estudos de Smolka (1988) e de Geraldi (1987)⁷². Para Mortatti (2000, p. 277), de modo específico e relevante, Geraldi valeu-se das contribuições desses campos para questionar as bases teóricas que subjazem às discussões do ensino da nossa língua, redirecionando o foco dessas discussões de “*como para por que e para quê se ensina e se aprende a língua*”, além de chamar a atenção para a necessidade de se conciliarem os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos utilizados para esse fim. Dessas discussões, provém, ainda, a ênfase na opção política do professor como relevante à efetivação do seu ensino.

Ao discutir, nessa perspectiva, os conceitos de linguagem, língua e texto, Geraldi (2002, p. 67) afirma que, “mais do que ver a linguagem como capacidade humana de constituir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal [...]”. A língua é definida como a expressão simbólica da forma de compreensão, “[...] do modo de

⁷² Embora Geraldi não trate especificamente da alfabetização, contribui para a área ao inseri-la no campo do ensino da língua e orientá-la pelos pressupostos do interacionismo linguístico. (MORTATTI, 2000).

dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações”. (GERALDI, 2002, p. 67). Para o autor, *texto* é definido como a unidade comunicacional “[...] que pode ser uma palavra ou uma obra completa [...]” (GERALDI, 2002, p. 67), desde que seja produzido em um processo interlocutivo, com marcas dos sujeitos que o elaboram e das práticas históricas passadas.

Com base nesses pressupostos, *novas* ideias/sentidos emergem para se ensinar a linguagem escrita a partir do texto. O *texto*⁷³ é entendido agora como objeto, centro de ensino-aprendizagem da língua materna – atividade de produção de sentidos, enquanto que o professor é percebido como interlocutor ou mediador entre o aluno e o texto; o aluno converte-se em leitor e produtor/autor de seus próprios textos. (MORTATTI, 2000).

Corroborando essa visão, Smolka (2001), em uma perspectiva de síntese das ideias da abordagem histórico-cultural acerca da aprendizagem da escrita, considera que “[...] a incessante elaboração/apropriação dos sistemas simbólicos” (SMOLKA, 2001, p. 66) realizada pelo indivíduo não é, como concebe Ferreiro e Teberosky (1985), coerente com a epistemologia piagetiana, puramente individual, mas produzida nas interações que, por sua vez, “[...] levam a uma contínua reestruturação da atividade mental. Sendo assim, a escrita é uma “[...] forma de representação em transformação [...]” (SMOLKA, 2002, p. 66) e as *condições* em que se processam os eventos de leitura e de escritura nas suas diversas formas de utilização e realização, desde as experiências iniciais, precisam ser consideradas como constitutivas das ideias dos sujeitos.

Nesse sentido, Smolka (2001, p. 62,66) considera, no processo de apreensão do caráter simbólico da escrita pela criança, a dimensão da relação entre os indivíduos como “intersubjetividade constitutiva” e “interdiscursividade”, ou seja, os aspectos sociais das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como e por que se escreve). Assim, como enfatiza Smolka (2001, p. 60),

[...] para além da concepção inovadora da aprendizagem como construção do conhecimento, assumida por Ferreiro & Teberosky e Ferreiro & Palácio, é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a

⁷³ No item 3.6.2, que trata da ação pedagógica no desenvolvimento das habilidades textuais, buscamos, de forma mais detalhada, discutir o *texto* como objeto de ensino-aprendizagem.

elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social.

A autora nos revela então que aprender a escrever e a ler acontece no jogo social relacional simbólico subordinado aos interesses políticos e contextuais e condicionado ao usos, às funções, às experiências sociais de linguagem e à interação verbal. (SMOLKA, 2001; LOPES, 2005). Desse modo, no processo de alfabetização, destaca-se o papel pedagógico do professor que ensina, ao inserir o aluno em práticas de escrita/leitura, propiciando a compreensão de como esta funciona, para quem e como se escreve/se lê. Portanto, é preciso considerar as situações e as condições em que acontece o ensino-aprendizagem da escrita, em que as crianças experimentam, mediadas pelas intervenções dos professores – marcadas, por sua vez, por suas próprias condições de significação –, a escrita e produzem ideias sobre ela.

Na perspectiva demarcada por esses estudos, põem-se em relevo tanto o aprendiz, compreendido então como sujeito interativo, sendo a aprendizagem um processo mediado primordialmente pelo professor, quanto a própria escrita como objeto de conhecimento. Enquanto linguagem, não é só comunicação e expressão, é também atividade constitutiva do funcionamento mental. Tem história, função e funcionamento específicos, cujo ensino tem, como centro, o texto – produção escrita com sentido que envolve uma relação entre pessoas.

Essas concepções determinaram um novo sentido de entender seu aprendizado, que vai além da simples reprodução e repetição através de associações mecânicas a um processo de inserção nas práticas de experimentar a linguagem, produzir sentidos e dizeres condizentes com objetivos, destinatários e contextos que determinam os modos de dizer. Em outras palavras, aprende-se a escrever produzindo textos e a ler buscando compreender textos, ao exercer uma função social, em um processo relacional, e não apenas individual, que envolve, portanto, interações/diálogos e produção de sentidos. (GERALDI, 2002; CARVALHO, 1999; LOPES, 2005).

Dessas ideias emerge a compreensão da alfabetização como processo de ensino-aprendizado da escrita como linguagem, que envolve uma dupla dimensão: apropriação do sistema alfabético – como funciona, quais seus elementos e

convenções de codificação e decodificação; e o desenvolvimento de práticas textuais – de produção e compreensão de textos em diferentes usos, funções e estruturas. Esse modo de significar a alfabetização é designado por Soares (2004b) como *atual*. Nesses novos sentidos já se fazem sentir, por sua vez, as marcas das ideias de *letramento*⁷⁴, que surgem também no final dos anos 1980 nos meios educacionais.

3.4 A ALFABETIZAÇÃO SOB O SIGNO DO LETRAMENTO

As discussões que envolvem o letramento são permeadas por algumas divergências (SOARES, 2004b), mas se coadunam em torno do envolvimento da dimensão social da apropriação da escrita. Nesse entendimento, destacamos o conceito de Soares (2004b, p. 15) para letramento como “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito [...]”; também nesses termos, o de Mortatti (2004, p. 105), como “[...] um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos que dispõem”.

Nesse sentido, percebemos que o conceito de letramento abarca a dimensão das ações, dos resultados e das consequências que o compartilhamento e/ou a apropriação da linguagem escrita têm não só para os indivíduos, mas também para a sociedade como um todo. Há uma ampliação no alcance dos sentidos relacionados às questões sobre o ensino-aprendizagem da linguagem escrita não

⁷⁴ Usamos o termo *letramento*, de acordo com Soares (2004b), como estado ou condição do indivíduo que, inserido em uma sociedade letrada, é marcado por práticas de leitura e escrita, ainda que não sejam desenvolvidas por ele de modo autônomo e competente; como processo de imersão/participação em práticas letradas e absorção/assunção das consequências dessa imersão; como (des)*continuum* dentro do qual se identificam níveis de letramento contingenciados pelas condições socioculturais dos sujeitos. No Brasil, esse termo surge em meados da década de 1980 (mesmo momento histórico em que surge na França, em Portugal, nos Estados Unidos e na Inglaterra, apesar de diferentes causas dessa emergência – nesses países, a discussão entre letramento e alfabetização se fez e se faz de forma independente) e está diretamente atrelado ao conceito de alfabetização – na relação entre práticas sociais de leitura e escrita e a aprendizagem do sistema de escrita. Conforme Soares (2001, p. 50), a discussão entre letramento e alfabetização, ao acontecer de forma integrada – “[...] duas faces de um mesmo processo [...] a *quisição* do sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades de *utilização* desse sistema para a interação social” –, pode sugerir uma prevalência no conceito de letramento e um apagamento da faceta da alfabetização. (SOARES, 2004b).

mais restrita à escola, mas à sociedade. O aprendiz, em meio à cultura letrada, está inescapavelmente envolvido em ações significativas de uso da leitura e da escrita, em maior ou menor amplitude. Como explica Mortatti (2004, p. 62), “em se tratando de sociedades letradas, ou que têm algum tipo de contato com elas, não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento [...]”. Cabe à escola, como parte dessa cultura, oportunizar situações reais de uso da escrita que correspondam às práticas genuínas de usos sociais dessa linguagem – práticas e eventos de letramento⁷⁵.

Essas teorias, esses discursos, esses sentidos compunham, nesse período histórico, o *campo* em que as professoras de nosso estudo estavam *mergulhadas*. Nos processos interativos estabelecidos entre elas (as professoras) e os outros, em contextos específicos, em uma inter-relação de elementos discursivos entre elas e as condições socioeconômicas e políticas, interagiram e significaram novos sentidos de alfabetizar, os quais se fizeram em processos próprios e singulares de apropriação-internalização-significação, tanto para Iracema quanto para Iara e Potira. Os modos como as ações na prática de alfabetização são configuradas – (re)vestidos histórica e culturalmente –, significadas e, portanto, singularizadas, contudo, dependem da “concretude e materialidade da história pessoal delas e das relações de trabalho por elas vividas”. (FONTANA, 2005, p. 73).

Pudemos encontrar esses aspectos nas lembranças de cada uma. A alfabetização como fenômeno histórico (e, portanto, signo ideológico) traz consigo marcas passadas atualizadas pelas circunstâncias do presente. Assim, no/do domínio do discurso de Iara, Iracema e Potira, consideramos os *sentidos* atribuídos por/para elas à alfabetização, uma vez que revelam, histórica e ideologicamente, o que é alfabetização – reúnem as vozes de todos – nesse/desse momento histórico, vivendo os efeitos advindos de outros tempos.

Segundo Mortatti (2000, p. 19-20), no movimento de difusão e legitimação das novas ideias, havia urgência em disseminá-las “[...] mediante o treinamento e convencimento do professor para aplicar as novas e revolucionárias teorias [...]”.

⁷⁵ Segundo Street (*apud* MORTATTI, 2004, p. 105-106), como “duas faces de uma mesma realidade, eventos de letramento são situações em que a língua é parte integrante da natureza da interação entre participantes e seu processo de interpretação. Essa interação pode ocorrer oralmente, com a mediação da leitura ou da escrita, estando os interlocutores face a face, ou a distância, com a mediação de um texto escrito. Práticas de letramento são tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela particular situação”.

Perguntamos, então, quais sentidos passam a ser compartilhados e significados pelas professoras, sujeitos da pesquisa?

Iracema, ao narrar esse processo de compartilhamento desse novo sentido de alfabetizar, oferece um testemunho da urgência aludida por Mortatti (2000) na divulgação desse pensamento, quando afirma:

Nesse período, recebemos um convite – não era nem bem um convite –, a gente era obrigado mesmo a participar, na Secretaria de Educação, que tinha um programa que era Professor Alfabetizador [...] a gente já começa um outro movimento que vem tá interferindo nesse meu olhar [...] era coisa que vinha de cima pra baixo, que a gente não podia aceitar, e tudo, e foi um abalo muito grande. (Fragmento da narrativa de Iracema).

Percebemos o caráter imperativo e nem sempre consensual que essas ideias (novos sentidos) assumiram na busca por mudanças no ensino, em negação ao que passa a ser entendido como *tradicional*. Entre esse sentido e as ações de alfabetizar que desenvolviam até então, há um sentido para ensinar a ler e escrever que é compartilhado pelas professoras Iracema e Lara e representado na/pela fala de Potira como antigo e tradicional, como se pode depreender em sua narrativa:

Foi preciso um longo percurso para desfazer tudo isso, não foi fácil; foi um longo caminho. Eu acreditava que era assim que as crianças aprendiam, eu acreditava nisso e fazia do jeito que ela fazia na sala de aula [...] daquela forma bem tradicional, com sílabas e letras. (Fragmento da narrativa de Potira).

Potira, ao usar a palavra *desfazer*, potencializa, no nosso entender, o curso de construção desse novo sentido de alfabetizar e, nele, os inúmeros conceitos no quadro da nova concepção de aprendizagem da língua escrita, a qual envolve, essencialmente, conhecimentos e conceitos relativos tanto ao processo de aprendizagem quanto ao objeto a ser aprendido – aqui, a língua escrita. Um percurso árduo e duradouro, como suas palavras reforçam: “[...] não foi fácil; foi um longo caminho”.

Esses longos caminhos na construção desses conceitos envolvendo sentidos de alfabetizar que estão imersos em um movimento histórico complexo em que há, permanentemente, ações/sentidos dos envolvidos com a educação na forma de

compreender o que não funciona, o que não está dando certo na escola – aqui, mais especificamente, formas de superação para o fracasso do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Na rememoração dos sujeitos do estudo, encontramos indícios de contextos em que Iara, Potira e Iracema foram se apropriando desses *novos* sentidos de alfabetizar. Os fragmentos seguintes narram as primeiras participações culturais em que, segundo as professoras, esses *novos* sentidos de alfabetizar foram (com)partilhados:

Então, quando eu fui para a escola, essa era a minha perspectiva, né, de ensino. Aí, só que eu sempre gostei de estar fazendo cursos e tal... Um dos cursos que eu fiz, que foram então aqueles cursos de Educação Infantil que o Núcleo de Educação Infantil [colégio de aplicação da UFRN] promovia e que agora ficou junto com os encontros nacionais, uma das palestras era sobre alfabetização, Emília Ferreiro. E eu não sabia nada do que tavam dizendo ali, mas achei tudo tão interessante, tão verdade; realmente eu via crianças que escreviam daquele jeito e tal, comecei a correr atrás daquelas histórias e de ver como era aquilo. Então, fui, assim, me apaixonando pelas ideias e pela perspectiva e tudo isso e começando a incorporar na minha prática e abrir mão dessas outras que até então eu estava acreditando que era as que eu deveria usar. Então, aboli por completo e nunca, jamais, em tempo algum, eu voltarei a usar isso, e tal. Vou por uma linha mais construtivista e tal, tal, tal... E assim fui trabalhando sempre, geralmente com crianças pequenas, mesmo quando eu não estava numa turma de alfabetização⁷⁶, mas geralmente eu terminava, hoje eu entendo que tinha um olhar e um foco relacionado a isso. (Fragmento da narrativa de Iara).

[...] eu trabalhava numa escola privada, então, naquela época, eu conseguia ensinar todas as crianças a ler, escrever, e elas só passariam para o segundo ano se aprendessem e todas aprendiam, daquela forma bem tradicional, com sílabas e letras... Quando cheguei na escola pública, eu acho que entrei em conflito entre o que eu fazia lá na escola privada e o que era a proposta da escola que eu comecei a trabalhar. Então, naquela época, “construtivismo”, eu não entendia muito dessa palavra, o que significava isso, achava que as crianças não aprendiam. E fiquei em conflito entre o que eu sabia fazer e agora não sabia mais. Tinha também poucas leituras, né, sobre isso. Então, eu acho que a experiência; foi fazendo, foi buscando, estudando, foi pesquisando e tentando entender como as crianças aprendem, de que forma elas aprendem. (Fragmento da narrativa de Potira).

[...] Pronto! E a gente começou estudando aqueles livros, assistindo as fitas, discutindo muito e aí a gente já começa um outro movimento que vem estar interferindo nesse meu olhar, que era trabalhar a alfabetização com textos, aí vêm as músicas, os textos sociais, que vinham dentro das práticas sociais. Ela [equipe coordenadora da secretaria de educação] colocava muito Caetano Veloso, as histórias, essas coisas da cultura e aí isso vem de encontro com aquilo que eu acreditava que tinha que ensinar letras,

⁷⁶ Então último ano da Educação Infantil.

“tanranran, tanranran!” Todo esse passo a passo que eu tinha, essa experiência com esses momentos de estudo e de leitura, e aí essas coisas começam a ficar meio confusas. (Fragmento da narrativa de Iracema).

Esses enunciados nos fazem refletir como as relações entre as professoras e o meio em que estão inseridas são mutuamente constitutivas, como nos propõe Vygotsky (1987, 1988). De um lado, percebemos *um clima favorável* na escola pública – com sua histórica situação de fracasso em alfabetizar – para essa discussão pedagógica que evoca ações das pessoas e, de outro, as professoras, como parte constitutiva daquele meio, que, aceitando/contrapondo/negociando significados, socialmente legitimados, sujeita-se a certas apropriações que podem acontecer ao produzir sentidos. Iracema, Iara e Potira, como nos diz Smolka (2004, p. 35), “imersas que estão na trama dessas relações, participam, inescapavelmente, das significações que se produzem [...]” e significam novos sentidos que envolvem ações de alfabetizar.

Esses sentidos, presentes nesses enunciados, emergem, como dissemos, a partir da repercussão dos estudos e das discussões de pesquisadores de diferentes áreas – sociologia, psicologia e linguística – e de diversas partes do mundo acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, ocorrido no final da década de 1970 e início dos anos 1980, que deriva de influências das ciências linguísticas e da concepção psicogenética da aprendizagem da escrita. Esses estudos são decorrentes, mais uma vez, dos fracassos escolares nos anos iniciais aliados à ampliação cada vez maior do acesso à escolarização nesses países, que visavam uma nova concepção de aprendizagem e ensino da língua escrita – velhos temas, novos sentidos e perspectivas. (MORTATTI, 2000).

Percebemos, assim, que Iara e Potira, por exemplo, depararam-se com essa *inovação* representada, segundo elas, pela mediação da palavra *construtivismo* em diferentes situações (uma em um curso, outra na escola) com os outros, reagindo em suas interações (com os outros e com as palavras), distintamente, conforme as possibilidades de produção/significação desse sentido e da maneira em que participaram nessas relações. (SMOLKA, 2000b). Desse modo, Potira ressalta: “[...] naquela época, ‘construtivismo’, eu não entendia muito dessa palavra, o que significava isso, achava que as crianças não aprendiam [...]”; enquanto Iara menciona: “[...] eu não sabia nada do que tava dizendo ali, mas achei tudo tão

interessante, tão verdade, realmente eu via crianças que escreviam daquele jeito e tal, comecei a correr atrás daquelas histórias e de ver como era aquilo [...]”.

Nesse entendimento, considerando as ideias de Vygotsky (1987), reafirmamos o que ele evidencia quando menciona a estreita relação entre o pensamento e a linguagem a partir do significado das palavras, o qual não é imutável. Longe de tratar o significado das palavras como uma associação entre o som e o seu conteúdo e o seu desenvolvimento como reduzido às diversas conexões associativas entre palavras e objetos isolados, Vygotsky (1987, p. 105) diz:

[...] na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica também mudam. A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. Não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra.

Feitas essas considerações, o autor, ao explicar o desenvolvimento, o fortalecimento e o enriquecimento do significado das palavras, mostra-nos o quanto o significado é dinâmico e se modifica à medida em que o sujeito se desenvolve, “[...] por trás das palavras, existe a gramática independente do pensamento, existe a sintaxe dos sentidos das palavras. O enunciado mais simples, longe de refletir uma correspondência constante e rígida entre som e significado, é na verdade um processo”. (VYGOTSKY, 1987, p. 111). Essa sintaxe, que tem origem na interação verbal, é permeada por uma realidade psicológica, que é singular. Partindo dessa ideia, compreendemos por que a palavra construtivismo se remetia a representações, imagens, tanto para Lara quanto para Potira. No entanto, a sua generalização precisava ampliar-se, e isso, certamente, viria com a diversificação dos contextos de utilização – *contextos de aprendizagem* – desse signo, comprovados pela/na narrativa das professoras ao longo desse estudo e desvelados, mais sistematicamente, no próximo capítulo.

Porém, ressaltamos, nesse momento, as mudanças na forma de utilizar e de compreender tal palavra, as quais se deram a partir das interações sócio-culturais com outros (livros, revistas, filmes...), que possibilitaram significações e sentidos distintos. Aqui, a questão da apropriação da palavra construtivismo aparece imbricada com as experiências de alfabetizar de cada uma nas práticas sociais, com os modos de

participação (SMOLKA, 2000b): Potira já conseguia alfabetizar com sucesso todos os seus alunos de forma tradicional na escola privada; Lara, na busca de conseguir alfabetizar na escola pública, reconhecia no seu trabalho aquelas escritas de crianças.

Percebemos que foi no movimento interativo das práticas sociais – com/pelo signo mediador –, negociando sentidos, recusando ou assumindo as palavras dos outros, que Lara e Potira significaram esses sentidos e que, a partir de então, em relações futuras, organizaram, transformaram e ampliaram o significado dessa palavra e seus sentidos às ações de alfabetizar. Ampliando essa análise, encontramos nas palavras de Bakhtin⁷⁷ (*apud* SMOLKA, 2000b, p. 37) elementos para enfatizá-la: “[...] nem todas as palavras se submetem da mesma forma, com a mesma facilidade, a essa apropriação, a essa apreensão e transformação em propriedade privada: muitas palavras teimosamente resistem, outras permanecem alheias, soam estranhas [...]”. Nessas/dessas mediações, nessas enunciações em análise, esse signo operou sentidos que se converteram em significações antagônicas para Potira e Lara.

Ao destacar a característica do signo como mediador, operador e conversor, Vygotsky (1987, p. 48) afirma:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo.

O signo, ao influenciar *a si próprio*, mostra-se como instrumento psicológico produzido e significado na relação e, na nossa análise, parece afetar Lara e Potira, redimensionando-as e, portanto, constituindo-as. O signo media, funcionando entre Lara e Potira e as pessoas, remetendo-as a algo; o signo opera, fazendo com que represente algo, como também converte, transformando essas relações entre elas e as pessoas em funções delas – funções mentais. (SMOLKA, 2004).

Potira também afirma: “construtivismo, eu não entendia muito dessa palavra, o que significava isso”. Nesse momento, a professora nos deixa perceber que, ainda, não conhecia o significado social que se tornara circulante e não atribuía

⁷⁷ Smolka (2000b), ao citar essas palavras de Bakhtin, faz uso do texto *The dialogic imagination: Four essays*. M. Holquist (Org.). Austin, Texas: University of Texas Press, 1988, ao qual não tivemos acesso.

sentido a esse signo. Ao longo de toda a sua rememoração, podemos perceber que o sentido dessa palavra não estava nela (na palavra *construtivismo*), mas nas inúmeras relações que compartilhou com outros e com essa palavra, até apropriar-se dela de uma forma reelaborada. Como nos diz Bakhtin (2006, p. 403), “a palavra do outro se torna anônima [...] é como se elas fossem absorvidas, infiltrassem nas palavras assimiladas do outro [...] as palavras próprias alheias”, que, ao perderem as suas origens de ser do outro, tornam-se palavras próprias (internas) que servem, ininterruptamente, para construir a compreensão de cada nova palavra.

Assim, Potira, dispondo das palavras que tinha, *trabalhando* na construção/sentidos de novas palavras, constituía-se, aprendia *novos* sentidos e ações de alfabetizar. Na dinâmica dessa sua enunciação, nesse momento, percebíamos que a apropriação, tanto dos significados sociais quanto dos sentidos de alfabetizar, impregnados do ideário construtivista, mal havia começado para Potira.

3.5 NO JOGO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS, A “DESMETODIZAÇÃO-DESINVENÇÃO” DA ALFABETIZAÇÃO

No interior dessas novas teorias e em decorrência da disseminação delas, percebemos como temos discutido, nesse capítulo, sentidos relacionados aos processos de ensinar a ler e a escrever, que configuram-se nas ações refletidas/refratadas nos/pelos professores da nossa pesquisa. Dessas/nessas ações, ressaltamos alguns certos sentidos que decorrem, inferimos nós, das significações dos professores (do lugar em que estão e das suas vivências) em interações dialógicas e dialéticas com os outros e com a produção acadêmica.

As ideias disseminadas das produções acadêmicas acerca da alfabetização revelam impactos das discussões e produções sobre o tema e expõem *possibilidades de sentidos* diversos. Dizemos *possibilidades de sentidos* porque entendemos que os sentidos não são postos/dispostos, muito menos impostos para serem apreendidos. Como percebemos, são *negociados* (com)partilhados entre as pessoas, dependendo do lugar em que estão, das experiências vividas e das situações. Nesse sentido, ressalta Smolka (2000b, p. 36):

[...] notamos que muitas tensões se instalam nas várias possibilidades de significação (e modos) de apropriação: tornar próprio, de si mesmo; atribuir pertença ou propriedade; assumir; tornar adequado, pertinente; desenvolver capacidades e meios (instrumentos, modos) de ação, de produção. Alguns desses modos e significados, nenhum deles ou todos eles podem (ou não) coincidir. Tais tensões produzem diferentes (efeitos de) sentidos, dependendo das situações, das posições dos sujeitos nas relações. Alguns modos de participação/apropriação podem adquirir visibilidade analítica, enquanto outros permanecem simplesmente impossíveis de traçar.

Assim, percebemos como esses possíveis sentidos que emanam das teorias, bem como dos modos diferentes como estas foram difundidas, legitimadas, reverberam nas ações pedagógicas de Potira, Lara e Iracema. Da análise desses sentidos, é possível compreendermos o perceptível *desconforto* de Lara ao relatar que, em sua primeira experiência, já em tempos em que as práticas de alfabetização eram *regidas* por outras significações, outros sentidos, recorreu a um *guia* fundado em princípios criticados, significações sociais agora negadas, mesmo sendo ela mesma conhecedora dessas novas significações e estando vivendo *sob o signo* dessas novas ideias.

Soares (2004b) oferece dados que ajudam a análise dessa situação. Segundo essa autora, há a ideia da perda de especificidade do processo de alfabetização, que ocorre, essencialmente, na escola pública, a partir da crítica da excessiva autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, que, como negação a essa prática, *extirpou* do ensino essa especificidade necessária ao processo de ensinar a ler e a escrever. Soares (2004b), apesar de relacionar outros aspectos à perda dessa especificidade, como o sistema de ciclos e os princípios da progressão continuada, destaca como principal causa a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita, que se difundiu no nosso país e qualifica essa situação como *desinvenção da alfabetização*. Apesar de considerar as contribuições e da perspectiva psicogenética à compreensão da alfabetização, essa mesma autora diz:

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão

da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a *desinvenção* da alfabetização, [...] podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização [...]. (SOARES, 2004b, p. 11).

Dois fatos podem ter conduzido à *desinvenção* da alfabetização, segundo Soares (2004b): o fato de que, ao se dirigir o foco do processo para a construção do sistema de escrita pelo aprendiz, a natureza do sistema alfabético foi menosprezada, ou seja, a faceta psicológica da alfabetização foi enfatizada em detrimento da faceta linguística – a natureza fonética da língua (sistema alfabético e ortográfico) e as convenções fonológicas (as relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas). O outro fato foi a falsa inferência de que seria incompatível a proposta de *métodos* de alfabetização à concepção construtivista de alfabetização. Em/pela decorrência deles, tinha-se a ideia de que bastava as crianças estarem em contato intenso com a escrita em práticas sociais (letramento) que a alfabetização aconteceria.

Embora o fato de se privilegiar o letramento em relação à alfabetização, dissociando, assim, os dois processos, não fosse o sentido pertinente/adequado às expectativas das pesquisas, comete-se um equívoco ao fazê-lo e, dele, sentidos diversos são construídos. Quanto à impertinência desse sentido, Soares (2004b, p. 14) ressalta que o chamado *construtivismo* no Brasil considera as relações grafofônicas como partes integrantes da aprendizagem da língua escrita – “ocorreria a alguém a possibilidade de se ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético?”. Há um certo sentido de “equívoco e falsa inferência” que evoca a “inadequada e inconveniente” (SOARES, 2004b, p. 14) compreensão de que não se deve/nem pode usar o trabalho de fonetização quando se alfabetiza com base no construtivismo, ou seja, utilizar o sistema de escrita nas interações sociais – letramento⁷⁸. (SOARES, 2001, 2004a, 2004b).

⁷⁸ Soares (2004b), ao tratar do conceito de letramento como *desenvolvimento de habilidades de uso do sistema convencional de escrita em práticas sociais que envolvem ler e escrever*, oferece-nos uma discussão sobre a origem desse termo em diferentes países (França, Estados Unidos, Inglaterra) e evidencia que, embora haja coincidência quanto ao momento histórico dessa discussão nesses países e aqui no Brasil, há distinções entre os caminhos que levaram à invenção desse termo aqui e nos demais lugares. Enquanto que a discussão aqui atrela a questão da alfabetização ao letramento,

Mortatti (2000), de forma semelhante, utiliza o termo *desmetodização* para analisar sentidos desse mesmo processo, ou seja, a *desmetodização* da alfabetização é fruto dos sentidos produzidos no meio, decorrente do compartilhamento das significações do ideário construtivista. Segundo Mortatti (2000), a ênfase no discurso que rejeitava as técnicas didático-pedagógicas, ao serem veiculadas tais teorias, talvez pela natureza delas, que abandonavam as teorias e práticas tradicionais (dentre elas a cartilha e o guia do alfabetizador), provocaram a *desmetodização* do ensino da leitura e da escrita ao *restringir*, veementemente, o trabalho de reflexão acerca das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico de escrita.

Temos, então, ideias⁷⁹ advindas de pesquisas que, como produtos culturais⁸⁰, oferecem uma diversidade de possibilidades de significados e sentidos das suas elaborações. Ao considerarmos que as ações entre as professoras, os outros e essas ideias (decorrentes das pesquisas) podem adquirir significados e sentidos múltiplos, emergiu a questão que direcionou todo o capítulo: quais sentidos foram significados e como eles repercutem na ação das professoras, sujeitos da pesquisa, ao alfabetizar?

Ao buscar responder as questões acima formuladas, parece-nos oportuno aqui retomar o fragmento da narrativa da professora Iara, já apresentado anteriormente⁸¹, o qual retrata um contexto em que essa professora utilizou, por falta de tempo para planejar, segundo suas observações, um guia do alfabetizador para conduzir sua prática alfabetizadora.

Percebemos aspectos explícitos na lembrança de Iara quanto ao modelo de aprendizagem empirista utilizado e à compreensão do objeto a ser ensinado

na França e nos Estados Unidos aconteceu e acontece de forma independente um do outro. Porém, o que se ressalta é que ao serem tratados independentemente, reconhece-se as suas especificidades e uma relação de não causalidade entre os dois processos. Ver-se, nesse sentido, além dos citados estudos de Soares, Albuquerque (2006).

⁷⁹ A respeito dessas ideias – ênfase dos processos de aprendizagem sobre os métodos de ensino –, Morais (2006) nos chama atenção, como prova disso, para o fato de que os trabalhos da ANPEd, nos últimos 10 anos, abordam menos o estudo da aprendizagem da escrita alfabética e muito mais os fenômenos do letramento.

⁸⁰ A ideia das teorias das pesquisas como produto cultural, tal como nos referimos, advém da classificação de Smolka (2000, p. 28) do que poderia definir um produto cultural: “[...] a realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais”.

⁸¹ Conferir fragmento transcrito na página 61.

como código (ensinou a partir de partes menores, de elementos não significantes da nossa língua – letra). Porém, observamos outros dados não explícitos, no decorrer da narrativa, nesse e em outros fragmentos, que nos permitem inferir que ela recorreu a esse guia não só pela falta de tempo para planejar, como ela diz, mas também por necessitar de um *método* para ensinar a ler e a escrever. Em outras palavras, por não acreditar que a aprendizagem da escrita alfabética se dá de forma espontânea, ou seja, que acontece pelo simples contato dos alunos com a leitura e a escrita de textos do cotidiano (um certo sentido de alfabetizar advindo do construtivismo), buscou um método. Porém, lara (e também a coordenadora), nesse fragmento, (com)partilha (do lugar em que estava, com suas vivências) sentidos que indicam a incoerência em alfabetizar com cartilhas, guias – presença de ideias que reconfiguram a língua como objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e conseqüentemente seu processo de ensino – outros sentidos de alfabetizar.

Em decorrência das formas como a concepção *atual* de aprendizagem da escrita foi se disseminando – muitas vezes, como já registramos, equivocadas ou reducionistas –, põe-se em questão a memorização como função mental necessária para aprender a ler e a escrever. A utilização de recursos didáticos que suscitem a memória para alfabetizar é questionada e tida como *tradicional*. Conseqüentemente, seu instrumento de ensino (cartilhas, guias) também. Compreendemos o *desconforto* de lara e da coordenadora ao utilizarem um guia para alfabetizar – sentidos compartilhados e que então emanam a ideia de que não se pode usar o guia para alfabetizar.

Essa possível análise pode ser esclarecida, mais uma vez, a partir dos indícios do que estava menos explícito. Implicitamente, encontramos pistas que nos revelam que a ação da professora vai além da utilização desse guia e desse modelo de aprendizagem, envolve outros sentidos do processo de alfabetizar.

A princípio, podemos admitir que lara parece não considerar que seus alunos, já na terceira série, apesar de não saberem ler e escrever, tinham experiências com a linguagem escrita, conviviam com a escrita tanto na escola (pelo menos há três anos) quanto fora dela, não estavam *vazios* – “[...] existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares”. (FERREIRO, 1993, p. 44). Também a esse respeito, Carvalho (1999, p. 90-91, grifo nosso), ao sistematizar uma experiência docente bem-sucedida de alfabetização escolar, descreve:

No caso da escrita, a criança vai incorporando, a partir do modo como as pessoas do seu meio se relacionam com os escritos e com o escrever, elementos relativos às suas funções, usos e formas de produção. Essas ideias são trazidas para escola e, *no movimento das interações verbais, serão articulados e reelaborados – com a ajuda da professora e das trocas com os colegas – com e através de outros conhecimentos, mais complexos e mais sistematizados*. Nesse movimento a marca é a heterogeneidade. As histórias de cada criança com a escrita – e com o que há para ser escrito, os seus dizeres – entrecruzam-se, enriquecem-se. Suas diversas vozes com, sobre e pela escrita constituem-se como multiplicidade e singularidade. *O papel da professora [...] é organizar suas vozes e, mantendo a singularidade, criar uma unidade que é, ao mesmo tempo, plural.*

lara, apesar de não mencionar essas vivências dos alunos, provavelmente, como regente, *orquestrou* o coro de vozes que, com experiências diversas com a linguagem escrita, participavam nos diálogos da sala de aula em relação à escrita e, ativamente, organizou o processo de alfabetização dos alunos ao revelarem/serem revelados os sentidos que tinha sobre escrever e ler. Ao mesmo tempo, ela usava outros conhecimentos acerca do que sabia sobre alfabetização quando menciona: “[...] Junto disso eu comecei a pensar algumas coisas que eu já tinha aprendido ao longo desses anos [...]”.

Porém, antes de analisarmos enunciados que nos indicam as suas aprendizagens que possibilitaram a alfabetização dessa turma – aprendizagens “mais complexas, mais sistematizadas” (CARVALHO, 1999, p. 90-91), destacaremos alguns fragmentos em que se faz presente o que Soares (2004b) alude como desmetodização da alfabetização.

A professora lara, ao narrar outras vivências, permite emergir tal sentido ao rememorar suas tentativas de implementar às suas ações aquilo que falta para efetivar o seu trabalho: um *método*. Os fragmentos seguintes fornece-nos pistas de que esse sentido de *(des)metodização* (lara não verbaliza explicitamente essa compreensão, ela aparece apenas indiretamente) emerge de equívocos e falsas inferências, advindas dos modos de difusão do que se identificou, de modo restrito, de *construtivismo*. É ao narrar suas vivências na condição de formadora de

professores alfabetizadores (contextos de formação profissional) que tais sentidos emergem:

[...] Então eu comecei a dar aula para professores, trabalhar com formação de professores, sempre na linha, na área de Língua Portuguesa. Então, algumas vezes era Educação Infantil, outras vezes já era de primeiro ao quinto ano, o foco. Então, eu comecei. Um dia, eu estava dando um curso no interior e uma professora disse pra mim assim (uma professora já idosa, na hora do lanche), isso porque eu tava dizendo pra elas a questão de, do “nome”, de partir do “nome” pra eles perceberem as letras, tal... o ‘a’ de André, o ‘b’ de Bruna, trabalhar com crachá... E ela disse: “professora, olhe, pois é, eu às vezes faço isso quando percebo que os meus alunos não estão aprendendo, eu fecho a minha porta e ensino o nome da letra pra eles”. Aí, eu fiquei assim, “meu Deus do Céu! Mas, por que a senhora fecha a porta?” E ela disse assim: “porque a escola da gente também é construtivista, a gente não pode ensinar as letras pra criança”. Aí eu cheguei em casa, fiquei pensando sobre isso. “Puxa vida! O que é que os professores estão pensando sobre isso?” O que estão entendendo dessa questão do construtivismo? A compreensão era de uma ideia espontaneísta, assim: “eu não vou mais ensinar, o meu papel não é mais ensinar” e aí, qual é o papel do professor se não é ensinar? Aí eu fiquei, “puxa vida, do mesmo jeito que ela, quantos outros estão entendendo assim?”[...]. (Fragmento da narrativa de Iara).

Percebemos, noutras enunciações, ainda na rememoração dessa professora, que desse/nesse sentido de alfabetizar em que “[...] é o nível cognitivo que está envolvido no processo (e de modo crucial) [...]” (FERREIRO, 1993, p. 101) e que dessa primazia, do modo como ela é entendida, decorre a negação da possibilidade de utilização de um método – a (des)metodização –, emergindo a necessidade (e, em Iara, a *angústia*) de precisar de um método para alfabetizar e não dispor de um:

[...] Só que com os adultos não dava muito certo porque eles não aguentavam esperar os resultados. E quando eu dizia: “escreva do jeito que você sabe, tente, a gente aprende a escrever, escrevendo. Aprende a ler, lendo,” “mas, professora, eu não sei, eu sei que desse jeito não é o certo”.

[...] porque a minha angústia era como fazer, eu sei onde eles estão, eu sei quais são os princípios, eu sei o que a gente deve considerar, mas eu não sei como fazer para sair do lugar [...].

[...] Então, era angustiante pra eles e angustiante pra mim, porque eu não acreditava mais no que eu acreditava antes, que eu tinha que ensinar diretamente, mas era muito angustiante pra eles, porque, aí, eles não sabiam o que fazer com aquilo [...] (Fragmentos da narrativa de Iara).

Da mesma maneira, para Iracema, ao experimentar alfabetizar a partir dessas ideias, não estava claro que as metodologias de ensino levavam os aprendizes a

compreender o sistema alfabético e a dominar suas convenções, embora já tivesse apropriado ideias/sentidos acerca do letramento:

[...] E aí, nesse período realmente eu tentei começar a fazer, tentar, né, trabalhar com os textos e trabalhar com as crianças com aquilo que eu acreditava e eu lembro que me identifiquei muito com a presença de textos na sala, embora eu não soubesse como, dali, do trazer os textos, daqueles momentos prazerosos de cantar, de poesia de tantas coisas, como trazer para esse processo que seria realmente a alfabetização, né?... A gente ainda não falava em letramento, mas era essa coisa de alfabetizar letrando. Então, assim, eu não sabia... pronto, eu trouxe a poesia, mas e daí? Como é que a gente vai daí para trabalhar isso para que as crianças possam dar conta do ler e do escrever a partir dessa perspectiva? [...]. (Fragmento da narrativa de Iracema).

Sem a possibilidade de usar e/ou o conhecimento de um método definido que levasse seus alunos a refletirem sobre as propriedades do sistema e gradativamente possibilitasse a automatização das suas convenções – ação que decorre de um certo sentido de que as relações entre os sistemas alfabético e ortográfico não são objetos de instrução direta, clara e de forma sistemática –, as professoras demonstram *angústia* e buscam, por exemplo, no caso de lara, um guia para possibilitar aos alunos a compreensão, no sistema de notação alfabética, das relações letras/sons. A sua ação de buscar um guia nos faz supor que esse sentido – de que essas relações próprias ao sistema alfabético (arbitrárias, convencionais e complexas) não constituem objeto de ensino e que a sua aprendizagem decorre, estritamente, da interação do aprendiz com material escrito através de práticas de escrita e leitura – parece não ter sido apropriado por ela.

Esses indícios, encontrados na narrativa das professoras, levam-nos a compreender que é possível se conviver e interagir com diferentes sentidos, multiplicidade de vozes, em um determinado contexto, e deles se fazer uso. lara, apesar de ter se apropriado de um outro *novo sentido* de alfabetizar que mostrava-se como incoerente alfabetizar com cartilha/guia, encontrou como solução, naquele contexto, alfabetizar com guia, ação que nos parece resultante de um entrecruzamento da internalização/significação do discurso mais atual acerca da alfabetização e da sua elaboração como alfabetizadora, com os sentidos antigos de alfabetizar constituídos a partir de sua história de vida e formação profissional.

O sentido de que a aprendizagem da relação grafofônica – objeto de conhecimento arbitrário/convencional – não pode se dar de maneira casual e natural é percebido em outros fragmentos da narrativa de lara (de forma mais incisiva) e, em

decorrência desse sentido, as suas ações, em busca de um método e de “conhecimentos mais complexos, mais sistematizados” (CARVALHO, 1999, p. 90-91) de alfabetizar:

[...] Lá na escola [...] tinha um livro que era de uma experiência que foi desenvolvida no Rio de Janeiro com o método Paulo Freire, na década de 80. Peguei esse livro para ler e lá vinha falando sobre toda a didática do método [...]. Então, eu comecei a usar, trabalhava com projetos, mas a proposta de alfabetização era de acordo com o método de Paulo Freire. Teve uma época das “irmãs siamesas”, que uma nasceu colada na outra. Esse era nosso projeto, “por que acontece isso? Como o ser humano se desenvolve, reprodução, nanam, nanam”, todas as palavras-chave que a gente escolheu para trabalhar de acordo com o método Paulo Freire estavam dentro desse projeto; depois teve um eclipse da lua e a gente parou para ver, era noite, choveu de perguntas, o projeto era sobre isso, ficou bem legal, todas as palavras-chave foram retiradas do projeto [...].

[...] Então, eu hoje fico pensando que fazia o “samba do crioulo doido”, mas no final das contas eu percebi que os meninos, os alunos da noite se envolveram mais [...] era um método e que teoricamente eu nem acreditava mais, mas que funcionou. E eu lembro, também, agora, que na época eu fui atrás de um livro chamado *Diário de uma alfabetizadora* que tinha lá na escola e eu comecei a ler também porque estava desesperada com o que eu iria fazer com os adultos [...]. Aí eu li *Diário de uma alfabetizadora*, de Bárbara Fraitag [...], ela começa a alfabetizar a empregada dela com o método Paulo Freire também. Por isso que eu escolhi Paulo Freire, por causa desses dois livros, né? E fui caminhando nele e fiquei, assim... mais tranquila, porque, “puxa”, estava dando certo. Com os adultos, realmente é melhor uma coisa mais diretiva [...]. (Fragmentos da narrativa de Iara).

Depreendemos, a partir dos fragmentos, os sentidos apropriados por Iara de que na alfabetização, compreendida segundo o que Vieira (2010) chama de *paradigma construtivista*, há uma ênfase nos processos de construção da escrita por parte do aluno em detrimento das propriedades específicas do sistema de notação alfabética, bem como das intervenções didáticas. Desses sentidos, percebemos a busca de *ajustes* (ações) por parte de Iara, que encontra no método de Paulo Freire⁸² subsídio para *preencher* essa lacuna.

Atravessa nesses/desses sentidos a ideia de que havia necessidade de se sistematizar de forma mais contundente, “[...] mais diretiva [...]” (conforme Iara), o trabalho de apropriação do funcionamento da escrita por parte da professora para

⁸² O método Paulo Freire, segundo sua própria definição, é eclético, uma vez que abarca a síntese e a análise – propiciando o analítico-sintético –, indo além do domínio mecânico de técnicas de ler e escrever. (SOARES, 2004a). Para um maior aprofundamento, ler *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire (1980).

que esses alunos, especificamente nesse contexto, compreendessem o seu funcionamento. Nesse sentido, enfatiza Morais (2006, p. 3):

[...] o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado.

O autor considera que não devemos/nem podemos desconsiderar as inúmeras pesquisas que abordam a complexa atividade de alfabetizar e sua relação com a sua efetivação ou não. Ao considerar que nesse *novo* sentido de alfabetizar, o qual garante que o aluno aprende reorganizando na sua mente informações compartilhadas, não existe uma unidade sobre a melhor forma de alfabetizar dentre os professores que adotam os pressupostos da psicogênese da língua escrita. Acrescenta, também, que é necessário, na alfabetização, além do trabalho com o letramento, um trabalho de *consciência fonológica*, ou seja, ensinar, sistematicamente, as propriedades da escrita alfabética e suas convenções. Em outras palavras,

[...] refletir sobre segmentos gráficos e orais das palavras, observar as relações entre estes, analisar rimas e aliterações de palavras semelhantes, comparar palavras quanto ao tamanho (quantidade de sílabas e de letras), explorar a diversidade de sons que um mesmo grafema assume em nossa notação escrita. (MORAIS, 2006, p. 6).

Vale salientar que Morais (2006), considerando a escrita alfabética como um sistema notacional, ressalta que o domínio do entendimento do princípio alfabético pressupõe um complexo trabalho cognitivo que implica a compreensão das propriedades do nosso sistema. Para tanto, o professor não pode esperar que o aluno descubra essa compreensão das propriedades da escrita alfabética sozinho, muito menos treiná-lo a corresponder letras a sons, devendo aproveitar a escrita das palavras e levá-lo à reflexão.

Enfim, ao alfabetizar letrando, devemos aliar o ensino sistemático da notação alfabética à vivência diária de práticas letradas que possam possibilitar ao aprendiz

a apropriação das características e finalidades dos gêneros textuais sociais usuais. (MORAIS, 2006)⁸³. Este nos parece *o mais novo*, atual, sentido de alfabetizar. Lara nos oferece pistas de que esses sentidos estão presentes em suas ações. Ao narrar/rememorar, rememorar/narrar, constatamos que essa professora interferiu sobre a realidade que vivia para modificá-la. Percebendo sua dificuldade para alfabetizar seus alunos, naquele momento, buscou da/na herança da experiência adquirida/compartilhada subsídios, criando e recriando, de acordo com as condições de seu contexto, em resposta a seus desafios (FREIRE, 1980), e desenvolveu uma metodologia de ensino que possibilitou, além do contato e da participação em experiências com jornais e revistas, para conhecerem, nesse exemplo, sobre as irmãs siamesas e o eclipse lunar (situações de letramento), sistematicamente/simultaneamente, a possibilidade de os alunos refletirem sobre as propriedades do sistema (situações de alfabetização – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação-decodificação), para, paulatinamente, automatizarem suas convenções.

Porém, não o fez na forma de treino. Utilizou a escrita de palavras e, sobre elas, refletiu foneticamente, além de considerar o que a escrita dessas palavras propiciou aos alunos. Isso fica evidente quando diz: “[...] todas as palavras-chaves que a gente escolheu para trabalhar de acordo com o método Paulo Freire estavam dentro desse projeto [...]”; em outro momento, Lara cita: “[...] depois teve um eclipse da lua e a gente parou para ver, era noite, choveu de perguntas, o projeto era sobre isso, ficou bem legal, todas as palavras-chaves foram retiradas do projeto [...]”.

Agindo assim, Lara parece *encurtar* a distância entre as palavras que usa na escola (situação de alfabetização) e o mundo/realidade em que seus alunos vivem (situação de letramento). Inspirada em Paulo Freire (1980), essa professora partiu da ideia de que seus alunos não estavam apenas *nesse* mundo, mas, sobretudo,

⁸³ Essas discussões acerca da necessidade de se alfabetizar e letrar, considerando-os como processos distintos, porém simultâneos, e, por isso mesmo, serem enfatizados tanto os processos de alfabetizar, inserindo os aprendizes nas práticas sociais de leitura e escrita, quanto inseri-los em práticas de leitura e escrita, criando possibilidades para que dominem o seu funcionamento e desenvolvam habilidades de produção e compreensão, são compartilhadas pelo grupo do CELL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), da Universidade Federal de Pernambuco, e CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da Universidade Federal de Minas Gerais, e já se encontram difundidas em documentos oficiais como “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade”. (BRASIL, 2009).

com esse mundo, travando relações permanentes com a realidade, criando, recriando, fazendo cultura e que dessas/nessas relações com/na realidade o aluno cruza uma relação específica entre ele e o objeto que resulta o conhecimento, expresso pela linguagem. (FREIRE, 1980).

Do mesmo modo, encontramos fragmentos na lembrança de Potira que corroboram a análise de que as práticas existenciais dos alunos são importantes/fundamentais para alfabetizar e letrar:

[...] Depois eles [os professores] percebem que existem outras formas de aprender, e aprender mais significativamente e todo mundo tá fazendo assim, então você tem que fazer. E exatamente, porque às vezes você pensa: mas os professores estão fazendo assim e eu tô fazendo diferente, então tá alguma coisa errada. Então você tenta aprofundar seu conhecimento para que as crianças possam aprender de forma construtiva e mais significativa para eles. Porque eu acho que eles aprendem com mais facilidade quando aquilo tem um significado para eles, quando tem sentido para eles. Às vezes tem um texto que não tem muito sentido para eles, então eles não veem sentido naquela leitura, naquela escrita e não querem fazer. (Fragmentos da narrativa de Potira).

Apesar de soar como um jargão, desprovido de sentido, quando Potira diz: “[...] todo mundo tá fazendo assim, então você tem que fazer [...]”, a professora utiliza, no enunciado, a expressão “aprender mais significativamente” para atestar o quanto a aprendizagem dos alunos é favorecida quando os aprendizes fazem uso da linguagem de forma necessária à vida deles, que tenha significado, que considere os aspectos afetivos envolvidos no processo de alfabetizar. (VYGOTSKY, 1988). Isentos de qualquer julgamento, constatamos que esse sentido chega até Potira e ela o considera ao realizar suas ações de alfabetizar quando narra: “Porque eu acho que eles aprendem com mais facilidade quando aquilo tem um significado para eles, quando tem sentido para eles [...]”. Essa ideia, (con)juntamente a tantas outras oriundas das teorias construtivista e sociointeracionista da aprendizagem, ofereceu-nos um legado de noções (e possibilidades de sentidos) acerca de diferentes aspectos envolvidos nesse processo.

Destacamos, então, desses sentidos, ações das professoras de ensinar a ler e a escrever, em que elas promovem debates de situações existenciais para seus alunos, os quais possibilitam, segundo elas, alfabetizar os aprendizes. Essas ações derivam do sentido de que é necessário, dentre diversos aspectos, considerar os

alunos e as situações significativas para eles ao se alfabetizar. Além disso, tem como essência ideias que revelam um aluno mais que ativo no processo de aprender, um aluno interativo, tornando-se, portanto, é fundamental considerá-lo, respeitá-lo e conhecê-lo. Faz-se necessário, a partir desse ideário, ao alfabetizar e letrar, respeitar também a experiência dos educandos, a sua curiosidade, a sua identidade cultural, o seu gosto.

Partindo dessas ideias e de ações de Iara inspiradas em Paulo Freire, acreditamos, ancoradas nas reflexões desse teórico, que ela instrumentaliza seus alunos, inserindo-os no mundo atual, como ele mesmo diz: alfabetizando-os, assim eles têm a chave para introduzirem-se no mundo da escrita, no mundo e com o mundo, como sujeito e não objeto, descobrindo-se criticamente como fazedores da cultura. (FREIRE, 1980).

A linguagem e o domínio da linguagem escrita, como construção cultural e histórica, permitem-nos comunicarmos uns aos outros e constituirmos a nós mesmos. (VYGOTSKY, 1988; SMOLKA, 2000b). Isso nos faz lembrar, também, Freire (1980, p. 41), quando nos ensina que “[...] o homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo, reduzido a um tempo permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”.

Atentas a isso, observamos o jogo contraditório vivenciado por Iara, em que “[...] ao resistir conforma-se com essa situação e ao se conformar resiste [...]” (FONTANA, 2005, p. 137) a esse sentido de alfabetizar sem método. Esses dados reforçam o quanto essa professora estava integrada ao seu tempo, ao seu contexto, e a partir de suas relações, nessa realidade, pelas suas ações de criação, recriação e decisão, ela dinamizou a sua prática e, desafiada, dominou a sua realidade, humanizando-se e humanizando a sua prática, constituindo-se a professora que é. Nesse entendimento, Freire (1980, p. 43) acrescenta:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade [...]. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É

também criando recriando e decidindo que o homem deve participar dessas épocas.

Essa é a dimensão política do trabalho educativo que Paulo Freire nos ensinou, que vai muito mais além das ações imediatas, tem longo alcance, não se esgota em si mesmo (FONTANA, 2005) e que Soares (2004a), de forma precisa, referiu-se ao qualificar o método de Paulo Freire de alfabetizar como uma concepção que vai além da aquisição mecânica de codificação/decodificação. Em síntese, o autor diz: “[...] não é o método que é novo, [...] é uma concepção de alfabetização, que transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza – enfim: o *método* que se alfabetiza”. (SOARES, 2004a, p. 120, grifo do autor). Esse método nos alerta e convida para a necessidade de respeitar o aluno, de ouvi-los nas necessidades e sentidos “[...] que ele apreende a partir do lugar social, do mirante em que está colocado [...]”. (FONTANA, 2005, p. 129). Isso implica dizer que não é um método no *sentido* restrito da palavra. Um certo *sentido* (mas não qualquer sentido) que parece (com)partilhado em meio a tantos outros *sentidos históricos de alfabetizar*.

3.6 MODOS DE AÇÃO DE ENSINAR A LER E A ESCREVER INSCRITOS NA PRÁTICA DE ALFABETIZAR DE IARA, IRACEMA E POTIRA

Do processo de apropriação pelos professores dessas ideias circulantes, decorrem algumas ações específicas que se tornam centrais em sua prática alfabetizadora. Para as professoras do nosso estudo, dentre essas ações, destacam-se:

1 Produção/compreensão de textos escritos com ênfase em sua função social

1.1 produção de escritas espontâneas⁸⁴;

⁸⁴ Entendemos por escrita espontânea, tal qual Ferreiro (1993), como sendo as escritas que não sejam resultados de uma cópia e, também, de acordo com Soares (2001, p. 53, grifo do autor), como a escrita em que a criança, “*experimentando* escrever, *ousando* escrever, faz uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas

- 1.2 escritas de texto *sabidos de cor*;
- 1.3 exploração intensa do texto literário.
- 2 Planejamento sistemático de atividades com base no conhecimento sobre o que sabem os alunos.
- 3 Disponibilização, na organização da sala, de materiais escritos, suportes e textos diversificados.

Ao destacarem essas ações, as professoras nos dão indícios, ainda que não tenham explicitado seus fundamentos teóricos, de uma dada compreensão por agirem de determinada maneira ao ensinar a ler e a escrever. As estratégias de trabalho que utilizam, os modos como conduzem os seus alunos e as referências teóricas que mencionaram são reveladores de como se aproximaram das significações circulantes socialmente pertinentes às teorizações que passaram a compor um “novo paradigma em relação à alfabetização” (VIEIRA, 2010) ou com uma concepção atual de alfabetização. (SOARES, 2001).

Conforme vimos, esse ideário advém, após os anos 1980, a partir de uma reconfiguração nas concepções sobre a aprendizagem e o ensino da língua escrita. Essas mudanças refletem/refratam, de maneira geral, as mudanças da/na sociedade. Destacamos, do que se evidencia nesse período, notoriamente, entre os anos 1940 a 1980, no Brasil, a industrialização⁸⁵ com a consequente urbanização.

O perfil do país, agora moderno, solicita/demanda mudanças nos setores que colaborem com esse quadro, um deles é a escola. A essa instituição, nesse/desse contexto social, político e econômico, nos anos 1980, são exigidas a erradicação do analfabetismo perante o fracasso escolar e a qualidade da escola, uma vez que a universalização do Ensino Básico mostrava-se atendida. A produção acadêmica, como peça dessa engrenagem, é acionada desse/nesse momento histórico e incorporada/encorpada com o suporte de novos campos de conhecimento, como a Linguística, a Psicolinguística e a Sociolinguística.

correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que *podia* escrever, porque só podia escrever *depois* de já ter aprendido”.

⁸⁵ Em consequência do processo de industrialização e da explosão no crescimento populacional (de 41.236.315, em 1940, para 119.070.865, em 1980), há mudanças na estrutura ocupacional e na urbanização (na década de 1960, 36% da população vive na zona urbana e, em 1980, 67%). (GATTI; SILVA; ESPÓSITO, 1990).

A partir de então, a alfabetização firma-se como área e objeto de estudo, representados pelos acréscimos de produções, dissertações e teses (MORTATTI, 2000; SOARES, 2004a), em nosso país. Não coincidentemente, por motivos semelhantes, fora do nosso país diversas pesquisas foram realizadas buscando atender o fracasso na alfabetização. Destacamos dessa profusão de ideias as oriundas, particularmente, das áreas da Psicologia Cognitiva e das ciências linguísticas. A psicologia genética, fundamentada na teoria piagetiana, contribuiu com as pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores (apresentados e discutidos anteriormente), com uma nova compreensão sobre o processo de aprendizagem da escrita. Ensinar a escrever, a partir de então, requer ações que (re)considerem o sujeito aprendiz como ativo, cognoscente no processo de apropriar-se da escrita. Com grande influência, também, as ciências linguísticas (em especial a Sociolinguística), que operam uma ressignificação no conceito de língua, tanto oral quanto escrita, agora reconhecida como

[...] *enunciação, discurso*, isto é, como forma de interlocução (*interlocução*), em que quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ele um *sujeito*, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de *interação*. (SOARES, 2001, p. 61-62, grifo do autor).

Verificamos que essas ideias, mesmo de forma *tímida*, começam a ser difundidas logo da sua chegada ao país, mas determinam, de forma *ousada*, o debate em torno do ensino da língua materna, que torna-se tema recorrente⁸⁶, nessa década de 1980 e na seguinte, em pesquisas, congressos, debates, cursos,

⁸⁶ Em 1982, por exemplo, por ocasião do *Seminário Aprendizagem da Língua Materna: uma abordagem interdisciplinar*, ocorrido em Brasília, no período de 3 a 5 de novembro, promovido pelo INEP, que buscava aglutinar a produção de vários especialistas, uma vez que reconheciam a natureza interdisciplinar dos estudos e pesquisas sobre a aprendizagem da língua materna, encontramos trabalhos que buscam referências na teoria da psicogênese da língua escrita, idealizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky – a pesquisadora Lúcia Lins Brown Rego da UFPE, em seu texto “Aprender a Ler: uma conquista da criança ou o resultado de um treinamento?”, aborda o processo de alfabetização sob o prisma cognitivo e dialoga com essas ideias. Da mesma maneira, os demais trabalhos. Na margem de seus limites, esse seminário apresentava a situação, então vigente/emergente, da pesquisa sobre esse tema no país. (BRASÍLIA, 1983).

seminários e livros. (GERALDI, 2001). O ensino da língua, nesse período, mostra-se em evidência⁸⁷.

Essas ideias, difundidas, começam a embasar propostas pedagógicas – o discurso acadêmico é incorporado e apropriado pelo discurso oficial. O marco dessa situação é o Projeto Ipê⁸⁸. (MORTATTI, 2000). Dentre os documentos oficiais de maior relevância, apontamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em especial, aqui, o de Língua Portuguesa – PCNs de Língua Portuguesa – (BRASIL, 1998) como diretrizes que visam nortear os currículos e os conteúdos mínimos nessa área específica, buscando parametrizar referências nacionais para a prática educativa. Esse documento privilegia os conceitos de língua, linguagem e ensino envolvendo o indivíduo, a história, a cultura e a sociedade dinamicamente com a produção, a circulação e a recepção de textos.

Ao longo das décadas de 1980 e de 1990, ao mesmo tempo em que os estudos são aprofundados na academia e divulgados na forma de artigos, livros, e difundidos através de periódicos, emergem os cursos de formação de professores alfabetizadores, que se alastram até o ano de 2000, destacando-se: *Parâmetros em Ação – Alfabetização* (BRASIL, 1999); *PROFA – Programa de Formação do Professor Alfabetizador* (BRASIL, 2001); *Pró-letramento – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. (BRASIL, 2006, 2008). Todos esses programas incorporam, de modo mais ou menos intenso, as ideias *mais atuais* acerca do ensino da linguagem escrita.

Tais ideias, contidas em todos esses programas e, a partir deles, circulantes nos meios escolares, consideram que o processo de ensinar/aprender a língua escrita é, portanto, constituído nas *relações de ensino*⁸⁹, no *exercício efetivo da*

⁸⁷ Em 1984, João Wanderley Geraldi publica *O texto na sala de aula*, uma coletânea – referência até os dias atuais – que foi organizada como material de apoio a um projeto de trabalho, no Paraná, junto a professores, cujo objetivo é a reflexão e o (re)dimensionamento das atividades de sala de aula para o ensino da língua, nos moldes dos estudos e das propostas vigentes que reconfiguram a linguagem como espaço de interação e a língua como produzida socialmente. Em 1985, os cadernos CEDES, edição do Centro de Estudos Educação e Sociedade, publicam o exemplar *Recuperando a alegria de ler e escrever...* Nele, encontramos textos que abordam as inovações necessárias à prática da aprendizagem e do ensino do Português. (CEDES, 1985).

⁸⁸ Proposta curricular para o ciclo básico elaborada e difundida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 1985, cuja essência é o postulado da construção do conhecimento pela criança. Esse discurso paulista, além dessa proposta, configura-se como o *mais atual* no contexto nacional da época. (MORTATTI, 2000).

⁸⁹ Smolka (2001) ensina que a *relação de ensino* se constitui nas interações pessoais, em sala de aula, entre os professores e os alunos. Nessa/dessa relação, tanto modificam-se os alunos quanto os professores pela compreensão dos objetos que estudam, de onde podem ou não emergir novos conhecimentos. (GERALDI, 2002).

escrita, em situações de enunciação em que a escrita atende a um objetivo, a uma necessidade, a um desejo entre interlocutores claramente definidos. Em outras palavras, um momento em que o autor expressa a sua subjetividade. (SMOLKA, 1988; SOARES, 2001; GERALDI, 2002).

Esses sentidos, que emergem, principalmente, das ciências linguísticas, em especial a análise do discurso e a linguística textual, provocam uma transformação na concepção de uso da escrita no contexto escolar. A ideia de língua agora compreendida como enunciação, discurso, *apresenta o texto* como a unidade comunicacional que deve ser considerada no ensino da língua. Nesse sentido, diz Soares (2001, p. 62):

Assim, no quadro dessa nova concepção de língua, a prática de uso da escrita na escola é considerada como sendo, fundamentalmente, a instituição de situações de enunciação em que a expressão escrita se apresente como alternativa possível ou a mais adequada para atingir um objetivo ou necessidade ou desejo de interação com um interlocutor ou interlocutores claramente identificados. Essa mudança de concepção de língua escrita é que leva à distinção entre redação – o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe preencher um esquema – e produção de texto – o estabelecimento de interlocução com um leitor.

Nessa/dessa perspectiva, a nova maneira de aprender/ensinar a língua escrita solicita/impõe uma ação pedagógica efetiva, sistemática, que envolva o trabalho com *textos*. O aprendiz, em interatividade com a língua – objeto a ser conhecido –, com outros mais experientes e mediado pela linguagem, deve, em sala de aula, no *processo das relações de ensino*, em ações sistemáticas e interligadas na unidade textual, ora produzir textos, ora ler textos, para desenvolver a compreensão do funcionamento do nosso sistema de escrita e também desenvolver habilidades de produzir textos.

PRODUÇÃO/COMPREENSÃO DE TEXTO ESCRITO COM ÊNFASE EM SUA FUNÇÃO SOCIAL

PRODUÇÃO DE *ESCRITAS ESPONTÂNEAS*

Nesse sentido, pudemos encontrar, a partir das narrativas rememoradas das professoras, indícios de que, nas ações que utilizam para alfabetizar, há a

preocupação de possibilitar aos aprendizes a vivência e, por meio dela, o domínio de habilidades de uso da língua em situações de interações, o que nos indica que tanto Iracema quanto Potira e Iara compartilham do entendimento de que se aproximam de uma concepção de linguagem como sendo interatividade simbólica e constitutiva do sujeito. Trazemos nas palavras de Iracema a síntese desse entendimento: “[...] pensar a alfabetização trazendo para esse contexto da sala de aula a escrita mesmo com a sua função social, na sala de aula, [...] lendo, escrevendo, produzindo, compreendendo, sendo capazes de organizar um texto, organizar receitas... [...]”.

Ao desenvolverem ações que envolvem a produção de textos diversos, mediante escritas espontâneas, realizadas pelas crianças e consideradas, como nos diz Iracema, “[...] como uma elaboração [...], como algo que me diz muito como essa criança tá pensando e pensar no como fazer [...]”, com estratégia básica para levar as crianças à apropriação das normas, regras e convenções da escrita, revelam orientar-se pelas proposições advindas das concepções, tanto da linguagem como produção e vivência quanto das teorizações sobre aprendizagem de reconfiguração de seu aprendizado como experimentação e apropriação. A enunciação da professora Iracema abaixo nos indica isso:

Então, à medida que eu retomo essas leituras e avanço para novas leituras, e estou na sala de aula realizando esse processo [pausa], aí, realmente tem um sentido. Acho que perceber esse momento, compreender a escrita das crianças como uma elaboração, né? Eu acho que... eu não concebia isso antes, esse erro, como algo que está expressando o modo como a criança concebe nesse momento, e o que fazer para elas avançarem de um nível para outro, acho que foi fundamental, assim... essa compreensão mesmo! E a gente tá lendo e está percebendo na escrita das crianças. Então: “ah, isso aqui é silábico, aqui ela está alfabética, aqui está oscilando de um pro outro”. Eu começo a ter a tomada de consciência lá do início, quando cheguei [pausa] fui me apropriando e fazendo isso. [...] Eu começo, então, a tá olhando essa escrita, essa representação da criança como algo que me diz muito como essa criança tá pensando e pensar no como fazer. (Fragmento da narrativa de Iracema).

Ao analisarmos esse fragmento, façamos, inicialmente, algumas reflexões. Vejamos o que nos diz Ferreiro (1993, p. 16-17) acerca da relevância da escrita espontânea:

[...] os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas [...] quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

Nessas *produções espontâneas*, verificam-se, desde os primeiros períodos de construção da escrita descrito por Ferreiro e Teberosky (1985), certas exigências, por parte das crianças, em relação não só ao escrever, mas também ao ler. Para que algo possa ser lido, é necessário que haja distinção entre representações icônicas e não icônicas (figurativo e não figurativo); é preciso, também, a garantia de uma certa quantidade mínima de letras para que se possa escrever e que os caracteres variem, não se repitam, tanto no interior dos escritos – inicialmente – quanto entre os escritos, para que se diferenciem.

Assim, as ideias da *quantidade mínima de caracteres e variedade interna de caracteres* – dentro e entre as escritas –, identificadas por Ferreiro e Teberosky (1993, p. 46-47), não são explicadas, segundo elas, como *confusões perceptivas*, mas como *convicções* – “[...] no sentido de elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostras de escrita onde podem aparecer anotações de uma ou duas letras, com reduzida variedade interna”. Essas confusões/erros são discutidas(os) por Ferreiro e Teberosky (1993) como *construções originais*, ou seja, ideias muito próprias das crianças que não teriam qualquer influência do meio. Dessa forma, reafirmam: “[...] as crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos, ideias estas que não podem ser atribuídas à influência do meio ambiente”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1993, p. 45).

Dessas afirmações, compreendemos que, embora as autoras enfatizem o papel do sujeito aprendiz que conhece o objeto por aproximações sucessivas através de experimentações a partir das quais tem oportunidade de vivenciar esse objeto, a contribuição do sujeito nas trocas com o meio e com o objeto é ressaltada, enquanto que a ação do meio e do objeto, na estruturação das ações dele – sujeito –, é irrelevada.

Em uma perspectiva semelhante, as palavras de Soares (2001, p. 66-67) reforçam esse sentido quando afirma que

[...] é só pela análise dos textos espontâneos produzidos pela criança que a professora poderá identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema ela se encontra, interpretar as hipóteses com que está operando, selecionar e organizar dados, decidindo quais os aspectos que devem ser trabalhados no estágio em que a criança se encontra, explicitar para a criança as suas hipóteses, levá-la a confrontá-la com as convenções e regras do sistema, e a partir disso conduzi-la à escrita ortográfica.

Nas situações de *escrita espontânea*, comentadas pelas autoras, o *erro* da criança ao escrever tal como proposto pelas abordagens construtivistas piagetianas, é revelador de sua compreensão a respeito da escrita. Em outras palavras, através de escritas espontâneas – que não se convertem em cópias ou reprodução de modelos fornecidos –, o *erro* propicia pistas sobre o modo como o aprendiz está pensando em relação aos conceitos que precisa construir para compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Em que pese a relevância dessas proposições para uma resignificação, por parte dos professores, das incorreções produzidas pelos aprendizes em suas experimentações de escrever, como mencionado anteriormente, consideramos o que Smolka (2001) aponta em relação à ênfase, proposta por Ferreiro e Teberosky (1993), principalmente em seus escritos iniciais, na dimensão individual do processo de aprendizagem da linguagem escrita. A autora, ancorada na teoria vygotskyana, considera que essas construções “espontâneas” não seriam – nem poderiam ser – compreendidas como *construções originais das crianças*, visto que a mediação do meio sociocultural para que tais ideias/hipóteses sobre o objeto social (a língua escrita) sejam elaboradas é decisiva. A partir dessa abordagem, o papel da intervenção social ao longo do desenvolvimento é ressaltado, como também a interação sujeito/objeto como mediada pela relação sujeito/sujeito. Na verdade, como propõe Vygotsky (1987, 1988), a relação seria representada como sendo sujeito – sujeito/signo – objeto, afirmando-se o papel da dupla mediação – pedagógica e simbólica – nos processos de internalização e apropriação de novos conhecimentos e modos de funcionar mentalmente.

A partir desse entendimento, no fragmento analisado, destacamos a ação da professora Iracema em situações decorrentes da mediação dela com os alunos, de *interpretar* a escrita das crianças para ensiná-los a escrever, ao enunciar: “Eu começo, então, a tá olhando essa escrita, essa representação da criança como algo

que me diz muito como essa criança tá pensando e pensar no como fazer”. A sua percepção da necessidade de saber o que os alunos já sabem para decidir quais as ações que devem realizar para que elas avancem de “um nível para outro” nas hipóteses de elaboração acerca da natureza da escrita é uma consequência dos sentidos que emergem nas relações de ensino.

Na concepção construtivista-interacionista de aprendizagem, o professor desenvolve suas ações, no caso da alfabetização, a partir do que os alunos já sabem sobre como funciona o sistema de escrita e, mediante esse conhecimento, assim como do que eles precisam saber e ainda não sabem, provoca-os, mediando a relação da criança com a escrita. Para isso, faz-se necessário que ele considere as falas dos alunos, saiba *traduzir* as escritas das crianças, o que implica, além de conhecer a psicogênese da língua escrita já discutida neste trabalho, agir coerentemente com relação ao seu papel e função de professor que não se *apodera* do conhecimento de forma linear, unilateral e estática. (SMOLKA, 2001). Nesse entendimento, o professor subverte a ideia *tradicional* de que ele é quem sabe de tudo e o ensino, portanto, tem de partir dele. A consideração e o reconhecimento do saber das crianças, pelo professor, o fazem mediador entre as crianças e as participações delas em atividades linguísticas que se relacionam com a escrita. Essa mediação, dado que o aprendizado da escrita se constitui em um aprendizado de natureza conceitual, pressupõe, pela complexidade do objeto, uma intervenção intencional e sistemática (VYGOTSKY, 1988), própria dos processos de mediação que ocorrem – ou precisam ocorrer, conforme sua função social – na escola.

Desse modo, a abordagem histórico-cultural nos fornece os pressupostos para considerarmos que o aprendizado da escrita, assim como de todos os objetos da cultura, as ideias das crianças acerca de como a escrita funciona – suas hipóteses –, tem origem nas relações em que as crianças têm oportunidades de vivenciar com a escrita mediada pelos outros de seu meio cultural. Assim a criança não só age com a escrita, ela interage, dado que suas ações sobre e com a escrita não são diretas, mas circunstanciadas pelos modos como os outros de seu meio significam, utilizam a escrita e, sobretudo, lhes possibilitam aprendê-la.

Desse modo, compreendemos, como Smolka (2001, p. 56-57, grifo do autor), que

os signos – gestos, desenho, linguagem falada, matemática, etc. – constituem um instrumental cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humanos vão sendo elaborados. Nesse processo, “a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio-histórico” (Vygotsky, 1975:51). De acordo com essa perspectiva, então, não sealaria apenas numa “subjetividade constituidora” do conhecimento (no sentido piagetiano), mas sealaria também e sobretudo numa *intersubjetividade constitutiva*, pois a relação entre os indivíduos constitui a dimensão, o trabalho simbólico.

Analisando essas considerações da autora e relacionado-as às situações práticas das ações alfabetizadoras, nas relações de ensino, compreendemos que as noções infantis sobre a escrita – suas hipóteses –, acima mencionadas, emergem em um contexto de ensino-aprendizagem em que as ações dos adultos precisam/devem ser consideradas. Pelas palavras de Smolka (2001, p. 58), a questão pedagógica da alfabetização “[...] precisa ser situada levando-se em conta o processo de internalização dos papéis e funções sociais [...]” do professor como regulador/provocador nas relações com as crianças e com a escrita, em que “[...] as constantes mudanças e a incessante elaboração dos sistemas simbólicos levam a uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico”. (SMOLKA, 2001, p. 56).

Essa ideia, já mencionada anteriormente, possibilitou-nos adentrar nas narrativas das professoras, nas quais percebemos a interferência dessas concepções em suas práticas de ensinar a escrita na escola. Atualmente, Potira, Iara e Iracema conduzem/interpretam/regulam/provocam o processo de alfabetização de seus alunos, em relações de ensino em que se evidencia – não de maneira explícita – que a reestruturação de hipóteses, de modos de entender, não acontece apenas individualmente, a partir das *tarefas de ensinar*⁹⁰, mas, e principalmente, nas interações sociais, nas relações de mediação.

⁹⁰ Smolka (2001), ao fazer a distinção entre *relações de ensino* e *tarefa de ensinar*, afirma que a *tarefa de ensinar*, como organizada e imposta socialmente, não deixa margens para que nada de novo no processo de aprendizagem surja, inclusive a ação mental das crianças mediante sua intervenção, uma vez que é socialmente institucionalizado que somente o professor *sabe*, apodera-se e *repassa* o conhecimento. A sua *tarefa de ensinar* é, exatamente, *dar/passar* o conhecimento à criança, que desse modo não participa, não age, apenas reproduz. Esses aspectos são, ainda que da perspectiva piagetiana, discutidos também por Ferreiro (1993).

ESCRITAS DE TEXTOS SABIDOS DE COR

Vejam, em alguns fragmentos, enunciações que nos permitem identificar outras ações desenvolvidas pelas professoras, junto às crianças, que, em sua perspectiva, concedem-lhes ensinar a ler e a escrever.

As ações mediante as quais as professoras acreditam que possibilitam, além de transitar do sistema fonológico ao sistema alfabético e ortográfico e vice-versa, também desenvolver habilidades de produzir e compreender textos. Seus relatos trazem indícios de que consideram a importância das relações entre elas, as crianças e a língua escrita.

[...] É uma longa caminhada, foram muitos os aprendizados, em vários lugares. Agora, no PROFA [Programa de Formação do Professor Alfabetizador] eu lembro muito bem das hipóteses de escrita das crianças, embora a gente já estudasse sempre aqui na escola, a gente sempre reviu, sempre discute e ainda há dúvidas, muitas vezes de como aquela criança pensa essa escrita. Então, no PROFA eu lembro que nós trouxemos algumas atividades, [...] era de leitura de (letra) música, leitura de textos conhecidos. [...] O vídeo do PROFA tem *bem* claro como as crianças se utilizam, passa assim na sala de aula atividades com os professores fazendo com os alunos, eu lembro bem desses vídeos, dessas atividades e eu passei a fazer, já fazia, mas, agora, com muito mais clareza. Então, eu trazia os textos para sala de aula e fazia exatamente como a professora estava fazendo lá pra ver se dava certo. A gente está sempre testando essas coisas, porque experiências boas a gente tá querendo repetir. (Fragmento da narrativa de Potira).

As palavras de Potira referem-se aos *textos conhecidos*, ou seja, aos textos que as crianças já haviam memorizado para trabalhar a leitura e a escrita, dando-nos indícios de que trazê-los como textos a serem escritos é uma das ações que identifica como sendo favorecedoras da alfabetização.

Segundo Potira, ela já usava textos conhecidos com as crianças, como sugere sua enunciação: “[...] eu já trabalhava com música na sala de aula [...] dessas atividades e eu passei a fazer, já fazia [...]”, mas, em seguida, acrescenta que passa a realizá-las, “[...] agora, com muito mais clareza”, depois de participar do curso de formação continuada PROFA. O modo como Potira enuncia, destacando a *autoridade* do curso PROFA – quando lhe possibilita trabalhar com texto conhecidos “agora” com mais clareza –, faz-nos lembrar que essas ideias, esses discursos, ao circularem, vão-se impondo em leituras *obrigatórias* na formação continuada de

professores, então absorvidos em cursos de formação de professores alfabetizadores, como, por exemplo, o que ela menciona, e somam-se a tantos outros sentidos já construídos, ampliando a sua compreensão⁹¹.

Por outro lado, Potira nos indica que a palavra de autoridade do *curso de formação de professores* foi, também, importante para o processo de transformação de seus conhecimentos. Potira usa a palavra *agora* marcando e ressaltando o argumento de autoridade do curso e nos deixa pistas de que precisou, em meio a tantas vozes, também, da *palavra de autoridade* do curso para a aproximação da palavra alheia à palavra própria (BAKHTIN, 1997) para usar os textos memorizados pelas crianças “[...] agora com muito mais clareza” (Potira).

A exploração de textos *guardados* na memória ou *textos que sabem de cor* como recurso para a produção de escritas em processo de alfabetização tem sido apontado por autores (SOUZA, 2005; MORAIS; LEITE, 2005) que buscam fazer articulações em que a sequência das palavras memorizadas, uma vez não sendo possível modificá-la, permite que as crianças ajustem a pauta sonora à escrita, possibilitando, assim, experimentar a escrita e a leitura de acordo com as condições de elaborações de cada uma acerca do processo de construção desse objeto, naquele determinado momento, focando o esforço da atividade mental na produção da notação e não na produção do discurso.

Segundo Morais e Leite (2005), esses textos, geralmente curtos, que as crianças facilmente memorizam são especialmente apropriados para a promoção das habilidades de reflexão fonológica dentro das situações de ensino voltadas à apropriação do sistema alfabético. Como salientam esses mesmos autores:

Por serem textos curtos, que as crianças facilmente memorizam ou já sabem de cor, eles permitem focalizar a atenção na notação escrita, enquanto se reflete sobre as palavras orais e seus segmentos. Desse modo, torna-se mais evidente constatar que as palavras que se repetem, quando falamos a parlenda, a cantiga de roda, etc., se escrevem de forma idêntica. Torna-se também mais observável que as palavras que rimam tendem a ter letras finais idênticas. Ou que as palavras que nos fazem “tropeçar” num trava-língua tendem a ter

⁹¹ É importante ressaltar que tanto quanto as crianças aprendizes, as professoras avançam em seus conhecimentos mediante as condições a que têm acesso em seus processos de formação, assim como, também, das contingências de mediação propiciadas nessas situações, como os cursos citados, e, ainda, das próprias condições das professoras, diante do curso, suas estratégias já desenvolvidas, seu interesse, as condições de pôr as *novidades* em prática.

sons e letras semelhantes no começo ou no meio. (MORAIS; LEITE, 2005, p. 86).

Quando os alunos não sabem ainda ler e escrever convencionalmente, é necessário que sejam colocados no papel de leitores e escritores – ações sociais – com textos que, por sua vez, tenham uma função social legítima e significativa para os aprendizes. Uma vez desempenhando esses papéis, mediante intervenções do professor, nas *relações de ensino* (SMOLKA, 2001), têm a oportunidade de poder compreender a natureza do nosso sistema de escrita. Por isso, é preciso que estabeleçam relação entre o que é falado e o que está escrito, e vice-versa, para alcançarem a compreensão necessária *de que* a escrita é uma representação da fala e que essa representação, no caso do sistema alfabético, faz-se no nível do fonema, menor unidade de som, o que implica, ao aprendiz, seu processo de alfabetização, a necessidade de focar sua atenção no significante sonoro e de analisar seus segmentos para representá-los – o que caracteriza, segundo Ferreiro (1993), o processo de apropriação do sistema alfabético.

Nesse sentido, a proposição de atividades de leitura e escrita utilizando textos que as crianças sabem de cor, em contextos interativos e em situações de resolução de problemas, pode significar a criação de aprendizagens significativas e, ao mesmo tempo, eficazes, pois, ao não ter que criar o texto (o texto já está pronto), o aprendiz despenderá esforços no sentido de pensar a relação entre o falado e o escrito: como escrever, que letras usar etc., o que, segundo Souza (2005, p. 97), “pode promover avanços e reflexões do ponto de vista ortográfico para as crianças que já estão no nível alfabético de escrita, assim como contribuir para a superação de desempenhos que são próprios dos que estão no nível silábico, em fase de transição para o alfabético”. Na leitura, ao usar um texto que se sabe de cor, o aprendiz ajusta o que já sabe (oralmente) ao que está escrito, favorecendo, nesse processo, a sistematização da relação som/grafia e a descoberta de novos padrões silábicos. (SOUZA, 2005). Porém, ressalta a autora que

[...] esse procedimento de se colocar alunos que não sabem ler diante de textos que sabem de cor, visando aproveitar os efeitos da memorização para fins de uma decodificação [...] deve ocorrer num contexto no qual as estratégias utilizadas são significativas e eficazes por serem pautadas na busca de sentidos possibilitadas pelo texto

“modelo” já memorizado, e não pelo artificialismo proveniente da descontextualização da simples relação som-grafia. (SOUZA, 2005, p. 96).

Coerentemente com essa convicção, ressaltamos a importância do professor em criar, planejar e garantir a participação efetiva do aprendiz em atividades em que *escrever e ler*, antes de serem dominadas, fazem sentido. Essas ideias foram absorvidas e disseminadas em cursos de formação continuada (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008), a exemplo do citado pela professora Potira.

Teberosky e Colomer (2003), discutindo os diversos papéis do professor no contexto escolar, citam os seus desempenhos como escribas como um dos mais importantes e agregam à reflexão a atividade em que as crianças ditam ao professor um texto memorizado. Essas autoras comentam,

ditando um texto memorizado e assistindo ao ato de escrita e de leitura, as crianças aprendem muitas coisas sobre a relação entre a escrita e a leitura, entre a linguagem oral e a escrita, bem como também aprendem a produzir (ou reproduzir) discursos extensos e coerentes. Aprendem a selecionar o conteúdo do texto e a ditar, a ajustar o que está escrito ao que se lê, a relacionar o que se disse, o que se escreveu e o que, efetivamente, se lê [...]. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 123).

Ou seja, ao se depararem, nessas atividades, com o desafio de ajustar o que sabem sobre ler e escrever ao que está escrito ou que devem escrever (isentos do esforço de criar um texto), os aprendizes canalizam seus esforços para leitura e escrita, sendo obrigados a pensar, a reorganizar, com a mediação do professor, o conhecimento que já têm acerca de quais letras usar e em que ordem, refletindo para buscar, então, novas respostas, modificando, assim, nesse processo, o seu conhecimento, através de grande esforço intelectual. Potira indica que através de ações sistemáticas, como mediador da relação da criança com a escrita, o professor possibilita que o aprendiz chegue a entender a natureza da escrita alfabética.

EXPLORAÇÃO INTENSA DO TEXTO LITERÁRIO

Na narrativa das professoras, encontramos, nesse sentido, indícios de que estão presentes ações que, de forma consciente, planejada e, principalmente,

constituída nos processos interativos da sala de aula, exploram intensamente o texto literário para perseguir o objetivo da atividade de alfabetizar.

Contudo, a origem do texto literário não está atrelada à escola. Há, nela, uma finalidade ampla da literatura que abrange funções sociais de ajudar a compreender e a ordenar a realidade, dando forma linguística a ideias, sensações e sentimentos. (BRANDÃO; ROSA, 2005). Na escola, principalmente quando as cartilhas passam a ser criticadas, a partir dos anos 1980, a literatura chega perspectivando aproximar a criança de usos e práticas de leitura socialmente estabelecidos por meio de textos mais significativos e reais, lidando, também, com o desafio de propiciar ao aprendiz a apropriação do sistema da escrita, oferecendo possibilidade de familiaridade com textos literários e, com base nos conteúdos desses textos, garantindo uma leitura estética, menos preocupada com a recuperação literal – aprender a ler nas entrelinhas. (BRANDÃO; ROSA, 2005).

Somam-se a esses benefícios, segundo Brandão e Rosa (2005), o fato de, ao ouvir textos interessantes, bem ilustrados e com temas significativos, se poderia acionar o desejo de que as crianças aprendessem a ler. A professora Iara ilustra na sua enunciação essa ideia: “[...] se eles gostarem de ler, eles vão querer aprender a ler!”.

Vejamos o que nos diz essa mesma professora em momentos distintos de sua lembrança, no início da sua atuação como professora e, atualmente, a respeito da leitura de textos literários:

Eu me lembro até que eu criava um ambiente específico para contar história. Eu assistia, na época, aquele programa de Bia Bedran, eu não lembro o nome [pausa], eu acho que era *Conta Conto*, e eu achava fantástico! Tinha uma música que dava o mote para começar a história. Eu sempre usei essa música também, que fica que meio mágico... Quando você começa a cantar a música, onde eles estão, eles começam a vir para o canto que eles já sabem que a pessoa vai contar a história, e já se sentam com uma atitude de ouvintes, né. Então, eu acho isso muito lindo, numa escola, uma postura assim. Eu lembro que no B. [escola em que ensinava no início de sua atuação], com as crianças pequenas, as professoras, antes, não tinham muito juízo não! Eu peguei uma sala de quatro metros de fundo e, na parede, eu pintei uma árvore enorme, com uma relva assim... e um rio passando... essa parede todinha, com giz de cera, para ser o lugar onde eu iria contar histórias. [...] Eu queria que eles se encantassem com essas coisas de história. Teve uma época em que trabalhei com os livros de Eliardo França e Mary França [...] Agora, por que eu queria que eles gostassem de livros? Acho que era porque eu gostava de livros. (Fragmentos da narrativa de Iara).

Então eu percebo assim, essa, por exemplo, é uma coisa constante: uma caixa de livros para eles lerem, que não tem só livros, tem revistas, tem outras coisas. Depois eu fui incrementando, porque foi consciente. Não, eu preciso botar outros portadores de texto! Então, eu fui procurar outros, mas, antes de ser consciente, sempre tinha: livros grossos; finos; grandes; pequenos; tal; tal; tal... revistas em quadrinhos e outras revistinhas que eu encontrasse [...]. Então naquela época eu fazia isso porque gostava e queria que eles gostassem também. Mas eu não tinha consciência de que isso iria ajudá-los, mas eu já pensava: se eles gostarem de ler, eles vão querer aprender a ler! (Fragmentos da narrativa de Iara).

Além disso, quanto às suas ações nas atividades de produções de textos, tendo como base o texto literário:

Mas, todos produzem textos, lançamos o livro na semana passada, com as histórias produzidas por cada um. Todo o trabalho com essa linha específica, mas não abrimos mão de trabalharmos com produção de texto. Esse ano, trabalhamos três autores, especificamente, foi: Cecília Meireles, para trabalharmos poesia; Esopo, para as fábulas e Eva Furnari, para a narração. Em leitura, damos o máximo que podemos para eles, *tudo que vem a mente, de modo algum lançarei fora*. Em escrita, para terem acesso aos gêneros e saberem identificar os gêneros, é que priorizamos aqueles já citados. (Fragmento da narrativa de Iara).

Enfocando, na enunciação acima, a menção que Iara faz às suas ações de alfabetizar a partir da produção e da leitura de textos, desde o início de sua prática alfabetizadora, podemos analisar diferentes posições e significações. A professora, apesar de sentir-se, como ela mesma nos diz em determinado momento, [...] um camaleão, assim... às vezes eu estou de uma cor às vezes de outra [...], o que, a princípio, nos sugere uma indefinição acerca da sua maneira de alfabetizar, demonstra, por outro lado, a firmeza de sua ação ao considerar a leitura e a produção de textos como princípio do seu trabalho. Isso é apontado ao longo de sua narrativa e é aqui sintetizado pelas suas palavras: “[...] é uma coisa constante: uma caixa de livros para eles lerem, que não tem só livros, tem revistas, tem outras coisas [...] Mas, todos [os alunos] produzem textos; lançamos o livro na semana passada com as histórias produzidas por cada um. Todo o trabalho com essa linha específica, mas não abrimos mão de trabalharmos com produção de texto” (IARA).

Iara nos oferece exemplos de que desenvolve, como *atividade permanente*⁹², a leitura diária: “Em leitura, damos o máximo que podemos para eles [...]” (IARA).

⁹² Entendemos como atividade permanente, tal qual Leal (2005, p. 79): “[...] as intervenções pedagógicas realizadas com alta frequência, através de certa repetição de procedimentos, num

Segundo Leal (2005, p. 78), a leitura realizada, diariamente, na escola é identificada “[...] como uma das estratégias mais eficazes para inserir os alunos no mundo da literatura, da mídia, do humor”. Daí compreendermos que a professora, ao propiciar tal situação aos seus alunos, permite-lhes que se familiarizem com gêneros textuais diversos, ampliando seus repertórios tanto de textos quanto de vocabulário. A esse respeito, Leal (2005, p. 79) diz que: “Além da ampliação do vocabulário e do aumento do grau de letramento, como maior familiarização com os diferentes gêneros textuais, os alunos aprendem sobre as características da linguagem escrita”, tornando visíveis, assim, os ganhos que essa atividade pode ofertar.

Ancorada na experiência do seu noviciado como professora, lara trás, na sua enunciação, uma análise do que viveu em relação ao que agora experiencia, evidenciando-nos: “antes de ser consciente [...] Mas eu não tinha consciência de que isso iria ajudá-los, mas eu já pensava: se eles gostarem de ler, eles vão querer aprender a ler!”. A possibilidade para a essa interpretação, de que a professora agora é *consciente* de que ler propicia aprender a ler, pressupõe que ela tem algumas referências *em relação a* leitura de textos, que são mediadas por vozes de outros, múltiplas, configuradas em relações sociais. Podemos dizer que a sua interpretação não se dá no vazio, é mediada pela história, pelos signos, pelos sentidos (FONTANA, 2005), e que o contexto histórico em que lara estava imersa era constituído de sentidos múltiplos filiados às ideias de uma *concepção atual* de alfabetização (SOARES, 2001), em que a concepção de leitura era tida como “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. (GERALDI, 2001, p. 91). A professora lara analisava o que havia vivido e o que estava vivendo em relação à multiplicidade de vozes que ecoavam ao seu entorno. Nesse entendimento, corroboramos as palavras de Fontana (2005, p. 147):

Nessa trama complexa de multideterminações, que se concentra e se espalha, na tensão do movimento constante e simultâneo de aceitação/contestação, confirmação/negação dos sentidos estabilizados e emergentes, constituímos-nos como profissionais e sujeitos [...]. Assim, a exterioridade das condições sociais imediatas e específicas dos processos de produção dos sentidos é constitutiva dos modos distintos de interpretação que vivenciamos. Elas também

determinam o contexto apreciativo e o lugar a partir de onde os signos do vivido são apreendidos pelos sujeitos.

Da mesma forma, encontramos, também, ideias sobre o ensino da escrita, que se aproximavam das concepções circulantes. Nessas enunciações da professora, encontramos pistas de que, nas suas ações de alfabetizar, há a preocupação de possibilitar aos alunos a construção da modalidade da escrita a partir de situações que simulem alguns dos reais contextos do seu uso. Quando nos narra que *lançou* um livro “[...] com as histórias produzidas por cada um” (IARA), deixa claro que as crianças produziram textos considerando que outros iriam ler, além da professora. Em outras palavras, produziam a escrita com uma finalidade. Essa sua ação de usar a produção do livro relacionada à sua função social requer uma produção apropriada considerando o autor e o leitor – sentidos disseminados naquele contexto, decorrentes da visão de linguagem como atividade de produção de sentidos, compreendendo o texto como a unidade de produção linguística que corresponde ao discurso, constitutivo de determinada situação. (GERALDI, 2001).

A professora Iara tende em direção ao uso do texto para ensinar a escrever, o que nos faz supor que acredita no discurso como fenômeno da linguagem, materializado no texto, revelando-nos: “[...] Cecília Meireles para trabalharmos poesia, Esopo para as fábulas e Eva Furnari para a narração”. Esse tipo de produção, realizada pelos alunos, pode favorecer a análise linguística, desde que seja retomada a escrita para reescrevê-lo, discutindo com os alunos os aspectos a serem retomados.

PLANEJAMENTO SISTEMÁTICO DE ATIVIDADES COM BASE NO CONHECIMENTO SOBRE OS ALUNOS

A necessidade de organizar o trabalho da escola encontra-se presente, de modo sistemático, na *Didática Magna* (COMENIUS, 2002) de Comênio (1592-1670). Nessa obra, o autor propõe que, para que a escola cumpra sua finalidade de “ensinar tudo a todos”, precisa reger-se por princípios gerais relativos ao ensinar e ao aprender. O autor destaca, entre estes: a definição de metas, as quais os escolares deveriam alcançar; os caminhos/métodos pelos quais os mestres propiciariam esse alcance; a preparação de materiais; a distribuição do tempo; a

organização do espaço; entre outros. Essa obra marca o início da sistematização, no Ocidente, da didática e da pedagogia.

Desde então, o planejamento compõe uma dimensão constitutiva do trabalho docente.

No início do século XX, ao distinguir as condições de apropriação de conhecimentos cotidianos daquelas em que são apropriados conhecimentos de tipo científico na escola, Vygotsky (1984, 1995) apontava, como marca distintiva dessas condições, o caráter intencional e sistemático, mas não planejado, do conhecimento escolar.

Ao longo da história da educação, a atividade de planejar tem ocupado posições diversas, decorrentes dos fundamentos que orientam a própria prática educativa e que, por sua vez, expressam o contexto sócio-histórico. (DAMIS, 1996). Durante os anos 1970, no contexto social demarcado por uma política de racionalização do processo produtivo, o planejamento educacional, em uma perspectiva tecnicista, assumia a centralidade das ações de ensino com vistas à racionalização das ações, à eficiência e ao controle do processo educativo. (MARTINS, 1998). Com a redemocratização do país, na década de 1980, em meio às discussões em torno de propostas de uma pedagogia crítica, opera-se, segundo Damis (1996), uma radical negação do processo de planejar a prática escolar. Nesse período, bem como ao longo de 1990, segundo Martins (1998), emergem perspectivas de recolocar o planejamento como parte da ação pedagógica, desenvolvida de forma coletiva e participativa, baseada nas necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

Na atualidade, a prática de planejar, pelo professor, é considerada uma “parte inseparável” da atuação docente, considerando-se que “a própria intervenção pedagógica nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados”. (ZABALA, 1998, p. 17).

Ao afirmar que “ensinar exige rigorosidade metódica”, Freire (1997, p. 29, grifo nosso) aponta que “ensinar não se esgota no *tratamento* do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à *produção das condições* em que aprender criticamente é possível”. Podemos pensar que a produção de condições em que o aprender torna-se possível implica, ao professor, o desenvolvimento de situações, de materiais e de ações, ou, como nos diz o próprio Freire (1997, p. 43), a

prática docente crítica “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Essa perspectiva é assumida pelos programas de formação de professores, nomeadamente os que se voltam a professores alfabetizadores, tal como o PROFA (BRASIL, 2001), já tantas vezes referido pelas professoras de nosso estudo, e também o Pró-Letramento (BRASIL, 2006, 2008), que privilegiam, de modo sistemático, o planejamento como prática necessária e constitutiva dos processos e resultados do trabalho pedagógico na alfabetização.

Através da atividade de planejar, o professor reflete sobre suas decisões, conduzindo melhor a aula, antecipando possíveis dificuldades e organizando de forma mais sistemática o tempo. O planejamento abarca as avaliações que, por sua vez, requerem os registros tanto das situações de ensino quanto dos conhecimentos dos seus alunos, a fim de que o professor possa repensar as suas ações. Chamamos a atenção para o fato de que, nas narrativas dos professores, há indícios de uma *atitude* de acompanhamento e avaliação permanente por parte tanto de Iara quanto de Iracema e Potira, uma vez que consideram as produções dos alunos para intervirem com suas ações. Vejamos o que nos diz Potira a respeito da sua ação de planejar situações de ensino-aprendizagem de leitura e escrita:

Então eu acho que a experiência foi, foi fazendo, foi buscando, estudando, foi pesquisando e tentando entender como as crianças aprendem, de que forma elas aprendem. Então elas aprendem construindo. Na construção da escrita, com algumas habilidades, elas aprendem estando em contato, diariamente, com situações que possam ser interessantes, que possam realmente acontecer aprendizagem. Mas as experiências foram na sala de aula, acho que foi aprender fazendo, né? Tinha momentos que eu dizia: eu pensava que eu não sabia; e tinha momentos que eu dizia: não, mas eu tenho que aprofundar meus conhecimentos para saber, para entender melhor como uma criança aprende, como constrói a escrita, eu tenho que planejar aquelas aulas, aquelas atividades considerando isso. Então eu acho que aprendi fazendo. [...]e eu já trabalhava com [letra de] música na sala de aula com as crianças, mas eu percebia como ela se utilizava, nos textos, das estratégias de leitura. Ficou claro como ela se utilizava daquilo nos textos de músicas conhecidas [...]. Nós discutimos em sala de aula [durante o curso de formação ao qual se refere] todas as estratégias e aqui na escola a gente está sempre lendo, revendo, sempre discutindo. novas discussões a respeito dos mesmos textos que a gente lia, a gente volta a ler [...]. (Fragmentos da narrativa de Potira).

Potira, nessa enunciação, indica-nos que considera o *planejamento* dessa atividade de alfabetizar como a sua ação, o seu papel como organizadora e

reguladora – mediadora – na relação de ensino com seus alunos e com a escrita. Nessa atividade, a professora menciona que realiza ações planejadas quando nos diz: “eu tenho que planejar aquelas aulas, aquelas atividades”, e age, portanto, de forma intencional, dirigida com a finalidade de alcançar a alfabetização das crianças, considerando o que emerge nessas/dessas *relações de ensino*. (SMOLKA, 2001).

Da mesma forma que Potira, Iracema, ao mencionar o erro “[...] como algo que está expressando o modo como a criança concebe nesse momento [...]” a escrita, oferece-nos pistas de que considera, na sua ação de ensinar a escrever e a ler, o processo de construção da escrita pelos seus alunos e conseqüentemente a ação do aluno como aspecto relevante das relações de ensino (SMOLKA, 2010), os quais determinam o seu planejamento, a sua intervenção, ou seja, somente nas/das relações de ensino, as intervenções/mediações das professoras, a partir do que emerge nas interações com seus alunos, são definidas.

As enunciações de Potira também nos permitem perceber possibilidades de sentidos que emergem das concepções acerca da alfabetização que passaram a circular de que a atividade de alfabetizar, como a forma complexa de relações entre os sujeitos envolvidos – professor e alunos –, o objeto de conhecimento, e o contexto em que se encontram, devendo orientar-se por finalidades/objetivos conscientes, em atuações coletivas, num sistema de cooperação social que vise levar o aprendiz ao domínio do sistema de escrita alfabético, assim como das habilidades necessárias para a leitura/compreensão e produção de textos escritos. O fragmento acima evidencia alguns princípios que orientam as ações didáticas que materializam a visão do aprendiz como sujeito interativo, o qual constrói conhecimento em situações/relações com outros, em especial com a professora e com a escrita, as quais devem ser, ao mesmo tempo, desafiadoras e possíveis para o aluno. Potira ressalta a construção pelas crianças nesse processo ao dizer: “Então elas [as crianças] aprendem construindo [...]”. Além disso, destaca o seu papel como professora ao promover situações interessantes de aprendizagem: “Na construção da escrita, com algumas habilidades, elas aprendem estando em contato, diariamente, com situações que possam ser interessantes, que possam realmente acontecer aprendizagem” (POTIRA). De forma explícita, podemos perceber que as *situações interessantes* a que se refere acontecem nas *relações de ensino* (SMOLKA, 2001), ou seja, nos contextos de interação e mediação. Smolka (2001) nos oferece meios para reconhecermos tais contextos como *relações de ensino*,

uma vez que, ao organizar/planejar o seu trabalho, Potira o faz considerando a possibilidade de que nele/dele surjam situações que, efetivamente, envolvam o aprendiz, permitindo-o participar, interagir. Implicitamente, percebemos que as “situações interessantes onde acontecem as aprendizagens” (POTIRA) são aquelas em que há possibilidade de o indivíduo desenvolver-se resolvendo problemas postos pela professora.

Algo é considerado como um problema a ser resolvido quando sentimos necessidade de fazê-lo, e, por outro lado, não dispomos dos instrumentos para isso. Vygotsky (1988, p. 134) nos diz que devemos ensinar a escrita de uma maneira tal que ela se torne uma necessidade para a criança, “[...] algo relevante à sua vida”. No *uso efetivo da escrita* (SOARES, 2001), aprender a ler e a escrever deve aparecer na escola como uma necessidade: “para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo a fala”. (VYGOTSKY, 1988, p. 134). Diante de um conteúdo necessário, o qual atribue sentido à vida e que ainda não está internalizado, o aprendiz, então provocado, interage com esse objeto ainda não conhecido e, mediante essas interações, *no uso efetivo da escrita* (SOARES, 2010) com os outros, mediados pelos outros mais experientes e pela linguagem, vai enfrentando os desafios que lhe provocam os *conflitos* ocasionados pela insuficiência do seu conhecimento, naquela ocasião, e, gradativamente, vai, com as intervenções – ajudas, questões, pistas, dicas – do professor, avançando e reestruturando suas ideias.

DISPONIBILIZAÇÃO, NA ORGANIZAÇÃO DA SALA, DE MATERIAIS, SUPORTES E TEXTOS DIVERSIFICADOS

Um dos fundamentos de que decorre essa perspectiva mais atual de alfabetizar (SOARES, 2001) é o de que a escrita e a leitura devem ser ensinadas como atos associados a atividades e situações que sejam relevantes à vida, ou seja, que ler e escrever tenham funções e sentidos para a criança. (VYGOTSKY, 1988; TEBEROSKY, 1989). Uma vez vivenciando situações de escrita e leitura em práticas sociais reais, é imprescindível o acesso, pela criança, ao texto e aos seus suportes. Decorre dessa visão a necessidade do contato com o material gráfico impresso e com as atividades possibilitadoras de sensibilizar a criança para o meio escrito. A seleção desses materiais deve responder ao objetivo de favorecer a interseção entre a escola e o ambiente social. Nesse sentido, encontramos ações de Lara e Iracema

que consideram a interação com a diversidade textual como atividades essenciais ao ensinar a ler e a escrever:

Como eu já disse, tem a caixa de livros, com duzentos livros, na sala, onde eu ressucito os livros mortos. Recorto textos e faço fichas de leitura, eles levam semanalmente livros para casa. Recolho livros com familiares e amigos para a caixa. [...] Não optamos por “isso ou aquilo”, fazemos “isso e aquilo”. O ano passado para pegarmos o alfabeto, pegamos a música de Diógenes [poeta Diógenes da Cunha Lima], estudamos com o professor de música, convidamos Diógenes, o restante da escola se envolveu ele veio até a nossa escola e fizemos uma festa, inclusive com outras séries envolvidas. [...] Não abrimos mão para um trabalho com o letramento nem com a alfabetização, em relação a letra, o nome, essas coisas, os resultados são bem legais. (Fragmento da narrativa de Iara).

[...] vim para essa escola (escola em que trabalha atualmente) para trabalhar como professora. [...]. Vendo a forma de trabalhar, a escrita presente, a leitura presente como algo que faz parte do cotidiano da vida da gente e é assim que estava na escola. [...] Eu valorizando muito isso com as crianças. [...] De trazer poesia, textos para ler... nossa como as coisas estão presentes na gente, estão entranhadas no nosso jeito de ser, na constituição da gente, enquanto gente, que é muito bacana, bacana mesmo. (Fragmentos da narrativa de Iracema).

Nesse recorte da rememoração da professora Iracema, percebemos a valorização do uso do texto e o reconhecimento de que esse uso e essa importância é algo já internalizado – seu. Ela *toma posse* dessa forma de alfabetizar e do sentido de que é importante – forma de comportamento fornecido pela cultura – ,como se fosse seu e tivesse sido sempre seu. Ela nos diz: “nossa, como as coisas estão presentes na gente, estão entranhadas no nosso jeito de ser, na constituição da gente, enquanto gente”, e nos narra como palavras próprias esquecendo que outrora foram alheias. (BAKHTIN, 2006).

Feitas essas considerações, podemos depreender que a internalização dessas formas culturais enraizadas e historicamente desenvolvidas de alfabetizar – alfabetização como processo de ensino-aprendizado da escrita mais *atual* –, tal qual atualmente percebemos tanto em Potira quanto em Iara e em Iracema, demandou uma série longa de eventos que tiveram como base a operação com signos, no jogo de enunciações (VYGOTSKY, 1988; BAKHTIN, 1997), em que as professoras, participando dessa e de outras épocas, nas relações (em determinadas condições),

apropriaram sentidos, apreenderam e elaboraram dimensões do trabalho docente de alfabetizar e constituíram-se efetivamente nas professoras que têm sido.

Na dinâmica interativa da rememoração de Iracema, Iara e Potira, elas nos deixaram (entre)ver e, a partir disso, flagramos pistas de que todos os contextos em que aprenderam a alfabetizar (significaram sentidos de alfabetizar adequados ou não às expectativas sociais) há a presença de uma *categoria relacional*. (SMOLKA, 2000b). Foi narrando as suas relações com outros que acabaram por revelar determinados contextos da formação do trabalho docente que realizavam ao alfabetizar, das professoras que eram. Confrontados, os sentidos históricos de alfabetizar destacados revelam, além das razões das ações das professoras, a sua multideterminação e as suas múltiplas – por vezes contraditórias – significações.

Entretanto, como constituíram-se essas ações na história de vida e na formação das professoras? Que contextos, situações e relações transformaram-se em sentidos-modos de ação de alfabetizar? É o que buscamos desvelar no próximo capítulo. Procuramos situar o saber e a constituição dessas professoras na interface entre a *individualidade* delas e as *relações sociais* vividas por cada uma, entre *cada uma* e o *sistema* em que viviam, considerar a natureza social e individual como um todo. (TARDIF, 2007).

4 CONTEXTOS DE VIDA E FORMAÇÃO: ONDE/COM QUEM AS PROFESSORAS APRENDERAM SEUS MODOS DE ALFABETIZAR

Nunca sabemos como uma pessoa aprende; mas, de qualquer modo que aprenda, é sempre por intermédio de signos [...].

Gilles Deleuze

Em nossos encontros, pouco a pouco, Iara, Iracema e Potira narraram rememorando, ao mesmo tempo em que iam tecendo a memória, compartilhada, despontada na interlocução e instigada pelo nosso questionamento – como haviam aprendido a alfabetizar da forma como fazem agora?

Cada uma delas buscava, nas suas vivências, o que julgava aproximar-se dessa questão. Emergiram respostas entretecidas às nossas falas, marcadas na/pela história dos sentidos de alfabetizar e inseridas nas histórias de vida delas. Os sentidos históricos de alfabetizar, apropriados e fundidos às ações de alfabetizar das professoras, que surgiram na narrativa delas de forma indireta, serviram como pistas para analisarmos os contextos em que esses sentidos⁹³ foram significados.

Essas pistas nos impulsionaram, portanto, a discutirmos, neste capítulo, os processos que envolvem a *formação de professores* – entendendo essa *formação*⁹⁴ como parte da constituição dos sujeitos que articulam, nessa trajetória formativa, os processos que entrelaçam o desenvolvimento pessoal e a formação profissional, significando sentidos e apropriando-se das ações de alfabetizar nas relações diversas vivenciadas.

⁹³ O termo *sentidos* é percebido aqui, neste capítulo, da mesma forma como no capítulo anterior: o processo de constituição do indivíduo. Ao longo deste texto, esse termo é conceituado de forma detalhada de maneira que apoiamos a discussão na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, ressaltando a implicação dos *sentidos/significados* – a importância do signo – e a natureza social no funcionamento mental. (SMOLKA, 2004).

⁹⁴ Sobre a formação de professores, com ênfase no entendimento de que a subjetividade do professor, a profissão docente e as práticas de ensino são aspectos preponderantes na sua formação profissional, destacamos os trabalhos de Nóvoa (2000) e Fontana (2005); quanto à compreensão do cotidiano como espaço de relações humanas – ênfase na atividade *signica* – e constitutivo do sujeito como construção histórica, ressaltamos os estudos de Vygotsky (1987, 1988), Smolka (2000b, 2000c, 2004) e Pino (2005); e no que diz respeito ao trabalho do professor e seus saberes docentes consideramos os trabalhos de Freire (1996), Tardif (2007) e Charlot (2000).

Essa compreensão acerca da formação do professor, em que as relações dos percursos pessoais e profissionais se entrelaçam em sua constituição, é compartilhada também por outros autores. Destacamos Nóvoa (2000), Moita (2000), Fontana (2005) e Tardif (2007) quando consideram, no processo de formação docente, as dimensões pessoais e profissionais dos professores como possibilidade de compreendê-los como pessoas e como profissionais, perspectivando descrever e (trans)formar as práticas educativas, investigativas e formativas. Segundo Moita (2000, p. 114-115):

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Portanto, o sentido aqui discutido para *processo de formação do professor* mostra-se para nós como algo complexo, dinâmico e singular que envolve relações sociais da vida pessoal e da formação profissional – produzido em determinadas condições materiais e históricas de forma recíproca.

A preocupação em assumir a vida dos professores e a perspectiva deles nas investigações e nos debates educativos passa a merecer destaque, principalmente a partir da década de 1980, como nos apontam Nóvoa (2000) e Fontana (2005). Esses autores, respaldados em estudos diversos sobre a evolução da investigação pedagógica na segunda metade do século XX, apontam que o deslocamento do foco das considerações na direção do professor vai desde a irrelevância do papel do docente no ato educativo, nos anos 1970, quando este, junto à escola, é identificado como a reprodução das desigualdades sociais, até chegar aos anos 1980, momento em que, no contexto de redemocratização da sociedade e de crítica às ideias vigentes com o realce das pedagogias críticas, emergem estudos que requalificam o papel da escola e do docente. A partir de então, configura-se uma tendência, no campo educacional, de ressignificação e valorização do professor como sujeito da

prática pedagógica, cujos processos de formação e profissionalização⁹⁵, juntamente à sua constituição como pessoa, são dimensões indissociáveis dessa prática e pouco valorizadas e conhecidas, passando a se configurarem em objetos privilegiados de investigação.

Na gênese desses sentidos, destacam-se teóricos, nos anos 1980 e 1990, em diferentes países – nos Estados Unidos: Schön, Shulman, Cochran-Smith, Lytle, Popkewitz, Zeichner, Fullan, Giroux; na Inglaterra: Stenhouse e Elliott; na Austrália: Carr, Kemmis e Baird; em Portugal: Alarcão e Nóvoa; na Espanha: Gimeno Sacristán, Gil Perez e Contreras –, os quais realizaram grandes investimentos na área de formação de professores, realçando a contribuição dos docentes na qualidade do ensino-aprendizagem no processo educativo com seus saberes, seus valores, suas competências e suas condições de trabalho. (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006; PIMENTA, 2007; FRADE, 2010).

Esses estudos reverberam no Brasil na década de 1990. Porém, segundo André (2006)⁹⁶, em meados dessa década, eles apenas são indicados como uma das possibilidades de formação docente, mas em 2002 já se apresentam como forte referencial dos processos formativos e, ao configurarem-se como diretrizes para programas de formação de professores, emergem como tema de estudos nas pesquisas.

Esses estudos que envolvem a formação do professor têm como cerne o questionamento dos modelos transmissivos de ensino calcados no que se começou chamar de paradigma mecanicista e de aprendizagem tecnicista – baseados na

⁹⁵ Referimo-nos à *profissionalização docente* como o processo que envolve a consolidação dos professores como profissão. (NÓVOA, 1999).

⁹⁶ Essa constatação deve-se a sua pesquisa, cujo propósito é conhecer a situação da pesquisa sobre a formação de professores no Brasil. Assim, André (2006), em seu livro *Dez anos de pesquisa sobre formação de professores*, oferece-nos o estado da arte acerca dessa temática entre os anos 1992 e 2002, dando continuidade a um levantamento realizado na década de 1990, em que são considerados pesquisas de pós-graduandos, artigos de periódicos da área e trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) sobre formação de professores. [Ele Evidencia, portanto, o crescimento tanto dos programas de pós-graduação quanto do interesse pela temática nas pesquisas: “em 2002, havia 59 programas em que ocorreram 1.986 defesas, das quais 502 (25,3%) focalizavam o tema da formação docente”. (ANDRÉ, 2006, p. 608). Da mesma forma, Garrido e Brzezinski (2006) realizaram pesquisa no projeto Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil, apresentando resultados sobre a contribuição das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos programas de pós-graduação credenciados pela Capes no período de 1997-2002. Informa-nos essas pesquisas que o campo de investigação sobre Formação dos Professores se alarga nesse período, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, em relação ao período de 1990-1996. Nesse mesmo sentido, ver Garrido e Brzezinski (2006). Nos últimos dez anos, o interesse pela temática continua crescente. Ver, a esse respeito, também, Granúzzio e Ceribelli (2006).

ideia de que os professores são meros executores de decisões dos outros e que, para alterar a prática, bastava, apenas, um bom projeto de formação. Frente a essa perspectiva, propunham que fossem consideradas, no processo formativo, a atuação dos professores, a sua identidade, a sua autonomia e a sua capacidade de decidirem e reverem suas *práticas* a partir da confrontação cotidiana de suas ações com as produções *teóricas* de forma dinâmica e dialética. (PIMENTA, 2007; FRADE, 2010).

Considerando essas novas perspectivas para a compreensão da formação docente, Frade (2010, p. 38, grifo nosso) reafirma:

As teorias colocaram em xeque os modelos transmissivos e apresentaram novos desafios para pensar as pesquisas e as políticas de formação, redirecionando nosso olhar para a questão da *identidade profissional* dos docentes, seu protagonismo e compromisso com o desenvolvimento profissional, e para os *modelos de formação* que contemplassem, em sua metodologia, o processo de *ação-reflexão-ação* e o ideal de *professor pesquisador*.

Em coerência com a ideia da importância da questão da identidade do professor em seu processo formativo, ressaltamos a relevância da construção da *identidade* de todo e qualquer professor, uma vez que os cursos de formação, ao desenvolverem currículos distanciados da realidade das escolas, sem captar as contradições presentes na prática social de educar, não têm contribuído para emergir uma nova identidade profissional. (PIMENTA, 2007). O sentido de identidade do professor, nesse entendimento, demanda a compreensão de que é algo construído no processo das relações sociais no contexto histórico: “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. (PIMENTA, 2007, p. 18).

Com base nessas perspectivas nesse/desse momento histórico, em que o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem atendido qualitativamente as demandas e exigências sociais, emerge a necessidade de uma nova definição da identidade profissional do professor, a qual é resultante, segundo Pimenta (2007), dos sentidos históricos de ser professor; da significação social da profissão; da reafirmação de práticas significativas; do confronto entre as teorias e as práticas; da construção de novas teorias; dos sentidos construídos por cada professor frente à sua prática docente; da sua concepção de aprendizagem – “[...] a partir de seus

valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor”. (PIMENTA, 2007, p. 19).

Na busca da construção da nova identidade dos professores, nos termos descritos acima, faz-se necessário que, na formação, dentre outros aspectos, considere-se essencialmente o conhecimento, por parte dos formandos, da realidade escolar e do sistema em que ocorre o ensino, na perspectiva de propiciá-los a construção da sua identidade como futuros professores que farão intervenções nesses espaços escolares.

Decorre dessas ideias que aprender a ensinar, formar-se professor e construir sua identidade são aspectos constitutivos da prática educativa. Isso implica que adentrar nos meandros das realidades escolares e começar a vê-las e analisá-las a partir dos conhecimentos teóricos, no seu processo formativo, permite que os professores reelaborem as práticas e as teorias, constituído-as e constituindo-se. No processo de aprender a ensinar, o professor ensina para aprender. Como nos diz Freire (1996, p. 23), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. Caracterizando-se como social, essa prática está

[...] involucrada, portanto com o ensinar, na direção apontada por Vygotsky (1988) de que o caminho do sujeito até o objeto de conhecimento passa, necessariamente, pelo outro, pela mediação – pedagógica e simbólica – e que as relações de aprender e de ensinar são mútuas relações de ensino. (LOPES, 2010, p. 169).

A essa ideia inovadora de pensar o trabalho pedagógico e nele/dele a formação – ensinar/aprender, aprender/ensinar – está amalgamada a compreensão de que não se aprende reproduzindo passivamente o conhecimento, o que nos faz lembrar a reflexão de Paulo Freire (1996) acerca da formação docente e da prática educativo-crítica. Segundo o autor (1996), na vivência da formação, o formando precisa assumir-se, também, como sujeito da formação do saber e, como tal, “[...] se convencer definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 22). Esse saber é, então, demandado pela prática educativa em si mesma. Nesse entendimento, dialeticamente, teoria e prática se relacionam, uma vez que na/da teoria a prática se faz/refaz e também faz/refaz a teoria. Aprender, do que decorre o

ensinar, é construir/reconstruir para ensinar, dado a provisoriedade do conhecimento e o inacabamento do professor. (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, depreendemos que toda prática formativa, uma vez educativa, emerge da relação de sujeitos envolvidos – aquele que, ao ensinar algo, aprende, e aquele que, ao aprender, ensina (FREIRE, 1996) – e objetos a serem aprendidos baseados em uma determinada proposição: “ensinar implica ensinar algo e de algum modo, para que alguém aprenda algo e de algum modo [...]”. (LOPES, 2010, p. 170). O modo de aprender provém na/da interação do aprendiz com outros e com a cultura, mediados pelo signo. Nesse sentido, a autora acrescenta: “por isso, as teorias, enquanto referências de interpretação, *podem ser* instrumentos do movimento ação-reflexão-ação, que caracteriza a prática docente como prática social” (LOPES, 2010, p. 170, grifo nosso). O *podem ser* nos faz pensar que as *teorias em si* como os *cursos em si* não são provocadores de mudanças. Como objetos da cultura, precisam ser mediados. Como nos diz Vygotsky (1988), o percurso do aprendiz até o conhecimento passa, inescapavelmente, pelo outro.

Em outras palavras, no processo formativo docente, ao poder refletir na ação, ao ter acesso e poder fazer uso das teorias – produções culturais – enquanto referências de análise, o professor poderá, em situações de mediação, problematizar a realidade do ensino na escola, na sua turma. O professor pode, assim, investigar, pesquisar, tornar-se protagonista – junto às mediações – da sua formação, ao pensar no/do seu fazer, interagindo com o conhecimento, apropriando-o, reconstruindo-o e constituindo sua identidade de professor. Ensina-nos, novamente, Freire (1996, p. 22): “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Nesse entendimento, o professor, ao refletir na ação, ressignifica sua prática e o processo formativo a partir da reconsideração dos processos de aprender e constituir-se.

Entretanto, para Freire (1996), não se pode dissociar, também, o ensino da pesquisa, da procura, do estudo, o que indica que esse processo de ressignificação singular é, ao mesmo tempo, plural, marcado por outras vozes, outros saberes. Como faces de uma mesma moeda, ensino/pesquisa coexistem. Nesse sentido, o autor declara:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Porém, nas margens do que nos propõe o autor, em que é inerente à ação de ensinar e de aprender investigar sobre sua própria prática, repensar a formação de professores nesses termos, assumindo metodologicamente o processo de ação-reflexão-ação, considerando-se o professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, constitutivo da sua identidade, não é simples; revela-se como um desafio. Segundo Garrido e Brzezinski (2006, p. 619),

A credibilidade da reflexão do professor foi desde o início posta em questão: o termo reflexão é genérico e ambíguo; o fato de o sujeito investigar seu próprio trabalho introduz alto grau de subjetividade e viés às análises. Daí a importância do caráter intersubjetivo do processo reflexivo e da socialização dos resultados, que submete o trabalho à apreciação dos pares e do público em geral.

Essas considerações, no nosso entendimento, apontam para o caráter subjetivo, complexo, dinâmico e relacional/dialógico da formação de professores, como prática cultural, na perspectiva do professor reflexivo/pesquisador.

Tardif (2007) ressalta a subjetividade dos professores como aspecto relevante, a partir da relação com os saberes e a prática docente no processo formativo. O autor, ao levar em consideração a subjetividade dos professores em atividade, discute as conseqüências na formação dos professores, na pesquisa e na organização da escola, recolocando o professor como ator competente, sujeito do conhecimento e detentor de saberes específicos ao seu ofício. Nesse sentido da ação cotidiana, no dia a dia escolar, emergem saberes que são produzidos, transformados e mobilizados pelos professores em interação com os outros. Interações nem sempre harmônicas, mas, muitas vezes, conflituosas, permeadas de adesões, resistências e negações. A subjetividade se tece, portanto, como intersubjetividade. Decorre que considerar a subjetividade dos professores para a

formação docente implica uma nova ideia de formação e demanda mudanças substanciais no modelo vigente de formação.

Dentre as mudanças implicadas, destacamos o direito dos professores de falarem sobre sua formação, o que requer a criação de espaços aos professores já atuantes, na perspectiva de tornarem-se parceiros dos profissionais formadores no processo formativo de seus futuros colegas de profissão; aprender, também, com quem já detém e efetua o trabalho. (TARDIF, 2007). É necessário também considerar que, ao mesmo tempo em que as disciplinas fundamentem-se em ações de análise das práticas, das tarefas, dos conhecimentos dos professores, propiciem reflexões com base nas condições reais do trabalho na escola, a partir dos conhecimentos teóricos para ensinar a agir por meio de estratégias, buscando eliminar/minimizar os condicionantes dessas ações. (TARDIF, 2007).

Em meio ao cenário contemporâneo da sociedade, várias são as possibilidades que podem ser apontadas para a redefinição da formação do professor na atualidade. A ideia de formação docente deve estar compreendida como um conjunto de processos que corresponda à finalidade específica de propiciar ao professor as habilidades e as competências culturalmente constituídas/exigidas para o exercício da sua profissão, atendendo aos desafios que tanto a sala de aula impõe como os próprios fins da educação. Nesse sentido, corroboramos com Lopes (2010, p. 165) ao abordar a formação do professor:

Na sociedade contemporânea, em função de reestruturações econômicas, políticas e sociais advindas de reordenamentos no mundo da produção e da dinâmica veloz do desenvolvimento científico e tecnológico, o conhecimento e a informação são considerados fatores decisivos ao crescimento da produtividade e da economia. Nesse cenário, o progresso das sociedades é vinculado à educação dos indivíduos e à formação dos profissionais, conferindo às instituições educativas um lugar central.

A partir dessa ambiência que requisita e delega reestruturações em diferentes esferas, a autora confere às instituições educativas especial atuação no processo formativo e situa nesses espaços a emergência de uma perspectiva de formação que repense não apenas a função da universidade e a sua formação, mas a construção de condições outras de ensinar e aprender. Como se ensina ao professor? Como aprende o professor?

Em busca dessas respostas, alguns pesquisadores defendem ideias de que os professores aprendem em instâncias diversas (FONTANA, 2005; TARDIF, 2007), não só nas instituições específicas para tal fim, aprendem também com seus pares e ressaltam que a escola seria um dos lugares preferenciais dessa/nessa formação, uma vez que nela se definem as necessidades daqueles a quem os professores atendem – alunos, pais e comunidade. (NÓVOA, 2000; CHARLOT, 2000; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002; TARDIF, 2007).

Nesse sentido, as instituições educativas nas quais os professores desenvolvem o seu trabalho também merecem destaque no redirecionamento do olhar para a questão do desenvolvimento profissional. Essa reflexão caminha ao encontro do nosso entendimento acerca da formação dos professores, caracterizando-se como necessária à nossa discussão e análise das narrativas das professoras. Corroborando com essas ideias, Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) abordam o sentido de *desenvolvimento profissional*, considerando que os professores constroem sua profissão e sua identidade ao longo da vida em processo, compartilhando múltiplos e complexos fatores.

Inspirados pelos autores acima, podemos compreender que o desenvolvimento profissional caracteriza-se como processo contínuo, dinâmico e articulado com o percurso de vida do professor, no qual interagem diferentes fontes e modalidades formativas, tanto pessoais quanto coletivas, de construção dos modos de ação docente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002). Para tanto, faz-se necessário considerar o professor como pessoa singular, com sua história, suas condições concretas de vida e trabalho, decorrentes dessas, seus objetivos, intenções e voz. O contexto social de vida pessoal e de exercício da profissão oferece possibilidades de confrontos entre os pressupostos e as crenças que subjazem às suas práticas e à cultura escolar do cotidiano do professor e de seus pares. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002). Em outras palavras, o desenvolvimento profissional pode ser considerado como um sistema complexo em que se relacionam, de modo dialético e dinâmico, o individual, o grupo e o contexto social, histórico, cultural, político, econômico e ideológico.

De um modo mais específico, Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) defendem que toda investigação acerca dos processos de formação e desenvolvimento profissional docente, desde os anos 1980 e 1990, reconhece e destaca a ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento

organizacional, ou seja, considera a importância dos *contextos*⁹⁷ de trabalho para o desenvolvimento profissional dos professores. Assim afirmam:

Sendo o desenvolvimento profissional um processo que decorre nos contextos de trabalho, tem sido evidenciada a necessidade de o promover inserido no desenvolvimento organizacional desses contextos de ação docente [...] o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, p. 6).

Há, portanto, nesse sentido de desenvolvimento profissional, elementos de ordem pessoal, relacional e contextual que estão presentes nas interações vivenciadas pelos professores no seu processo formativo que precisam ser considerados, ou seja, há uma mútua, interdependente e contínua formação/constituição dos professores, dos seus pares e dos contextos em que interagem. Nesse sentido, podemos supor que esses contextos podem situar-se, também, antes e para além dos cursos e eventos de formação de professores – formação inicial –, da escola ou da instituição de trabalho, que se originam de múltiplas fontes, de espaços e de tempos diversos. Tardif (2007) afirma:

[...] os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem de seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros ainda provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade [...]. É plural e também temporal [...] adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. (TARDIF, 2007; p. 19).

Desde então, e diante do exposto, progressivamente, esse sentido de processo de formação docente refina-se: “A vida é o lugar da educação e a história

⁹⁷ Oliveira-Formosinho; Kishimoto (2002) referem-se aqui, como alternativa aos processos de melhoria da escola, o desenvolvimento profissional atrelado ao desenvolvimento organizacional das instituições em que o profissional trabalha – formação em contexto.

de vida o terreno no qual se constrói a formação”. (DOMINICÉ *apud* NÓVOA, 2000, p. 24). De forma análoga, dizemos: se a vida, na formação dos professores, é palco, o que dizemos da participação dos atores no processo de constituição profissional?

Compreendemos o homem como um conjunto de relações sociais. Foi assim que assumimos pressupostos vygotskyanos, destacamos o papel do outro e da linguagem na constituição do indivíduo, ou seja, na sua constituição enquanto sujeito pessoal e profissional, portanto, da sua subjetividade, o processo de apropriação da cultura e sua singularização em cada indivíduo que acontece de forma dinâmica a partir das relações entre as pessoas, sendo instauradas e mediadas pela linguagem.

Nesse entendimento, de acordo com a matriz histórico-cultural e semiótica dos processos humanos – baseada em pressupostos marxistas –, podemos ter uma concepção de sujeito que se constitui em relações com e pela presença do(s) outro(s) em um determinado contexto histórico, ou seja, o seu desenvolvimento psicológico é um processo de natureza sociocultural. O sujeito e a subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais que acontecem na e pela linguagem, ou seja, fazem-se dialógica e dialeticamente em situações de interação e mediação social e sócio-cultural. (VYGOTSKY, 1987). Dito de outra forma, pelas palavras/signos, os sujeitos se constituem nas práticas sociais, na trama do discurso. Assim, tomando como princípio que a relação entre as pessoas, na cultura, origina e determina o psiquismo humano – as funções psicológicas superiores – Vygotsky (2000) elaborou a sua teoria histórico-cultural do psiquismo do homem.

De acordo com essa perspectiva teórica, o homem é um ser histórico e cultural e se desenvolve na medida em que, imerso em interações sociais, compartilha práticas da cultura próprias aos seus contextos, mediadas pelos outros e pelos signos. Desse modo, nele vão se constituindo modos de funcionar especificamente humanos vigentes em seu meio – simbolizar, pensar, lembrar, perceber, raciocinar, conscientizar-se, relacionar-se, agir etc. Essa constituição se dá, portanto, nas/pelas relações entre as pessoas, não de modo linear ou meramente reprodutivo, mas como conversão, como propõe Smolka (2000b).

Nas relações humanas, as palavras⁹⁸, signos inventados pelo homem, guardam e revelam a significação e o sentido que as ações, as coisas, têm/tiveram

⁹⁸ Palavra, “[...] união viva de som e significado”. (VYGOTSKY, 1987, p. 3). Para esse teórico, está no significado a relação entre o pensamento e a fala, base de mediação de todos os processos mentais superiores. Conforme o referido autor (1987, p. 72), “o desenvolvimento dos conceitos ou dos

para os indivíduos, e essas significações e sentidos só chegam até nós, segundo Vygotsky (1987), pelos outros. Considerando a linguagem como sistema simbólico básico humano, a teoria vygotskyana destaca essa questão. Para Vygotsky (1987), há duas funções básicas da linguagem: a de intercâmbio social e a generalização. A unidade básica dessas funções é o significado das palavras. Segundo Vygotsky (1987, p. 104):

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. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala na medida em que está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele.

Se o signo (e seu significado), enquanto integrante de um sistema simbólico, é matéria essencial à mediação de processos mentais que possibilitam as ações tipicamente humanas, podemos afirmar, nesse entendimento, que o processo de constituição das professoras – sujeitos do estudo – como *indivíduo profissional* se deu/dá (com)partilhado com outras pessoas em uma trama complexa que se desenvolve no meio social e na história, envolvendo os signos, as palavras. Desse modo, em diferentes instâncias/contextos interativos/relacionais, ao longo do desenvolvimento, essas professoras, em um movimento íntimo, singular, foram se constituindo através de um processo identificado como *internalização*⁹⁹. (VYGOTSKY, 1988; SMOLKA, 2000b; 2000c; PINO, 2005).

significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”.

⁹⁹ Vygotsky (1988, p. 63) explica *internalização* como “[...] a reconstrução interna de uma operação externa”, tendo como base operações com signos. Segundo Smolka (2000b, p. 27), esse fenômeno “[...] tem sido designado, em diferentes perspectivas teóricas, por diferentes termos que carregam distinções conceituais sutis: apreensão, apropriação, assimilação, incorporação, interiorização etc”. Pino (2005) explica de maneira coerente a diferenciação entre os termos *internalização* e *conversão* – ambos utilizados por Vygotsky – para se referir a esse fenômeno da subjetividade da pessoa. Preferimos, ao longo do estudo, adotar o termo *internalização*.

Como vimos, as relações sociais – sempre mediadas por signos (SMOLKA, 2000c) – estão diretamente relacionadas à teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky, ocupando nela um lugar central. Considerando isso, reportamo-nos às professoras, sujeitos do nosso estudo. Ao nascerem, entraram na vida social, na cultura e foram assumindo papéis diversos em distintos espaços e experiências que estão imersas em palavras que chegaram/chegam até elas pelo(s) outro(s). Esse(s) outro(s), perto ou longe, conhecido(s) ou desconhecido(s), mas sempre partícipe(s) das suas relações, ajudaram/ajudam-lhes com suas ações e significações, com os seus valores e com seu *tom* a se reconhecerem como humanos, a se fazerem como pessoas e, também, como *seres profissionais*. (FONTANA, 2000).

Portanto, no âmbito dessa abordagem, compreende-se que os processos de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo se fazem “[...] como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista”, sempre em uma situação relacional, mediada pelo signo – a internalização. (SMOLKA, 2000c, p. 28).

Nesse processo de internalização, o papel do outro é fundamental e se dá através de interações verbais, em interações mediadas pela linguagem, “[...] uma vez que assumimos que todas as ações humanas são, por sua natureza, inescapavelmente mediadas [...]”. (SMOLKA, 2000c, p. 31). Estamos, conforme a autora citada, destacando a importância do *signo* na constituição do psiquismo dessas professoras.

No processo de internalização, desde o princípio, o *signo* instaura-se como mediador fundamental. Contudo, a mediação do signo como ferramenta¹⁰⁰ que se interpõe entre as relações do organismo com o meio não está presente no indivíduo ao nascer. Como descreve Pino (2005, p. 157, grifo do autor),

A sensorialidade e a motricidade, que vão articulando-se progressivamente ao longo dos primeiros meses, permitem à criança expressar suas necessidades por meio de movimentos que, ao serem interpretados pelo Outro (em particular, a mãe) como *sinais* dessas necessidades, se transformam em atos significativos, mesmo se a criança ainda os ignora. Cria-se, dessa forma, um primeiro

¹⁰⁰ Vygotsky apresenta dois elementos como mediadores entre o indivíduo e o meio: o signo e o instrumento. Embora ambos sejam análogos, guardam características específicas – os signos são ferramentas que agem no campo psicológico para dentro do indivíduo, enquanto que o instrumento age fora do indivíduo, controlando processos da natureza, externamente. (OLIVEIRA, 2009).

circuito de comunicação gestual que modelará as primeiras relações da criança com o Outro.

Paulatinamente, essa comunicação irá ampliando-se quando a criança percebe que a “[...] tentativa mal-sucedida engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de outra pessoa [...] torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações [...]”. (VYGOTSKY, 1988, p. 63-64). Cada vez mais, a criança vai (inter)agindo com e sobre o outro que lhe atribui *significados* e, nesse movimento de significações, imerso em um mundo simbólico e linguístico, “[...] os intercâmbios da criança com o meio cultural tornar-se-ão cada vez mais intensos, permitindo-lhes uma progressiva apropriação da cultura [...]”. (PINO, 2005, p. 157).

Dessa forma, desde os primórdios da constituição humana, a apropriação da cultura nas relações sociais – “internalização de formas culturais de comportamento”, que promove o aparecimento e o desenvolvimento da consciência individual, bem como de todas as outras funções psicológicas – é possibilitada na/pela “operação com signos”. (VYGOTSKY, 1988, p. 65). Desse entendimento, percebemos o signo, então, não como apenas um veículo de significação, mas também como o material capaz de possibilitar que as significações elaboradas na/pela cultura possam fazer parte de cada um, preservando o que há de comum a todos socialmente, mas adquirindo/constituindo, também, as singularidades específicas de cada indivíduo – a dinamicidade dialética e a historicidade da linguagem. “[...] é a possibilidade de significação, não apenas como capacidade intrinsecamente humana, mas como condição mesmo daquilo que é especificamente humano”. (SMOLKA, 2004, p. 35-36).

Essa perspectiva nos permite entender que é o *signo* como *possibilidade* e *condição* para significar que nos constitui. Em outras palavras, podemos considerar que as relações sociais vivenciadas pelas professoras (sempre mediadas pelo signo) foram e são constitutivas delas, como pessoas, professoras e de seus modos de ação específicos para alfabetizar.

Ao trazermos, portanto, a relação da significação, é inevitável não abordarmos mais enfaticamente a questão do signo e dos sentidos. (SMOLKA, 2004). Segundo Smolka (2004), a problemática do signo e da significação é polêmica e antiga.

Os diversos campos de estudo e os vários autores que investigam essa problemática, envolvendo tendências teóricas também diversas, oferecem um leque de argumentações, explicações, conceituações e terminologias que demonstram a complexidade e a abrangência do tema. Sobre isso, Smolka¹⁰¹ (2004, p. 36, grifo do autor) afirma:

[...] o terreno é pantanoso. São múltiplas as perspectivas, as histórias, as tessituras, as elaborações. Múltiplos os sentidos, as significações. Isso *significa* que, ao problematizarmos a significação, encontramos-nos enredados nessa trama, e é nela, e por dentro dela, que devemos trabalhar. Não há possibilidade de “estar fora” dela. A trama nos é constitutiva.

Ainda com base nessa autora, concordamos que, na trama do discurso nos constituímos e, nesse processo de internalização da cultura, faz-se necessário, como vimos, ressaltar, além das ações mediadas pelos signos, os *sentidos*¹⁰² (SMOLKA, 2000b, 2000c). Isso, portanto, significa

[...] focar as *significações* da ação humana, os *sentidos* das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, *dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações* [...]. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzido nas (e na história das) relações com os outros. (SMOLKA, 2000b, p. 31, grifo nosso).

Se os sentidos atribuídos/percebidos para/pelos sujeitos são essenciais às internalizações de práticas significativas, perguntamo-nos: quais *contextos* do percurso formativo, segundo as professoras, constituíram-se *sentidos* que possibilitaram a aprendizagem dos saberes de ensinar a ler e a escrever às crianças? Ou ainda: em quais *contextos* da trajetória de formação dos docentes – sujeitos desse estudo – foram articuladas/entendidas, na troca com os outros, ideias

¹⁰¹ Essa autora aborda no texto “Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações”, de forma concisa e exemplar, a noção de signo e significado ao longo da história. (SMOLKA, 2004).

¹⁰² O *sentido* para Vygotsky (1987, p. 125) consiste “[...] na soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência [...] uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”.

sobre ler e escrever e que, portanto, tiveram significação/sentidos que produziram inteligibilidade sobre ensinar/aprender a ler e a escrever?

Para responder a essa questão, conforme já anunciado, assumimos como fonte as narrativas¹⁰³ das professoras e buscamos indícios de *contextos* de aprendizagem em que foram produzidos *sentidos*, segundo elas, que possibilitaram aprender as ações de alfabetizar. Narrativas rememoradas, vivências resgatadas pela memória constituída pela/na palavra.

De fato, somente através da linguagem, que permite o contato com tudo e com todos, mesmo quando ausentes, criamos imagens interiores capazes de organizar o que irá ser lembrado, voltando ao passado de forma deliberada. Essa relação entre a significação e a memória humana, atrelada à gênese da consciência, é compartilhada pelos teóricos da perspectiva histórico-cultural. Desse modo, enfatizam-nos eles acerca da relação entre o ato de lembrar e os signos, questionando assim a visão da memória como capacidade mental preexistente. Ao contrário, consideram-na como mediada por outros e pela linguagem nas ações entre pessoas. (BRAGA, 2000).

Dessa perspectiva de constituição da subjetividade, a *memória* na/pela linguagem, como produção histórico-cultural nas relações entre os sujeitos, em suas condições sociais específicas de produção de sentidos, precisa ser investigada para que se compreenda o sujeito e o seu processo de constituição, de formação. Daí termos considerado as *narrativas da memória* – (com)partilhamento de saberes e experiências vivenciadas – como possibilidade metodológica de adentrarmos na história da formação/constituição dos modos de alfabetizar das professoras Iracema, Potira e Iara.

Ao elegermos, então, a memória como instrumento/eixo da reconstituição dos percursos formativos dessas professoras, buscamos, através da rememoração, mediada por nós e pelas palavras, retomar o vivido/constituído por elas, vivendo/constituindo com elas, a memória.

Nesse entendimento, as professoras narraram o passado pela memória, ao mesmo tempo em que constituíram as memórias ao narrarem para nós o que

¹⁰³ Como dissemos no capítulo referente à metodologia do trabalho, o conceito de *narrativa* que estamos trabalhando ancora-se nas ideias de Walter Benjamin (1994) como uma prática essencialmente oral e singular, uma vez que está relacionada à experiência concreta de cada indivíduo. Ainda no capítulo citado, apresentamos metodologicamente o processo pelo qual fragmentamos a narrativa das professoras, considerando as práticas sociais (relações sociais) em que a aprendizagem das ações de alfabetizar foram significadas pelas professoras.

viveram, a partir das nossas intervenções, indagações, provocações e colaborações – “[...] dos pedaços de memória que vão ficando ou se perdendo: palavras. Esses fragmentos e os próprios sujeitos vão se constituindo, nas práticas sociais, na teia do discurso”. (BRAGA, 2000, p. 85).

De uma perspectiva semelhante, Benjamin (1994) ressalta, na narrativa, a sua característica como atividade artesanal para comunicar. Na narrativa, emergem as impressões do narrador sem a preocupação de parecer um relatório, uma informação (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008) tal como a sequência e os fatos aconteceram. Baseados nesse entendimento de Benjamin (1994), (com)partilhar as narrativas das professoras a partir da memória de cada uma delas – em toda a sua singularidade – permitiu-nos ir além de adentrar na história de vida delas, ao ponto de percebermos os fatos em suas especificidades, segundo o modo como cada qual percebia/sentia os acontecimentos. (SARMENTO, 1994; NÓVOA, 1999, 2000). Mais do que isso, ao (com)partilhar suas histórias, Iracema, Potira e Lara intercambiaram experiências conosco, incorporando as coisas narradas às nossas experiências, possibilitando-nos refletir/interpretar a história de cada uma – enquanto ouvíamos e refletíamos, tecíamos, fiávamos a história da formação de cada uma. (BENJAMIN, 1994; FONTANA, 2000).

Ressaltamos que, nas/das narrativas das professoras, privilegiamos a importância do movimento discursivo nas interações verbais e, nelas, a relevância da questão da enunciação, destacando o signo/a palavra com seus múltiplos sentidos e significações além de sua condição/possibilidade de constituir o psiquismo.

Entendemos que, com relação à compreensão da constituição do psiquismo – origem do funcionamento mental –, as perspectivas de Vygotsky e Bakhtin convergem. Há, entre suas proposições, “certo ar de família” (MORATO, 2000, p. 150) quando consideram que os signos/as palavras – como trabalho/atividade/processo/ação – entre pessoas – incidem sobre o pensamento e a cultura, possibilitando ao homem relacionar-se com o outro e consigo mesmo. (SMOLKA, 2000b; FONTANA, 2000; MORATO, 2000).

Desse modo, os signos/as palavras e seus sentidos são a essência constitutiva do movimento discursivo – ação de humanos para humanos entre humanos – como uma atividade constitutiva, social e interativa. “[...] não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos fora da linguagem, nem

possibilidades integrais de linguagem fora de processos interativos humanos”. (MORATO, 2000, p. 151).

Ao percebermos, portanto, nos processos sociais, a relação entre linguagem¹⁰⁴ e cognição, e considerando a dinamicidade e a historicidade da linguagem, em funcionamento/movimento com sentidos e significações, questionamo-nos mais uma vez: na dinâmica interlocutiva das professoras com os outros, em quais contextos as *palavras/sentidos* foram sendo produzidos – foram sendo articulados – ao ponto de se constituírem em ações de alfabetizar? (SMOLKA, 2000c).

No nosso campo de investigação, pareceu-nos que o mais importante era saber quais eram, na vida e na formação, os *contextos de aprendizagens dessas professoras das ações de alfabetizar – onde e com quem aprenderam seus modos de ensinar a ler e escrever*. Para facilitar a sua identificação pelo leitor, tomemos como matriz a seguinte sistematização dos contextos de aprendizagem dos modos/ações de alfabetizar oriundos dos resultados da análise dos indícios nas narrativas dos sujeitos do estudo:

4.1 Contextos de aprendizagem das ações de alfabetizar em vivência na infância

4.1.1 Contextos familiares – vivência com os pais

4.1.2 Contextos escolares – vivência com professoras na própria alfabetização

4.2 Contextos de aprendizagem das ações de alfabetizar vinculados à formação inicial

4.3 Contextos de aprendizagem das ações de alfabetizar vinculados à formação continuada

4.3.1 Contextos definidos pela formalização

4.3.2 No ambiente de trabalho extraescola com “outros mais experientes”

4.3.3 No ambiente de trabalho da escola com “outros mais experientes”

¹⁰⁴ Quando Vygotsky atrela o pensamento à linguagem, refere-se à linguagem verbal, cuja essência é o sentido da palavra.

4.1 CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DAS AÇÕES DE ALFABETIZAR EM VIVÊNCIA NA INFÂNCIA

As enunciações, nas narrativas rememoradas de Potira, Iara e Iracema, suscitaram análises nas quais observamos que as professoras nos relatam experiências formativas que antecedem, em muito, as experiências formativas tidas como *iniciais* – escolas normais e faculdades de ciência da educação:

[...] a primeira coisa que veio foi o meu processo de alfabetização. Então, eu começo a tomar consciência do papel fundamental da minha mãe, né? [...] que minha mãe era muito durona, muito autoritária; a gente “apanhava” demais; e foi nesse período que eu comecei a ver algo assim, tão bonito, que eu ainda não tinha me dado conta. E aí, é muito forte esse livro de “Estudos Sociais”, de “Integração Social”, na época “Educação Moral e Cívica”, se eu não me engano, tinha na capa um monumento, não sei se era do Ipiranga, em São Paulo, tinha uns cavalos, com uns soldados... esse livro, as figuras dos heróis da Pátria, e tinha muito assim, ééé... os escritores marcantes. E tinha uma época que a gente declamava muito. Tinha “A canção do exílio”, e ela [a mãe] amava “A canção do exílio”; ela declamava... e ela fazia trabalho pra gente escrever e ela, menina!, a gente tinha que ler fluentemente, sabe, e aí, depois a gente, muita gente dizia: “você, lendo poesia!, você traz poesia para sala de aula de um jeito, né...” E eu dizia: “meu Deus... mas olha, de onde vem... não é nada por acaso, né?” Tinha “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu... Aí eu digo, “meu Deus, parece que estou vendo: ‘Ah que saudade que eu tenho...’” menina! Parecia que eu tava vendo a figura da minha mãe, sabe, naquele processo. Então, era a figura de minha mãe, ali, junto, que, que realmente trouxe sentido a esse processo de ler e escrever, esse lugar da escola na vida da gente, e aí, assim... isso foi muito forte pra mim, me dar conta disso. E como isso tava forte dentro da minha formação de professora mas eu não tinha consciência disso e acho que essa tomada de consciência me faz, a partir das leituras e das reflexões e de realmente poder rever esse processo, que eu começo a refazer esse caminho, aí, vou em busca de compreender por que a gente alfabetizava daquele jeito... (Fragmento da narrativa de Iracema).

As vivências da infância como originárias de modos de alfabetizar que compõem uma prática pedagógica exitosa também são trazidas nas memórias de Iara e Potira:

Eu acho que antes de eu ser consciente, que quando eu olho eu digo, puxa vida! Já em 90 eu já tinha uma postura assim, eu acho que tem a ver mais com princípios, princípios éticos, assim, como pessoa que eu levaria para qualquer outra situação de vida e eu terminei levando para a sala de aula, por causa de coisas que eu recebi, por exemplo: os meus pais em relação a mim,

né? Essa questão de estimular, de faz uma pergunta, devolve com uma pergunta; “mas você acha que isso é certo? Mais e não sei o que”, coisas nesse estilo. Ou... Se interessou por uma coisa? Então, vou oferecer isso aqui. Eu lembro que meu pai só fez até a sexta série e minha mãe só até a terceira série, mas eu não me lembro da minha casa sem livros. A gente tinha uma estante que ficava na sala. Então, o que era o enfeite da estante? Não eram os porta-retratos como são hoje, né? Eram as “coleções”, as enciclopédias. Por exemplo: “Enciclopédia de vendas”; ele gostava disso; “Enciclopédia de Psicologia”. Eu acho que ninguém nunca lá em casa leu. Mas tinha essa enciclopédia lá em casa! E fora as da gente, coisas para crianças e coisas assim, revista em quadrinhos e tantas outras coisas, jogos... que tinha muito também. Então, eram coisas que eu gostava que eu acabei recebendo influência e que eu terminei levando para a sala de aula. Então, eu lembro que naquela época, em 90, mesmo preparando os exercícios de prontidão, mas eu tinha, paralelo a isso, uma caixa de livros para quem terminasse de fazer a atividade ir pegando o livro, podia ler. Eu lembro que eu tinha, todos os dias, um horário para contar história e eu tenho consciência que eu não aprendi isso no magistério, mas eu sempre gostei de contar história e eu queria contar história para eles, né? Todo dia, porque eu queria que eles também gostassem de livros. Agora, por que eu queria que eles gostassem de livros? Acho que era porque eu gostava de livros! (Fragmento da narrativa de Iara).

[...] eu aprendi quando eu estudava; eu lembro que a professora botava as famílias no quadro, eu aprendi a ler rapidamente, quando eu percebi que juntava letra com letra e formava a palavra, eu li rapidamente. [...] Então, eu lembro que a minha professora, na alfabetização, colocava no quadro as famílias, as palavras, era uma cartilha. Então, da mesma forma que ela fazia, quando eu comecei, com quinze anos, numa sala de aula, e não tinha formação, eu fazia do jeito que ela fazia, do jeito que eu fui alfabetizada. [...] Eu aprendi também com os outros, com as outras professoras, vendo fazer, buscando na literatura como fazer e as experiências vividas, contadas, relatadas por professores que faziam desse jeito [...] Agora, eu digo que aprendi a ler rapidamente hoje, talvez, na época, eu não tivesse essa consciência de que li rapidamente. Agora, meu pai, ele, ele gosta muito de ler, ele lê até hoje, ele lê todos os jornais da cidade em circulação; ele lê livros. [...] Ele dizia que precisava ler para aprender, para saber. Ele já tinha isso, ele dizia: “o estudo é a coisa mais importante, tem que estudar”. Ele tinha essa ideia, assim, de que essa era a única forma da gente sair daquela condição. Então, eu acho que o interesse por estudar, aprender, vem de tudo isso. Eu tinha familiaridade com livros e jornais. Na minha casa tinha livros, mas eram poucos, porque não tínhamos muitas condições; a situação financeira era muito precária; mas papai tinha esse cuidado, de ler e envolver também os quatro filhos na leitura [...] Ele sempre foi uma pessoa muito, muito educada; papai conversa... ele sabe coisas que a gente pensa que ele não sabe, ele é muito culto, ele é uma pessoa culta. Ele estudou com muitas dificuldades, terminou até o segundo grau e fez vestibular muitos anos, mas não passou... [...] Ele era titular no jornal *Tribuna do Norte*, ele fazia os títulos, mas os textos já vinham prontos, ele só passava para as letras. Eu lembro que eram umas formas, então ele botava as letras nessa forma, depois passava a tinta e o restante do processo eu não me lembro... Minha mãe, não; hoje ela estuda na educação de jovens e adultos. Ela tem 76 anos, mas ela só veio estudar há uns dez anos atrás. (Fragmento da narrativa de Potira).

Nesses recortes das falas das professoras que tratam do início de suas vidas – a infância –, encontramos indícios que nos permitem inferir que os contextos familiares e escolares, em interações/interloquções com a mãe, o pai e a professora, foram propiciadores de saberes que orientam as suas práticas alfabetizadoras e que a formação docente delas, portanto, provém, também, de “[...] lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano [...]”. (TARDIF, 2007, p. 64). O autor nos assegura, também, que os saberes dos professores advêm de fontes e naturezas variadas, como já dissemos, e que se situam na intersecção de vários saberes provenientes não só da família do professor, mas também da sociedade, da escola que frequentou, da cultura pessoal, da universidade, da escola Normal, da instituição de trabalho com seus pares, dos cursos de formação continuada etc. Nesse sentido, acrescenta Tardif (2007, p. 10-11, grifo nosso):

a questão dos saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem dos estudos do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão de maneira específica. [...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: *o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade dele, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.*

Em suma, os saberes dos professores são provenientes de diferentes contextos, os quais “[...] contêm conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente”. (TARDIF, 2007, p. 19). Considerando, portanto, essa diversidade de contextos, permitimo-nos questionar por que, para os sujeitos desse estudo, a partir dos fragmentos acima, a infância com seus pais e a escola que frequentaram se constituíram como contextos de aprendizagens das ações que utilizam para ensinar aos seus alunos a ler e a escrever?

As ideias de Vygotsky (1988), como vimos, possibilitam-nos afirmar que a apropriação da cultura nas relações sociais que promove/promoveu o aparecimento e o desenvolvimento da consciência individual nas professoras, bem como de todas as outras funções psicológicas, é/foi possibilitada na/pela produção de signos. Os signos, portanto, são materiais capazes de possibilitar que as significações e os

sentidos elaborados na/pela cultura possam fazer parte de cada uma delas, preservando o que há de comum a todos socialmente, mas adquirindo/constituindo, também, as singularidades específicas de cada professora. (BAKTHIN, 1997).

Orientados, então, por essa perspectiva, buscamos responder nossa questão de estudo ao apontarmos, também, um dos contextos formativos: os *contextos de aprendizagem na infância*. Esses contextos, *sinalizados* na narrativa das professoras, de certo, favoreceram ao processo de funcionamento mental delas. Isso implica que na dinâmica das (inter)relações, na infância e na escola, as professoras e seus interlocutores produziram, simultaneamente, signos e sentidos. As professoras, ainda crianças, na família e na escola, foram *afetadas* de “[...] diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais elas participaram, também de diferentes maneiras”. (SMOLKA, 2000b, p. 31).

Podemos admitir que as professoras – embora vivam sempre em situações mediadas – consideraram que *nesses contextos* as/os significações e sentidos atribuídos/percebidos por/para elas com seus pais e professores, nesse caso, na *infância*, permitiram vivências que foram/são significativas para constituir saberes que são essenciais à sua prática exitosa. Vygotsky (1988, p. 64) nos afirma: “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre humanos”. Além disso, como vimos, de acordo com ele, a partir de relações entre pessoas, mediada por signos cuja centralidade é a produção de significação e sentidos. (SMOLKA, 2000b; PINO, 2000).

Smolka (2000b, 2004) e Pino (2000) ressaltam, na abordagem vygotskyana, o problema da *significação das ações humanas* na ideia de mediação do signo no desenvolvimento humano. Consideram, ainda, esses autores, como central a *significação* na constituição do psiquismo por entenderem que Vygotsky (1988), ao referir-se ao signo como instrumento, confere à linguagem um caráter de inter(ação) e não só *meio*, como pode sugerir um instrumento. (BRAGA, 2002). A linguagem é compreendida como meio de comunicação e ação resultante das relações humanas, sendo então instrumento e atividade que compõe o indivíduo – linguagem é inter(ação) e constituição. (CARVALHO, 2006; LOPES, 1999; BRAGA, 2002). Segundo Smolka (*apud* BRAGA, 2002, p. 33):

Se a noção de instrumento aparece como fundamental, ela não é de modo algum suficiente para dar conta da complexidade, da

dinamicidade e das peculiaridades da linguagem. A simples utilização de instrumentos não caracteriza a atividade especificamente humana, dado que os animais também usam instrumentos. Mas é a produção, enquanto trabalho material e simbólico, significativo, enquanto atividade prática e cognitiva, que distingue e instaura a dimensão histórica e cultural. São os interstícios dessa produção que Vygotsky problematiza. É para o homem produtor de signos, de cultura, que Vygotsky olha. É sobre o homem, que fala, que pensa, que significa, que ele se indaga. E sobre o que o falar faz com o homem.

Essa noção de que o/a signo/palavra, com seus sentidos e significações, mediado/a pelos outros ao redor do indivíduo e do seu enfoque constitutivo – tão caro ao pensamento vygotskyano e, nesse estudo, instaurando-se como elemento fundamental da constituição das professoras –, permite-nos afirmar que realmente os contextos formativos, como mostram as falas das professoras analisadas, segundo essas ideias, têm sua origem a partir das relações que adquiriram significação e sentidos para elas: “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”. (VYGOTSKY, 1988, p. 65).

Porém, se nos diz Vygotsky (1988, p. 64) que todo processo intrapessoal foi antes interpessoal – “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da pessoa (intrapicológica)” –, isso implica dizer que os *sentidos* que hoje estão internalizados nos sujeitos investigados circularam antes entre seus pais, seus professores e elas próprias na infância. Olhando por esse ângulo, podemos dizer que o que se constitui *sentido* hoje para as professoras alfabetizarem (ações internalizadas) antes já tinha indícios nas ações entre pessoas – provavelmente nas relações entre elas e os pais e professores.

Temos clareza da dificuldade de precisarmos todos os contextos das relações sociais que possibilitaram a aprendizagem das professoras das ações de ensinar a ler e a escrever. No entanto, temos por testemunha, na fala delas, pistas, e isso é suficiente para afirmar que no caminho entre as professoras do estudo até as ações de alfabetizar crianças com sucesso estão os *sentidos* atribuídos/percebidos pelos seus pais e professoras às relações que as envolviam no aprender a ler e a escrever, à escola, aos estudos...

Apesar dessa dificuldade de precisarmos os contextos interativos, Vygotsky (1988, p. 64) nos ensina que o processo de internalização – possibilitado pela ação sócio-cultural – é proveniente de algumas transformações que ocorrem a partir do “[...] resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. De fato, vestígios de alguns desses eventos puderam ser restaurados.

Gostaríamos de insistir na razão explicativa do porquê a *infância* dessas professoras se constituiu, também, em contextos de aprendizagens para os saberes de alfabetizar. Vejamos alguns indícios nos eventos já citados anteriormente, os quais foram possíveis de serem rastreados através da rememoração na reconstrução do processo¹⁰⁵ das interações vividas segundo as professoras.

4.1.1 Contextos familiares – vivência com os pais

Flagramos no fragmento anterior da narrativa de Iara a ação de ler diariamente para seus alunos, a qual aprendeu na infância: “[...] eu tenho consciência que eu não aprendi isso no magistério” e que, segundo ela, realiza em sala, ajudando a alfabetizar seus alunos: “eu tinha, todos os dias, um horário para contar história”.

Essa passagem vivenciada por Iara suscita-nos relações em que a contradição está presente nas relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. Iara rememora o que eram os enfeites da estante em sua casa: “eram as coleções, as enciclopédias”. Deixa-nos pistas de que os adornos que embelezavam a estante eram os livros, embora não fossem lidos – “eu acho que ninguém nunca lá em casa leu” (IARA). Os livros estavam em lugar de destaque e os indícios apontam que eram valorados, significados como importantes, como marcas da casa: “[...] eu não me lembro da minha casa sem livros” (IARA). Mesmo sem serem lidos, assumiam/ocupavam um lugar relativo aos sentimentos dos seus pais em relação à leitura e ao conhecimento. Essas significações, impregnadas pela contradição – *livros nunca lidos* –, marcam o sentimento da professora Iara em

¹⁰⁵ Vygotsky (1988) diz que só podemos desvendar os processos psicológicos superiores que estão encobertos por nosso comportamento habitual se criarmos processos adequadamente elaborados que possibilitem revelar o percurso trilhado pela história do desenvolvimento da tal função investigada. Acreditamos que, ao rememorar (acionar a memória) a partir de nossas intervenções, as professoras, sujeitos do estudo, puseram à mostra o “curso real do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 13) do aprendizado das suas ações de alfabetizar (mesmo que não integralmente).

relação à leitura e aos livros os quais, por sua vez, marcam as suas ações, seus modos de alfabetizar: “coisas que eu gostava, que eu acabei recebendo influência e que eu terminei levando para sala de aula [...] uma caixa de livros para quem terminasse de fazer atividade ir pegando o livro, podia ler”, como *prêmio* para os alunos.

Quando Lara considera que aprender a gostar de ler e ler para os alunos são ações que possibilitam aprender/ensinar a ler; ações constituídas e reconstituídas na infância, com seus pais, e que hoje realiza com seus alunos, ao lembrar: “[...] por causa de coisas que eu recebi, por exemplo: os meus pais em relação a mim”, permitindo-nos arriscar dizer que Lara *captou* dos seus pais, num *jogo* de relações, esses sentidos. Enfatiza ao mencionar outras ações dos seus pais para com ela, ressaltando como eles a tratavam em situações que envolviam desafios, dizendo-nos: “*Essa questão de estimular, de fazer uma pergunta, devolve com uma pergunta – ‘mas você acha que isso é certo, mas eu não sei o que’, coisas nesse estilo. Ou... se interessou por uma coisa, então vou oferecer isso aqui*”. Esse fragmento nos faz lembrar a ideia de Freire e Shor (2003, p. 124) acerca do *diálogo* como uma espécie de postura em que os indivíduos se encontram para refletir sobre a realidade tal qual como a fazem, em uma atitude comum de conhecer e reconhecer o objeto – “o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto”. O pai de Lara parecia *revestir* as relações entre eles com um caráter não autoritário, e sim democrático. Como adulto e pai, certamente competente, conhecia sobre o que discutiam e sabia onde queria chegar, mas, a partir de provocações, esperava uma reflexão crítica por parte de Lara frente às situações.

É ao tentar relatar como seus pais se relacionavam com ela, e ela com eles, e como estes davam importância aos livros e à leitura no contexto de seu lar – e que ela correspondia às ações dos pais – que os sentidos do que era ler e escrever para seus pais são significados/significantes para/por ela.

Do mesmo modo, também para Iracema, o sentido de alfabetizar parece refinar-se ao longo da sua narrativa, mas os *efeitos* desse sentido radicam e foram produzidos ainda na infância. Percebemos indícios em outras ações lembradas com sua mãe que, segundo ela, reafirmam a importância da escola, do ler, do escrever, de usar poesia e música, que constituíram significativamente os sentidos das suas ações de alfabetizar. Lembrando a infância com sua mãe, Iracema nos diz: “*Ela coleciona coisas assim, pegar coisa de papel velho e tinha um livro da*

mamãe que era um livro de Integração Social [...] era um livro velhinho, ela usava esse livro com a gente [...] naquele tempo a mamãe fazia isso, trazia o mundo pra gente, tentar trazer, colecionar e guardar coisas... muito legal perceber essa história”. Essa lembrança evocou o tempo atual e ela nos relatou uma prática, na escola em que leciona, da coordenadora da escola:

[...] mas ela [mãe] dava muito conta das limitações dela, era muito grande, eu até coloco isso, naquele tempo a mamãe fazia isso, trazia o mundo pra gente, tentar trazer, colecionar e guardar coisas... *Quando, quando eu vi a D.* [coordenadora pedagógica da escola onde trabalha] *trazendo essas coisas, muita poesia, muita música pra cantar, isso me encantava, eu sou apaixonada por isso, e minha mãe fazia isso.* (Fragmento da narrativa de Iracema, grifos nossos).

Por entre esses fragmentos, encontramos indícios de que a composição das ações já consolidadas – e em elaboração – para alfabetizar de Iracema (e seus contextos) faz parte de um grande jogo em que, nas relações, os sentidos constituem os processos singulares de constituição da professora alfabetizadora que hoje ela é. Iracema constituiu e vai constituindo sentidos e desenvolvendo funções psicológicas complexas na dinâmica das relações da sua vida, vivendo acontecimentos singulares de significações e ressignificações. De acordo com Fontana (2000, p. 105):

Singularidade e significação não se oferecem como comportamentos à observação direta. Antes, inscrevem-se nos gestos e nas posturas dos indivíduos, deixando marcas em seus corpos. Entremeiam-se as suas palavras e a seus silêncios, deixam indícios em seus dizeres. Marcas e indícios significam e, mais do que explicação, requerem compreensão.

A compreensão da constituição do processo formativo das professoras, e nele/dele os contextos favoráveis à sua formação, vem da/pela palavra. (FONTANA, 2000; BAKHTIN, 1997). Pela/da palavra, na/da trama da narrativa de Iracema, Lara e Potira (muito bem urdida), encontramos fios cujas relações interpessoais – do lugar de cada um –vão se constituindo em condições muito especiais, específicas, pontuais – às vezes até efêmeras – e se revelam, algumas vezes, em situações

também contraditórias. Nesse fragmento, entra em cena, na infância da professora Iracema, sinais da relação que se estabeleceu entre ela e sua mãe. Índícios que apontam pistas demarcatórias da singularidade da sua narrativa, uma vez que o significado de que cada aspecto dessa relação se revestiu, dependeu do lugar que tanto Iracema quanto sua mãe ocupavam na trama de relações em que a sua história foi tecendo-se.

Nesse sentido, destacamos indícios da narrativa de Iracema que revelam sentimentos antagônicos de dor e alegria, mas que se mostram como práticas relacionais constitutivas. Na narrativa de Iracema, enfocamos uma situação em que emerge essa contradição: “[...] minha mãe era muito durona, muito autoritária, a gente apanhava demais e foi nesse período que eu comecei a ver algo assim... tão bonito que eu ainda não tinha me dado conta [...]”. Smolka (2000b, p. 36), ainda enfatizando o caráter relacional da apropriação, afirma que nessa categoria há tensões diversas nas várias possibilidades de constituir sentidos e que “[...] tais tensões produzem diferentes [efeitos de] sentidos, dependendo das posições dos sujeitos nas relações”. A palavra que vem carregada de significado(s) e sentido(s) chega até o outro por vias, muitas vezes, *tortas*.

Na tarefa árdua de compreender o contexto em que foi favorável a Iracema alfabetizar-se, desvelando-se ao ponto de compreendermos por que foi/é significativo para ela, analisamos a fala acima que nos dá pistas de como o *embate* de sentidos mostra-se, nesse caso, apesar de contraditório, constitutivo das suas ações de alfabetizar – Iracema revela-nos que aprendeu com a mãe a gostar e a valorizar a leitura, a literatura e a poesia, as quais atualmente estão presentes em suas ações de alfabetizar. A professora Iracema, nesse momento, desvela os sentimentos antagônicos que perpassaram na construção desse sentido, mais precisamente quando diz: “[...] a gente apanhava demais”; “[...] eu comecei a ver algo assim... tão bonito”. Ela, apesar de toda a adversidade que vivenciou, parece ter tornado seus os sentidos positivos de escola, ler e escrever. O caminho da palavra (linguagem) da mãe de Iracema até ela (pensamento) passa pelos sentidos que ela capta, “[...] isso implica, entre outras coisas, que tal relação não é direta”, nem tão pouco *unívoca* e muito menos *transparente*. (MORATO, 2000, p. 157). Ao mesmo tempo em que Iracema narrava a *dureza* de sua mãe, enunciava: “ela [mãe] declamava [...] amava [poesia]”, despontando, no cruzamento de memórias, de vivências, dor e alento. Isso nos induz a considerar que há tensão entre os

processos de elaboração mental, ainda que, em alguns momentos, o confronto destes possa acontecer sem divergências e embates explícitos entre os sujeitos envolvidos. (GÓES, 1997). A mãe *dura* que se transfigurava, transformava-se nos momentos de recitar poesia. Os sentimentos contraditórios fundem-se em um sentimento uno, na valoração, pela professora Iracema, em relação à literatura, à poesia às suas ações de alfabetizar, ressaltando como marca das aprendizagens dessas ações, na raiz, a contradição, o sentimento, a emoção e a volição. Ou seja, na marca dessa sua ação de alfabetizar usando a poesia, radica as significações que, por sua vez, são marcadas, no jogo dialógico, pelas contradições – evidenciando a complexidade das relações dialógicas e o caráter contraditório do funcionamento intersubjetivo. (GÓES, 1997).

Percebemos nessas relações vivenciadas por Iracema e Lara a dinamicidade inerente a esses processos, que mostram-se às vezes tensos, conflituosos ou harmoniosos, marcando “a diversidade de características do funcionamento intersubjetivo e dos encontros e desencontros relativos a formas de elaboração de conhecimentos que se produzem nas interações”. (GÓES, 1997, p. 26).

Iracema, que considera a infância como, também, contexto de suas ações de alfabetizar, rememora: “Então, era a figura de minha mãe, alí, junto, que, que realmente trouxe sentido a esse processo de ler e escrever, esse lugar da escola na vida da gente [...]”. Ela acrescenta: “Acho que a mamãe precisava tanto saber disso, precisava tanto dizer isso pra ela... mamãe, olha como eu lembro daquilo, como eu lembro daquelas coisas que a senhora fazia, quanto isso foi muito marcante pra minha vida, marca até hoje”. Esses trechos que revelam fatos aparentemente irrelevantes – passíveis de serem negligenciados por uma leitura menos atenta – indicam-nos pistas valiosas de elementos constitutivos desses contextos de aprendizagens – de produções de *sentidos* vivenciadas desde a infância.

Na infância desses docentes, os *sentidos* já circulavam entre os indivíduos mais próximos dessas professoras, ou seja, no processo de internalização dos *sentidos* – processo individual, por elas apontado como significativo para a constituição dos saberes que hoje utilizam para alfabetizar, já circulava entre pessoas –, processo social, que tem origem, provavelmente, na significação que tinham para os pais a escola, a educação, a instrução etc.

Dessa forma, Iracema nos aponta indícios dos *sentidos* que a escola tinha para sua mãe e narra: “o lugar da escola para ela [referindo-se à mãe] era algo

muito forte, assim, sabe, ela achava que tudo poderia acontecer, menos a gente ficar sem escola”. Ela revela, através de “[...] signos superficiais, quase irrelevante aos olhos de um leigo [...]” (GINZBURG, 1991, p. 98), a ação de *confeccionar*, por exemplo um caderno, o quanto era significativo, para a mãe de Iracema, a escola. Assim, esforçando-se para rememorar, Iracema nos mostra como na narrativa a memória e os sentidos se (con)fundem: “um caderno que ela fazia, ela comprava uma resma de... [pausa] ela dizia: ‘resma de folha de papel’, que chamava de papel pautado (aquele que vem com as linhas), ela cortava ao meio e costurava na mão, botava capa com papelzinho de embrulho, todo costurado, era nosso caderno [...]”.

Esse fragmento rememorado tem a marca da participação de Iracema em uma relação com sua mãe – prática social. Os sentidos atribuídos/percebidos estão imersos nessa prática com a mãe. Também em uma prática social é rememorada e estruturada – em uma entrevista. A memória (constituída da relação entre a professora e a pesquisadora), a narrativa e os sentidos estão todos impregnados de práticas sociais. Essas relações sociais nos oferecem indícios de sentidos narrados por Iracema (interpretados por nós) quanto ao lugar da escola na vida dela e ao processo de ler e escrever, que foi construído na sua história em uma trama de significações nas quais ela participou e que refletem e refratam atualmente nas suas ações de alfabetizar. Como a própria diz: “[...] foi muito marcante pra minha vida, marca até hoje”.

Ao considerarmos esse *sentido*, sinalizado na narrativa de Iracema como fruto de relações sociais (sempre mediado por palavras) – como algo que hoje faz parte dela, e que esse mesmo sentido, pelas palavras, pôde integrar a constituição das funções mentais que utiliza atualmente para alfabetizar –, comprovamos, baseados em Vygotsky (1987), que as funções psíquicas têm origens sociais, relacionais e têm como base os significados construídos com os outros. (SMOLKA, 2000b, 2000c, 2004; BRAGA, 2002). Pela linguagem, pelos sentidos, em processos relacionais e circunstanciais, Iracema constituiu suas ações de alfabetizar.

A ideia principal da discussão a seguir pode ser reduzida a esta fórmula: a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras;

é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. (VYGOTSKY, 1987, p. 108).

O autor acima citado nos fala da relação entre o pensamento e a linguagem na constituição da consciência humana, ressaltando o papel central das palavras e dos sentidos nas relações sociais. Nessa mesma perspectiva, encontramos outros fragmentos das narrativas das professoras.

Potira, também, rememora ações do pai em que ele valoriza a leitura. A partícipe atribui a esse sentido o seu interesse em estudar e aprender: “Agora, meu pai, ele, ele gosta muito de ler, ele lê até hoje, ele lê todos os jornais da cidade em circulação; ele lê livros. [...] Ele dizia que precisava ler para aprender, para saber. Ele já tinha isso, ele dizia: “o estudo é a coisa mais importante, tem que estudar”, oferecendo-nos pistas que indicam os sentidos de ler como algo importante que já circulava em seu entorno. Esses sentidos afetaram Potira, foram por ela, na/da relação com seu pai, captados e estão evidenciados na sua fala: “Então, eu acho que o interesse por estudar, aprender vem de tudo isso. Eu tinha familiaridade com livros e jornais. Na minha casa tinha livros, mas eram poucos porque não tínhamos muitas condições; a situação financeira era muito precária; mas papai tinha esse cuidado, de ler e envolver também os quatro filhos na leitura [...]”. A enunciação de Potira, no movimento da interminável cadeia de enunciações compartilhada com outros e com seu pai, faz-nos lembrar no princípio dialógico (BAKHTIN, 2006), que utilizava as categorias palavra de autoridade e palavra internamente persuasiva (GOULART, 2007). A palavra do seu pai, vinculada à autoridade, é por Potira rememorada: “Ele [o pai] dizia que precisava ler para aprender, para saber. Ele já tinha isso, ele dizia: ‘o estudo é a coisa mais importante, tem que estudar’”. Para Goulart (2007), a palavra internamente persuasiva é metade nossa, metade de outrem, uma vez que a primeira carece de autoridade. Portanto, na nossa análise, determinante para o processo de transformação da consciência e apropriação desse sentido para/por Potira.

Com base na afirmação de que a apropriação é uma “categoria essencialmente relacional” (SMOLKA, 2000b, p. 33) e que está associada aos diferentes modos de participação dos indivíduos nas práticas sociais, parece que,

nesses fragmentos, encontramos sinais de que tanto Potira quanto Iara e Iracema, do lugar em que estavam, produziram/perceberam sentidos que corroboraram para a sua apropriação das práticas relacionadas às suas ações de alfabetizar. (SMOLKA, 2000b). Sentidos que circulavam na infância delas quanto à importância dos livros e da leitura que as *abalaram* de certa forma, e que foram internalizados por elas ao ponto de re-significá-los hoje e atribuir um valor à leitura na sua prática pedagógica, realizando, como Iara, diariamente essa ação na sala de aula, de forma significativa e sistemática, para alfabetizar.

É importante ressaltar que não foram só os livros e os pais, mas também o conjunto das circunstâncias em que estavam envolvidas – circunstâncias eminentemente culturais, significadas por seus pais para com elas e por elas para com seus pais – que fizeram emergir nelas – professoras – um sentido próprio para a leitura ao alfabetizar.

Foi, então, percebendo esses significados com esses sentidos atribuídos/percebidos pelos/para os pais que as professoras foram interagindo com a leitura e a escrita e, conjuntamente a outros contextos, foram ampliando e modificando as formas de perceber a leitura e a escrita ao ponto de constituírem essa ação que hoje realizam ao alfabetizar.

Por outro lado, entrecruzam-se a essas significações, cujas origens encontram-se na infância das professoras, as marcas do discurso circulante, na atualidade, mais especificamente de textos literários, acerca do papel da leitura para os processos de aprendizagem da escrita e da leitura, de alfabetização e letramento.

Como vimos, foi a partir das novas concepções acerca desses processos, emanadas de estudos que envolvem tanto o objeto de conhecimento – a escrita –, valorado como linguagem, produção e compreensão de textos com funções socioculturais diversas, quanto os processos de aprendizagem e ensino, ressignificados mediante as concepções oriundas da psicologia, da sociologia e da história da educação, cujas concepções envolvem, como procedimento didático fundamental, a inserção, pelo professor, tanto das práticas de leitura e escrita reais presentes no cotidiano escolar como dos alunos nas práticas reais com a linguagem escrita. Desse modo, as práticas de ler/contar histórias são valoradas no campo da discussão acerca da alfabetização como relevantes para o processo de letramento e, de modo mais específico, de alfabetização. Não é, portanto, à toa que as professoras Potira, Iara e Iracema, em seus relatos, rememoram, de suas vivências,

dentre as múltiplas ações que desenvolvem junto aos alunos para ensiná-los a ler e a escrever, a prática de ler e contar histórias, de trabalhar com textos literários.

Percebemos que não houve uma mera transposição dos *sentidos* que os pais e professores dos sujeitos investigados tinham acerca das ações de aprender a ler e escrever, mas a internalização, pelas professoras, da significação e dos sentidos que tinham para elas essas relações, de acordo com a posição que ocupava nas relações entre seus pares. (SMOLKA, 2000b).

4.1.2 Contextos escolares – vivências com professores na própria alfabetização

De forma contundente, como dissemos anteriormente, Bakthin (1997) também enfatiza a natureza social, relacional e semiótica dos processos mentais, ou seja, tanto para Bakthin (1997) quanto para Vygotsky (1987) a linguagem é constitutiva, através dos signos nas relações entre as pessoas, formando a *consciência individual*. (BRAGA, 2002). Conforme Bakthin (1997, p. 34),

os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, *somente no processo de interação social*. (BAKTHIN, 1997, p. 34, grifo nosso).

Bakthin (1997) menciona acima a ação sógnica sobre a constituição da consciência, mas condiciona-a ao processo de interação social nas práticas sociais. Ao investigarmos o processo de constituição das ações de alfabetizar, encontramos no processo de interação social, nas práticas sociais, a ação da linguagem e a emergência dos significados que constituíram essas ações de alfabetizar. Vejamos como Braga (2002, p. 38), fundamentada em Smolka, permite-nos compreender a ampliação da noção de *práticas sociais*: “quando falamos em práticas, não mencionamos apenas práticas relacionadas ao contexto de uma enunciação específica, mas nos remetemos às significações históricas que (se) transformam (n)essas práticas”. A mesma autora acrescenta, “[...] concebemos o discurso não só como discurso situado, contextualizado, em que se analisam versões de fatos ou

eventos em termos de efeito retórico ou argumentativo; concebemos o discurso como produção histórica de signos e sentidos”. (BRAGA, 2002, p. 38)

Essas ideias nos permitem compreender a transformação das ações de alfabetizar mencionada por Potira, decorrente, entre muitos fatores, dos diferentes sentidos constituídos historicamente nas relações. No seu noviciado de professora, enuncia que alfabetizava como a sua professora ensinava: “[...] do jeito que eu fui alfabetizada [...] eu aprendi quando eu estudava [...] Então, eu lembro que a minha professora, na alfabetização, colocava no quadro as famílias, as palavras, era uma cartilha. Então, da mesma forma que ela fazia, quando eu comecei, com quinze anos, numa sala de aula, e não tinha formação, eu fazia do jeito que ela fazia” (POTIRA). A professora Potira nos deixa pistas que aprendeu, na escola, no próprio processo de alfabetização, com sua professora, a trabalhar com a relação letra/som ao ensinar a ler e a escrever. Segundo D’Ávila (2007), ao analisar o processo identitário docente, tanto os professores que já estão na ativa quanto os estudantes em formação contam histórias em que os modelos de professores surgem como pessoas que marcaram a sua vida. Os seus modos de fazer e ser são exemplos fortes que eles reproduzem no exercício da profissão, “[...] denotando assim um certo sentimento de filiação”. (D’ÁVILA, 2007, p. 229).

Da mesma forma, enfatiza Fontana (2005, p. 124), “todas nós nas salas de aula, como alunas interpretando os dizeres e gestos de nossos professores, elaboramos sentidos possíveis da educação escolar e nos apropriamos das regras de organização do trabalho docente”. Potira, então já professora, nas relações de trabalho, certamente aprofundou esse conhecimento ao viver as relações entre ela – iniciante – e as professoras já iniciadas, “observando seus pares para fazer como eles, imitando seus gestos e dizeres e/ou aprendendo pelo fazer junto com eles”. (FONTANA, 2005, p. 125). A enunciação da professora Potira comprova isso: “eu aprendi também com os outros”.

Se a escola na infância de Potira, com sua professora alfabetizadora, foi um dos epaços de formação, essa partícipe foi além desses limites. Potira se fez professora considerando que, nas ações de ensinar/aprender, ao longo do seu percurso formativo, participou de *negociações* de sentidos relacionados à alfabetização, que foram (trans)formados nessas práticas. Há, portanto, que se

considerar na constituição mental a historicidade¹⁰⁶ e a dinamicidade dos sentidos na linguagem.

Nas memórias de Potira e Lara, por exemplo, *enxergamos* pistas que nos levam a crer que os *sentidos* de alfabetização, escola, ler e escrever que circulavam na infância delas foram influenciando os *sentidos* que hoje elas dispõem para alfabetizar, carregando a sua história dinâmica. Lara narra:

[...] eu lembro que naquela época, em 90, mesmo preparando os exercícios de prontidão, mas eu tinha paralelo a isso uma caixa de livros para quem terminasse de fazer a atividade ir pegando o livro, podia ler. Eu lembro que eu tinha, todos os dias, um horário para contar história e eu tenho consciência que eu não aprendi isso no magistério, mas eu sempre gostei de contar história e eu queria contar história para eles [...]. (Fragmento da narrativa de Lara).

Lara, sutilmente, comenta sobre os *sentidos* de alfabetizar, dando ênfase aos aspectos motores e perceptivos que foram sendo construídos historicamente, demarcando a historicidade e a dinamicidade dos sentidos das palavras. No capítulo referente à alfabetização e aos seus sentidos, discutimos acerca dessa evolução.

Se entendemos, como diz Vygotsky (2000, p. 24), que “[...] a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas” e que a narrativa da memória das professoras é uma reconstrução de relações com outros em práticas sociais é possível encontrar indícios de relações de sentidos nas interações da infância dessas professoras.

Assim, os *sentidos* de escola, aprender a ler, escrever percebidos/constituídos/internalizados por Iracema, Lara e Potira refletem/refratam os processos de significação e sentidos diversos na dinamicidade das práticas discursivas também diversas. Nos *mistérios*¹⁰⁷ dos *sentidos* experimentados entre as professoras e seus pares, professores e pais, há fatores que interferem na

¹⁰⁶ Abordamos, com mais ênfase, no capítulo referente à alfabetização, a respeito da historicidade e da dinamicidade do *sentido* de *alfabetizar* vivenciados pelas professoras ao longo do seu processo formativo.

¹⁰⁷ Smolka (2004), de maneira brilhante, resgata como outros autores fazem menção aos *mistérios* da linguagem no texto: *Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações*.

negociação desses sentidos e nas internalizações: a qualidade das interações humanas e o lugar que nos encontramos nelas.

Não bastou, pelo que vimos, a essas professoras estarem imersas na cultura em meio a signos, comunicando-se através deles para atribuírem sentidos que possibilitaram constituir as ações que utilizam para alfabetizar. Por motivos de caráter subjetivo, em movimentos erráticos que envolvem significações impregnadas de emoções, por vezes contraditórias, as professoras encontraram, em vivências com seus pais na infância (nem sempre harmônicas), contextos em que os signos e seus sentidos fossem *negociados*, mediante as sensações, a sensibilidade e as necessidades de cada um dos envolvidos.

Não há sentido imanente. Os sentidos podem ser vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer um. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis. (SMOLKA, 2004, p. 47).

A partir desse *mistério* que envolve a *negociação dos sentidos* das palavras no processo de internalização, consideramos o que Vygotsky (1987) ressalta quando menciona a relação entre intelecto (pensamento) e afeto. Ao afirmar que o processo de pensamento é um fluxo que não pode ser “[...] dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa”, o referido autor (VYGOTSKY, 1987, p. 6) considera que o afetivo e a volição influenciam a construção do pensamento.

Essa base afetivo-volitiva a que está submetida a negociação dos sentidos das palavras nos permite compreender que os muitos significados que as muitas palavras proferidas nas interações vivenciadas pelas professoras – sujeitos do estudo – foram convertidos em sentidos pessoais para elas, segundo, também, as necessidades delas – do lugar em que estavam – e as emoções que motivaram seu uso.

Os *sentidos* para ler e escrever, captados de acordo com os modos de sentir e significar as experiências vividas pelas professoras em contextos na infância,

afetaram certamente seu sistema psicológico – expressos e mediados por modos de sentir e significar a leitura e a escrita, modos socialmente construídos –, o que “[...] demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem”. (VYGOTSKY, 1987, p. 7). Em outras palavras, podemos perceber que na construção de sentidos “[...] cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere” (VYGOTSKY, 1987, p. 7).

Charlot (2000) nos diria que o que se fez – e faz – *sentido* para/por essas professoras foram/são palavras, enunciados, acontecimentos que estiveram/estão postos em relação com outros em um sistema/conjunto; que aconteceram e que têm/tiveram relações com outras coisas da vida delas, coisas que elas tenham pensado, vivenciado – questões que já tenham sido, de alguma forma, proposta para elas.

Diante desse entendimento, afirmamos que é impossível não considerar, como contexto da natureza dos saberes das professoras do estudo, o contexto das relações dos outros *com/em relação a elas* e o contexto *delas consigo mesmo*, quando essa relação é *presença/sentidos dos outros nelas*. Potira, Iara e Iracema trazem com elas as muitas relações intersubjetivas, como sujeitos múltiplos que são, carregando não os outros consigo, mas os sentidos e significados atribuídos e percebidos pelos/para outros na história de cada uma. A noção de *Homo Duplex*, discutida por Vygotsky (2000), a partir de uma análise de Marx, sugere a ideia de que “[...] como pessoa duplas, trazemos em nós relações intersubjetivas, significados atribuídos pelos outros”. (BRAGA, 2002, p. 163). De fato, como nos diz Smolka (2004, p. 46), *Multiplex*, afinal, trazemos muitos outros em cada um de nós. Esse conceito nos instigou a prosseguir na investigação de contextos de aprendizagem das ações de alfabetizar dessas professoras, em que os sentidos foram captados por elas – outros contextos de aprendizagens com *Outros*.

4.2 CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS DAS AÇÕES DE ALFABETIZAR VINCULADOS À FORMAÇÃO INICIAL

Considerando os professores e sua história de vida de forma tão imbricada, assumimos uma ideia de *processo de formação* que identificamos com o conceito de

Dominicé citado por Moita (2000, p. 115): “[...] um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa” na qual a história pessoal – e nela/dela a formação profissional do sujeito – tem papel crucial no desenvolvimento das ações do indivíduo ao atuar numa profissão.

Tratar o processo de *formação do professor* como um *processo que se atravessa por toda a vida* pode produzir um certo *sentido* de *impossibilidade* de ser realizado, uma vez que sugere um permanente estado de *aprender a ensinar*, gerando, assim, um inacabamento absoluto. Em vista disso, assumimos, a partir de Freire (1996), um inacabamento relativo, com *finalizações* que se configuram como (re)inícios permanentes. Dessa forma, percebemos como necessário delimitar um marco que precise a *iniciação* formal do ponto de vista da formação do sujeito na profissão de professor. Esse limite depende da formação inicial¹⁰⁸ – nela “[...] se constroem as bases para uma atuação docente comprometida e responsável [...]”. (ANDRÉ, 2006, p. 612). Em outras palavras, por esse princípio *formal* alguém se torna professor só depois de formar-se professor, estando essa formação condicionada a determinados requisitos básicos, essenciais à iniciação da/na profissão.

Sem se opor à ideia de continuidade, permanência, inconclusão da formação do professor, destacamos a *formação inicial* de outros momentos que a antecedem e a sucedem. Corroborando com Garcia (2003), usamos aqui o sentido de *formação inicial* para a formação que acontece em nível médio ou de graduação, conforme o estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (LDB vigente). (BRASIL, 1996). A formação de professores para a educação básica vem se constituindo como tema controverso após a promulgação dessa lei, evidenciado pelos inúmeros atos – pareceres e diretrizes¹⁰⁹ – tanto pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) quanto pelo Conselho Nacional de Educação

¹⁰⁸ Ainda que em nosso país, historicamente, inclusive na atualidade, muitos se tornam professores ao assumirem o trabalho, as tarefas próprias a esses profissionais nas escolas, sem terem, contudo, a formação inicial mínima definida legalmente. É, já, lugar comum em nosso país os contratos temporários para assunção de postos de *estagiários* em escolas quando, nesses *estágios*, os sujeitos assumem tarefas próprias de professores.

¹⁰⁹ Como exemplo, citamos, dentre outros, os seguintes pareceres considerados por nós significativos para a formação do professor do Ensino Fundamental: Parecer CNE/CEB n. 01/99, sobre “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores na Modalidade Normal em nível Médio”; “Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior” elaborado pelo MEC em maio de 2000. A respeito desses e de outras normatizações e suas concretizações, pertinentes ao tema, ver Campelo (2000) e Ávila (2003).

(CNE) (ÁVILA, 2004). Segundo a LDB, a formação mínima exigida para atuação no Ensino Fundamental é em nível de graduação, enquanto que a formação em nível médio (Magistério) ainda é considerada aceitável para atuação na Educação Infantil.

A formação inicial demarca, então, o limite da inserção do professor à profissão docente. Segundo Salles e Russef (2004), no processo de formação docente, o sujeito só é considerado professor ao receber um certificado de habilitação para exercer essa profissão, mediante aprendizado de determinados requisitos mínimos, indispensáveis, regulamentados por legislação própria para ensinar. Da mesma forma, Tardif (2007), discutindo acerca das características do conhecimento profissional, ao evidenciar o que distingue as profissões das outras ocupações, baseando-se na literatura sobre as profissões nos últimos vinte anos, diz-nos que, na maioria das vezes, é a natureza dos conhecimentos que está em jogo, destacando, portanto, que os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados por intermédio das disciplinas científicas. Com esse entendimento, afirma:

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais. (TARDIF, 2007, p. 247).

Em que pese os limites da universidade contemporânea na sua relação dicotômica com a sociedade (LOPES, 2010), a partir das considerações do autor acima, podemos depreender que, para a formação de professores, cujos conhecimentos especializados precisam ser adquiridos, a universidade mostra-se como “[...] espaço social, por excelência, de aproximação e relação com o(s) saber(es) científicos(s) [...]” (LOPES, 2010, p. 166) – lugar de formação inicial de todos os profissionais e, portanto, dos professores –, uma vez que, além de propiciar tais conhecimentos, o estatuto universitário legitima, ampara a carreira docente e a dignificação da profissão. Essa finalidade é atribuída/percebida pela sociedade a

essa instituição cuja atividade formativa reflete, muitas vezes implicitamente, as ideias dominantes, então traduzidas nos currículos e ações dos professores.

Encontramos, nas enunciações das professoras, pistas que nos remetem de forma implícita e explícita às considerações acima mencionadas. De acordo com essas reflexões, a universidade configura-se como instituição socialmente formalizada de formação, portanto se mostra, também, como contexto potencial de aprendizagem das ações de alfabetizar. Na ocasião das entrevistas, percebemos, a princípio, um silenciamento tanto de Iara quanto de Potira e Iracema com relação à contribuição dessa instituição para o seu processo formativo. Espontaneamente, essa instituição não foi mencionada como contexto específico das aprendizagens das ações de ensinar a ler e escrever aos seus alunos.

No entanto, interessando-nos pelos contextos que elas recortaram/identificaram como sendo relevantes ao desenvolvimento das ações singulares que as propiciavam alfabetizar, trouxemos, diretamente para as professoras, o questionamento acerca de suas experiências formativas em instituições formais próprias para tal fim. Buscávamos reflexões a respeito do caráter da formação que tem sido possibilitada por tais instituições, considerando sua função histórica e social e a problemática da alfabetização que instiga discussões como essa.

De seus silêncios e de suas falas, Iracema, Iara e Potira, em resposta a nossa palavra, enunciaram acerca da formação universitária.

[...] Eu falo tanto nos seminários¹¹⁰ e na minha formação continuada e fico desmerecendo a minha formação na universidade, como se não tivesse tido tanto valor como essas outras. Na verdade, não era isso que queria passar, porque a universidade foi imprescindível também, por causa da base. A universidade traz pra gente a fundamentação, a base, os clássicos. E os seminários e a formação continuada traz o que tem de novo, digamos o que todo mundo está discutindo, principalmente os seminários, aqueles autores que estão no auge, são os que vêm para os seminários, às vezes aqueles autores que nem chegaram a ser discutido sobre eles na universidade. [...] Eu acho que, na verdade, essas duas coisas foram essenciais na minha formação: a faculdade que trouxe essa base sólida para entender o contexto mais amplo da educação e da educação no Brasil e a participação nos cursos. Eu acho que uma coisa sem a outra teria ficado *capenga*, a formação. Se eu tivesse só participando de cursos, de cursos, de cursos... sem ter essa formação da universidade, ficaria uma lacuna na compreensão das discussões atuais e se eu tivesse só na faculdade e não tivesse esse

¹¹⁰ A professora refere-se aos encontros/eventos de discussão ou de formação continuada realizados sob a forma de seminários.

interesse, essa participação nos cursos, ficaria também como se... eu não perceberia essa evolução do conhecimento, essa mudança dinâmica que a sociedade vai trazendo. Quero deixar claro que as duas são importantes, não quero ser injusta com a [nome da universidade], com meu curso de formação, foi muito interessante.

[...] Na época, em alguns momentos cheguei a pensar: “ah, a universidade forma um pensador da Educação, não necessariamente um educador, aquele que vai para fazer na sala de aula no dia a dia”. Por que eu digo isso? Porque às vezes o que a gente sente é que as pessoas que terminam a faculdade, elas entram *meio que em parafuso* na hora que vão assumir uma sala de aula. Elas entendem muito de educação, mas não sabem conduzir... por exemplo: “E, se o aluno não quiser fazer a tarefa?” O que é uma coisa desesperadora para quem chega na sala de aula. Com tanto conhecimento e eu não sei o que fazer com aquela criança que não quer fazer a atividade. Por exemplo: “Quando bate um no outro?” A gente estuda um monte de coisa, mas essas coisas não são discutidas na faculdade. [...] Só no dia a dia mesmo que a gente aprende, perguntando aos outros, porque a gente aprende muito com os outros. Para esse aspecto prático da sala de aula – que eu só falei das atividades de prontidão – mas eu tenho que tirar o chapéu e reconhecer o valor do Magistério, no [nome da escola]. Porque no terceiro ano que a gente foi pra sala de aula, todas as metodologias estavam voltadas para isso, eles deram uma instrumentalização magnífica, que eu costumo dizer: “Eu não seria a mesma professora se eu não tivesse feito aquele Magistério, naquela época, naquela escola. Foi imprescindível as orientações que foram dadas, algumas dicas mesmo, preciosas, que hoje a gente não ouve por aí. Como se isso não fosse importante. O aspecto técnico da profissão, porque tem uma questão técnica em ser professor, que é imprescindível. (Fragmentos da narrativa de Iara).

Eu aprendi muitas coisas, mas... [pausa] a gente fica esperando na academia [...] que tenha muitas práticas de sala de aula, o que não acontece, mas eu acredito que toda a teoria que a gente aprende lá vai auxiliar nessa prática, com certeza se você não buscar a prática e a teoria caminhando juntos. Mas, eu já tava em sala de aula quando eu fiz Pedagogia; eu já estava na sala de aula. Então, muita coisa ajudou, muita coisa ajudou, principalmente na... são necessários, acho que a teoria é extremamente necessária para a prática caminhar... não tem como. (Fragmento da narrativa de Potira).

No curso de Pedagogia... na verdade assim... foi na [nome da universidade particular], então assim, quando eu cheguei, o fato de eu ser professora do [nome da escola pública], no início também me causou um pavor! [...] Eu conheci pessoas na sociedade que tinham essa escola como referência na educação. Então, eu fui assim, com esse peso, e na universidade era a mesma coisa. Os professores, quando se davam conta que eu era do [nome da escola], na [nome da universidade], eles agiam diferente comigo. Eles me davam um lugar diferente, por estar no [nome da escola] como professora. Então, eu me lembro muito de estar colaborando, de tá levando a prática do [nome da escola]... Nunca aconteceu um trabalho que eu não fosse a cabeça pra apresentação. Elas tinham um desejo, uma sede tão grande de eu estar levando essas coisas, de tá levando nas disciplinas que tinham essa parte prática, que era por módulos; então, cada módulo geralmente tinha um trabalho para apresentar; então, quando eu coloco isso no memorial, eu tive

que cortar, porque aí eu tinha uma orientadora e não podia botar o [nome da escola] naquele lugar, eu tinha que dar um jeito de colocar o curso de Pedagogia que eu estava fazendo, que era óbvio, né? Mas, as leituras que eu fazia eram coisas que eu tinha, muitas coisas que eu já tinha me apropriado *daqui*¹¹¹, que eu já tinha lido *daqui*, sabe? Assim, aqui eu tinha me apropriado de muitas coisas mais profundas aqui. Até porque essa forma de metodologia de formação por módulo depende muito do aluno, porque você vai de quinze em quinze dias... textos... e o tempo é muito curto e você, pra...se apropriar, é muito complicado, muito complexo. Então, eu lembro assim a paixão das colegas, o desejo de estar nos grupos, onde eu estava. Porque eu fazia essa relação da prática que eu desenvolvia no [nome da escola] e o conteúdo que a gente estava estudando. Então, foi muito gostoso, tinha essa coisa de eu estar me exibindo...[risos]. (Fragmento da narrativa de Iracema).

Segundo Fontana (2005), é possível dizer algo também a partir do silêncio, o qual, segundo a autora, pode ser explicado considerando-se o discurso em sua relação com a ideologia e a determinação histórica – lugar de onde podem emergir as possibilidades de significação do silenciamento.

Ecoavam muitas vozes que fazem parte do que é a formação dos professores hoje. Algumas dessas vozes são seculares, como, por exemplo, o processo de profissionalização docente cuja trajetória é repleta de lutas, conflitos, hesitação, recuos, preenchida pelo sentimento de ameaça dos projetos e interesses do Estado, da Igreja, das famílias, frente à consolidação do corpo docente. (NÓVOA, 1999, FONTANA, 2005). Em síntese, Fontana (2005, p. 104) nos diz acerca da profissionalização docente:

[...] da profissionalização dos professores, história de raízes antigas, mas de materialização mais recente: ela se efetiva, na Europa, na metade do século XVIII, com a constituição dos sistemas nacionais de ensino, que substituíram um corpo de educadores arregimentados e preparados sob o controle das congregações religiosas por um outro composto de homens-professores leigos sob o controle do Estado.

Nesse/desse percurso, os processos de ensinar e aprender, atendendo à diversidade de objetivos de que a educação assumiu, de época em época, pouco a pouco, são delegados/assumidos por profissionais especializados, também marcados pelas especificidades de momentos distintos, quando passam a atuar em

¹¹¹ A professora se refere ao local – a escola – onde trabalha e onde a entrevista estava se realizando.

espaços programados, tempos determinados, com regras e princípios estabelecidos, gestando, então, o professor como profissional de educação. (FONTANA, 2005).

Segundo Nóvoa (1999), nessa construção histórica da profissionalização docente, a formação de professores tem oscilado entre os *modelos acadêmicos* e os *modelos práticos*. Em outras palavras, ou a formação é centrada nas instituições e em conhecimentos fundamentais à profissão docente ou nas escolas e em modelos aplicados, como comentamos anteriormente. Porém, conforme o autor, nem as universidades nem as escolas, com a técnica e a prática, isoladamente, são capazes de responder às necessidades da formação do professor e, conseqüentemente, à sua profissionalização – tendo em vista que “é preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*¹¹² [...]” (NÓVOA, 1999, p. 26), em que esse *modelo profissional* configure um tipo de conhecimento profissional contrário a esse quadro de pensamento, ou seja, considere que tanto a constituição das categorias conceituais quanto as práticas emergem no/do trabalho cotidiano do professor. (TARDIF, 2007).

Ao revisitarmos, com um rápido passeio, as ideias acerca da formação docente e da profissionalização dos professores, identificamos como aspectos determinados historicamente a constituição dos modelos técnicos/transmissivos para o processo de formação do professor, que provocam, dentre inúmeras conseqüências, a cisão entre a teoria e a prática. A ausência dessa inter-relação entre teoria/prática nos sugere que há, efetivamente, um comprometimento quanto à eficiência do processo formativo do professor na formação inicial, o que ficou evidenciado nas enunciações das professoras.

De forma deliberada, como dissemos, Iara, Potira e Iracema não destacaram a universidade ou a escola normal como um dos seus contextos *específicos* de aprendizagem dos *modos de ação* que desenvolvem atualmente para alfabetizar, mas rememoraram a formação na universidade e na Escola Normal como contexto

¹¹² Tardif (2007), ao descrever o movimento de profissionalização do ensino na atual conjuntura social, mostrando o quanto paradoxal é esse contexto, diz-nos que se pedem aos professores para se tornarem profissionais no momento em que a formação profissional, o profissionalismo e as profissões, de modo geral, atravessam um período conturbado, “[...] de crise profunda” (TARDIF, 2007, p. 246). Acrescenta ainda que, ao buscar renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, esse movimento de profissionalização, de amplitude “quase internacional”, estuda, segundo o autor, “[...] o conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas” (TARDIF, 2007, p. 247, 259), o que ele define como *ecológica*. Então esclarece: “o estudo do ensino numa perspectiva ecológica deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho cotidiano”. (TARDIF, 2007, p. 260).

formativo a partir da nossa intervenção. As palavras de Iara *traduzem* essa omissão imediatamente retificada: “Eu falo tanto nos seminários e na minha formação continuada e fico desmerecendo a minha formação na universidade, como se não tivesse tido tanto valor como essas outras. Na verdade, não era isso que queria passar [...]. Quero deixar claro que as duas são importantes, não quero ser injusta com a [nome da universidade], com meu curso de formação, foi muito interessante”. Iracema também destaca: “No curso de Pedagogia... na verdade assim... [...]”, e Potira reafirma: “Eu aprendi muitas coisas, mas... [pausa] a gente fica esperando na academia [...]”. A professora usa a conjunção *mas*, no entanto antes da pausa diz ter aprendido muitas coisas. Sugere-nos, ao usar a conjunção, que aprendeu (embora esperasse da universidade a prática de sala de aula) devido à sua atuação, naquela ocasião, como professora, o que lhe possibilitou (segundo ela), efetivamente, fazer a relação teoria/prática.

Embora, a princípio, a universidade e a Escola Normal não tenham sido indicadas por elas como contextos significativos das aprendizagens das ações de alfabetizar, a partir de uma leitura cuidadosa desses enunciados, percebemos que esse *eclipsamento* por parte das professoras vem amalgamado de sentidos que evidenciam as funções historicamente definidas da formação de professores nessas instituições formais e que, conseqüentemente, refletem/refratam essa situação.

Segundo Tardif (2007) e Lopes (2010), no processo de ensino-aprendizagem, as instituições de ensino superior (com maior ou menor incidência) orientam-se, atualmente, em modelos aplicacionistas, assentados em paradigmas epistemológicos, tradicionais ou pós-modernos, melhor dizendo:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (TARDIF, 2007, p. 270).

[...] ‘tradicional’, em que a aprendizagem é concebida como aquisição resultante de imitação/recepção, passividade, memorização e reprodução de modelos, sendo o aprendiz uma entidade abstrata, não personalizada, descontextualizada, inculta; e ‘pós-moderno’, com

caráter de transição entre as concepções de um aprendiz que adquire e um aprendiz que constrói conhecimento, enfatizando-se menos a ação do professor, do ensino, e mais a construção pelo aluno, de modo individual, a aprendizagem. (LOPES, 2010, p. 173).

A partir dos sentidos historicamente construídos para os modos de formar na universidade, encontramos elementos que nos permitem compreender porque Iara e Potira realçam a importância – *imprescindível* – do curso na universidade e do Magistério na sua formação para exercer a profissão – como observa Iara: “[...] a *Universidade foi imprescindível* [...]” e, nas palavras de Freire (1996, p. 91-92), “a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. [...] o professor que não leva a sério sua formação [...] não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. A universidade então se instaura como a autêntica formadora dos professores e especialistas de educação.

A professora Iara acrescenta à importância da universidade as suas contribuições no seu percurso formativo, narrando: “também, por causa da base [...], a universidade traz pra gente a fundamentação, a base, os clássicos [...], base sólida para entender o contexto mais amplo da Educação e da Educação no Brasil [...]”. Ao enunciar a palavra *também*, Iara indica-nos, nesse pequeno detalhe, que há outras aprendizagens oriundas desse contexto, ainda que não as explicita. Porém, de forma explícita, refere-se ao papel que a universidade, como contexto das suas ações de alfabetizar, desempenhou na formação inicial à formação do corpo de conhecimentos relevantes que possibilitam compreender o que a ela é fornecido após a universidade.

A história desses sentidos, de raízes antigas, e a profissionalização dos professores, de materialização mais recente (FONTANA, 2005), ficam implícitas nas enunciações. A universidade, como instância expressiva, fundamental na profissionalização – locus das aprendizagens das ações de alfabetizar das professoras –, sugere-nos que o que foi vivenciado nesse contexto foi impactante para as professoras constituírem as ações de alfabetizar. Como nos diz Fontana (2005), o passado não é apenas o que se foi, mas uma vivência da qual nos apropriamos e que nos toma, nos marca.

Aprofundando nossa análise, ao mesmo tempo em que as professoras conferem à formação inicial esse contexto de aprendizagem, entre os dizeres das

professoras, encontramos pistas de que, na condição de aprendizes, vivenciaram um processo de formação, provavelmente baseado no método de *assistir e aprender antes de começar a fazer*, assentado em uma perspectiva metodologicamente *tradicional* (FREIRE, 1996; TARDIF, 2007; LOPES, 2010) e que, conseqüentemente, não deixou marcas significativas, ao ponto de serem lembradas, apropriadas como constituição das suas ações de alfabetizar. Diante disso, essas análises vão mostrando, portanto, que para aprender a ensinar a relação teoria/prática é uma exigência, constituindo-se como condição, *contexto de aprendizagem*, o que não foi, pelo menos pelas professoras de nosso estudo, experimentado na universidade.

A enunciação de Potira é bem significativa da cisão entre a teoria e a prática desde a formação inicial: “*Eu aprendi muitas coisas, mas... [pausa] a gente fica esperando na academia [...] que tenha muitas práticas de sala de aula, o que não acontece [...]*”. A partir desse fragmento da narrativa de Potira e da enunciação de Lara trazida acima, percebemos a ênfase dada, na universidade, à formação teórica para o futuro professor, eximindo-o, conseqüentemente, de experiências/situações em que eles pudessem estabelecer relações entre as teorizações trabalhadas e as situações da prática, ainda que hipoteticamente vivenciadas, imprescindíveis para qualificá-lo e habilitá-lo ao seu ofício de ensinar.

Contudo, há um *pormenor* na lembrança de Potira que merece um realce, a princípio, *detalhe secundário*, quase *insignificante*, mas que nos chama atenção: a futura professora Potira já era professora! Essas duas condições – professora futura/professora atual – coexistiam e enfrentavam-se em uma única pessoa em situação de formação. Mobilizando suas ações como professora (com suas crenças, convicções, valores) e também o próprio modo de viver cada um desses papéis, num contexto real de trabalho que permitiu/exigiu que Potira, contrapondo os saberes práticos com o saber teórico, reorganizasse, provavelmente, as ações de ensinar acomodando-as às exigências da instituição escolar em que atuava com uma adequada preparação para sua atuação profissional – permitindo-nos delinear uma analogia nos moldes da formação centrada na ação-reflexão-ação. Assim nos diz, repetindo para reafirmar: “Mas, eu já tava em sala de aula quando eu fiz Pedagogia; eu já estava na sala de aula. Então, muita coisa ajudou, muita coisa ajudou, principalmente na... são necessários, acho que a teoria é extremamente necessária para a prática caminhar... não tem como” (Potira). Nesses termos,

podemos pensar que, a despeito de a relação teoria/prática não ser propiciada no curso universitário, ela, como professora e aluna, buscava fazer para si uma relação.

Segundo Tardif (2007), os meandros da formação dos professores, também, passam pela aquisição de conhecimentos específicos à profissão que são oriundos dela. O autor acrescenta que boa parte da formação docente deveria basear-se nesses conhecimentos, ao invés de ser dominada por conteúdos específicos das disciplinas, de forma fragmentada, na maioria das vezes, como unidades autônomas sem relação uma com a outra. Nesse entendimento, Tardif (2007, p. 241-242) comenta:

Mais uma vez é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda esteja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino [...]. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesma e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos.

Em meio a essa situação, uma saída/entrada seria oferecer aos professores, na sua formação, um espaço mais amplo, sistemático, para os conhecimentos/ações dos práticos dentro dos currículos (TARDIF, 2007), ou seja, daqueles que, como Potira e Iracema, fazem relação com o ensino e com a realidade cotidiana do trabalho que desenvolvem na escola.

Iracema nos revela também que, no seu curso, organizado por módulos, diferentemente da graduação vivenciada por Lara e Potira, apesar de existir uma diferença na organização das disciplinas, em termos de tempo e tarefas, havia em comum a cisão entre a teoria e a prática. Iracema, ancorada na sua experiência, revela-nos: “Até porque essa forma de metodologia de formação por módulo depende muito do aluno porque você vai de quinze em quinze dias, textos, e o tempo é muito curto e você, pra... se apropriar é muito complicado, muito complexo. Então, eu lembro assim a paixão das colegas, o desejo de estar nos grupos onde eu estava. Porque eu fazia essa relação da prática que eu desenvolvia no [nome da escola] e o conteúdo que a gente estava estudando”.

No fragmento acima, podemos admitir que a questão da organização do curso – em tempos curtos e com um grande espaçamento¹¹³ – é algo que Iracema questiona: “[...] pra... se apropriar [dos conteúdos] é muito complicado, muito complexo”. Procurando desenvolver nossa análise, comentamos o que Tardif (2007) nos diz a respeito das implicações dos modelos aplicacionistas de ensino. Dentre alguns problemas por ele apontados, ressaltamos o de que a lógica *disciplinar* orienta-se pelas questões de conhecimento, e não de ações. Poderíamos indagar: o que dizer então, se, além da lógica *disciplinar*, o curso era organizado em módulos quinzenais? Uma vez disciplinar, a formação é fragmentada e especializada, o que se agrava pela organização em módulos com uma carga horária *compactada* em um só tempo e com espaçamentos longos, configurando-se como dispersa e de pouca duração – portanto, pouco impactante sobre os alunos, deixando para eles a responsabilidade sobre/com sua aprendizagem.

No entanto, o ponto aqui é o que analisamos a partir do que Iracema faz/representa para seus amigos de curso porque aí podemos desvelar um contexto de aprendizagem, segundo sua lembrança. A princípio, ao entrarmos na análise, questionamos a relação teoria/prática no tempo sequencial e na lógica de organização de seu curso. De acordo com Tardif (2007), baseando-se no método aplicacionista, o conhecer e o fazer são distintos, separados e subordinados um ao outro – o fazer é subordinado ao conhecer. Nesse sentido, o autor acrescenta: “[...] ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e, em seguida, aplicar seu conhecimento ao fazer”. (TARDIF, 2007, p. 272).

Considerando essa lógica da relação teoria/prática, no método aplicacionista, e a enunciação de Iracema que nos revela, também, o quanto a relação teoria/prática é essencial no processo de aprender a ensinar, podemos comentar que o ensino regido por questões do conhecimento em detrimento da ação implica problemas nos processos de formação inicial para o magistério. (TARDIF, 2007).

A respeito dessa problemática, Freire (1996) nos indicaria como solução: a reflexão crítica sobre a prática é que é essencial, pois nos permite confirmar, negar,

¹¹³ Característica de grande parte dos cursos de graduação desenvolvidos por instituições privadas que, para diminuir custos, organizam os cursos em módulos nos quais o conteúdo de cada componente particular é compactado em poucos encontros, responsabilizando o aprendiz pelo aprendizado, sendo a função do professor apresentar o conteúdo, ficando ao aprendiz o papel quase exclusivo de fazer relações entre este e as situações às quais se aplica, o que Iracema fazia, não apenas para si, como para seus pares.

modificar os saberes que envolvem o ensinar/aprender. De forma analógica, o autor nos ensina:

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 1996, p. 22).

A prática vivenciada por Iracema, objeto de ávida curiosidade por parte das colegas de sala, revelada na sua voz: “eu lembro assim a paixão das colegas, o desejo de estar nos grupos onde eu estava”, mostra-nos que as vozes da teoria, dominantes nas situações de formação, precisaram se ajuntar às vozes dela (Iracema) e de seus alunos, com quem e para quem ela trabalhava, mediante seus relatos para suas colegas de curso. Os gestos e modos de ação concretos de Iracema no cotidiano da escola mostravam-se, para seus companheiros, como possibilidades de compreensão de muitas das ações de ensinar/aprender, e quem sabe até de outras das “[...] relações ali vividas (relações de ensino, de trabalho, de hierarquia, disputa ou camaradagem) como algo que está sendo, mais do que como algo que é. O que é, já é, revela-se como concluído, até se naturaliza. O que está sendo é o que é e seus possíveis, ainda em movimento”. (FONTANA, 2005, p. 112-113).

O vivido por essas professoras produz signos que foram interpretados, o que implicou rememorar sentidos. Ou seja, o significado desses fatos não estava neles, nos fatos, nas ações realizadas nas formações delas, mas, como produção histórico-cultural, foi organizado no curso das relações sociais, carregando sentidos históricos. Nessas e dessas condições, esses fatos foram interpretados por nós “[...] entre os fios e os meandros do bordado, a singularidade de cada um de nós emerge, imprimindo modulações e entonações distintas às interpretações que nos são possíveis”. (FONTANA, 2005, p. 147). Nesse entendimento, podemos admitir, como a autora, que a nossa interpretação, do ponto de vista de quem investiga, não se deu/dá no vazio. Ao interpretar o que Iracema e Potira viveram, buscamos sentidos pelos/nos sentidos. A partir desses sentidos, constatamos que, no contexto da formação inicial, na universidade, uma base teórica e prática é indispensável ao

futuro professor – articulando e mobilizando, concomitantemente, conhecimentos e habilidades.

4.3 CONTEXTOS DE APRENDIZAGENS DAS AÇÕES DE ALFABETIZAR VINCULADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA

Decorre, também, das ideias oriundas das pesquisas sobre o saber docente, além da discussão sobre a formação inicial, a reflexão sobre a formação continuada. Nesse sentido, corroborando com Frade (2010), podemos dizer que – dos desafios atuais que a educação e a escola impõem devido à incerteza da relação formação e trabalho provocada pela intensa “[...] mobilidade profissional; rápida obsolescência da informação e as rápidas mudanças nas organizações que fazem com que, ao longo de um ciclo profissional, os professores mudem suas qualificações, alterem seu conjunto de competências e funções” (FRADE, 2010, p. 39) – emerge a necessidade da continuação da formação após a formação inicial, não apenas para compensar suas falhas, nem para garantir o acesso aos novos conhecimentos produzidos nas pesquisas. Nesse/desse contexto, nessas últimas décadas, podemos verificar o avanço dessa formação na ampliação da oferta de cursos, principalmente na área temática da alfabetização. (FRADE, 2010).

Nesse/desse cenário, despontam direitos legitimados e normatizados para a garantia da formação continuada dos professores. A LDBEN/1996 instituiu esse direito, e, na sua concretização, destacamos, dentre as fontes orçamentárias e programas,

[...] a existência de recursos como o FUNDEB, têm sido criados vários projetos de formação contínua, tanto pelo MEC, como por Secretarias de Educação, tais como: PROCAP (SEE/MG), PEC (SEE/SP), PCNs em Ação (MEC); programas de graduação para professores em exercício, como o Pro-Formação/MEC e projetos Veredas (SEE/MG), além de alternativas envolvendo mídias televisivas e digitais, efetivadas pela criação da TV Escola e do Portal do Professor (SECAD). (FRADE, 2010, p. 43-44).

Nesse conjunto de ações, destacamos o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA –, projeto criado por iniciativa do MEC e implementado em 2001. Em 2005, o MEC renova sua preocupação criando a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica que integra Centros de Pesquisa de universidades Brasileiras, cujo objetivo é garantir o direito profissional do professor à formação de forma sistemática e contínua. (FRADE, 2010). Destacamos, nesse âmbito, a produção sobre leitura e escrita destinada aos professores em exercício, realizada tanto pelo CEALE (Centro de Alfabetização, leitura e escrita da FAE/UFMG) quanto pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE). Dessa produção, ressalta-se a coleção *Alfabetização e Letramento*.

Contudo, a formação contínua não se limita só às ações governamentais legitimadas e normatizadas. Segundo Gatti (2008), o conceito de *educação continuada* nos estudos educacionais mostra-se um tanto impreciso: ora restringe-se aos limites dos cursos estruturados e formalizados, executados após a graduação ou magistério, ora alarga-se, compreendendo qualquer tipo de atividade que contribua para o desempenho profissional como:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeos ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa parecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

Nesse/desse amplo leque de possibilidades, recortamos um fragmento da narrativa de Potira sobre uma instância específica da sua formação continuada que nos inspirou algumas de nossas investigações sobre os contextos de aprendizagem das ações que possibilitam ensinar a ler e a escrever aos seus alunos.

4.3.1 Contextos definidos pela formalização

O fragmento abaixo se trata de um comentário rememorado a partir da nossa reflexão sobre os cursos dos quais Potira havia participado após a sua formação inicial, conforme ela comenta:

Foi marcante o PROFA que a gente fez. Então, foi muito significativo porque o que você via no PROFA, de texto, de teoria, de discussão, você trazia para a sala de aula, fazia com as crianças e, depois, retornava para discussão do grupo. Foi muito significativo. O material do PROFA é riquíssimo, principalmente na questão da construção da escrita, na leitura para as crianças, então foi um bom programa [...]. A parte teórica de textos, tivemos muitos espaços para discussão; as atividades que eram propostas para realizar com os alunos eram sempre retomadas em sala de aula, o que foi bom; o que foi significativo, o que deu certo, o que não deu, sempre se discutia, a formadora dava esse espaço, que tem no programa esse espaço de discussão, mas ela suscitava questionamentos, discussões, né? Sempre questionando pra saber se tinha sido bom pra os alunos na escola aquela experiência. (Fragmentos da narrativa de Potira).

A narrativa de Potira pode ser compreendida essencialmente como elogiosa ao curso PROFA, pois, como ela diz: “foi marcante [...] muito significativo [...] o material é riquíssimo [...] foi um bom programa [...]”, o que pode sugerir como sendo o curso especialmente apropriado para a aprendizagem das ações relacionadas ao ensino de leitura e escrita. De fato, a organização do programa e a elaboração do material foram cuidadosamente pensadas nessa intenção. (FRADE, 2010). Em que pese toda a boa estrutura do programa, o ponto aqui é interrogar, a partir desse fragmento da narrativa de Potira como lugar de investigação, sobre a questão dos contextos de apropriação das ações de alfabetizar. Porém, antes de analisá-lo, vejamos o que diz Iracema sobre a sua participação nesse mesmo programa:

Mas, também, a chegada do PROFA, né, que não foi assim... Hoje quando as meninas dizem, a gente vai em cursos de formação e as meninas dizem: *ah! O PROFA, a gente fez também*. Mas, não foi o PROFA em si, mas o fato da gente tá fazendo com a Dulce [coordenadora da escola], né, com todas as leituras que ela já tinha, as concepções, a bagagem e... [pausa]. A chegada do PROFA e ela estar trabalhando com a gente, tá coordenando, isso foi fundamental. Eu tava me apropriando desse trabalho, dessa escrita com a função social, para a sala de aula, agora eu sei como estar trabalhando coisas específicas mesmo da alfabetização. As crianças estão sendo

letradas, e essas questões agora posso tá pensando nisso. Eu acho que isso é muito legal, pensar nisso, assim. Hoje eu olho e tenho clareza dessa tomada de consciência, né, do professor, do porquê, do agir desse modo e não desse outro, de fazer essas escolhas. (Fragmentos da narrativa de Iracema).

Pelas/nas palavras de Iracema, o curso do PROFA, por ele mesmo, não se basta: “Mas, também, a chegada do PROFA, né, que não foi assim... Hoje, quando as meninas dizem a gente vai em cursos de formação e as meninas dizem: ah! O PROFA, a gente fez também. Mas, não foi o PROFA em si, mas o fato da gente tá fazendo com a Dulce [coordenadora da escola]”. Encontramos, aqui, indícios de que o elogio não foi especificamente para o curso, como Potira o fez. Ao dizer: “Mas, não foi o PROFA em si”, ela faz alusão a outro fator. Se não foi somente o curso que possibilitou a aprendizagem das ações de alfabetizar, o que teria possibilitado? Como, então, essas enunciações podem ser interpretadas? O que elas podem nos dizer como contexto de aprendizagem na formação continuada – no curso do PROFA?

Podemos constatar que ambas enfatizam o papel mediador da pessoa/professora que assumia a função de formadora do curso. Na fala de Potira ela é destacada: “[...] tivemos muitos espaços para discussão, as atividades que eram propostas para realizar com os alunos eram sempre retomadas em sala de aula, o que foi bom, o que foi significativo, o que deu certo, o que não deu, sempre se discutia, a formadora dava esse espaço, que tem no programa esse espaço de discussão, mas ela suscitava questionamentos, discussões, né, sempre questionando pra saber se tinha sido bom pra os alunos na escola aquela experiência [...]”. De modo ainda mais explícito, Iracema põe em relevo o papel da coordenadora: “[...] mas o fato da gente tá fazendo com a Dulce [coordenadora], né, com todas as leituras que ela já tinha, as concepções, a bagagem e ... [pausa]. A chegada do PROFA e ela estar trabalhando com a gente, tá coordenando, isso foi fundamental [...]”. No entanto, nesses/desses fragmentos, não encontramos elementos suficientes para traçar o movimento de internalização das ações de alfabetizar, mas arriscamos dizer que, com base em Vygotsky (1988) e Smolka (2000b), foi com outros (coordenadora, formadora, cursistas, alunos...). Nesse sentido, Smolka (2000b, p. 36) diz: “se nem sempre podemos identificar e descrever processos psicológicos de internalização/apropriação, podemos assumi-los como um princípio, um princípio relacional”, que poderíamos compreender como

mediacional. Charlot (2000) afirma que não pode haver saber em si, o saber é uma relação com o mundo, que vem a ser uma relação da pessoa consigo mesmo e com os outros, que implica uma forma de atividade, uma relação com a linguagem e com o tempo. O saber é, portanto, construído na história coletiva, nas relações sociais.

4.3.2 No ambiente de trabalho extraescolar *com outros mais experientes*

Considerando esse aspecto relacional, com olhar apurado para as narrativas das professoras, destacamos os episódios seguintes da narrativa de lara, os quais merecem análises, na tentativa de precisar melhor outros contextos de aprendizagem dos saberes de alfabetizar em que mais uma vez o *outro* se fez *sentido* nelas – e por que não dizer: *elas* se fizeram *sentidos* pelos outros:

Comecei, tive experiências, trabalhei numa escola de linha construtivista aqui em Natal, aprendi muito, costumo dizer que os dois anos que passei lá são equivalentes aos cinco que passei na faculdade. Para mim, foi um período maravilhoso de aprendizado [...]. Quando eu fui para essa escola, assumir uma turma de alfabetização, eu já estava na faculdade e era bolsista de Dulce [professora de Processo de Alfabetização]. Dulce falou comigo e disse eu lhe ajudo, eu lhe oriento e você vai lá trabalhando com eles, o que era a turma de alfabetização nessa escola. Eu fiquei com eles um mês trabalhando nessa escola. Só que a escola me chamou para trabalhar lá, depois de um mês que eu fiquei lá com eles e me convidaram para trabalhar nessa escola, tinham gostado do meu trabalho, tal... nesse período eu ensinava à noite no município e eram alunos adultos, no segundo ano, naquele tempo segunda série. Como eu era bolsista de Dulce, ela me dava muitas dicas para fazer com os meninos à noite. [...] Lá na escola a gente tinha os planejamentos que eram com a coordenadora uma vez por semana, um encontro que era pra gente tratar das coisas da nossa turma especificamente, então vai lá e conversava e quais são suas dúvidas e vamos por aqui... caminhe por ali... e quinzenalmente tinha encontro de estudo mesmo, aí esse não era sobre coisas da escola, era formação continuada que a escola fazia de quinze em quinze dias e eu lembro que um deles foi sobre psicanálise com a psicóloga da escola e outro desses, foi em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. De novo sobre os níveis, mas não sobre como fazer na sala de aula. Mas eu ia vendo as meninas fazendo, elas já estavam mais tempo nessa época. (Fragmentos da narrativa de lara).

Na perspectiva histórico-cultural em que se situa esta investigação, podemos afirmar que “ninguém é totalmente autossuficiente a ponto de poder prescindir do Outro” (PINO, 2005, p. 168) no seu desenvolvimento. Como diz Vygotsky (1987), no caminho do objeto, no mundo externo até a criança existe

sempre alguém. Isso indica que é necessário observar detalhes na narrativa das professoras, procurando sinais, pistas no relato das interações – muitas vezes, despercebidas, assumidas como irrelevantes – que podem indicar, como já dissemos, contextos de aprendizagens das ações de alfabetizar. A lembrança de lara, bem como a de Iracema e Potira, diz-nos muitas coisas, e os seus dizeres desvelam as relações que tiveram com outros para aprenderem a alfabetizar.

Como vimos, o *sentido/significação* atribuído/percebido pelos outros às ações das professoras foi fundamental na internalização das ações de alfabetizar – antes de serem ações internalizadas – nelas/delas – de alfabetizar, já circulavam entre outros. Porém, ao propormos, então, procurar indícios de contextos formativos dessas professoras alfabetizadoras, levamos em conta também o papel e o lugar desse(s) outro(s) nas relações sociais delas. O fragmento, anteriormente mencionado, revela-nos indícios de que outros contextos de aprendizagem foram revelados pelos sujeitos do estudo – o contexto em que a professora lara, no exercício de suas funções pedagógicas primeiras (no seu noviciado), aprendeu ações específicas de alfabetizar a partir de necessidades cotidianas do seu trabalho e de conhecimentos que circulavam em seu meio por intermédio de interações com outros mais experientes.

Porém, como as professoras deste estudo, ao exercerem a prática pedagógica a partir de interações com outros, aprenderam ações que, segundo elas, são significativas às ações que hoje utilizam para alfabetizar seus alunos? Como aprenderam a alfabetizar com outros que conviveram com elas na/durante a prática da sala de aula?

Atentemos para o fragmento abaixo, quando lara complementa o anteriormente narrado. Ainda na graduação de Pedagogia, ela começa a alfabetizar numa escola privada como convidada para assumir uma turma de crianças numa situação emergencial. Devido a uma greve na escola onde essas crianças estudavam, seus pais as conduziram a uma escola privada e convidaram lara para assumir a sala de aula destinada a seus filhos. Nesse fragmento de entrevista da professora lara, considerando o contexto dessa vivência, podemos visualizar, ao se referir a sua professora de Processo de Alfabetização, pistas de relações sempre dialógicas em que lara *negocia* sentidos para a prática de alfabetizar: “*Dulce [professora de Processo de Alfabetização] falou comigo e disse eu lhe ajudo, eu lhe oriento e você vai lá trabalhando com eles, o que era a turma de alfabetização nessa*

escola [...]. Como eu era bolsista de Dulce [professora de Processo de Alfabetização], ela me dava muitas dicas para fazer com os meninos”.

Nessa situação, encontramos indícios de que Lara (estudante de Pedagogia) ainda não conseguia alfabetizar de forma independente. Ou seja, Lara, embora estudante de Pedagogia, vivenciando conhecimentos acerca do processo de alfabetização – afinal estava referindo-se, como bolsista, à professora de *Processo de Alfabetização* – precisou dessa professora que ocupava uma posição de responsável pela aprendizagem do processo de ensinar/aprender a alfabetizar para lhe dar, como ela diz, *muitas dicas* de como fazer para ensinar a ler e escrever a seus alunos.

Do lugar de aluna, Lara ocupa a posição de aprender a alfabetizar, e a sua professora, de ensinar a alfabetizar. Percebemos que Lara aprendeu ações que lhe possibilitaram alfabetizar, chegando até a ser contratada pela escola após um mês de trabalho, quando, ao rememorar, diz: “Eu fiquei com eles um mês trabalhando nessa escola. Só que a escola me chamou para trabalhar lá, depois de um mês que eu fiquei lá com eles e me convidaram para trabalhar nessa escola, tinham gostado do meu trabalho, tal...”. É esperado que Lara realmente aprenda a alfabetizar nessas condições, afinal na dinâmica das relações sociais a professora assume a tarefa de ensinar e os alunos de aprender, realizando suas tarefas de acordo com as representações sociais relativas ao senso comum. (SMOLKA, 2001). Contudo, em decorrência dos comentários de Lara, “*eu lhe ajudo, eu lhe oriento e você vai lá trabalhando com eles*”, ao mencionar a ajuda da professora de *Processo de Alfabetização*, observamos o seguinte *detalhe*: Lara já sabia algumas coisas sobre alfabetização – cursara a disciplina *Processo de Alfabetização*, já havia concluído o curso Normal –, mas não conseguia, ainda, alfabetizar autonomamente. O que esse *detalhe* nos diz?

De uma perspectiva vygotskyana, ao se discutir a relação do sujeito com o outro e nela os mecanismos pelos quais as experiências de aprendizagem criam o desenvolvimento, encontramos um conceito extremamente importante. Ou seja, numa relação em que a mediação – fruto da imitação, orientação ou enfrentamento – é conduzida por um outro mais experiente, que auxilia na construção do

pensamento e da consciência de si, Vygotsky se refere a um conceito denominado *zona de desenvolvimento proximal*¹¹⁴. (GOÉS, 2000).

Embora os sentidos da ação de alfabetizar tenham sido compartilhados no plano das interações – por exemplo, no magistério, anterior à sua entrada na universidade (espaços onde circulam a aquisição de habilidades mínimas específicas e indispensáveis à alfabetização, regulamentados por lei), entre Iara e sua professora, como alfabetizadora iniciante –, ela ainda não tinha feito a sua ação de alfabetizar. Para Iara, os saberes de alfabetizar não se deram unicamente como aprendizagem direta para a explanação de um professor em um curso formal, muitas vezes idealizados segundo um modelo aplicacionista (TARDIF, 2007) – primeiramente no curso Magistério e posteriormente no curso de Pedagogia –, o que fica explícito quando afirma: “*aprendi muito, costumo dizer que os dois anos que passei lá são equivalentes aos cinco que passei na faculdade*”.

Ainda nesse mesmo fragmento, ao procurarmos reconstituir uma parte da “[...] longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 64) das aprendizagens das ações de alfabetizar de Iara, encontramos sinais de contextos em que a imitação de um outro mais experiente foi significativa para ela. Acerca disso, ela comenta como fazia para alfabetizar tendo como apoio o fazer das outras professoras que já lecionavam na escola há mais tempo: “Mas, eu ia vendo as meninas fazendo, elas já estavam há mais tempo nessa época”, e que entendemos como contextos significativos de aprendizagens de ações de alfabetizar. A imitação, como procedimento de aprendizagem, de apropriação de conhecimentos, de modo de participação – do aprendiz e do(s) outro(s) mais experiente(s) que se situam como mediadores – no compartilhamento de práticas da cultura, aparece como instância relevante, cuja compreensão precisa ser revista, conforme nos alerta Vygotsky (1988, p. 99): “*pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos*”. O autor acrescenta que “*uma compreensão*

¹¹⁴ Vygotsky (1988, p. 97), ao tratar da relação entre desenvolvimento e aprendizado, cria dois conceitos-chave: o primeiro seria a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que compreende aquelas funções psíquicas já dominadas pelo sujeito; e o segundo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que seria “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado”. (VYGOTSKY, 1988, p. 98).

Retomando ainda o fragmento da narrativa de lara, percebemos que ela menciona também a ajuda da coordenadora da escola¹¹⁵, dizendo: “Lá na escola a gente tinha os planejamentos que eram com a coordenadora uma vez por semana, um encontro que era pra gente tratar das coisas da nossa turma especificamente, então vai lá e conversava e quais são suas dúvidas e vamos por aqui... caminhe por ali”. Percebemos pistas que evidenciam como esses outros vão, de modo compartilhado, formal ou informal, sistemático ou não, possibilitando com ações/palavras/sentidos acionar “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1988, p. 97) para se tornarem ações/funções consolidadas que se manifestam autonomamente.

Desse (com)partilhamento entre a coordenadora, lara e a professora Dulce, as funções em *brotos, flores* que afloraram, caracterizaram o desenvolvimento proximal em lara. Com o seu aprimoramento posterior e internalização, lara transformou essas funções de alfabetizar em desenvolvimento real, descortinando a possibilidade de futuros aprendizados. Nessa ocasião, a partir das ideias de Vygotsky (1988, p. 97), “a zona de desenvolvimento proximal permitiu delinear o futuro imediato” de lara na sua capacidade de alfabetizar, além de possibilitar a percepção do “seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como aquilo que está em processo de maturação”. (VYGOTSKY, 1988, p. 98).

4.3.3 No ambiente de trabalho da escola com outros mais experientes

De forma muito mais precisa, encontramos também na narrativa de outro sujeito, a professora Iracema, sinais de que o trabalho (com)partilhado com a

¹¹⁵ Para Discutir o papel da coordenação pedagógica como mediadora de apropriação de conhecimentos, de formação docente – considerando-se a pouca produção que tematize a atuação desse profissional –, função que emerge de demandas das práticas escolares, cuja definição teórica não está dada (ver o trabalho de Bezerra (2009)) sobre a constituição da função do coordenador pedagógico na escola e na atuação de professores.

coordenação pedagógica, na escola (instituição de trabalho), envolvida num jogo de relações, condições, experiências próprias, posições determinadas e decisões dela, constitui-se como *contexto de aprendizagem das ações de alfabetizar* a partir da negociação de sentidos. Observemos como estão dadas as relações entre a professora, o contexto de trabalho e o coordenador: este último como outro mais experiente atuando na prática docente, e o ambiente de trabalho como elemento de significação à internalização de ações que hoje a professora Iracema utiliza para alfabetizar com êxito na escola pública.

E... batalhei muito para vir e quando fui aceita que cheguei, tenho um choque... [risos], um choque na chegada no [nome da escola]. Vendo a forma de trabalhar, a escrita presente, a leitura presente como algo que realmente faz parte da vida, como algo que faz parte do cotidiano da vida da gente e é assim que estava na escola. Então assim, eu já tinha tido esse momento de reflexão sobre isso, né, eu já vinha questionando tudo isso, e aí começo a buscar essa apropriação, dessa prática [...], para poder de fato exercer esse lugar de professora. É quando eu percebo, eu acho que o que me faltou, em Roraima, mesmo a gente começando com as leituras, que aí vem Piaget, entre outras coisas, em Roraima, mas eu não tinha de fato um contexto que eu pudesse realmente ver que aquilo era possível, né... realmente quando a gente saía que a gente ia para as escolas, a gente via as professoras saindo, lendo, estudando. E lá era território, e então eles enviavam muito professores que iam para São Paulo e para tudo quanto era lugar trazendo esses cursos para repassar pra gente, mas de fato, na sala de aula, a gente não via isso, o que a gente via eram professores ensinando as letras, depois, as vogais, as consoantes... não existia, de fato, algo, um lugar, que eu pudesse de fato perceber que isso era possível, que as crianças conseguem dar conta do processo de alfabetização, eu não via isso, mas já haviam discussões. Quando eu cheguei aqui, com tudo isso me inquietando, já havia feito muitas reflexões, me deparei realmente com um contexto aonde a escrita e a leitura estavam presentes nesse cotidiano, de forma significativa. E eu via as crianças, lendo, escrevendo, produzindo, sendo capazes de organizar um texto, organizar as receitas e todo aquele contexto, então isso pra mim, assim, foi maravilhoso, então isso realmente é possível. Agora é preciso compreender o como, como é que é possível. Possível é, mas como? [...] e aqui no [nome da escola], e eu acho que o que foi fundamental foi esse processo do [nome da escola], com a formação continuada, que a gente tem diariamente de poder estar refletindo sobre essa prática de poder estar caminhando com os parceiros mesmo, de estar refletindo junto, de estar falando dessa prática, de estar lendo e estar refletindo e acho que foi fundamental a presença de Dora [coordenadora] pelo conhecimento que ela tinha, pelo modo como ela tinha se apropriado e pela forma como ela conseguia trazer esse conhecimento pra gente: pra gente estar pensando, estudando, refletindo, fazendo a relação sobre teoria e prática, tá pensando nisso. Então, isso foi fundamental. [...] E assim... li muitas coisas sobre esse processo de modo de conceber esse processo, o ensinar as crianças, eu acho que essa grande escola que me faz ter essa tomada de consciência, que realmente me faz avançar nisso foi o [nome da escola]... não foi a faculdade, não foi não, eram as pontes... foi realmente esse lugar aqui. Era

muito forte a questão dos estudos no período que cheguei aqui, muito presente mesmo isso aqui [...]. Dava um medo, quando eu cheguei como eu tomava tranquilizante, porque dava um medo [risos], eu não vou conseguir fazer um negócio desse... quando eu via a Dora [coordenadora] meu Deus! [risos]. Mas foi assim desafiador demais, sabe? E eu digo assim: “Meu Deus, que coisa!”. (Fragmento da narrativa de Iracema).

Nesse fragmento, percebemos o movimento e esforço empreendidos pela professora Iracema para profissionalizar-se¹¹⁶ como docente, ao dizer: “buscar essa apropriação, dessa prática [...], para poder de fato exercer esse lugar de professora”. A professora Iracema nos dá pistas de que participa interativamente da construção de sua identidade profissional na escola em que passou a atuar nesse momento de sua trajetória formativa, quando encontra um contexto que propicia a produção dessa identidade. Iracema, nesse fragmento, demonstra que sua condição de *produtora* de sua profissão e dos saberes que constrói como referências para sua ação consciente é contingenciada por condições objetivas que envolvem, de modo indissociável, a participação de outros, a mediação pela intervenção, esta, por sua vez, mediada pelos sentidos que se iam tecendo nessas condições mesmas, nos espaços de possibilidades de apropriação existentes e em produção entre as interações – as significações circulantes sobre o que é/como se alfabetiza, os modos como *chegam* às discussões, nas orientações, nas trocas; os diferentes lugares ocupados por cada um nas situações, seus interesses, perspectivas, estratégias, dados contextualmente. Essas proposições aproximam-se das concepções de Freire (1996) acerca da formação docente, sendo a prática educativo-crítica exigência/condição da relação teoria/prática.

Iracema se relaciona *consigo mesma*, afinal desenvolve atividades que lhes são próprias, decorrentes de sua vontade de aprender, revelada quando declara: “batalhei muito para vir e, quando fui aceita, que cheguei, tenho um choque!” [risos]. *Um choque na chegada no [nome da escola]*”. Essa relação – o sentimento de *choque* – não é puramente individual; é social, tecida na trama das significações sociais, dos modos como essa escola e sua prática são compreendidas, percebidas

¹¹⁶ Referimo-nos à *profissionalização da docência* vinculada a um projeto de uma autonomia profissional exigente e responsável (NÓVOA, 1999), relacionada aos fundamentos epistemológicos do ofício de professor, abarcando o conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas.

no contexto circundante e ainda nos modos como as outras pessoas da escola agem e falam de suas ações.

Como nos diz Iracema, *“Vendo a forma de trabalhar: a escrita presente, a leitura presente como algo que realmente faz parte da vida, como algo que faz parte do cotidiano da vida da gente e é assim que estava na escola”*, torna-se possível validar, no jogo de novas relações coletivas de trabalho, de novos modos de proceder didaticamente, ancorados em concepções de alfabetização disseminadas e legitimadas pelas instâncias socialmente reconhecidas, suas ideias iniciantes, ainda em produção, sobre como alfabetizar. Isso se evidencia quando afirma: *“Então, assim, eu já tinha tido esse momento de reflexão sobre isso, né, eu já vinha questionando tudo isso, e aí começo a buscar essa apropriação, dessa prática [...] para poder, de fato, exercer esse lugar de professora”*. Na pauta das relações vividas com outros, mediados por eles, enquanto outros mais experientes, ela pode checar essa forma de alfabetizar, quando constata: *“É quando eu percebo, eu acho que o que me faltou, em Roraima, mesmo a gente começando com as leituras, que aí vem Piaget, entre outras coisas, em Roraima, mas eu não tinha, de fato, um contexto que eu pudesse realmente ver que aquilo era possível”*.

Essas atividades implicam ainda uma forma de Iracema relacionar-se com o contexto, o que fica explícito quando diz: *“eu acho que essa grande escola que me faz ter essa tomada de consciência, que realmente me faz avançar nisso foi o [nome da escola]... não foi a faculdade, não foi não, eram as pontes... foi realmente esse lugar aqui”*, e com os outros: *“eu acho que o que foi fundamental foi esse processo do [nome da escola], com a formação continuada, que a gente tem diariamente de poder estar refletindo sobre essa prática de poder estar caminhando com os parceiros mesmo, de estar refletindo junto, de estar falando dessa prática, de estar lendo e estar refletindo e acho que foi fundamental a presença de Dora [coordenadora] pelo conhecimento que ela tinha, pelo modo como ela tinha se apropriado e pela forma como ela conseguia trazer esse conhecimento pra gente: pra gente estar pensando, estudando, refletindo, fazendo a relação sobre teoria e prática, tá pensando nisso. Então isso foi fundamental”*.

A enunciação de Iracema nos evoca as ideias de Tardif (2007), ao afirmar que os saberes profissionais não são saberes dados, são saberes laborados/elaborados no/do processo de trabalho do professor, gestados na relação das situações reais de

trabalho e que portando fazem sentido às situações que são construídas e aos professores.

O fragmento da narrativa de Iracema também nos sugere que, para ela assegurar-se de um certo domínio, um certo saber que lhe permitisse alfabetizar, segundo novos e diferentes procedimentos, com mais segurança e autonomia, precisou vivenciar essas relações com o tal saber mediado por outros, experimentando-o na pauta de ajudas, de orientações, de compartilhamento, como nos propõe Vygotsky a respeito da *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Isso nos faz lembrar Charlot (2000, p. 78), quando teoriza sobre as relações com o saber: “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”.

O autor enfatiza assim o saber como relação, já que toda relação implica uma atividade com a linguagem e com o tempo. Reportando-nos ao nosso estudo, isso significa dizer que as professoras se relacionam no mundo, com os outros, fazendo uso de sistemas simbólicos, especialmente a linguagem. Essa relação implica espaços de atividade das professoras que, por sua vez, demandam tempo e jamais acabam. Segundo Charlot (2000, p. 79), “esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará”. Assim sendo, o contexto de aprendizagem dessas professoras, bem como de todos os indivíduos, não é,

[...] homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro. (CHARLOT, 2000, p. 79).

Nessa perspectiva, entendemos esses *contextos de aprendizagens* como relações e processos no tempo que envolvem sujeitos e linguagem, apropriação de significações, visões de mundo, do trabalho, da alfabetização, da aprendizagem, do ensino, dos aprendizes, dos professores. Nessas relações de trocas, de tensões, rupturas, marcadas pelos modos de participação de cada um na trama das interações, contingenciava-se, gradativa e não linearmente, a apropriação de *novas*

palavras, novas visões, tal como nos propõe Bakhtin (1997), como apropriação das palavras alheias, que vão se tornando, pela prática, palavras próprias de cada um, o que nos leva a pensar tal relação com o saber, com a constituição do eu – pessoal e profissional – como objeto, conteúdo e forma de processos de (uma) formação.

Na formação de Iracema, relações e processos num tempo que (naquele espaço social) possibilitaram à professora estar confrontada à obrigação/necessidade de aprender, num espaço que ela (com)partilhou com outros (mais experientes) ações de alfabetizar.

Da mesma forma, no fragmento seguinte, produzido na situação de entrevista e, ao mesmo tempo, de rememoração dos contextos em que aprendeu a alfabetizar, a professora Potira evoca relações na escola onde atua com outros mais experientes – aqui nos referimos às questões da alfabetização – como relevantes às suas aprendizagens de ensinar a ler e escrever: “Eu aprendi também com os outros, com as outras professoras, vendo fazer, buscando na literatura como fazer e as experiências vividas, contadas, relatadas por professores que faziam desse jeito, então você começa a praticamente querer imitar aquelas professoras que você julga que elas sabem ensinar”.

A internalização, diz Góes (2000, p. 22), “[...] longe de ser uma cópia do plano externo [...], é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito quanto de ocorrências no contexto interativo”. Distinto da cópia como mero ato mecânico, a imitação se mostrou ação essencial para aprendizagem de alfabetizar (segundo esses sujeitos), parecendo (com)figurada de um outro jeito. A imitação emergiu não como *deslocamento* tal qual do que era externo e agora é interno, copiado – e esse entendimento *atravessa* a fala de Potira, quando diz “praticamente querer imitar”.

Na imitação, há interação verbal (negociação de signos e significados), destaca-se papel fundamental à palavra, “[que] tem o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre as pessoas”. (GÓES, 2000a, p. 121). Pela palavra, nesse entendimento, na/pela imitação, as relações são reconstruídas/internalizadas (de acordo com os sentidos negociados), e não copiadas, no plano individual, em funções psicológicas superiores.

Notamos que a professora Potira, em determinado momento da entrevista, relata também contextos de aprendizagens na escola onde trabalha, com pessoas mais experientes na prática de alfabetizar. Esse recorte da narrativa dela também é

ilustrativo de que a interação com outros mais experientes, em contextos escolares, foram/são *contextos*, significativos da aprendizagem das ações de alfabetizar. (TARDIF, 2007).

Aqui na escola, a gente sempre teve essa forma de estudo, de estudar nos grupos, e a gente tinha um dia, em que as crianças iam para casa mais cedo, e que a gente ficava, todo o grupo. Esse momento era muito interessante, de muitas aprendizagens, porque era trazido para o grupo experiências, textos que pudessem ajudar na sala de aula, atividades que foram significativas para as crianças, boas experiências que foram realizadas com as crianças, a gente aprendia, também, no grupo, discutindo com os professores a forma de fazer, do que dava certo, do que podia não dar. Com as experiências exitosas, a gente aprendia muito nesses grupos de estudo. (Fragmento da narrativa de Potira).

Destacamos nesse trecho, além das *relações com outros mais experientes*, como *contextos de aprendizagens* o reconhecimento por parte de Potira e Iara da importância dessas relações no *ambiente escolar* como *contexto* significativo para aprender as ações de alfabetizar – *espaço da escola como elemento de significação*, porquanto *relações com outros mais experientes no ambiente de trabalho* como *contexto de aprendizagem das ações de alfabetizar*. Ressaltamos a esse respeito a seguinte lembrança de Potira: “Aqui na escola, a gente sempre teve essa forma de estudo [...] esse momento era muito interessante, de muitas aprendizagens”. Esse trecho trata, portanto, de evidenciar, no âmbito da complexa tarefa formativa do professor, o uso do ambiente da escola em que atua como um contexto onde os sentidos das ações de alfabetizar podem ser instaurados pelos/nos professores.

Mas, qualquer contexto de trabalho pode constituir-se em espaços de significação para as ações de alfabetizar? Nesses trechos produzidos no processo de lembrança de situações de aprendizagens das ações de alfabetizar que foram internalizadas em contextos de trabalho das professoras, percebemos indícios de como as relações entre as professoras e seus pares, professoras e coordenação, aconteceram, permitindo-nos afirmar que não é qualquer contexto que favorece as aprendizagens, faz-se necessário algumas especificidades.

Essas especificidades requeridas ao contexto significativo de aprendizagens nos remeteram a uma ideia que Tardif (2007, p. 52) discute quando aborda os

saberes experienciais como integrante de um corpo de saberes com os quais os docentes mantêm diferentes relações:

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. [...] É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

O autor enfatizou a natureza relacional no confronto dos saberes entre os pares para que o saber da experiência adquira objetividade num contexto. Se toda relação é mediada, como nos ensina Smolka (2000b), e se a linguagem presente é portadora de ideias e sentidos, pelas muitas “vozes”, na “enunciação”, como nos diz Bakhtin (1997), isso implica, para nós, a necessidade de um contexto favorável a esse *embate*, a negociação de sentidos produzidos nas enunciações que ocorrem em condições específicas. Ao considerarmos os múltiplos sentidos que se produzem nos enunciados (BAKHTIN, 1997) de cada professora, coordenadora, como nos diz Potira: *“Esse momento era muito interessante, de muitas aprendizagens porque era trazido para o grupo experiências, textos [...], discutindo com os professores a forma de fazer, do que dava certo, do que podia não dar. Com as experiências exitosas a gente aprendia muito nesses grupos de estudo”*, estamos considerando as *“experiências, textos”* (Potira) como discurso, “[...] como interdiscurso, como heterogêneo, como funcionando no conflito, e o sujeito como constituído na tensão”. (BRAGA, 2002, p. 67).

Em suma, essas ideias nos mostram que a trajetória de constituição das professoras como alfabetizadoras é uma história de relações (a) diversas com outros, por meio da linguagem, e por trans(formações) do funcionamento psicológico, constituídos pelos sentidos que emergem das/nas inter(ações), dependendo do lugar social; da forma como o sujeito está inserido; e dos papéis assumidos nessas relações. Esse lugar ocupado pela linguagem, pela palavra, pelo

signo, pelo sentido na estruturação das ações conscientes, está na teoria vygotskyana como possibilidade única de entender a constituição humana.

Concebendo essas ideias, neste estudo, podemos condicionar a dimensão psicológica dos sujeitos do estudo à significação e ao discurso, o qual, conforme Smolka (2004), é entendido como uma produção humana, histórica, que envolve signos e sentidos.

5 À guisa de (in)conclusões

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Paulo Freire

A grande ideia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação... Aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado.

Friedrich Engels

Este trabalho teve como objetivo investigar, no processo formativo de professores que conseguem alfabetizar crianças na escola pública, contextos por eles percebidos como propiciadores de saberes definidores de sua prática exitosa. Partimos da pré-suposição de que: a) os professores detêm um saber – ainda que não sabido – acerca dos contextos constitutivos de seus processos formativos nos quais se originaram as ações que desenvolvem em sua prática pedagógica; b) ao elaborarmos uma compreensão sobre tais contextos, poderíamos contribuir para a reflexão acerca da formação de professores, no caso específico de nosso estudo, daqueles que atuam na alfabetização, na perspectiva de trazer outros dados à discussão acerca da problemática em que se converte a alfabetização na escola pública em nosso país; e c) esses “outros” dados poderiam advir dos professores que conseguem alfabetizar no contexto reconhecidamente adverso da escola pública, cujos resultados encontram-se expostos nos dados estatísticos diversos produzidos e publicizados na atualidade.

Sem deixar de reconhecer a multiplicidade e a complexidade dos aspectos que abarcam o processo de melhoria da qualidade da educação, detivemo-nos, em particular, na formação dos professores. Também, nesse campo, há uma gama de

aspectos a serem discutidos. Assim, buscamos nos acercar, dentre eles, do que destacamos neste estudo – os contextos de aprendizagens das ações de alfabetizar de professores, que alcançam, junto com seus alunos, êxito em um processo em que grande parte não logra atingir os conhecimentos considerados básicos ao domínio de práticas sociais de ler e escrever.

Ancoramos todo o processo de construção da investigação em uma abordagem sócio-histórica do desenvolvimento humano, cuja materialidade revelou-se na narrativa das professoras acerca de seus contextos formativos – aspectos constitutivos delas e da realidade social. Assim, assumindo suas vozes como fontes de conhecimento e compreensão, reconstruímos espaços, tempos e circunstâncias de interações/relações que propiciaram as aprendizagens das ações identificadas por elas como sendo aquelas mediante as quais alcançam alfabetizar crianças ainda nos anos iniciais na escola pública. Nesse sentido, reconhecemos o processo de formação de Iara, Potira e Iracema como desenvolvimento pessoal – condicionado e também condicionante – pelos/dos diversos processos do movimento histórico e social vivenciado por cada uma.

Nesse/desse conjunto de ideias e posições defendidas acerca da constituição humana, destacamos então a perspectiva da *ênfase do significado e do sentido do signo no desenvolvimento humano*. Na/da sua natureza semiótica, essa ideia, sistemicamente, abarca as múltiplas dimensões do desenvolvimento processual humano de forma integrada e dialética. Sendo os sentidos determinantes/determinados para/pela constituição humana, as relações entre as pessoas mostraram-se como fundantes para a constituição desses sentidos. Nessa perspectiva, Deleuze (2010, p. 21) nos esclarece que “[...] nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, [...] e não pela assimilação de conteúdos objetivos”. Tal argumento nos permite, enfim, afirmar que as professoras, como todos os sujeitos humanos, lidaram/lidam com o mundo de forma indireta, atravessada pelo entendimento/sentido que as outras pessoas, mediante os signos, têm desse mundo, bem como pelo modo como as professoras apreendem esses entendimentos e sentidos no jogo das relações sociais e os convertem em seus/próprios.

Ao nos impormos *um* fechamento deste estudo – ainda com inúmeras possibilidades de desdobramentos e aprofundamentos –, reconhecemos sua

condição de inacabamento, de (in)conclusão. Porém, autorizamo-nos/arriscamos, fundamentando-se na travessia vivida, a apontar, a partir do que construímos junto com as professoras, *contextos* nos quais constituíram sentidos de alfabetizar que lhes possibilitam desenvolverem suas práticas pedagógicas – suas ações de planejamento, aplicação e avaliação das aprendizagens de seus alunos. Entrelaçando o conhecimento que construímos junto às professoras com as teorizações que assumimos como âncora, podemos assim sintetizar nossos achados quanto aos contextos de vida e formação nos quais Iara, Iracema e Potira aprenderam seus modos de alfabetizar:

- **contextos de aprendizagens das ações de alfabetizar na infância**, em vivências com pais e professoras;
- **contextos de aprendizagens das ações de alfabetizar vinculados à formação inicial**, em interações com professores formadores e colegas;
- **contextos de aprendizagens das ações de alfabetizar vinculados à formação continuada**, em relações com outros mais experientes nas ações de alfabetizar.

Na produção da prática das professoras, em relações com outros – essencialmente no que têm de singular –, apreendemos aspectos que se aproximam entre os processos formativos de Iara, Iracema e Potira do compartilhamento com os outros. Encontramos, portanto, elementos comuns da/na trajetória formativa delas pertinentes aos contextos de sua formação: a família, a escola enquanto experiência própria de alfabetização, a escola enquanto espaço de trabalho, a formação inicial no Ensino Médio e na universidade e os cursos de formação continuada. Porém, se comuns os espaços, singulares as histórias individuais, uma vez que, do lugar em que estavam na trama das relações, das práticas, cada uma delas significou à sua maneira/possibilidade as experiências vividas nesses contextos. Por outro lado, das experiências distintas de cada uma nesses contextos comuns resultaram nas ações semelhantes que hoje desenvolvem para ensinar aos seus alunos a ler e a escrever. Nesse sentido, Fontana sintetiza (2005, p. 125) dizendo:

Os conteúdos das tarefas ligadas ao papel social de professora, as responsabilidades, as práticas, os valores, os saberes, os rituais nele envolvido, que constituem a memória dos sentidos de nossa

atividade e de nosso saber-fazer como profissionais, foram sendo por nós elaborados num lento aprendizado, que se confundiu com o desenvolvimento de nosso “ser profissional”, no exercício cotidiano de nossa própria profissão [...] as especificidades da organização do trabalho docente também nos constituíram e seguem nos constituindo. Vivendo-as, dentro e fora do espaço escolar, produzimos as professoras que somos.

Por outro lado ainda, como se desdobrando, ao mesmo tempo em que constatamos contextos de aprendizagens comuns e processos singulares diferenciados, específicos de cada sujeito, flagramos também, na/da comparação entre eles, componentes e nuances que se destacam e unificam-lhes, em movimento dialético, neles e entre eles. Todos os contextos e processos constituem-se como:

- **relacionais, mediacionais e dialógicos**

As narrativas construídas por Iracema, Iara e Potira de suas histórias de formação pessoal e profissional tornaram visível o *papel do outro no processo relacional e simbólico*, evidenciando um lugar fundamental no processo de constituição das ações de aprender a alfabetizar. As professoras aprenderam a alfabetizar com outros, em interações mediadas pela linguagem ao produzirem sentidos. Apesar de aprenderem na relação com outros, vivendo situações diversas, envolvendo significados e sentidos múltiplos, no plano das interações, quando compartilharam sentidos com outros mais experientes, com possibilidade de imitá-los, descortinaram possibilidades de aprendizagens das ações de alfabetizar. Nesse processo, a *imitação*, mostrou-se como essencial no processo de aprendizagem do que e como fazer.

- **contraditórios**

A formação impregnada de sentidos não é linear, é plena de descontinuidades – de tempos que marcam contextos, inscritos nos espaços que contribuem para constituir os sentidos. Essa trama constitutiva, (entre)meada pela articulação dialógica das/nas relações, envolve paradoxos, contradições apontadas por Iracema, Iara e Potira e reveladoras de como a

palavra, na sua materialidade simbólica – com caráter flexível, reflexivo e constitutivo –, afetou e transformou tanto as professoras como todos e tudo ao seu entorno. Nas/pelas professoras, a singularidade (elementos pessoais), as heranças histórico-culturais e o contexto (em eterno movimento) circunscreveram determinados contextos em que os sentidos aconteceram em dependência do lugar em que ocupavam nas relações e seus modos de participação. Isso significa pensar que cada uma delas, com vivências diversas, ocupando diferentes papéis sociais e posições discursivas, carrega histórias de vida diferenciadas, e que, portanto, atribui/busca significados e sentidos sempre em “negociação”, em situações de relação social de produção, contraditórios e nem sempre harmônicos.

- **Multidimensionais – envolvem cognição e emoção**

Os sentidos circulantes nos contextos de alfabetizar foram apropriados, pelas professoras, nas relações que estabeleceram com os outros, mediados por/com esses sentidos nas situações de necessidade delas. Esses sentidos foram constituídos a partir da síntese subjetiva proveniente de dimensões culturais, históricas e atuais, que, por sua vez, estavam implicadas nas inúmeras possibilidades de escolhas – ou de condições objetivas e intersubjetivas de acesso – das professoras em cada momento específico da vida delas. O intelecto e o afeto, envolvidos de forma involucrada, formaram/formam o sistema dinâmico e dialético da constituição de sentidos que possibilitaram/possibilitam o aprendizado das ações de alfabetizar. Esses sentidos emergem do entrelaçamento de emoções e outros elementos da vida psíquica, social-cultural, histórica, com consequências que vão configurando novos sistemas de sentidos, somando-se às construções já existentes em cada um. Vygotsky (1987, p. 6), demonstrando a importância da relação entre intelecto e afeto, ensina que separá-los como objetos dissociados é o mesmo que tratá-los como “um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável”.

Apesar de reconhecidamente relevante, esse aspecto, no nosso estudo, foi pouco apurado, evidenciando a nossa inconclusão, impossibilidade atual/abertura para conhecê-lo. Pelas palavras de Freire (1996, p. 135), reafirmamos: “sei algo e ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei [...] se a minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”. Consideramos, no entanto, que as aprendizagens não são apenas marcadas pelo local, pelo tempo e pelo outro, mas também por um momento. São tecidas ao se entrelaçarem cognição, afetividade e volição. De qualquer modo que se realize o processo formativo, ele implica relações com outras pessoas e consigo próprio que vão além de aspectos didáticos e técnicos. O processo formativo é constituído além da objetividade e subjetividade, constitui-se na intersubjetividade. Na relação intersubjetiva, as palavras/os significados são convertidos em sentidos pessoais segundo as necessidades e as emoções de quem aprende, de quem ensina.

- **Singulares e plurais; diversos e semelhantes**

As ações foram compartilhadas em práticas culturais e históricas vivenciadas por elas, envolvendo os sentidos, tanto no processo de mudança *da história* quanto no processo de transformação *na história* de cada uma. Portanto, a apropriação desses sentidos – fundante às ações humanas –, embora resulte em algo singular, próprio de cada uma, não é um processo individualmente atingido; é essencialmente plural, relacional, dialógico e intersubjetivo; dá-se nas práticas sociais significativas com os outros e com o signo, em situações resultantes da combinação entre cognição, emoções e necessidades, que antecedem e ultrapassam – excedem – a vida profissional mesma, em um processo sempre marcado pela dinamicidade, complexidade e singularidade. A constituição das ações de alfabetizar delas consiste em processo singular, não repetível, dinâmico que aconteceu/acontece em um percurso onde elas, em meio aos outros indivíduos, através da linguagem, aprenderam/aprendem a pensar e agir, de modo entrelaçado aos seus contextos de vida.

- **Imprevisíveis e previsíveis**

Os sentidos históricos de alfabetizar, *atravessados* às ações alfabetizadoras, segundo os sujeitos investigados, permitiram desvelar alguns contextos de aprendizagens das ações que hoje realizam para alfabetizar com sucesso na escola pública localizados em tempos e espaços que transcendem, em muito, o normalmente aventado com relação à formação. Isso nos indica a imprevisibilidade de precisar o momento da constituição dos sentidos que possibilitam a formação das ações de alfabetizar. Iara, Iracema e Potira não nasceram professoras, constituíram-se alfabetizadoras em meio a práticas sociais mediadas por outros e pela linguagem, constituindo sentidos de alfabetizar. Não sabemos precisar a constituição dos sentidos, mas sabemos que se dá pela mediação sógnica com outros. Elas também não estão finalizadas, completas nas suas ações de alfabetizar – certamente nunca estarão. O inacabamento, a inconclusão impulsiona/é impulsionado/a pela vida.

Assim, ao mesmo tempo em que constatamos contextos de aprendizagens comuns, percebemos processos singulares diferenciados, específicos de cada sujeito – de acordo com a multiplicidade de sensações, sensibilidades, sentimentos e emoções de cada um. Na/da comparação entre eles, flagramos esses componentes e nuances que nos apontam reflexões às práticas de formação dos professores.

A transcendência da formação de professores em termos de tempos e espaços – os contextos formativos antecedem e extrapolam, excedem a formação institucional – nos possibilita aventar que, na formação profissional, seja relevante o seu desvelamento, aprofundando a compreensão, pelo professor, ao validar ou superar essas aprendizagens. O processo de formação de cada professor, a constituição de seus modos singulares de compreensão e ação didático-pedagógicos, uma vez histórico, social, simbólico, dialógico, plural e singular, ao mesmo tempo, indica-nos que não deve ser considerado fixo, preciso, determinado e acabado. No processo de formação, faz-se necessário considerar sua multideterminação, regê-lo por leis que não garantam previsibilidade de resultados,

não absolutamente deterministas, mas de inter-(in)determinação, portanto, leis de possibilidades que implicam uma orientação dos processos pela utopia do (im)possível, ou seja, a formação de cada um é impossível no absoluto, mas possível e necessária no relativo, no relacional, na concretude da vida, como esperança de mudança, de transformação de cada professor no sentido de uma transformação social a serviço dos que se encontram em condições de desigualdade. Neste caso, a serviço da superação do problema da alfabetização na escola pública – viver a formação como possibilidade de mudanças e não de determinação.

Os processos de formação, a partir do que foi desvelado no estudo, podem e precisam mais que envolver, assumir-se como processos de vida e, assim, refleti-los, discuti-los, ampliá-los. As professoras (trans)formaram-se também enquanto narraram, a partir e através da rememoração, da reflexão sobre seus modos de fazer, o que aponta a necessidade de reflexões acerca da formação docente como constituição (com)partilhada de sentidos e significados pelos professores envolvidos como algo essencial e singular. Trata-se de criar possibilidades de aprendizagem cada vez mais sistemáticas, diversificadas, plurais em suas dimensões humanas, técnicas, éticas e estéticas, com a esperança de que, na singularidade de cada sujeito, algo se transforme e que, a partir dessa transformação – em processo – se torne possível a transformação de outros em produtos-processos. Como nos aponta Freire (1996), a mudança é difícil, mas não impossível. Nas possibilidades de ensino-aprendizagens na formação profissional, inicial e continuada, de professores, é relevante considerar, além do pensamento teórico relacionado aos contextos concretos de ação docente, a apropriação de metodologias de ação a partir da imitação de outros mais experientes na ação de alfabetizar, legitimando práticas escolares contextualizadas, exitosas.

Longe de supor/propor um modelo único idealizado de formação – não é esse o objetivo deste estudo –, de uma homogeneização, afinal a pesquisa nos levou, justamente, a constatar que esse processo é marcado pela singularidade e pela complexidade, pela inter e intrassubjetividade, estamos aqui apenas apontando caminhos que poderiam aproximar ajustes nesse processo e ousamos afirmar que esses componentes acima comentados seriam alguns deles. Compreendendo melhor a constituição das professoras, aventamos possibilidades teóricas de renovação das práticas de formação inicial e continuada de professores.

Em síntese, os *contextos* de aprendizagens das ações de alfabetizar são elaborados no próprio movimento através do qual as professoras constroem conhecimentos e são construídas pelos outros, num processo longo, complexo e nunca completamente acabado e precisamente definido.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-22.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas**. 2008. 147p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.
- AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **O pró-letramento como política de professores alfabetizadores: especificidades e questionamentos**. Congresso Internacional da Afirse – V Colóquio Nacional. 2009.
- AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Aprendizagem do professor alfabetizador em contexto de formação continuada: reflexões sobre o pró-letramento**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 2010.
- ÁVILA, Vicente Fidelis de. Formação de professores: política de (des)entendimento entre instâncias normatizadoras e concretizadoras. In: RUSSEF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Org.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo grande: UCDB, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino Superior).
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor; v.16). São Paulo: Cortez, 1994.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. **Capacidades Linguísticas da Alfabetização e a Avaliação**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. 100p. (Coleção: PRÓ-LETRAMENTO; Fascículo 01).
- BENJAMIN, Walter. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e a história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221. (Obras escolhidas, v. I).

BEZERRA, Edneide da Conceição. **A tessitura da ação do coordenador Pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização.** 2009. 256p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994. (Coleção Ciência da Educação).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **Memória e narrativa: da dramática constituição do sujeito social.** 2002. 207p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. UNICAMP: Campinas, SP, 2002.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Literatura na alfabetização: que história é essa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei n. 9394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental - **Parâmetros em Ação – Alfabetização.** Brasília/DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores.** Documento de Apresentação. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.** Parecer CNE/CP n. 5/2005. Brasília, DF, 13 dez. 2005. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 5/2006 Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. (Coleção: PRÓ-LETRAMENTO).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Federal de Minas Gerais. 2008. (Coleção: PRÓ-LETRAMENTO).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: 1997. 144p. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2).

BRASÍLIA. Anais do Seminário Aprendizagem da língua materna: uma abordagem interdisciplinar. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1983. 216p.

BRZEZINSKI, Iria; TAVARES, José. (Org.) **Conhecimento profissional de professores**: a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

BUARQUE, Lair Levi; REGO, Lucia L. Browne (Org.). **Alfabetização e construtivismo**: teoria e prática. Recife: Editora da UFPE, 1994.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças**: um ofício, múltiplos saberes. 2000. 257 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2000. 257 p.

CAMPELO; Maria Estela Costa Holanda; LOPES, Denise Maria de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra. **O ensino-aprendizado da leitura em escolas da rede pública do RN**: o que (não) sabem as crianças? Trabalho apresentado no 17º Congresso de leitura do Brasil. COLE, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais Brasileira. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CARRAHER, Terezinha Nunes (Org.). Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1983.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas, SP: Autores Associados: Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAVES FILHO, Francisco Quinho. **Currículo pré-escolar cognitivo**: manual do professor. Natal, Editora da UFRN, 1982.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

COMENIUS. **Didática magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 9-32.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto, 2009. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica. **Revista Avance y Perspectiva** – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México DF, n. 24. Enero/mar. 2005.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONTANA, Roseli A. Cação. A constituição social da subjetividade: Notas sobre Central do Brasil. In: **Educação e Sociedade 71: Vigotsky – O manuscrito de 1929, Cedes**, p. 221-234, 2000.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada: produção, apropriações e efeitos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632 p. (Didática e prática de ensino). p. 38-61.

FREINET, Celestin. **O texto livre**. 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARRIDO, Elza; BRZEZINSKI. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.). **Formação de Educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 3. ed. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2002.

GINZBURG, Carlo. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, Humberto; SEBEOK, Thomas A. (Org.). **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico), p. 11-28.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. 1. ed. **Cadernos CEDES**. Unicamp, n. 50, p. 9-25, 2000. Campinas/SP: Cedes, 2000.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **A formação do indivíduo nas relações sociais**: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação e sociedade: Vigotski – o manuscrito de 1929. Campinas, Cedes 71, p. 116-131, 2000a.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos Cedes: Pensamento e Linguagem – estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, Cedes 24, p. 21-29, 2000b.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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, 2000.

GOULART, Cecília. **Enunciar é argumentar**: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. Pro-posições, v.18, n. 3 (54), set./dez. 2007.

GROSSI, Esther Pillar. **Alfabetização em novas bases**. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina Borges da; GOMES, Geisa Genaro. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GRANÚZZIO, Patrícia M.; CERIBELLI, Renata de Fátima. Resenha crítica sobre o estado da arte da formação de professores. **Revista Metáfora Educacional**, n. 9, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 8 maio 2011.

INEP. **Seminário Aprendizagem da Língua Materna**: uma abordagem interdisciplinar (1982, Brasília). Anais do Seminário aprendizagem da língua materna: uma abordagem interdisciplinar. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educacionais, 1993.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim. **Histórias de Professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; GALVÃO, Andréa. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, Artur Gomes (Org.) **Alfabetização** – apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **A função social da escrita**: o saber da criança e o fazer da escola. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1990.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Aprender – Ensinar a linguagem escrita**: do movimento do fazer ao saber em movimento. 1999. 150 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. A formação de professores para a Educação Infantil: evolução histórica e proposições atuais. In: X Seminário de Pesquisa do CCSA: **A universidade e os desafios contemporâneos**. CCSA, UFRN: Natal, 2004.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Aprendizagem de jovens e adultos e ensino superior: concepções teóricas e trabalho pedagógico. In CABRAL NETO, Antônio; REBELO, Maria da Piedade Pessoa Vaz (Org.). **O ensino superior no Brasil e em Portugal**: perspectivas políticas e pedagógicas. Natal: Editora da UFRN, 2010. p. 165-188.

MAMEDE, Inês. **Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam.** Trabalho apresentado na 24ª Reunião anual da ANPEd; GT: Alfabetização, Leitura e Escrita, 2001.

MAMEDE, Inês. **Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas.** Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd, GT: Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática.** Campinas, SP: Papirus 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto/Portugal: Porto, 2000.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Trajetória e memória de uma alfabetizadora no Brasil.** 2004. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/conferencias/Sara_Mourao%20.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2010.

MORAIS, Artur Gomes. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”** 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alfmoraiconcepmetodoalf.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

MORAIS, Arthur Gomes de. A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 632 p. (Didática e prática de ensino). p. 21-38.

MORATO, Edwiges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. In: Educação e Sociedade 71: **Vigotski – o manuscrito de 1929**, Cedes, p. 149-165, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização: (São Paulo/1876 -1994).** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção paradidáticos).

MORTTATI, Maria do Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** 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 Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto/Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto/Portugal: Porto, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, 16, p. 119-141, 1993.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: Garcia Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Porto Alegre: Artmed, 201.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotsky. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev s. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **A construção da professoralidade Alfabetizadora**. UFSM, ANPED. 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, Fernando Casadei; RUSSEFF, Ivan. Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Org.). **Educação Infantil – política, formação e prática docente**. Campo Grande. UCDB, 2004

SAMPAIO, Carmen Sanches. A complexidade do processo ensino-aprendizagem: o desafio de uma prática alfabetizadora comprometida com a inclusão social. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-108.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos Professores**. Porto/Portugal: Porto, 1994.

SILVA, Ezequiel Teodoro da (Org.) **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Lilian Lopes Martins; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Apresentação: um livro, um tema: a alfabetização. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da (Org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea). p. 7-34.

SILVA, Rosália de Fátima e. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. 2011. (no prelo).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, jul. 2000a, p. 166-194.

SMOLKA, Ana Luiza, Bustamante. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural, Campinas, Cedes, p. 26-40, 2000b.

SMOLKA, Ana Luiza, Bustamante. **Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco**. Cadernos Cedes 35: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural, Campinas, Cedes, p. 50-61, 2000c.

SMOLKA, Ana Luiza, Bustamante. **A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva e um esboço de análise**. 3. ed. Cadernos Cedes 24: Pensamento e Linguagem – estudos na perspectiva da Psicologia Soviética, Campinas, Cedes, p. 60-75, 2000d.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de *Rede de Significações*. In: ROSSETTI-FERREIRA, C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Magda. As muitas facetas na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília, Inep/MEC, 1989.

SOARES, Magda. Linguagem e escola - uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004a.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. jan./fev./mar./abr. 2004. São Paulo: Autores Associados, 2004b.

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília, COMPED/Inep. 2002.

- SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: DIAS, Antônio Nascimento; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Memória e Formação de professores**. Salvador: Editora da UFBA, 2007. p. 59-74.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e escrita**. 2. ed. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- UFRN. Relatório Agenda Potiguar, 2008.
- UFRN/DEPED/CURSO DE PEDAGOGIA, 1994.
- UFRN/DEPED/CURSO DE PEDAGOGIA, 2009.
- VEJA. **O Brasil ficou longe de atingir as metas de 2010 – longe da excelência**. Edição 2155. São Paulo: Abril. (10/03/2010).
- VEJA. **O ensino do Brasil entre os piores do mundo**. Edição 2195. São Paulo: Abril. (15/12/2010).
- VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente**. 2010. p. 331. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2010. 331p.
- VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade 71: Vigotsky – O manuscrito de 1929**, Cedes, p. 21- 44, 2000.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZANDWAIS, Ana. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
NATAL (RN)

Natal (RN), 25 de novembro de 2008.

À Professora

Denise Maria de Carvalho Lopes

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Natal (RN)

Assunto: autorização para realização de pesquisa

Em resposta à solicitação de 24 de novembro de 2008, autorizamos a realização de pesquisa intitulada “Como aprendem a ensinar os que conseguem fazer os alunos aprenderem?”, a ser desenvolvida no âmbito de escola pública, junto aos professores alfabetizadores que exercem atividades educativas, no primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental, nas escolas municipais com desempenho satisfatório, conforme revelam os indicadores SAEB e Provinha Brasil. A definição precisa das escolas e dos professores ficará a cargo, posteriormente, da orientanda de doutorado ADÉLIA DIEB UBARANA, desse Programa de Pós-Graduação.

Atenciosamente,

MARIA CRISTINA LEANDRO DE PAIVA
Secretária Adjunta para Assuntos Pedagógicos
SME – Natal/RN

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa “Como aprendem a ensinar os que conseguem fazer os alunos aprenderem a ler e escrever?”.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura investigar os contextos do processo de formação docente que possibilitam a aprendizagem das ações que compõem o *corpus* de saberes necessários à prática do professor que alfabetiza. Assim, cumprir o objetivo de investigar os contextos formativos desses professores exitosos, da escola pública, se constitui o desafio dessa pesquisa.

A realização dessa pesquisa é decorrente da visão de que, ao investigarmos os contextos propiciadores das ações formativas do professor alfabetizador que resultam em aprendizagens efetivas dos alunos, apontaremos um caminho para a reflexão da formação do professor. A formação do professor é uma atividade que pode estar diretamente articulada com uma política de melhoria da qualidade da prática educativa escolar.

A pesquisa significará uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área de formação de professores, apontada em muitos estudos como importante na melhoria da qualidade da educação pública no nosso país.

Você é um dos professores que sabe alfabetizar e pode ajudar aos que não conseguem desenvolver suas ações de ensinar a ler e escrever. Logo, seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude ético-política relevante e os riscos serão mínimos, senão inexistentes, visto que a coleta será feita junto a vocês professores através de aplicação de questionário e entrevista, com a inteira liberdade de recusa em responder qualquer pergunta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) aos seguintes procedimentos: resposta de questionário, com perguntas fechadas e realização de entrevista semidiretiva (uma questão desencadeadora acerca da sua formação, cuja resposta será gravada, posteriormente transcrita pela pesquisadora e apresentada posteriormente a você), de acordo com a sua disponibilidade, ou seja, em dias previamente estabelecidos de comum acordo.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização.

Você ficará com cópia deste Termo e qualquer dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Adélia Dieb Ubarana, no endereço: Rua João Berckmans, 10 – Ponta Negra, Natal (RN), ou pelo telefone (84) 3641-1844.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, no Campus Universitário da UFRN – Natal (RN), Caixa Postal 1666, CEP 59078-970 ou pelo telefone (84) 3215-3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e os benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável:

Adélia Dieb Ubarana
Rua João Berckmans, 10 – Ponta Negra
Natal (RN) – Fone: 3217 – 7449

Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Universitário – UFRN
Natal (RN)

Natal (RN), _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DE CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA CUJAS AÇÕES PROPICIAM A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

SUJEITOS: PROFESSORES DO PRIMEIRO OU SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE NATAL CUJAS AÇÕES RESULTAM NA APRENDIZAGEM EFETIVA DOS SEUS ALUNOS DA LINGUAGEM ESCRITA.

TEMA: TRAJETÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E O SEU PERCURSO DE FORMAÇÃO

1. Nome: _____ (Opcional)

2. Naturalidade: _____

3. Sexo () M () F

4. Faixa etária:

() 15 a 20 anos

() 21 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() 51 a 60 anos

5. Escolaridade:

- 2º Grau: () Magistério () Sim () Não

Outro(s). Qual(is)? _____

- 3º Grau: () Sim () Não

Se sim, qual?

- Especialização: () Sim () Não

Se sim, qual? _____

6. Tempo de serviço como professor alfabetizador:

7. Tempo de serviço na escola que leciona atualmente:

8. Vínculo empregatício:

Estado

() efetivo

() estagiário

Município

() efetivo

() estagiário

Outros vínculos

() efetivo

() estagiário

() serviço prestado () serviço prestado () serviço prestado

() outro _____ () outro _____ () outro _____

9. Jornada de trabalho, por escola em que trabalha:

10. Turno(s) que trabalha nessa escola:

11. Faixa salarial que recebe pelo trabalho na escola em que alfabetiza:

a) 1 a 3 salários mínimos

b) 4 a 6 salários mínimos

c) acima de 7 salários mínimos

12 Você gosta de ser alfabetizador? Por quê?

13. Por que você escolheu essa profissão?

14. Você se considera um bom professor? Por quê?

15. Existe um coordenador pedagógico ou qualquer outra instância de planejamento e acompanhamento/apoio ao seu trabalho pedagógico? Você considera que aprende nesses momentos?

16. Você presta contas de seu trabalho? Como? A quem?

17. A vida cotidiana da escola tem influenciado nas suas ações alfabetizadoras? Em quais situações?

18. Quais atividades de formação continuada que você participou e que considera muito importantes?

19. Alguém lhe influenciou no seu jeito de ensinar? Como?

MUITO OBRIGADA!

APÊNDICE 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Natal (RN), 24 de novembro de 2008.

Ilmo. Professora

MARIA CRISTINA LEANDRO DE PAIVA
Secretária Adjunta para assuntos pedagógicos
Secretaria Municipal de Educação/Natal (RN)

Assunto: solicitação de autorização para pesquisa

Solicitamos de V. Sa. a autorização para realização de pesquisa pela orientanda de doutorado ADÉLIA DIEB UBARANA, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN, intitulada “Como aprendem a ensinar os que conseguem fazer os alunos aprenderem a ler e escrever?”.

Os dados necessários à realização da pesquisa por parte da orientanda são referentes à identificação de escolas públicas do Ensino Fundamental, neste município, com desempenho escolar satisfatório segundo os indicadores SAEB e Provinha Brasil, e de professores alfabetizadores em exercício no primeiro ou segundo ano, nesses estabelecimentos, cujas ações educativas resultem em aprendizagens significativas dos alunos referentes à aquisição da leitura e escrita.

Além do levantamento das escolas e identificação dos professores, a orientanda necessita ter livre acesso para realização da pesquisa junto aos professores em três dessas escolas que estejam de acordo com os critérios acima mencionados.

Por ocasião da pesquisa, a orientanda aplicará questionários e realizará entrevistas, de comum acordo com os professores, em dias previamente estabelecidos.

Atenciosamente

Denise Maria de Carvalho Lopes
Professora Orientadora

APÊNDICE 5

GUIA DE ENTREVISTA SEMIDIRETIVA AO PROFESSOR ALFABETIZADOR CUJAS AÇÕES PROPICIAM A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

EM QUE CONTEXTOS APRENDEU A ALFABETIZAR O PROFESSOR QUE CONSEGUE ALFABETIZAR?

Objetivo – Investigar os contextos/instâncias do percurso de formação docente em que se constituem saberes/práticas do professor que alfabetiza crianças com êxito na escola pública.

Tema central da entrevista – Contextos/instâncias propiciadores de saberes/práticas do professor pertinentes ao processo de alfabetização que alcancem resultados exitosos.

Lugar/data: _____

Hora: _____

Professor: _____

Recurso _____

Blocos	Objetivos específicos por Bloco	Orientadores	Perguntas/intervenções de recurso e de aferição
<p style="text-align: center;">BLOCO – 1</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<p>Legitimar a realização da entrevista.</p>	<p>Agradecimento por participar da pesquisa;</p> <p>Parabenização pelo êxito de alfabetizar com sucesso na escola pública;</p> <p>Estabelecimento da situação quanto aos recursos;</p> <p>Garantia de confidencialidade e explicação de como faremos a entrevista.</p>	<p>Parabéns, você é um dos professores que consegue alfabetizar com sucesso na escola pública.</p> <p>Com sua ajuda, registraremos os contextos significativos da sua formação como professor alfabetizador e com a reflexão dessa pesquisa elaboraremos possíveis subsídios aos cursos de formação continuada na perspectiva de minimizar o fracasso nas séries iniciais da escola pública.</p> <p>A partir de alguns objetivos específicos acerca desse tema, distribuídos em blocos, conversaremos e gravaremos a sua narrativa.</p> <p>Garantimos o sigilo e anonimato se assim você desejar.</p>

Blocos	Objetivos específicos por Bloco	Orientadores	Perguntas/ intervenções de recurso e de aferição
<p>BLOCO – 2</p> <p>Relação percurso formativo/contextos de aprendizagem das ações do professor alfabetizador.</p>	<p>Identificar tempos e espaços da formação, precisando interações que valem a pena sublinhar, segundo a memória dos professores, como acontecimentos/vivências que os levaram a desenvolver saberes/práticas que lhes possibilitam alfabetizar crianças com sucesso na escola pública.</p>	<p>Resgate das experiências que se convertem em vivências formativas - referências para as ações do professor ensinar a ler e escrever, que aconteceram na sua vida escolar, durante a sua formação inicial acadêmica e, depois em sua formação em serviço: na(s) escola(s) onde trabalha, nos cursos de formação, em conversas etc.</p>	<p>-Você é uma professora que consegue fazer seus alunos aprenderem a ler e escrever. Pensando nas suas ações de alfabetizar fale sobre como você aprendeu. Quais experiências de sua vida você reconhece como constitutivas desse saber fazer.</p> <p>-Quais foram as “experiências formadoras” mais marcantes e que você relaciona com as suas ações para alfabetizar? Relate vivências de intensidade particular, ou seja, relevante à sua memória que ilustre o seu aprendizado de professora alfabetizadora – antes da sua formação, na sua vida escolar e extra escolar, durante e após a sua formação</p>

			<p>inicial e em suas vivências de trabalho.</p> <p>-Nessas ocasiões, o que você aprendeu? onde você estava? Com quem você estava? E o que fizeram?</p> <p>-Você considera que aprende mesmo depois de formada? Onde? Na escola onde trabalha? Nos cursos que você faz? Lendo ou ouvindo experiências de outros professores. Relate uma experiência que tenha ocorrido após a sua formação acadêmica dizendo o que aprendeu, onde, quando e com quem.</p>
--	--	--	--