

## REFLEXÕES SOBRE O PRIMEIRO ANO DE ESCOLARIZAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO E PORTUGUÊS

**Maria Aparecida Lapa de Aguiar**

Professora Doutora pela UFSC, com estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal (FPCE-UP). Atualmente é professora colaboradora na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

E-mail: cida.aguiar@gmail.com

### Resumo

Apresentamos nesse artigo algumas reflexões sobre a formação de professoras do primeiro ano de escolarização. Tais reflexões se inserem no contexto de nossa pesquisa no Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil e no processo de Estágio de Doutoramento realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/Portugal. Na condição de pesquisadora, entrevistamos, observamos e registramos o encaminhamento metodológico de três professoras: duas em Joinville/Santa Catarina/Brasil e uma em Vila das Aves/Porto/Portugal. As escolhas que fazem em seus encaminhamentos teórico-metodológicos não são aleatórias e constituem indícios que nos revelam facetas de sua formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Escolhas teórico-metodológicas. Escrita e leitura.

## REFLECTIONS ON THE FIRST YEAR OF EDUCATION IN BRAZILIAN AND IN PORTUGUESE CONTEXT

### Abstract

Some reflections on the teacher education of the first educational year are presented. Such reflections are inserted in the context of our research about the Doctorship in Education by the Federal University of Santa Catarina, Brazil and in the process of Doctorate training made at the College of Psychology and Sciences of Education of the University of Porto, Portugal. As a researcher, I have interviewed, observed, and registered the methodological guidance of three teachers: two in Joinville, Santa Catarina, Brazil and one in Vila das Aves, Porto, Portugal. The choices made by them in their theoretical-methodological guidance are not at random and consist of indications that reveal facets of their education.

**KEYWORDS:** Teacher Education. Theoretical-methodological choices. Writing and reading.

## INTRODUÇÃO

Este artigo está inserido no âmbito das reflexões que fizeram parte da pesquisa no Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), concluído em 2007, e do processo de Doutorado “sanduíche” realizado em Portugal entre fevereiro e julho de 2006 junto à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP).

A pesquisa centra-se na formação de professoras que trabalham com alfabetização, o que corresponde ao primeiro ano de escolarização<sup>1</sup>. Investigamos as múltiplas determinações em suas escolhas teórico-metodológicas.

Optamos por uma “investigação qualitativa”, nomenclatura utilizada por Bogdan e Biklen (1994, [1991]) para designar as pesquisas que procuram investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural. Os autores afirmam que “a expressão *etnográfica* é igualmente aplicada a este tipo de abordagem” (1994, p. 17).

A escolha que fizemos dos sujeitos da pesquisa não foi aleatória. Pretendíamos pesquisar professoras bem-sucedidas. No Brasil, selecionamos duas professoras alfabetizadoras da cidade de Joinville/Santa Catarina com um perfil específico: ex-estudantes do curso de Pedagogia e da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa<sup>2</sup> ministrada pela pesquisadora. Concomitantemente, essas professoras/estudantes receberam uma formação contínua pela Secretaria de Educação daquele município e sofreram influências das concepções teórico-metodológicas que se incorporaram nas discussões de formação de professores nas duas últimas décadas no Brasil (seja em âmbito de formação inicial nos Cursos de Pedagogia, seja na formação contínua em Redes Municipais/Estaduais de Educação). Tal formação pressupunha um posicionamento contra os métodos ditos “tradicionais” presentes nas cartilhas. Essas professoras/estudantes se destacavam em suas participações, motivações e relatos de suas experiências durante as aulas no curso de pedagogia e já atuavam como alfabetizadoras na rede municipal de ensino de Joinville/SC há alguns anos (uma delas com 10 anos de experiência e a outra com seis anos). Ambas eram

---

<sup>1</sup> Cabe salientar que a pesquisa ocorreu antes da implantação dos nove anos de educação fundamental no Brasil prevista na lei 11.274/2006; sendo assim, a maioria das crianças daquelas salas de alfabetização estavam na faixa dos sete anos.

<sup>2</sup> Uma das professoras foi minha aluna entre 1999-2001, quando o Curso de Pedagogia nessa faculdade particular era de três anos e a disciplina voltada para a Metodologia de Língua Portuguesa tinha uma carga horária de 36 horas; a outra professora fez seu curso entre 2000-2003, ou seja, durante 4 anos e já com um novo currículo que contemplava 72 horas para a mesma disciplina.

consideradas por seus pares e suas chefias como bem-sucedidas pelo trabalho que desempenhavam com as crianças e pelos resultados alcançados<sup>3</sup>.

Em Joinville/SC/Brasil, portanto, observamos e registramos os encaminhamentos teórico-metodológicos das duas professoras durante um ano letivo (fevereiro a dezembro/2005, uma semana em cada mês – 45 dias, cerca de 160 horas em cada sala) e utilizamos um computador portátil, através de registro em texto digitado. Realizamos também dez entrevistas gravadas de natureza semiestruturada (totalizando cerca de 15 horas de gravação). Fizemos também uma entrevista coletiva com algumas coordenadoras ligadas à Secretaria Municipal de Educação de Joinville/SC, com questões voltadas para estes cursos oferecidos na época em que essas professoras participaram e outras questões sobre a própria perspectiva teórica adotada pela Rede.

Fazermos a opção de pesquisa sobre a formação do professor para o ensino inicial da linguagem escrita fez-nos acreditar ser bastante enriquecedor verificar como vinha sendo pensada a formação de professor em um outro país de mesma língua, no caso, Portugal. Admitimos que o recorte dessas realidades ímpares apenas apontou para algumas tendências atuais, refletiu somente casos específicos, com nuances de ruptura e certas continuidades com os métodos que se baseavam nas cartilhas; mesmo assim, defendemos que este recorte ampliou, ajudou a ilustrar e impulsionar a reflexão sobre a formação de professores. Portanto, a opção por esses três espaços de sala de aula para a pesquisa teve como intuito a diversidade de situações que poderiam ser observadas na intenção de aumentar o campo de reflexão sobre a formação da professora alfabetizadora.

Em Portugal, no Distrito do Porto, em uma vila afastada do centro urbano – Vila das Aves –, fizemos observações do trabalho de uma professora com crianças em processo inicial de apropriação da escrita<sup>4</sup> e realizamos duas entrevistas (1h30 aproximadamente). Essa parte da pesquisa de campo se efetuou em dez dias intercalados durante o segundo semestre letivo português (fevereiro a junho/2006, cerca de 60 horas). Desta vez, o que nos fez fazer a escolha não foi o conhecimento prévio sobre a professora, mas sobre a escola e a organização distinta no cenário português e com repercussão no Brasil. A professora já atuava há 28 anos nas séries iniciais, sendo que nove deles nesse espaço chamado “iniciação” e nessa escola específica, que se propõe a dar um encaminhamento diferenciado para os processos de ensino-aprendizagem. Durante a entrevista, a professora apenas mencionou a época em que

---

<sup>3</sup> Esse dado foi colhido em conversas informais com coordenadoras da secretaria da educação e das escolas, além de nossas próprias impressões sobre as professoras/estudantes.

<sup>4</sup> Em Portugal não é usual o termo alfabetizadora e nessa escola, especificamente, usa-se o termo iniciação para o espaço dedicado às crianças que estão em processo inicial de apropriação da escrita e leitura.

cursou a licenciatura e alguns cursos esporádicos, sem acrescentar algo sobre o que isso pôde significar na sua carreira. Cada vez que se referiu à sua formação, enfatizou momentos informais e momentos de formação contínua no coletivo daquela escola em que estava atuando na época em que fizemos a pesquisa e que recebe uma influência muito grande do Movimento da Escola Moderna<sup>5</sup>.

A princípio, portanto, as três professoras escolhidas como sujeitos da pesquisa estão fora do padrão de uso da cartilha e dos métodos ditos “tradicionais”, muito embora, durante as observações e entrevistas, nos tenhamos deparado com vestígios de antigas formas de se alfabetizar. Cabe ainda reafirmar que são professoras consideradas bem-sucedidas por seus pares e por elas mesmas em suas trajetórias profissionais.

Para a análise dos dados utilizamos como instrumento um *software* denominado Nud\*Ist<sup>6</sup> próprio para análise de dados de pesquisa qualitativa. Procuramos cotejar os dados obtidos nas observações e entrevistas, no que diz respeito às escolhas teórico-metodológicas, com a formação inicial, a formação contínua e mesmo com outros elementos de caráter político-administrativo que surgiram (avaliações, projetos etc.). Defendemos que tais aspectos impactam, interferem, influenciam, condicionam e se constituem como intervenientes nas *escolhas* teórico-metodológicas dessas professoras. Sendo assim, afirmamos que tais escolhas estão transpassadas por elementos próprios de um determinado contexto histórico e social e, portanto, constituem este “ser professor” e não são escolhas aleatórias, como a um primeiro olhar podemos pensar, mas completamente imbricadas em um contexto histórico e cultural.

A possibilidade de observação no lócus imediato da sala de aula nos proporcionou um olhar aprofundado deste espaço e tudo o que nele está implicado: conhecimento, interação, mediação, confronto, conflito, contradição. Ajudou-nos a visualizar de maneira particular e abriu-nos outros sentidos sobre a formação de professores. Queremos deixar evidente que não estamos defendendo a experiência ou a realidade por ela mesma, mas a possibilidade de ler essa realidade respaldada por estudos desenvolvidos em torno da formação de professores e estudos sobre processos iniciais de apropriação da escrita.

Este trabalho, especificamente, é um recorte de nossa pesquisa de doutoramento e está organizado nos seguintes tópicos: a introdução, ora apresentada, algumas reflexões

---

<sup>5</sup> O Movimento da Escola Moderna (MEM) é um movimento de professores que se orienta por valores como a democracia participada, a educação inclusiva e a autoformação cooperada. Sua base teórica inicial vem da teoria de Freinet e a partir da década de 80 incorpora teorias de Vygotsky, Bruner, dentre outros.

<sup>6</sup>Nud\*Ist: Nom-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing. Entre maio e julho/2006, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), fizemos o curso “Análise qualitativa de Dados através do Nud\*Ist” com 21 horas de duração.

sobre a formação de professores de modo geral, algumas análises de encaminhamentos teórico-metodológicos das professoras – sujeitos da pesquisa – e algumas considerações finais.

## ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao elegermos como objeto de pesquisa as múltiplas determinações que interferem nas escolhas feitas por professoras alfabetizadoras, fatalmente recairemos em suas formações. Haveremos de considerar as inúmeras facetas que compõem o processo de formação do professor (formalizadas<sup>7</sup> e não formalizadas<sup>8</sup>) para nos aproximarmos de uma compreensão sobre os porquês de assim se constituírem e em consequência poder desvelar os fatores intervenientes em suas opções teórico-metodológicas.

Desenvolveremos, a seguir, reflexões sobre a *formação de professores* com base em autores que trabalham com essa temática, com o intuito de identificar as possibilidades, os entraves e algumas implicações que estão postas para a formação de professores na atualidade. A intenção é que a leitura desses teóricos possam nos respaldar na compreensão dos dados empíricos com os quais nos deparamos na pesquisa, aprofundando o conhecimento de como *formaram-se/formam-se/conformam-se/informam-se/deformam-se* os três sujeitos da pesquisa em sua constituição de “*ser*” professor.

Percebe-se que vêm tomando fôlego os estudos sobre a formação de professores no ensino fundamental. Essa evidência não é casual, como veremos a partir do que nos aponta Freitas (2002, p. 142) em um artigo intitulado “A Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”. Segundo a autora,

(...) no contexto desses embates teóricos, entramos nos anos 90, denominados de “Década da Educação”, que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70,

<sup>7</sup> Estamos denominando de caráter formalizado: formação inicial – a Graduação em Pedagogia e o Magistério em Nível Médio, formação contínua oferecida pelas secretarias de educação, cursos de curta duração que os professores buscam por sua conta, oficinas, seminários, congressos dos quais participam.

<sup>8</sup> Estamos denominando de caráter não-formalizado: conjunto de aprendizagens que podem ocorrer em níveis diferentes de aprofundamento, como por exemplo, em conversas, em discussões com pares, no acesso a revistas, em leituras autônomas de livros, em grupos de estudo, na experiência como aluno, na experiência adquirida nos anos da carreira na profissão de professor, na experiência de vida fora do contexto escolar.

na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 1999), particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso.

Freitas (2002, p. 142) complementa apresentando um quadro do que se delineia nessa década:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.

Ainda nas palavras de Freitas (2002, p.142), a qualidade da educação é assumida como bandeira por setores diferenciados (governamentais e empresariais) e toma o caráter de importância estratégica “como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo”.

Como vimos, não é por acaso que todos os olhares se voltam para a formação do professor das séries iniciais. Há todo um contexto histórico-cultural que contribui para as demandas que se põem no que diz respeito às políticas educacionais contemporâneas. Não sejamos ingênuos ao ponto de acreditar que tudo o que é defendido contribuirá para avanços significativos que coloquem estudantes e professores como sujeitos críticos e questionadores da realidade. Entretanto, quando as mudanças vão ocorrendo, quando as possibilidades de formação vão se efetivando, as contradições aparecem e juntamente com elas os imprevistos, as potencialidades que o processo educativo é capaz de gerar. Então, mesmo reconhecendo que há um projeto capitalista que exalta um tipo específico de educação, em seu bojo e independente da sua vontade, carrega em si possibilidades que nem ele mesmo consegue prever, germes de mudanças que contradizem seus reais objetivos, porque afinal há seres humanos imersos nesse projeto, com outros tantos objetivos, e o confronto se estabelece.

Não podemos analisar os dados colhidos durante a pesquisa através das entrevistas e observações de sala de aula sem nos darmos conta que aquele espaço micro não se encontra alheio no universo. Ele está imerso nesse *caldo* complexo e nele *respingam* influências dessas

demandas que se põem para a educação e que nos exigem aprofundamentos para tal compreensão. O objeto – *as escolhas teórico-metodológicas das professoras alfabetizadoras* - que, a princípio, parecia tão simples, explode em complexidade. Portanto, não há como pensar na formação de professores na atualidade sem considerar as políticas educacionais em curso e consequentemente o impacto do Banco Mundial no campo educacional.

Em um texto intitulado “*Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?*” (CORAGGIO, 1998) presente na obra organizada por Tommasi et al. (1998) e direcionado para a discussão das ideias que fundamentam as políticas educativas do Banco Mundial, Coraggio (1998) faz uma série de reflexões bastante pertinentes. O autor adverte que as propostas educativas do Banco Mundial embora sejam interpretadas como uma resposta às demandas atuais, já estiveram presentes nos anos de 1970:

Já naquela época estavam elaboradas praticamente todas as receitas que hoje podem ser vistas como resposta específica à crise do sistema educacional, o que nos coloca diante de um caso, seja de extraordinária premonição, seja do predomínio de uma rígida teoria sobre uma realidade mutável e diferenciada (CORAGGIO, 1998, p. 97).

Percebe-se nessa sua afirmação um caráter irônico sobre as atuais propostas do Banco Mundial que não se caracterizam pela inovação e sim pela *ressignificação* de propostas antigas sendo impostas sem levar em conta a *realidade em mudança*. Posteriormente, continuando suas reflexões, lança uma questão e a responde:

Por que é comum afirmar que o Banco tem um viés economicista no seu enfoque da educação? Não é porque realize a análise necessária dos aspectos econômicos do sistema educativo, nem porque enfatize a urgente necessidade de investigar as demandas de recursos humanos requeridos pelo novo modelo de desenvolvimento. É, em primeiro lugar, porque uma série de questões, próprias do âmbito da cultura e da política, foram formuladas e respondidas usando-se a mesma teoria e metodologia com as quais se tenta dar conta de uma economia de mercado.

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 1998, p.102).

Com essa afirmação, o autor denuncia que tal procedimento leva a um reducionismo em que não se consideram outros tipos de interações, como por exemplo, com sociólogos, antropólogos, psicólogos ou pedagogos. Segundo ele, nessa concepção do Banco Mundial a análise econômica é considerada definitiva e dela se extraem conclusões sobre a problemática de conjunto do sistema educativo e sua relação com o Estado e a Sociedade e também se propõem intervenções específicas nos processos de ensino-aprendizagem.

Quando não há correspondência da realidade dos países com o modelo proposto, o próprio Banco tende a classificar como *resistência política (ou cultural)* a uma *mudança desejável* ou como *imperfeições no funcionamento do “mercado educativo”*. Em relação a essa segunda categoria, o autor complementa:

Para adequar a realidade ao modelo, além da privatização e da descentralização, as políticas são orientadas conjuntamente para reformar, a partir do Estado, o funcionamento real do sistema educativo, para institucionalizar novas pautas de comportamento de seus agentes que se aproximem das que supõe o modelo de concorrência perfeita (CORAGGIO, 1998, p.104).

Por trás das intenções, objetivos explicitados pelo Banco Mundial, Coraggio (1998) vai apontando para algumas fragilidades e mesmo falácias do modelo instituído, dentre elas a de que

(...) o investimento prioritário na escola primária é associado não somente à eficácia econômica externa do setor educativo, mas também ao objetivo de aliviar a pobreza no mundo. Mesmo nos países onde o acesso ao sistema escolar é de 95%, sustenta-se essa prioridade porque se afirma que o sistema ainda é ineficiente nesse nível (altos graus de repetência e evasão). Isto significa não perceber a relação dialética entre extensão e qualidade, porque quando se amplia um sistema educativo em um contexto de marginalização cultural e exclusão econômica, podem-se esperar taxas crescentes de evasão e fracasso como produto do próprio êxito da extensão. Motivo pelo qual pretender resolver o problema da qualidade como se fora um problema “da sala de aula”, pela mudança na proporção dos insumos educativos, sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento do sistema escolar (condições contextuais dos níveis de aprendizado efetivo), não passa de uma estratégia mal formulada (CORAGGIO, 1998, p.109).

Toda essa reflexão sobre as políticas do Banco Mundial nos faz inferir, portanto, que há um *olhar enviesado* para o problema da educação. “Não podemos deduzir que um investimento massivo na educação básica irá melhorar as oportunidades dos setores populares em seu conjunto” (CORAGGIO, 1998, p.112) e é preciso considerar também que “por si só, a

educação não resolve a pobreza” (1998, p.116). Na perspectiva apontada por Coraggio (1998), é necessário que o investimento em educação seja feito em um contexto de crescimento com políticas redistributivas da renda. Para o autor,

(...) portanto, uma política educativa eficiente não pode ser setorial, mas deve integrar, como condições de sua eficácia, mudanças na distribuição da renda e da riqueza, que na América Latina mostra uma das estruturas mais regressivas do mundo. Entretanto, essa lição não parece haver sido aprendida se considerarmos em conjunto as políticas educativas, sociais e econômicas (CORAGGIO, 1998, p.116).

Na continuação de seu raciocínio, Coraggio (1998) denuncia que a política educacional implementada tende a remanejar para a educação básica recursos do ensino superior e com uma centralização em módulos técnicos:

Seguir esta linha na América Latina significaria destruir o que existe e desconsiderar que a extensão alcançada pela escola primária já é uma das maiores do mundo. Poder-se-ia argumentar em sentido oposto que o ensino secundário deve ser enfatizado, porque nele se encontra (ou não) a juventude que ingressará no mercado de trabalho nos próximos anos. Ou propor a necessidade de colocar ênfase em reorganizar e revitalizar o ensino superior e a pesquisa, incentivando sistemas regionais integrados de pesquisa e formação, para conseguir economias de escala e economias externas imprescindíveis à competitividade internacional. Isto não implica deixar de investir no ensino básico; porém, sem estes investimentos complementares, os eventuais benefícios do investimento em educação básica não poderão ser colhidos (CORAGGIO, 1998, p.117).

O cenário português evidencia semelhanças com o que vem acontecendo no contexto da América Latina<sup>9</sup>. Há uma ampliação da rede de ensino da década de 1970 em diante, que aumenta consideravelmente as possibilidades de acesso das classes sociais menos favorecidas, mas não necessariamente garante o sucesso escolar dos oriundos dessas classes. A formação contínua oficializada procura dar conta do que se supõe necessitarem os professores e, ao mesmo tempo, essa formação que vem acontecendo nas últimas décadas também incide nos planos de carreira dos professores ligados a redes de ensino público, ou seja, há uma

---

<sup>9</sup> A título ilustrativo, citamos dois textos disponíveis na internet que apresentam as tendências atuais sobre a formação de professores em Portugal: “A formação de Professores no Portugal de Hoje” (ALARCÃO, 2007) e “Percurso e tendências recentes da Formação de Professores em Portugal” (LEITE, 2005). O primeiro discute a proposta de alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo, por parte do Ministério da Educação, que desencadeou a polémica sobre as instituições que deveriam formar os professores. O segundo texto aborda as tendências da formação, tanto inicial quanto contínua, e apresenta uma proposta de Ação Piloto de Formação Pedagógica para professores da Universidade do Porto realizada em 2004/2005, discutindo, entre outros aspectos, “questões da organização e do desenvolvimento do currículo no contexto da política educativa subjacente à Declaração de Bologna” (LEITE, 2005, p.385).

tendência à certificação dos professores, que não garante necessariamente qualificação e transformação nas práticas de sala de aula, pois tal formação apresenta um caráter individualista, pontual.

Como vimos, a complexidade que subjaz às políticas educacionais na atualidade reforçam as preocupações que devemos ter com a formação do professor de um modo geral.

Pensar no *ser* docente implica pensar na construção de seu conhecimento:

- Que possibilidades se colocam para o professor diante da atual conjuntura?
- Que caminhos podem ser construídos no atual cenário?
- Que *portas* se fecham? Que *brechas* se abrem?
- Que espaço/tempo estão sendo oferecidos para esta formação e de que modo se manifestam?

Ressaltamos, portanto, a nossa questão basilar: para compreender como a formação das professoras alfabetizadoras se efetiva é preciso desvelar em profundidade as múltiplas determinações relacionadas à formação inicial e à formação contínua que condicionam, impactam, intervêm nas escolhas teórico-metodológicas, considerando-se que tais escolhas estão imbricadas em determinados contextos históricos e sociais.

Para finalizar, se quisermos pensar em profundidade na formação de professores, precisamos ter diante de nós o cenário que se configura para este profissional. É preciso considerar a estrutura na qual o sistema educacional encontra-se inserido, reconhecer essa estrutura e procurar desvelá-la para que a discussão sobre a formação não se restrinja apenas ao espaço áulico, mas que seja pensada em toda a sua complexidade de relação social.

Vimos, portanto, que as *escolhas* feitas pelas professoras devem ser compreendidas nessa dinâmica em que este espaço micro (sala de aula) está relacionado com o espaço de decisões do nível macro do sistema educacional e cuja tendência, neste momento, aponta para uma reorganização do mundo capitalista e, por consequência, as decisões locais tendem a ser multideterminadas pelas de cunho transnacionais.

## ALGUMAS ANÁLISES DE ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS PROFESSORAS – SUJEITOS DA PESQUISA <sup>10</sup>

Neste tópico procuraremos revelar algumas das especificidades do trabalho desenvolvido pelas professoras (sujeitos da pesquisa), analisando e procurando compreender o que subjaz às “escolhas” que fazem em seus encaminhamentos teórico-metodológicos.

Percebemos nas professoras brasileiras que o incentivo à leitura é um dos pontos a destacar em seus encaminhamentos. Podemos até inferir que este aspecto já é constitutivo do processo de alfabetização de um modo geral em muitas escolas brasileiras e na especificidade do município de Joinville/SC, que foi o campo onde desenvolvemos a pesquisa.

Tanto os cursos de formação inicial quanto os cursos de formação contínua, de modo geral no Brasil, defendem o uso de literatura em sala de aula, enfatizam a importância do incentivo à leitura como uma das maneiras de se contribuir para o sucesso do estudante. As professoras A-br e S-br estão de acordo com essa tendência. Faz parte do cotidiano de ambas ler histórias, ouvir o que as crianças têm a dizer, incentivá-las para o reconto oral, motivá-las para a leitura e para o gosto pela literatura.

A-br afirma que, desde quando *se sente professora*, lê para os estudantes e menciona que essa atitude tem a ver com cursos que já fez:

[Entrev. 7: 584 - 586]

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

A-br sabe que se torna uma referência para as crianças quando se coloca a contar histórias e, de certa forma, isso repercute quando elas estão na biblioteca e procuram pelo livro que foi lido em sala. A professora também demonstra satisfação quando encontra antigas turmas envolvidas em leitura na sala da biblioteca:

[Entrev. 7: 599 - 610]

A-br: Eu acho também assim porque eu já trabalhei com quarta também essa observação até foi minha diretora que fez, ela sempre... ela gosta muito de assistir as nossas aulas e em vários momentos ela assistiu a minha aula e as crianças copiam a gente em tudo, até pra ler a postura que você usa, as paradas que você dá, então assim a gente é uma referência pra eles, "ah a minha professora gosta de contar histórias", então assim, um livro que a

<sup>10</sup> As professoras brasileiras designamos A-br e S-br e a professora portuguesa de R-pt.

gente leu, nossa! Hoje, da Lolita, rodou a biblioteca inteira, todos eles queriam ler e assim momento de biblioteca às vezes com a turma da tarde é difícil, porque fazem com muita conversa, hoje foi tranquilo, pegaram o livro e eles queriam devorar o livro, então era um livro pra uma mesinha de seis, sabe essa separação que eles fazem, então um lia e os outros ficavam ouvindo, é claro que eles já tinham ouvido eu contar, então assim, foi muito interessante, eu gosto muito de história.

[Entrev. 7: 617 - 628]

A-br: Eu fiquei muito feliz hoje quando eu cheguei na biblioteca também, porque eu tava preparando lá, e eu vinha minha turminha de terceira série, eles estão na quinta agora, a minha turminha de terceira série lá com a professora de português e eles todos deitados no tapete, assim lendo, aquela coisa gostosa, aí o A. veio pra mim, oh professora conta essa história pra gente sabe, ah sabe em outro momento a professora até conta ou empresta o livro pra professora E. que é da quinta série, nas disciplinas de quinta a oitava a gente não pode se intrometer, então era um momento dela ali eu não ia, até pensei poxa devia contar pra eles, eles eram tão atenciosos no momento em que eu contava histórias, mas eu fiquei muito feliz de ver assim que eles estavam lá deitados, todos quietinhos.

Já a professora S-br tinha por hábito, desde o primeiro dia em que a observamos, fazer a leitura de tudo o que havia de cartazes que foram trabalhados até aquele determinado momento. Ela fazia uma leitura coletiva do alfabeto, das palavras escolhidas e ilustradas pelas crianças, de listas de palavras que fizeram parte de alguma atividade de pesquisa, de poemas, de parlendas que se encontravam nas paredes. Isso ocorreu durante muito tempo até que aos poucos a professora foi fazendo outras opções. O que percebíamos é que algumas crianças acompanhavam de memória o que ia sendo lido, outras se dispersavam. A professora posteriormente colocava uma criança no papel de *leitor* e era ela que conduzia a turma acompanhando com a régua nos cartazes. Isso a deixava bastante confiante e contente, era como se estivesse assumindo um papel distinto do seu, elevava sua autoestima. S-br comenta:

[Entrev. 5: 324 - 328]

S-br: Eu crio aquele momento, “quem vai ser leitor hoje?” então eles pegam a régua, então... até no começo eles iam lendo, e era engraçado, poemas, músicas que a gente trabalhou, é às vezes a turma já terminou de ler e ele [o leitor com a régua na mão] estava na metade, e daí coloca a régua lá no final.

Questionamos porque S-br fazia aquela leitura e ela respondeu que era uma determinação da supervisora e, mesmo achando importante no início, depois começou a fazer outros tipos de leituras que julgava mais eficazes. Contou também um encaminhamento que fez quando se sentiu desafiada a pensar em uma solução a partir de uma outra determinação

da Secretaria da Educação de controle e incentivo à leitura de livros na 1ª série<sup>11</sup>. Visto que nem todas as crianças são leitoras autônomas, precisava encontrar uma maneira de resolver o problema. Vejamos seu depoimento:

[Entrev. 5: 282 - 315]

S-br: É mais uma indicação da própria supervisão da escola, a D., no caso, ela orienta a gente para ter um momento no início da aula, de leitura, de ler todos os cartazes que tem na sala, o alfabeto e tudo o mais...

Eu vejo assim, que por um lado é bom porque a criança ela vai relembrando que a gente trabalhou as palavrinhas, os textos, às vezes vai escrever alguma palavrinha e lembra de algum cartaz que tem lá, que ela leu e tal, mas por outro, eu já vejo assim, que... eu até tenho deixado um pouco de lado até, porque a gente fica muito tempo naquela leitura ali, todos os dias, eu vejo que não é necessário todos os dias.

No início do ano, eu até concordo para eles terem uma visão do alfabeto, mas agora eu já vejo que não é mais necessário, eu já estou partindo para um outro tipo de leitura, leitura de livros, leitura da própria agenda, um relato da história, ontem mesmo eu fiz uma atividade com eles que foi dez, ontem não, hoje, eu levei uma caixa de livros que a gente montou para a 1ª série e veio da Secretaria uma ficha com nome de livros, pra gente anotar quantos livros que a criança leu naquele mês, até pra... acho que é uma questão de estatística, de pesquisa...

Então o que fazer com a primeira série com alunos que não são leitores ainda, né? Poucos são leitores. Como é que eu vou colocar a lista da 1ª série toda pra ler aqueles livros, se tem alunos que não está sabendo ler fluentemente para ler uma história toda? Então qual foi a minha ideia? Eu juntei em grupos, eu catei os leitores e fiz esses alunos escolherem um livro para ler pro seu grupo e foi sensacional. Porque alunos que eu achava que não eram leitores, começaram a se intrometer na leitura do outro que não estava lendo.

Então, foi ótimo, eles se interessaram, eu adorei a ideia, vou ficar direto com eles assim, então, o aluno leitor lê para os outros três amiguinhos, são grupos de 4 ou 3. É muito mais produtivo do que aquela leitura diária do... apesar de que eu acho que tem uma contribuição também, são palavras, eu fiz com ele as palavrinhas que a gente trabalhou eu coloquei embaixo do alfabeto, então eles recorrem àquelas palavrinhas dali como referência, tudo isso eu acho importante, mas eu não vejo mais como uma necessidade diária.

---

<sup>11</sup> A professora não sabia que aquela leitura que deveria ser feita com as crianças e que vinha da Secretaria da Educação fazia parte das ações do Instituto Airton Senna (IAS) que mantém uma parceria com a Rede Municipal de Joinville/SC. O Instituto Airton Senna mantém um convênio com o município de Joinville/SC desde 2001 (ao todo participam da parceria 51 municípios em 24 estados), pela implementação do Programa Escola Campeã, em parceria com a Fundação Banco do Brasil. De 2001 a 2004 o Programa Escola Campeã implementou estratégias de melhoria da gestão municipal da educação e da gestão escolar. Com o término do programa em 2004, os resultados das avaliações externas de desempenho dos alunos e dos indicadores de eficiência e gestão apontaram para as estratégias utilizadas nos anos seguintes. De 2004 a 2008, a parceria do município, por meio da Rede Vencer, pressupõe a implementação de programas complementares, que são: Programa Gestão nota 10 (de gestão educacional), Programa Se Liga (de alfabetização para alunos defasados) e Acelera Brasil (de correção de fluxo escolar), Programa Circuito Campeão (que investe na alfabetização de alunos matriculados regularmente na 1ª série). (Essas informações foram obtidas através de e-mail que enviamos ao próprio IAS e as respostas foram dadas por Eliana Coutinho ([ias@ias.org.br](mailto:ias@ias.org.br), 4/11/2005)).

S-br continua falando sobre como organizou e procurou atender ao que a Secretaria determinou em relação à caixa de livros que circulava nas salas das primeiras séries:

[Entrev. 5: 384 - 392]

S-br: Como fazer, como é que eu vou controlar a leitura de um aluno de 1ª série, como é que eu vou saber se aquele aluno realmente leu aquele livro, se ele está no processo inicial de leitura? Então eu propus que eles lessem, depois eu chamei, ou eu fui em grupos e eles foram contando pra mim a história que ouviram, então eu tive certeza que realmente eles leram, que eles ouviram, até não deu para ouvir de todos os grupos, “oh! Semana que vem a gente...O tempo acabou, é uma aula, tal” que a gente faz o revezamento da caixinha para ir para as outras salas. “Ah! Professora” eu vejo que cria uma expectativa quanto à leitura, querer ler.

Percebe-se nesses depoimentos que as escolhas quanto a alguns dos encaminhamentos de leitura de S-br estão entrecortadas por direcionamentos de outros (a supervisora, a Secretaria da Educação, o IAS), entretanto isso não impede que S-br coloque sua *marca*, seja sujeito em seu processo e mostre que é capaz de atender às demandas que chegam sem desconsiderar as crianças em seus processos de aprendizagem. Faz-se necessário enfatizar que esses projetos que chegam às escolas não são pensados exclusivamente para uma instituição em seu contexto, mas são verdadeiros *pacotes* que devem ser cumpridos pelas parcerias em questão. Mesmo que sejam as professoras a escolherem os livros que deverão ser lidos, há toda uma burocracia de controle da leitura que deve ser cumprida. Esses encaminhamentos “burocráticos” têm relação com as políticas educacionais instituídas atualmente no contexto brasileiro.

S-br ao falar sobre a importância de ler histórias para as crianças remete-nos ao passado em que trabalhou com Educação Infantil, o quanto se valorizam as histórias durante essa etapa e o quanto se vai abandonando a leitura no processo de escolaridade:

[Entrev. 7: 589 - 598]

S-br: Na contação de história que a gente fez, eu julgo por mim assim na questão da educação infantil, eu trabalhei muito com a educação infantil, sete anos, então sempre tá envolvida com a história, o tempo inteiro a história lá não sei porque na educação infantil é mais marcante eu acho, do que no ensino fundamental, depois da primeira série já é... depois vai

diminuindo, vai diminuindo, vai diminuindo, né, e então eu vejo assim muito importante a questão da leitura, até o meus alunos de quarta série me questionam muito quando eu não leio uma história pra eles, então geralmente a história que eu leio pra primeira eu leio pra quarta, e eles ficam ali quietinhos ouvindo querendo saber o final.

Ela acrescenta também que além de ser importante ler e ouvir histórias, o vocabulário das crianças é ampliado a partir desse contato com essas histórias:

[Entrev. 7: 611 - 613]

S-br: Eu acho na questão do vocabulário também, porque eles acabam usando as palavras que a gente lê nas histórias, eles acabam lendo, usando na fala, na escrita.

Sobre os depoimentos anteriores podemos questionar: Por que a professora S-br sente uma diminuição na leitura de histórias com o passar dos anos escolares? O movimento não deveria ser o inverso? Quanto mais as crianças se apropriam do mundo da escrita, mais deveriam ler. Por que as professoras não continuam a ler histórias para as crianças? Por que a escola nem sempre consegue ou mesmo na maioria das vezes não consegue formar ávidos leitores?

As professoras A-br e S-br deram ênfase à leitura, abriram espaço para que as crianças se posicionassem quando ouvissem uma história, ajudavam a recontar a mesma história lida, fornecendo pistas para a reconstrução da narrativa, entretanto tudo isso foi observado como uma ocorrência na oralidade. Durante o tempo de observação, tivemos poucas oportunidades de ver um texto coletivo sendo criado e também poucos textos individuais fizeram parte da rotina das crianças. Consideramos, neste ponto, uma contradição. E ao questionar as professoras, elas se posicionaram dizendo que em outros momentos já haviam se dedicado mais ao texto coletivo e mesmo às escritas espontâneas individuais e que essas atitudes eram enfatizadas nos cursos de formação contínua, mas que foram deixadas um pouco de lado.

Percebemos, portanto, que havia um caminho para a leitura muito mais permissivo e abrangente, enquanto que para a escrita havia restrições: escreviam palavras, copiavam a agenda, mas faziam poucas produções textuais escritas, ou seja, deu-nos a impressão que ainda subjaz nesses encaminhamentos resquícios do modo *cartilhado* de alfabetizar: primeiramente deve-se dominar o sistema de escrita para depois produzir textos, primeiramente a leitura, para depois a escrita.

Tudo isto novamente vem enfatizar o que já pontuamos: que as crianças são colocadas a fazer textos quando já têm um domínio bastante razoável do sistema de escrita. De certa

forma, isto contradiz a própria proposta *construtivista* de incentivo às tentativas de escrita das crianças, independente de seu grau de conhecimento sobre o sistema. Defendemos que assim como devem tentar ler desde o início, devem tentar também escrever mesmo antes de dominar o sistema de escrita em sua complexidade.

O que podemos inferir a partir desses posicionamentos de ambas as professoras é uma não compreensão de que leitura e escrita são processos distintos e um não garante o outro e, portanto, há de se contemplar possibilidades de sistematização e atividades para ambas simultaneamente desde o início do processo de alfabetização.

S-br narra um episódio sobre a ideia que tem a respeito da necessidade de diversificar os textos que oferece para as crianças e se dá conta do desenvolvimento processual destas, o que dominavam e o que já dominam, e enfatiza a ideia de que é preciso dar voz e vez a elas:

[Entrev 3: 388 - 402]

S-br: [...] Então eu vou fazer um projeto de listas, só listas. Aí a coordenadora me perguntou “listas, Sonia?” tem que ver que lista é um tipo de textos e eles estão vendo vários tipos de textos, viram música, viram parlendas, viram poemas, agora, a gente faz listas também... eles precisam saber... aí eu levei eles pra sala informatizada... que é uma sala bem grande e daí fui perguntando, gente eu queria ter gravado, que interessante, “o que que é isso aqui?” eu levei pra eles a lista das pessoas da família que a gente fez, “o que que vocês acham que é?” “Ah! É um texto.” como eles evoluíram já... porque lá no início jamais eles iam dizer que aquilo era um texto “e por que que as palavras estão organizadas assim?” “Porque é uma lista” “onde que vocês têm uma lista?” “Ah! Na lista de mercado”, sabe assim a ponto de refletir isso na fala, é aquilo que a gente tava falando no início de deixar o aluno falar, acontece na graduação, mas também lá na primeira série é importante que eles possam contar.

A professora A-br narra, durante a entrevista, uma reflexão que fez em conversa com professores da escola. Percebemos que há uma preocupação com alguns direcionamentos que elas já fizeram em outros momentos em relação ao texto escrito e que foi sendo “deixado de lado”. Transparecem nessa fala alguns exemplos de atividades que a professora já fez, tenciona voltar a fazer e, por isso, procura provocar os demais professores para que reflitam sobre essas possibilidades. Vejamos a seguir seu depoimento:

[Entrev. 8: 513 - 537]

A-br: [...] Eu comentei com as outras meninas, gente nós estamos deixando de lado... então a gente trabalha o oral mas a gente não tá colocando no quadro, então assim, ah era o dia das mães, então nós vamos fazer um texto coletivo falando das mães, era as ideias deles que a gente pegava e transcrevia no quadro e depois eles copiavam no caderno né, ou a gente passava pro cartaz e a gente deixou isso de lado, e eu sinto falta, sabe, mas aí

como a gente faz tudo muito junto lá na escola, agora a gente fez o agrupamento que as turmas estão mais fixas, não aquela turma ali agora é minha ninguém vai separar né, agora que eu tô pensando em fazer novamente, sabe, porque hoje a gente fez a interpretação de texto, eu vi que eles foram muito bem, fiquei muito satisfeita, deram a opinião deles, eles conseguiram colocar a opinião deles referente à situação que aconteceu, a atitude do menino, eles não sabiam o que era uma atitude daí mostrei pra eles, então eles conseguiram colocar o porquê, porque simplesmente eles queriam colocar foi legal. Mas eu quero saber por que, aí eles conseguiram colocar. Aí eu comecei a perceber, não agora já tá na hora assim de eu começar a trabalhar com... até expliquei pra uma mãe que foi lá né, ela disse: pois é professora agora como é que eu posso ajudar em casa? É com palavrinhas? Que eu faço ditado pra ele. Eu falei pra ela: mãe o que que você pode fazer, ele sabe uma musiquinha? Você pode pedir pra ele escrever a música, como canta a música, filho? Agora a gente vai escrever a música, então são textos pequenininhos que eles sabem que você pode cobrar em casa já, porque a partir de agora eu vou começar a me preocupar com essa produção de texto, sabe, então foi bem. Assim a minha preocupação é essa agora com eles.

[Entrev. 8: 632 - 633]

A-br: Eu acho assim, que as crianças também estão começando a sentir falta da escrita, a necessidade deles já não é mais a palavra, porque hoje nesse texto aqui eles têm que escrever palavras né, pra variar né, então eles tem que pegar as palavras aqui e colocar aqui...

Nessa narração da professora A-br aparecem inúmeros aspectos que merecem discussão: ela se dá conta que estão trabalhando a linguagem oral, mas que “estão deixando de lado” a linguagem escrita. Deveriam, segundo ela, estar investindo em textos coletivos como faziam tempos atrás, quando aproveitavam as ideias das crianças e assim iam dando sentido ao mundo da escrita – *escrever pode servir para registrar nossas ideias* – e este tipo de atividade poderia proporcionar uma reflexão sobre a linguagem escrita em seus aspectos gráficos e discursivos – como escrevemos? O que escrevemos? Para que/para quem escrevemos?

Essas reflexões anteriores nos remetem, de certa forma, à discussão posta por Smolka (1989) já no final da década de 1980 no livro intitulado “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, em que a autora afirma:

A escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA, 1989, p. 45).

Percebemos, portanto, que há da parte de A-br a intenção de novos encaminhamentos que coloquem as crianças em movimento de interação e interlocução, que as faça pensar, produzir, reproduzir textos e assim poder se colocar na condição de *autoras*, pois como a própria professora afirmou, “*as crianças também estão começando a sentir falta da escrita, a necessidade deles já não é mais a palavra*”.

Admitimos que essa atitude reflexiva da professora A-br teve influência das questões que levantamos durante a entrevista. Portanto, haveremos de considerar que o tempo em que estivemos com as professoras durante o processo da pesquisa de campo constituíram-se também como momentos de formação.

A professora S-br reconhece que estava subestimando a capacidade das crianças, “*achando assim que elas ainda não têm noção*”, mas “*a partir daquele questionamento*” iniciou um processo de desafiá-los a produzirem textos, mesmo sabendo que algumas crianças apresentariam mais facilidades e outras mais dificuldades. Foi bastante relevante em seu depoimento também o reconhecimento de que “*elas conseguiram passar uma segurança*” para ela própria, segundo o que explicitou: “*eu acho que não é só a gente que tem que passar isso para eles, a gente também precisa sentir isso, né, enquanto profissional*”.

Assim, a professora S-br desestabiliza o que está *naturalizado* na instituição *escola* e é capaz de reconhecer que no movimento de ensinar, também aprende. De que mesmo sendo ela a responsável por “ensinar” às crianças, também “aprende” com elas e se surpreende com os resultados. Relações como esta em sala de aula fazem-nos recorrer novamente a Smolka (1989, p. 45):

Essas situações, evidentemente, mostram uma outra dinâmica em sala de aula, que rompe, quebra o esquema linear e estrito da “comunicação pedagógica”. Assim, ao invés de termos: quem – ensina – o quê – para quem – onde, podemos representar as relações de ensino (na escola e fora dela) de outra forma:

[...]

Onde os lugares *do quem* podem ser preenchidos tanto pelo aluno como pelo professor, ou por qualquer pessoa. Mas, aí, a questão que se coloca é: “quem pode ocupar que lugar, quando e por quê?” E voltamos à análise da institucionalização da tarefa de ensinar: da posição e do papel do professor na escola; das representações sociais, das formações imaginárias e do funcionamento implícito; das condições político-econômicas no movimento das transformações históricas. (Seguramente, um dos critérios de ocupação desses lugares tem sido a linguagem falada ou escrita.)

A seguir, apresentamos mais um depoimento de S-br que corrobora o que já argumentamos anteriormente sobre a influência da pesquisa em seus encaminhamentos e o desencadeamento de reflexões que foram geradas:

[Entrev. 10: 710 - 740]

S-br: Eu até utilizei a ideia que a gente conversou aqui na última reunião da questão da literatura, eu comecei a pensar “meu! É mesmo, como essas crianças gostam de dramatizar, gostam de... então eu construí... tu participasse, né, naquele dia que eu fiz com eles... de construir um livro com eles. Então eu contei a história, depois eles dramatizaram, fizeram o reconto primeiro, dramatizaram, daí eu contei, eles escreveram e ilustraram a história por partes, cada fila ficou responsável por uma parte do livro, então nós montamos 5 livros, meu! Aquilo pra eles foi assim o... eles recontaram, foi a reescrita da história, mas do jeito deles, com as palavras deles e tal, então aquilo ali eu achei que foi um avanço. Eu já vinha fazendo com aquele livro que eu comentei, *Cabra-cega*, da Eva Furnari de quadrinhos onde eles iam construindo histórias, eles estavam bem... só tinham a figura como suporte e eu percebi que a dramatização, o reconto e a gravura enriquecem ainda mais, foi o que eu fiz agora nessa produção lá da fábula. Eu percebi assim, que eles dramatizando, eles tendo um contato maior ainda com a história, com o texto, parece que eles entram dentro da história, na hora de escrever fica mais fácil, aquilo vai, porque é do conhecimento deles. Eu utilizei mais escrita individual mesmo, pra ver como eles estavam, aquele trabalho do livro que foi mais da sala, que construíram o livro, mas na verdade, as escritas, se for avaliar, foi individual, não foi? Cada um fez uma parte da história.

A estratégia – *dramatização* – utilizada pela professora, segundo ela, ajudou no envolvimento das crianças e possibilitou a ampliação do repertório de escrita, fazendo com que elas conseguissem uma maior desenvoltura que pode ser relacionada a uma competência linguística construída no processo da atividade desenvolvida: ouvir a história, recontá-la, dramatizá-la facilita o processo de reescrevê-la.

Ao mesmo tempo em que foi relatando seu fazer pedagógico, a professora foi refletindo sobre ele e avaliando suas atitudes. Eis como justifica:

[Entrev. 9: 525 - 529]

S-br: É até porque a gente comentou que antes era feito mais. E porque que lá na escola... vou falar por mim, porque que não é feito mais com tanta frequência? Porque a nós foi colocado que não tinha validade a gente fazer produção, escrita espontânea, sem correção, que nós tínhamos que corrigir tudo que a criança fizesse.

[Entrev. 9: 531 - 536]

S-br: [...] que se fosse fazer um texto sem correção então a professora não estaria dando conta e a gente ficou até... eu fiquei frustrada mesmo porque eu não conseguia corrigir de todo mundo, né, e às vezes fazia aquele agrupamento, né, dupla, fazia o texto, um escrevia o outro... mas também

tem o perigo assim de você nunca expressar a tua ideia, o que que você tá pensando.

Subjacente a essa ideia de corrigir tudo está uma outra bastante arraigada nos procedimentos decorrentes das cartilhas: primeiro um domínio completo do sistema de escrita para depois a escrita dos textos, sendo assim, as tentativas iniciais de acerto são desconsideradas porque desde o princípio precisam acertar tudo, precisam ser corrigidas exaustivamente, não é o processo que vale, mas o produto final. Nos moldes das cartilhas, as crianças produzem textos com poucas questões ortográficas para serem resolvidas; no entanto, os textos decorrentes se restringem ao *modelo cartilhado*: frases curtas, soltas, compostas de palavras formadas pelas sílabas que estão sendo estudadas naquele momento, ou seja, aspectos gráficos e discursivos são pensados em separado e os primeiros têm prioridade sobre os segundos.

A seguir, S-br conta-nos outras atividades envolvendo outros desafios que a língua portuguesa apresenta para os principiantes e enfatiza que são necessidades que surgem a partir deles, ou seja, ela nos deixa claro que é o movimento da turma que exige certas tomadas de decisão e não um planejamento prévio a esta demanda:

[Entrev. 7: 513 - 517]

S-br: Eu já fiz que nem aconteceu com o h, naquela mesma semana eu propus pra eles que recortassem palavrinhas com h, dentro na necessidade que surgiu, então surgiu a necessidade do h ali que eles ficaram com dúvidas, então eu sugeri que eles recortassem palavras com h. Então no outro dia nós lemos aquelas palavras e vimos a diferença mas na oralidade mesmo. Eu não me aprofundi muito.

[Entrev. 7: 519 - 525]

S-br[...] depois aconteceu do ão também, porque eles não entendiam como é que era o ão, foi a mesma coisa, solicitei como tarefa que recortassem palavrinhas com ão, daí a gente leu, nós escrevemos no quadro, e até eu lembro que na semana eu trabalhei com uma parlenda que tinha mais palavrinhas com ão pra fixar mais também né, então eu vejo assim, mais é da necessidade deles. Eu não vejo antes pra depois passar.

Na fala a seguir de S-br muitas são as facetas para serem analisadas: a postura da professora era de quem estava angustiada por não conseguir pôr no papel o que iria trabalhar sobre a ortografia no bimestre e se questionava sobre isso. Em paralelo, foi fazendo uma reflexão crítica sobre os livros didáticos que trazem todo um encaminhamento bastante linear. Concomitantemente, S-br foi se dando conta que não deveria preencher o tal cronograma

antes de saber o que as crianças precisavam resolver ortograficamente, sentiu-se, por fim, aliviada. Então, passa a narrar os seus procedimentos para contemplar as necessidades das crianças: a procura de textos adequados de acordo com projetos (como por exemplo, o do folclore) que vinha desenvolvendo:

[Entrev. 8: 79 - 10]

S-br: Sabe que essa semana me veio uma calma, assim até enquanto professora, porque na elaboração da rotina semanal no início do bimestre agora, né, as férias ali... quando a gente tava elaborando o cronograma do terceiro bimestre... Aí tem o item ali ortografia, né, e eu deixei em branco, coloquei ortografia e deixei em branco, porque eu pensei: “ por onde que eu vou começar?”, “ o que que eu vou fazer?, vou começar pelo r?, vou começar pelo n?, vou começar...” vem aquelas questões, né, então antes, lendo os livros didáticos fica tudo muito esquematizado, né, primeiro bimestre você trabalha m antes de p, m antes de b, depois dois erres, depois... fica tudo certinho [inaudível], e eu vi que na primeira série não tem nada pra fazer isso, porque eu até fiz pelo texto, começa desde a escolha do texto que você determina, então, como eu comecei pelo folclore já englobando dia dos pais, e outras datas comemorativas que tem nesse mês, mas todos num projeto só de folclore que englobasse tudo, né. Então ali eu comecei a selecionar os textos que eu ia trabalhar esse mês, então através desses textos aí trabalhar uma ortografia, então eu comecei com o "n", mas na hora de trabalhar com “ n” eu já percebi, né, nós vimos lá a dificuldade que eles estão no "q-u" que apareceu, no an, então os textos que eu fui escolher essa semana não pude escolher antes, já tinha esquematizado já de escolher uma parlenda mas eu já direcionei mais pra essa, pra essa dificuldade que eles estão querendo agora, já escolhi uma parlenda que colocasse mais 'n'. Então, e assim por diante, o tipo de texto tá organizado que vou trabalhar toda semana, mas não trabalhei ainda. Escolhi uma parlenda, escolhi outra, só que de acordo com as necessidades deles. Então na hora que eu fiz o cronograma: “poxa! Vai ficar em branco aqui?” Mas, depois aquilo me deu assim até uma tranquilidade, de ver, realmente eu não posso colocar antes, tem que ver o que eles estão mais... precisando mais, porque devido ao tempo que a gente tem né, se a gente tivesse um tempo maior daria pra esquematizar que atendesse tudo, mas como a gente tem toda uma questão de "n" problemas e tempo...

A professora S-br nesta reflexão se posiciona como alguém que toma consciência de que não há como estabelecer previamente aquilo que deva ser ensinado, primeiramente, porque há muito que ensinar sobre linguagem de modo geral e não se esgotará na 1ª série, e em segundo lugar, porque há de se levar em conta os sujeitos que aprendem, quais são suas reais necessidades e a partir delas o planejamento é pensado: a escolha dos textos mais adequados, a percepção sobre quais dificuldades deverão ser abordadas.

Um aspecto que nos chamou atenção nessa fala foi em relação a alguns projetos pensados a partir de datas comemorativas. O que nos perguntamos é: por que as escolas insistem tanto em se adequar a essas datas, mesmo já recebendo tantas críticas por isso? Estão

fazendo de outras formas, mas a essência do que significa uma data comemorativa continua, não se altera, fala-se do índio no mês de abril, fala-se da cultura de um povo durante o mês de agosto... e assim vai se organizando o conhecimento veiculado pela escola. Aqui cabe salientar que o comércio, a mídia reforçam essas ideias e, com certeza, não por acaso, através da divulgação das datas com as respectivas sugestões para a venda de produtos e isso de certa maneira impacta nas decisões que são tomadas no interior das escolas.

Outro aspecto que merece nossa atenção é o fato de que para que haja sistematização do conhecimento sobre a escrita é imprescindível trabalhar com textos e com as palavras desse texto, sua composição em sílabas, a consciência fonológica, dentre outros aspectos. Entretanto, precisa-se também ter cuidado para que os textos que estejamos trazendo para a sala de aula não tenham sempre somente essa função, pois podemos cair em um extremo e esquecermos de outras possibilidades que os textos podem nos propiciar: entretenimento, lazer, fruição, informação, experiência estética. Muitas vezes a escola “pedagogiza” em demasia os textos e algumas de suas funções deixam de ser contempladas.

Já em Portugal, durante nossas observações na sala de aula de R-pt, deparamo-nos com outras possibilidades de leituras distintas das encontradas no Brasil. Durante todo o período de observação, apenas em um dia a professora B. que acompanhava com mais frequência R-pt trouxe um livro de literatura. Esta professora sentou-se no chão junto com as crianças em uma roda e pôs-se a ler uma história. Percebemos que, diferentemente das escolas que fizeram parte do contexto da pesquisa no Brasil, não faz parte da rotina diária essa atividade de ler histórias para as crianças nessa escola de Portugal. Soubemos, posteriormente, em conversa informal, que essa ação ocorreu por influência de um curso que tal professora havia feito junto ao Centro de Formação<sup>12</sup>.

Na sala de aula de Portugal, a professora R-pt adotava uma concepção de alfabetização que ela disse se tratar do “método global ou natural” e não ensinava “a princípio” as letras, nem os nomes das letras. O ponto de partida eram as vivências das crianças. A professora utilizava-se de frases extraídas dessas vivências, que primeiramente

---

<sup>12</sup> As escolas em Portugal organizam-se para formação a partir de regiões, no caso da escola que observamos, o Centro de Formação situa-se em Famalicão, que fica nas imediações de Vila das Aves. Neste local são oferecidos cursos diversos que servem como créditos para a promoção na carreira, não se trata de uma formação contínua que leve em conta um contexto específico. Os professores escolhem dentre os cursos que têm e se inscrevem, mas nem sempre é aquele curso que gostariam de fazer, o fazem às vezes porque o desejam, outras vezes por não terem outra opção. Às vezes o curso que desejariam fazer está sendo oferecido em outra região e por se tornar difícil o deslocamento, acabam fazendo o que lhe é oferecido em sua própria região. Esse aspecto reflete as políticas de formação em vigência.

eram escritas nas folhas de atividades, lidas por ela e copiadas pelas próprias crianças que eram solicitadas a “lerem” (de memória) o que escreveram. Não usavam cadernos e sim arquivos onde organizavam essas folhas. Havia também em um cartaz uma história de bruxa que tinha sido construída pelas crianças no primeiro semestre do ano letivo português.

Algumas crianças em níveis mais adiantados já produziam textos, muitos dos quais eram continuação da história da bruxa, com outros finais para a mesma história ou outros começos. Não presenciamos a formação de textos coletivos, mas a professora contou que o texto sobre a bruxa foi feito coletivamente; entretanto, era o único texto presente em sala de aula do gênero literário. Os demais cartazes expostos eram os dispositivos que utilizam em sua organização (chamada, conteúdos da quinzena, entre outros).

Durante todo o tempo de observação naquela sala, em nenhum momento presenciamos a professora ou as crianças nomeando alguma letra. Pudemos ver que para algumas crianças, diante de uma dificuldade de escrita, a professora solicitava que construíssem à parte “as casinhas”, referindo-se à construção das famílias silábicas.

A impressão que tivemos foi que quem aprendeu a ler, o fez a partir do texto integral (seja pelas frases de suas vivências ou pela história construída), utilizando basicamente o recurso da memorização. Paulatinamente, iam conseguindo fazer relação de uma sílaba de uma palavra com a sílaba de outra, mas eram incapazes de nomear as letras. Isso, sob o ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, pode ser considerado um equívoco, pois o processo de sistematização deveria contemplar também os nomes das letras. Essas são informações, entre outras, que fazem parte da compreensão do sistema de escrita, que deve ser concebido a partir de uma visão dialética em que se favoreça a possibilidade da relação *todo/parte* e *parte/todo* simultaneamente. Nesse caso específico, priorizou-se o *todo* para só posteriormente chegar-se às *partes*. R-pt explicita como iniciava o processo de alfabetização:

[R-pt Entrev. 11: 263 - 286]

R-Pt: Portanto, nós, costumamos lhe chamar o método natural, é um método... que tem que ser um método que resulta com a criança. Nós temos que procurar um método, o método tem que ser um método que resulte com a criança. E como eu a bocado te disse nós aqui fazemos um esforço muito

grande para respeitar o capital cultural com que a criança chega à escola e a criança parte daí. Cada um vai partir do momento em que está.

Como é que isso se faz? Nós fazemos isso através do quê? Eles chegam, tentamos falar um bocadinho da escola, etc. e tal, como em todas as escolas: conhecer a escola, senti-la, vê-la, conhecer os espaços, e então são convidados a contar-nos uma notícia. Isto pra eles é monstruoso: como é que eu vou contar uma notícia se eu não sei ler nem escrever. Nós começamos a fazê-los crer que eles conseguem contar a notícia através do desenho, vai ser tudo a partir da gravura, legendamos a gravura, depois vamos ter o feedback do que eles representaram no papel e somos nós a fazermos as legendas, escrevermos a legenda. Sempre com letra maiúscula impressa, pela facilidade do desenho e muitos ainda estão nesse tipo de letra como tu vês, facultamo-lhes a vida, convencemo-lhes que eles sabem.

Tem logo uma reguazinha com o nome completo de cada um, com o mesmo tipo de letra e nós convidamos logo a eles tentarem copiar. No dia seguinte à legenda do desenho, nós vamos investir nisso. Investimos muitos dias nisso e eles vão se aperceber que sabem ler o que está lá, a vivência foi deles, eles sabem lá o que está a representar, eles sabem muito bem o que que me disseram, que está ali escrito. Isso é sempre um reforço positivo, filha. [risos] Eles até se convencem que sabem ler.

A professora R-pt transparecia a todo o momento em sua fala a convicção posta no projeto dessa escola de que o ponto de partida é a criança, sua cultura e, portanto, suas vivências, por isso “*o método tem que ser um método que resulte com a criança*”. E ao explicitar o como iniciava o processo de alfabetização evidenciou que o papel do professor nesse início era o de *escriba* do estudante. Portanto, a criança era solicitada a escrever uma *notícia* sobre a escola e como não sabia fazê-lo com letras lhe era permitido utilizar desenhos, entretanto tais desenhos eram legendados pela professora, e assim a escrita ia tomando sentido naquele contexto. Outras atividades sobre a escrita também eram desenvolvidas (como por exemplo, a cópia do seu nome) e os estudantes desafiados a “lerem” e, nas palavras de R-pt, “*até se convencem que sabem ler*”.

A professora R-pt complementou a ideia afirmando que tal procedimento era um recurso de memória e aproveitou para descrever todo o processo que desenvolveu com essas crianças especificamente:

[R-pt Entrev. 11: 288 - 328]

R-Pt: É um recurso de memória, é basicamente isto. E vamos investindo nisso: nessa notícia, na semana seguinte vimos outra notícia se anda sempre mais ou menos à volta do mesmo e aí já vamos introduzindo palavras novas, que aparece uma palavrita ou outra e quando nos damos conta os meninos já memorizaram “n” palavras.

Depois, entre essas palavras, desordenamos a frase que estava ali, mas com as mesmas palavras e eles vão conseguindo decifrar, descodificar, porque é sempre da vivência deles, é sempre deles pra fora, nunca é imposto por nós.

Nunca! [frisa com um tom mais forte na voz] Percebes? E vai-se construindo assim aos pouquinhos. Isto descrever as tantas é muito vago pra vocês, mas é pecinha a pecinha, percebes?

Aquela historinha que eles têm lá da fada, que foi construída por ela [referindo-se à professora B.] foi depois do dia das bruxas. Tava eu... nem foi... o dia das bruxas nem foi falado comigo porque tava eu com o pé partido e engessada, com uma bota de gesso até o joelho, quando eu chego aqui, eles falam, foi logo a seguir ao dia das bruxas e começamos, a história apareceu quando eu perguntei qual era a diferença entre uma palavra e uma frase, o que que era uma palavra e o que que era uma frase.

Pra eles era um bicho de sete cabeças, não sabiam. Tentamos desmontar aquilo. O G. disse-me uma frase tão complexa que eu disse, “a tua frase é quase um texto”, portanto, uma palavra nova: palavra, frase e texto. Tás a perceber?

E nós começamos a partir daí, eles disseram “mas o que é um texto” e surgiu a história. Eu disse: “Olha, essa frase do G., se quisermos aproveitar, nós vamos construir um texto”. Como era a bruxa que andava aí, como era tudo, eles construíram a história coletiva, cada um, quem quis participar, nós fomos registando e isso depois das notícias... porque o dia das bruxas é em novembro. Eles já tinham o setembro, tinham o outubro, trabalhado com as notícias deles, eles já tinham memorizado muitas palavrinhas das notícias deles, aparece a história a partir deles e isso serviu de base para o ano todo.

Depois quando nós estivemos a falar com eles, eles também deram sugestões para trabalhar a história de outras formas, através da escrita, da leitura, tu estiveste comigo quando eu disse a A... se vai haver um tempo...[A. é professora de Artes e a R-Pt pediu-lhe que trabalhasse o que havia combinado com as crianças] porque eles já deram sugestões da forma como querem trabalhar aquela história nas outras dimensões [aqui a professora refere-se às outras áreas do conhecimento: dimensão da arte, por exemplo] e só faz sentido este trabalho acontecer assim. Tendo nós aqui tantas dimensões, tendo nós aqui tantos recursos humanos com especialidades diferentes há que gerir isso, há que enriquecer o trabalho nas modalidades à volta dos interesses deles, percebes?

[R-pt Entrev. 11: 354 - 359]

Então, é por isso que nós estamos... quando eles vêm com a frase da bruxa e não sei o quê, se tu reparais, eu já tenho entrado noutra forma, não saindo da história deles, mas complicando o sistema: dando o início de outra história, metendo a fada, eles dando o final da história, porque estamos à espera que haja espaço na outra dimensão para estarmos todos em sintonia.

Pelos depoimentos anteriores percebemos que as crianças têm vez e voz e de certa maneira é a partir delas que o *fio* do trabalho pedagógico se desenvolve. Há um processo evidente de memorização, como já pontuamos, que é a base do método utilizado pela professora: de tanto lerem os textos, as frases, memorizam a escrita das palavras e passam a utilizá-las em outros textos. Em seguida, a professora vai ajudando a desmembrá-las em sílabas. No desenrolar do trabalho e a partir de comentários da professora e indagações das crianças, vai se dando a compreensão do que sejam as palavras, a frase, o texto.

Posteriormente, quando a professora conversou com eles sobre como iriam prosseguir com o trabalho, deram sugestões para que tivesse continuidade em outras áreas (“*dimensões*”) do conhecimento, dentre elas a dimensão artística. Na perspectiva de R-pt, pelos recursos humanos e pelas *dimensões* (áreas do conhecimento) que a escola possui, é possível que assim seja e é assim que deve ser, ou seja, ela defende um trabalho integrado.

Continuando a explicitar o método, a professora assim se posicionou:

[R-pt Entrev. 11: 375 - 381]

R-Pt: É mesmo aquilo que tu vês, não há definição, é mesmo aquilo que tu vês, ajudando, como construindo as casinhas [refere-se aqui às “famílias silábicas”: sa, se, si...], desmontando as palavras [separação silábica], portanto, pois é todo o processo. Que é bom que sejas tu a ver e dar a resposta pra ver se tu também consegues entrar no nosso sistema, também é bom pra ti.

[R-pt Entrev. 11: 390 - 392]

R-Pt: No processo inicial elas [as letras] nem existem. Porque nós descemos da frase à palavra, à sílaba e depois é que é a letra. O processo é ao contrário. E eles só descem à letra quando têm a necessidade de ir ao dicionário.

Nesses últimos trechos expostos por R-pt fica evidente o caminho que percorreu com as crianças e a opção que fez: da frase para a palavra, da palavra à sílaba, da sílaba à letra. É, sem dúvida, um procedimento analítico, partindo do todo para chegar à compreensão das partes e assim vai se efetivando em sua proposta a apropriação do sistema de escrita.

Assim, nesse tópico, de uma maneira bastante sucinta, procuramos explicitar o caminho desses sujeitos com as crianças no microespaço de possibilidades que se colocaram em cada sala de aula histórica e temporalmente localizadas. Por isso, cada qual com suas peculiaridades, com suas similaridades e diferenças que nos incitam a pensar/questionar a formação de professores de uma forma geral e de alfabetizadoras de uma maneira específica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos que a complexidade dos tempos atuais nos exige pensar na formação do professor em uma perspectiva de uma formação contínua necessariamente dialética. Não

podemos descartar o esforço individual, o empenho, o investimento de cada profissional, mas não sem um necessário envolvimento e formação coletiva. Ao mesmo tempo, não podemos ingenuamente supor que basta que o coletivo dos professores deseje que as mudanças se efetivem.

Temos que considerar também que há uma estrutura de controle fortemente organizada e tendenciosa nas últimas décadas, por parte de organismos internacionais, que ditam as regras das políticas educativas dos países da periferia do capitalismo. Tal estrutura é fortemente ligada à área econômica e interfere no microespaço das salas de aulas e nas tomadas de decisões que aí se concretizam.

Essas considerações nos levam à reflexão de que os atos humanos estão imbricados no processo de produção e reprodução dessas estruturas sociais e que, portanto, as escolhas que as professoras fazem em seus espaços de trabalho, por mais que aparentem ser concebidas por razões individuais, são em sua gênese atos sociais, estão imersas em uma rede de relações e, portanto, não são escolhas aleatórias.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. et al. *A formação de professores no Portugal de hoje*. In: REDE Nacional de Educação. [S.l.], 2007. Documento de Trabalho Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP). Disponível em: <http://www.educacaonacional.com.br/home/index.php>. Acesso em: 10 ago. 2007.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari, (1994 [1991]). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora. 336 p.

CORAGGIO, José Luis, (1998). Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In TOMMASI, L., WARDE M. J., HADDAD S. (org.). 2. ed. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. 75-123.

FREITAS, Helena Costa Lopes de, (2002). *A formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Documento online. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf> acessado em 30/03/2007. 32 p.

LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, ano 28, n. 3 (57), p. 371-389, set./dez. 2005. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewfile/423/320>>.  
Acesso em: 10 ago. 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante, (1989). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 2. ed. Campinas/São Paulo: Cortez, Editora da Universidade Estadual de Campinas.135 p.

Recebido: Agosto/2007  
Aprovado: Março/2009