



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sônia Cláudia da Rocha Fonseca

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, SUAS MÚLTIPLAS
DETERMINAÇÕES E POSSIBILIDADES DE SEU VIR-A-SER**

Manaus - AM

2017

SÔNIA CLÁUDIA DA ROCHA FONSECA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, SUAS MÚLTIPLAS
DETERMINAÇÕES E POSSIBILIDADES DE SEU VIR-A-SER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

Manaus - AM

2017

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F676f Fonseca, Sônia Cláudia da Rocha
Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser / Sônia Cláudia da Rocha Fonseca. 2017
252 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação do professor alfabetizador. 2. Formação de conceitos. 3. Vivência. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Bissoli, Michelle de Freitas II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

SÔNIA CLÁUDIA DA ROCHA FONSECA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, SUAS MÚLTIPLAS
DETERMINAÇÕES E POSSIBILIDADES DE SEU VIR-A-SER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

Aprovado em 16 de outubro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli – Presidente
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena – Membro
Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho (UNESP)

Prof. Dr. Evandro Ghedin – Membro
Universidade do Estado de Roraima (UERR)

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Arlene Araújo Nogueira
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

*Aos professores alfabetizadores e às crianças em processo de alfabetização que
anseiam por processos educativos mais humanizadores.*

AGRADECIMENTOS

A todos e a todas que contribuíram de alguma forma para a concretização desse trabalho, em especial:

A Deus, pela presença constante;

A minha família pelo amor e compreensão, em especial ao meu esposo, Paulo José, parceiro de todas as horas;

A minha orientadora e companheira de jornada, Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli, que dentre tantas contribuições, a mais relevante foi sempre acreditar – “vai dar tudo certo, fique tranquila”;

Aos meus professores, coordenadores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAM, por oferecer as condições para a conclusão do curso;

Aos colegas e amigos que ganhei nesse processo – colegas da turma 2013 e do grupo de pesquisa, GEPEV, em especial, à minha amiga Aline Janell, parceira de produções, eventos científicos e outras trocas;

Às professoras da pesquisa, pela colaboração preciosa e generosa e por dividir conosco suas vivências;

Às crianças que nos acolheram;

Ao gestor, pedagoga e todos os funcionários da escola que se esforçaram para que fosse possível realizar esse trabalho;

A CAPES, pelo financiamento;

A Secretaria de Educação de Manaus, pela liberação remunerada que possibilitou dedicação exclusiva à pesquisa.

RESUMO

Nesta tese objetivou-se analisar as condições histórico-culturais da formação de professores alfabetizadores no Brasil, de modo geral, e em uma escola municipal de Manaus, em particular, para promover a apropriação dos conhecimentos sobre o processo de alfabetização das crianças na perspectiva da formação do pensamento conceitual. Especificamente, buscou-se: a) compreender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para a formação dos professores alfabetizadores, enquanto possibilidade de explicação e transformação da realidade investigada; b) entender como tem se configurado a formação dos professores alfabetizadores no Brasil, considerando as políticas de formação, as concepções de alfabetização e seus impactos na construção do repertório de conhecimentos das professoras da pesquisa e c) avaliar a construção de um processo formativo colaborativo, no qual os professores figurem como protagonistas, refletindo sobre seus condicionantes histórico-culturais, desafios e possibilidades. Para concretizar tal proposta, realizou-se uma pesquisa empírica, tendo como campo de pesquisa uma escola municipal da cidade de Manaus e, como sujeitos, duas professoras alfabetizadoras. Tratou-se de uma pesquisa que buscou fundamentos, tanto teóricos como metodológicos, na Teoria Histórico-Cultural (THC) e, a partir de seus aportes, sistematizou-se um desenho metodológico que possibilitou conjugar pesquisa e formação de professores, por meio da observação, autoscopia (individual e coletiva), grupo dialogal e entrevista semiestruturada (individual e coletiva). Sendo assim, a pesquisa, revelou que, diferente do que possa parecer pelo aumento de programas de formação de professores a partir da década de 1990, os processos formativos têm oferecido poucas ou nenhuma oportunidade aos professores de avançar no conhecimento sobre a alfabetização, configurando-se mais como momentos de inculcação da concepção de alfabetização que rege as políticas educacionais em cada momento histórico. Por outro lado, processos formativos colaborativos, como aquele desenvolvido na pesquisa, têm o potencial de promover a formação dos conceitos necessários à atividade de ensino dos professores alfabetizadores. No entanto, tal potencial só pode se concretizar se forem criadas as condições concretas necessárias à sua realização. Os pressupostos da THC sobre a formação do pensamento conceitual e sobre as vivências possibilitaram vislumbrar o vir-a-ser da formação dos professores alfabetizadores, na perspectiva da humanização.

Palavras-chave: Formação do professor alfabetizador. Formação de conceitos. Vivência. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the historical-cultural conditions of the formation of literacy teachers in Brazil, in general, and in a municipal school in Manaus, in particular, in order to promote the appropriation of knowledge about the process of children's literacy in the perspective of formation of conceptual thinking. Specifically, we sought to: a) understand the contributions of the Historical-Cultural Theory to the formation of literacy teachers, as a possibility of explanation and transformation of the investigated reality; b) understand how the formation of literacy teachers in Brazil has been configured, considering the training policies, the conceptions of literacy and its impacts in the construction of the repertoire of knowledge of the teachers of the research; c) evaluate the construction of a collaborative formative process, in which teachers appear as protagonists, reflecting on their historical-cultural constraints, challenges and possibilities. In order to materialize this proposal, an empirical research was carried out, having as research field a municipal school in the city of Manaus and, as subjects, two literacy teachers. It was a research of a qualitative approach, which sought theoretical and methodological foundations in the Historical-Cultural Theory (HCT) and, from its contributions, systematized a methodological design that made it possible to combine research and teacher training, by means of observation, autoscopia (individual and collective), dialogical group and semi-structured interview (individual and collective). Thus, the research revealed that, unlike what it may seem, even though there was an increase in teacher training programs since the 1990s, the training processes have offered little or no opportunity for teachers to advance their knowledge about literacy, it is more like moments of inculcation of the conception of literacy that governs the educational policies in each historical moment. On the other hand, collaborative formative processes, such as that developed in the research, have the potential to promote the formation of concepts necessary to the teaching activity of literacy teachers. However, such potential can only be realized if the concrete conditions necessary for its realization are created. HCT's assumptions about the formation of conceptual thinking and experiences made it possible to envisage the coming-to-be of the training of literacy teachers, in the perspective of humanization.

Key words: Teacher literacy training. Formation of concepts. Experience. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Espaço físico das salas dos primeiros anos e organização do espaço nas atividades.....	30
Figura 2: Biblioteca da Escola Primeiras Letras.....	33
Figura 3: Textos trabalhados nos episódios da autoscopia: A) texto da professora Piedade; B) textos da professora Anne.....	58
Figura 4: Primeiras sessões de autoscopia individual	59
Figura 5: Professoras assistindo aos vídeos de suas aulas na autoscopia coletiva	62
Figura 6: Episódios da segunda sessão de autoscopia da professora Piedade.....	67
Figura 7: Episódios analisados na segunda sessão de autoscopia individual da professora Anne Figura.....	72
Figura 8: Professoras analisando os recursos disponíveis na escola para o trabalho com a escrita	83
Figura 9: Desenhos inicial e final da pesquisa com formação.....	87
Figura 10: Atividades do projeto de ciências sobre o corpo humano.....	138
Figura 11: Exercício de identificação de som e grafia das sílabas da letra C na sala da professora Piedade.....	167
Figura 12: Reprodução de excertos do quadro da estrutura curricular da Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico – SEMED/MANAUS.....	176
Figura 13: Reprodução de excerto do quadro de descritores da Provinha Brasil – 2016.....	177
Figura 14: Quadro extraído do anexo 2 do texto “Nossas orientações de trabalho”	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 A PESQUISA COM FORMAÇÃO: construção de um percurso investigativo com foco na formação de professores que alfabetizam.....	20
1.1 O contexto da pesquisa: quem escolheu quem?.....	20
1.1.1 Construindo um campo para a pesquisa.....	25
1.1.2 O lugar de onde falamos.....	28
1.1.2.1 A organização do trabalho na escola Primeiras Letras.....	38
1.1.3 Participantes da pesquisa.....	45
1.1.3.1 As professoras das turmas de primeiro ano.....	45
1.1.3.2 As turmas de primeiro ano das professoras.....	47
1.2 A pesquisa como instrumento de formação de professores.....	49
1.2.1 A pesquisa com formação em ação.....	55
1.2.1.1 Revisitando a própria prática como processo de formação contínua: a autoscopia.....	56
1.2.1.1.1 Primeiras sessões de autoscopia individual.....	58
1.2.1.1.2 Autoscopia coletiva.....	62
1.2.1.1.3 Segundas sessões de autoscopia individual.....	67
1.2.1.2 Encontros formativos e informativos na pesquisa.....	74
1.2.1.2.1 Grupo dialogal.....	76
1.2.1.2.2 Encontros formativos mais convencionais.....	83
1.2.1.3 Recorrendo à entrevista.....	87
1.3 Procedimentos de análise de dados.....	88
CAPÍTULO 2 PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES QUE ALFABETIZAM: contextos, concepções e possibilidades.....	92
2.1 Os sentidos da formação de professores em uma lógica neoliberal.....	93
2.1.1 Implicações da lógica neoliberal na formação de professores alfabetizadores.....	98
2.1.1.1 Pró-Letramento e a formação de professores que alfabetizam.....	106
2.1.1.2 PNAIC e a formação de professores que alfabetizam.....	109
2.1.2 Concepções de alfabetização (e letramento) dos processos formativos de professores alfabetizadores.....	115
2.2 O processo de alfabetização na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.....	128
CAPÍTULO 3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: aproximações teórico-práticas.....	146
3.1 Considerações sobre o processo formativo colaborativo na pesquisa.....	148
3.2 A formação do professor alfabetizador na perspectiva da formação do pensamento conceitual.....	152

3.2.1 Os estudos de Vygotski sobre a formação dos conceitos e suas implicações para a formação dos professores alfabetizadores.....	159
3.3 Relação entre vivências e formação de conceitos.....	186
3.3.1 Condições de vida e educação das professoras da pesquisa: questão do meio no desenvolvimento humano.....	194
3.3.2 O meio social das professoras na infância e o desenvolvimento da linguagem escrita.....	202
NOSSAS CONCLUSÕES.....	212
PARA (NÃO) TERMINAR.....	224
REFERÊNCIAS.....	232
APÊNDICES.....	243

INTRODUÇÃO

Os últimos vinte anos têm sido marcados por reformas educacionais que colocam o professor e sua formação no centro das atenções das políticas públicas que supostamente visam à melhoria da educação no país. O grande número de programas voltados à formação dos professores nas últimas décadas tenta transparecer a ideia de valorização do papel do professor, que surge como “protagonista” no projeto de melhoria da educação, ou melhor dizendo, no projeto de desenvolvimento da nação, já que essa é a ideia de docência veiculada em campanhas do MEC para atrair os jovens: é “a profissão que pode mudar o país” (EVANGELISTA, 2012).

Retoma-se, com isso, a ideia de que a educação é a solução para todas as mazelas sociais, por isso a urgência em qualificar melhor os professores, uma vez que, em última instância, esses acabam sendo responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Nessa perspectiva, um professor bem preparado tecnicamente é capaz de buscar soluções criativas para as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano e cumprir as metas educacionais, passando a ideia de que as condições materiais e estruturais não exercem tanta influência no resultado, porque vale mais a boa vontade e a competência de cada profissional. Sabemos que essa concepção não é neutra ou imparcial, ao contrário, existe uma intenção muito bem definida por trás dela.

Considerando, também, que o problema da alfabetização aparece no centro das políticas educacionais não só em nível nacional, como também em âmbito mundial, a notar pelo estabelecimento da Década da Alfabetização (2003-2012) pela Organização das Nações Unidas (ONU), em contexto mais amplo (GONTIJO, 2014), e a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no contexto nacional, ambos com o foco na alfabetização infantil, podemos entender os esforços para implementar programas de formação continuada, nos últimos anos, em nível nacional, que visam a capacitar os professores responsáveis pelo processo de alfabetização das crianças.

Porém, como professora dos primeiros anos do ensino fundamental, trabalhando com turmas em processo de alfabetização, não conseguia¹ enxergar nos processos formativos de que participava uma real e efetiva preocupação com minha atividade de ensino e com as dificuldades que enfrentava em sala de aula. Saía dos encontros formativos com a sensação de que poderia ter aproveitado melhor aquele tempo em outras atividades, que o esforço para participar parecia sempre maior do que o resultado alcançado, o que acabava, quase sempre, gerando sentimentos de insatisfação, irritação e desânimo para frequentar processos formativos que não contribuíam com minha atividade de ensino.

Por acreditar que essas necessidades não eram apenas minhas, mas de muitos colegas professores, ao entrar no Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Amazonas, não tive dúvidas quanto ao objeto de estudo que buscava compreender melhor neste curso. Percebi que havia urgência em discutir as reais condições que os professores dos anos iniciais tinham para intervir no processo de alfabetização das crianças, ou seja, as reais condições que os professores formados em pedagogia possuíam para trabalhar tal processo, porque não entendia como um problema tão presente nas escolas, que figurava como uma preocupação diária dos professores dos anos iniciais, era tão negligenciado nos processos formativos dos quais participava, ou tratado de forma genérica, fragmentada, limitado aos aspectos técnicos que em nada ou muito pouco contribuíam para que eu realmente compreendesse como a criança aprende a ler e escrever.

Na verdade, o interesse pelo tema desta pesquisa surgiu ainda em 2008, quando próximo de concluir o curso de mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia, pela Universidade do Estado do Amazonas, fui aprovada em concurso público do município para iniciar a carreira no magistério. Havia concluído o curso Normal Superior pela mesma universidade em 2006, mas, como ingressei imediatamente no mestrado, só comecei a trabalhar como professora em 2008. Assumi uma turma de segundo ano do ensino fundamental, na qual quase todas as crianças estavam em processo inicial de alfabetização. Nessa ocasião, já em sala de aula e responsável pela aprendizagem das crianças, percebi que não possuía o conhecimento necessário para intervir no seu processo de alfabetização. Comecei uma busca pessoal e solitária por conhecimentos que subsidiassem meu trabalho na alfabetização de crianças.

¹ Apesar do texto ser escrito em primeira pessoa do plural, sempre que fizermos referência a minha experiência pessoal, usaremos a primeira pessoa do singular para deixar o texto mais coerente.

Pelo fato de ter acabado de sair de um processo de mestrado, logo entendi que precisaria construir esse repertório de conhecimentos a partir do conhecimento científico produzido sobre o tema, mas, assim como é comum acontecer com outros professores iniciantes, também recorri a colegas mais experientes em busca de orientações para conduzir o trabalho no dia a dia com as crianças. Porém, logo percebi uma diferença muito grande entre a concepção de alfabetização que minhas colegas tinham e aquela que encontrava na literatura da área. E, como pesquisadora, comecei a questionar: como um processo tão relevante nos anos iniciais, como é o caso da alfabetização, foi tão negligenciado em nossa formação inicial? Por que as formações continuadas específicas para o ensino da leitura e da escrita também oferecem tão pouco conhecimento sobre esse processo? Como podem os professores realizar um trabalho de qualidade sem conhecer muito bem o processo de alfabetização? Por que se cobra tanto dos professores quanto ao ensino da leitura e da escrita e se oferece tão pouco para que eles realizem esse trabalho?

Na busca particular por conhecimentos que subsidiassem minha atividade de ensino no processo de alfabetização de crianças, um dos primeiros documentos que estudei foram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), pois foi um documento “legitimado” por minha formação inicial como relevante para nortear o ensino de língua portuguesa na escola. Considerando que este documento se baseia, fundamentalmente, na Psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), busquei conhecer melhor os estudos dessas autoras e as implicações pedagógicas resultantes deles, pois, na licenciatura, em disciplina *não obrigatória*, intitulada Metodologia da Alfabetização, havia estudado essa questão superficialmente. Nessa busca pelas implicações pedagógicas dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), encontrei um vasto material do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), disponível na internet.

A partir desse referencial, comecei a desenvolver o processo de alfabetização das crianças, confiando nessas ideias e propostas que nos pareciam revolucionárias frente àquelas desenvolvidas por minhas colegas que, por mais criativas que fossem, desenvolviam práticas baseadas na concepção de alfabetização advinda dos métodos sintéticos (mesmo que não intencionalmente), os quais eu estava tentando superar. Ao mesmo tempo que buscava compreender melhor o referencial de base construtivista, fui encontrando outros estudos, principalmente, a discussão de Soares (2004) sobre letramento, de Mortatti (2006) sobre a história da alfabetização e de

Cagliari (2008) sobre as questões da linguística na alfabetização. Esses materiais, evidentemente, foram formando meu repertório de conhecimentos sobre o processo de alfabetização que, uma vez construído individualmente na interlocução apenas com os autores e sem interlocutores presenciais mais experientes (com outras referências), apresentava (e ainda apresenta) limitações para compreender o processo de alfabetização.

À medida que comecei a realizar minha atividade de ensino na alfabetização tendo por base as ideias construtivistas associadas à proposta do letramento, ao mesmo tempo em que ficava impressionada com alguns resultados, muitas dúvidas e incertezas surgiam. Ficava entusiasmada quando observava, nas escritas espontâneas das crianças (palavras e frases), uma configuração próxima ao que aparecia nos textos e vídeos sobre as hipóteses psicogenéticas propostas por Ferreiro e Teberosky (1999), ou quando observava o desenvolvimento da maioria das crianças na compreensão dos textos lidos e na produção de pequenos textos. No entanto, quando a evolução da escrita não acontecia conforme a explicação das autoras, como por exemplo, quando uma ou outra criança chegava a determinada hipótese e não avançava mais ou, ainda, quando as crianças tinham dúvidas sobre qual letra anotar na escrita de uma palavra e, seguindo a proposta construtivista, eu respondia “o que você acha? Para você qual a melhor letra para colocar aí? Coloque a letra que você considera melhor”, eu ficava bastante angustiada por negligenciar informações às crianças, com a justificativa de não interferir em seu processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Por isso, comecei a buscar novas concepções para explicar o processo de alfabetização.

Apesar de ter estudado alguma coisa sobre Vigotski na formação inicial, foi somente no Doutorado que conheci a Teoria Histórico-Cultural (THC) e a perspectiva de desenvolvimento postulada por seus teóricos, para o qual, a educação e o ensino assumem papel fundamental. Foi essa valorização do trabalho dos professores, da escola e do conhecimento científico para o desenvolvimento das pessoas, que motivou minha opção por essa teoria como base de minha pesquisa, pois encontrei sentido para a docência. Assim, mesmo sabendo que teria limitações na apropriação da complexidade dessa perspectiva no tempo do Doutorado, resolvi assumir a THC como fundamento teórico-metodológico para abordar a formação dos professores alfabetizadores. Não fazia mais sentido assumir uma concepção de desenvolvimento

apoiada na maturação biológica das funções psicológicas depois de compreender o desenvolvimento na perspectiva da THC.

Portanto, à medida que conhecemos outras perspectivas, percebemos que o conhecimento sobre a alfabetização não é hegemônico, apesar das aparências, tendo em vista a ampla divulgação de uma determinada concepção a seu respeito em documentos e programas oficiais. As diferentes concepções de língua, escrita, sujeito, desenvolvimento vão gerar diferentes formas de conceber o processo de alfabetização. Por isso, quando tive a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre essa questão no Doutorado, optei por delimitá-la aos processos formativos de professores que alfabetizam e, em vista de tudo que expusemos até aqui, pensar em outras formas de conduzir tais processos, considerando principalmente os sujeitos envolvidos. Com isso, buscamos responder o seguinte problema: Quais as condições histórico-culturais da formação de professores alfabetizadores no Brasil, de modo geral, e em uma escola municipal de Manaus, em particular, para promover a apropriação dos conhecimentos sobre o processo de alfabetização infantil, na perspectiva da formação do pensamento conceitual dos professores? Mais especificamente: que contribuições a Teoria Histórico-Cultural pode oferecer para explicar a realidade da formação dos professores alfabetizadores e que caminhos indica para o seu desenvolvimento? Como tem se configurado a formação dos professores alfabetizadores no Brasil, considerando as políticas de formação, as concepções de alfabetização e seus impactos na construção do repertório de conhecimentos das professoras da pesquisa? Quais os condicionantes histórico-culturais, desafios e possibilidades de um processo formativo colaborativo, no qual os professores figurem como protagonistas?

Com essas questões norteadoras, propusemos a realização de uma pesquisa na qual fosse possível conjugar pesquisa e formação, em uma escola de Manaus, a partir da construção de um processo formativo colaborativo, em que as professoras alfabetizadoras (sujeitos da pesquisa) pudessem se apropriar de conhecimentos científicos referentes ao processo de alfabetização de crianças. Portanto, nosso objetivo geral foi analisar as condições histórico-culturais da formação de professores alfabetizadores no Brasil, de modo geral, e em uma escola municipal de Manaus, em particular, para promover a apropriação dos conhecimentos sobre o processo de alfabetização das crianças na perspectiva da formação do pensamento conceitual.

Especificamente, objetivamos compreender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação dos professores alfabetizadores, enquanto possibilidade de explicação e transformação da realidade investigada; entender como tem se configurado a formação dos professores alfabetizadores no Brasil, considerando as políticas de formação, as concepções de alfabetização e seus impactos na construção do repertório de conhecimentos das professoras da pesquisa e, por fim, avaliar a construção de um processo formativo colaborativo, no qual os professores figurem como protagonistas, refletindo sobre seus condicionantes histórico-culturais, desafios e possibilidades.

Para concretizar tal proposta, buscamos fundamentos, tanto teóricos como metodológicos, na Teoria Histórico-Cultural e, a partir de seus aportes, sistematizamos um desenho metodológico que nos possibilitasse conjugar pesquisa e formação de professores. A princípio, lançamos mão de procedimentos como observação, autoscopia e grupo dialogal. E, em um segundo momento, sentimos necessidade de realizar entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, que possibilitaram acessar informações que não conseguiríamos por procedimentos de pesquisa mais diretamente relacionados com a formação. As técnicas de produção de dados, empreendidas nessa pesquisa, possibilitaram-nos alcançar os objetivos propostos para esta investigação.

Considerando nosso objeto de estudo, interessou-nos realizar uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), correspondente ao período de 2013 a 2016 (período de nosso Doutorado), com o intuito de mapear demais pesquisas sobre formação de professores para situar nosso estudo nesse conjunto. Fizemos um levantamento, de caráter exploratório, no qual localizamos 54 trabalhos pelo descritor “alfabetizador”, dos quais 25 tratam da questão da formação de professores alfabetizadores. Dos 25 trabalhos, 20 apresentam resultados de pesquisa de Mestrado e 5 de Doutorado.

Considerando as informações expressas nos resumos, a maioria dos trabalhos trata de processos de formação continuada (16 deles). Além desses, três pesquisas abordam a formação inicial, quatro tratam tanto da formação inicial como continuada e dois tratam de aspectos ligados a formação: um discute as necessidades formativas de professores alfabetizadores e o outro trata da qualificação profissional em serviço, mediada pelos registros de aulas.

Dos trabalhos que discutem a formação inicial, dois abordam a questão a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e o terceiro considera a visão de egressos a respeito de um curso de pedagogia. Essas pesquisas, respeitando seus objetos de estudo, discutem o papel da formação inicial para a formação do professor alfabetizador, destacando a importância do PIBID para o estabelecimento da relação entre teoria e prática. Destacamos o trabalho de Mascarenhas (2015), que ao estudar a perspectiva de egressos sobre um curso de pedagogia, concluiu que, por sua característica polivalente, esse processo formativo tende a ser superficial e precário, ressaltando que a alfabetização precisa conquistar um maior espaço no currículo deste curso.

As pesquisas que tratam tanto da formação inicial quanto continuada tendem a estudar a relação entre os processos formativos e a constituição da docência e seus saberes, enfatizando a formação de professores alfabetizadores como um processo permanente e contínuo de constituição da docência. Destacamos os resultados da pesquisa de Correa (2015), por apresentar que os professores envolvidos naquela pesquisa, assim como constatamos em nosso trabalho, consideraram que a formação inicial pouco contribuiu para que formassem um repertório de conhecimentos sobre a alfabetização que, por sua vez, foi construído, principalmente, baseado na experiência de seus pares.

Quanto às pesquisas que discutem a formação continuada dos professores alfabetizadores, em sua maioria, discutem diferentes aspectos do fazer docente na relação com processos formativos implementados pelas instâncias federais, estaduais e municipais. Das 16 pesquisas sobre formação continuada, sete pesquisas focalizaram a formação do PNAIC. De modo geral, podemos dizer que as pesquisas mostram que a formação do PNAIC atende às demandas neoliberais, responsabilizando os professores pelo fracasso escolar e priorizam os aspectos práticos em detrimento da formação teórica. Desse modo, o Programa não proporcionou impactos significativos na ação docente (PERES, 2014; OLIVEIRA, 2016; SOUZA, 2015). Por outro lado, pesquisas como de Eleutério (2016) e Lucachinski (2015) encontraram indícios de repercussão da formação nas práticas de professores alfabetizadores no tocante aos aspectos do planejamento e da educação de alunos com deficiências, respectivamente.

De modo geral, ao analisar os resumos dos 25 trabalhos, observamos a prevalência de pesquisas empíricas, sendo que apenas duas foram pesquisas

documentais. Identificamos também o crescimento de pesquisas que abordam tanto a formação de professores alfabetizadores, como a alfabetização a partir de perspectivas teóricas não hegemônicas, com um número significativo de pesquisas abordando a perspectiva discursiva, tanto da THC (oito trabalhos) como de Bakhtin (seis trabalhos, dos quais três, também, apoiaram-se na THC). Apenas três trabalhos apoiaram-se na perspectiva do alfabetizar letrando.

Nossa pesquisa compõe esse conjunto de conhecimentos produzidos sobre a formação dos professores alfabetizadores, corroborando com as pesquisas que denunciam uma política de formação insuficiente para promover a apropriação dos conhecimentos científicos necessários à realização da atividade de ensino no processo de alfabetização.

Nesse sentido, organizamos os resultados desta pesquisa em três capítulos. No primeiro capítulo, discutimos nossa chegada e intervenção no campo de pesquisa – a escola Primeira Letras –, a escolha e interação com os sujeitos – professora Anne e professora Piedade e suas respectivas turmas de crianças – e refletimos sobre o processo de construção e reconstrução do caminho da pesquisa.

No segundo capítulo, discutimos a formação dos professores alfabetizadores, analisando o contexto histórico, social e político em que os processos formativos se constituem e as concepções de alfabetização que são veiculadas nesses processos. Procuramos compreender como as professoras da pesquisa vivenciaram os processos formativos constituídos nesse contexto e de que maneira se apropriaram (ou não) das concepções de alfabetização que estão na base desses processos. É também neste capítulo que apresentamos a concepção de alfabetização da Teoria Histórico-Cultural, buscando avaliar em que medida o processo formativo colaborativo desenvolvido na pesquisa se aproximou (ou se distanciou) dessa concepção.

Por fim, no terceiro capítulo deste trabalho, discutimos o desenvolvimento do pensamento conceitual, considerando os estudos de Vygotski (2014) sobre a formação do conceito e o papel das vivências (VIGOTSKI, 2010) nesse processo, como as contribuições da THC que elegemos para discutir a formação dos professores alfabetizadores, a partir do caso das professoras que participaram desta pesquisa e do processo formativo colaborativo que desenvolvemos juntas. Buscamos, portanto, neste último capítulo, refletir sobre as possibilidades que se abrem à formação dos professores alfabetizadores a partir das contribuições da THC.

Entendemos que pensar em processos formativos colaborativos de professores responsáveis pela alfabetização infantil é valorizar os professores como sujeitos que podem se desenvolver cada vez mais ao realizarem sua atividade de ensino. Para isso, precisam estar conscientes do motivo dessa atividade. O que implica dizer que eles próprios precisam se apropriar de conhecimentos sobre o processo de alfabetização já construídos pela humanidade. Dito de outra forma, é preciso que os professores se apropriem do conteúdo e das formas pelas quais seu trabalho de alfabetizadores pode se efetivar, tornando-se capazes de fazer opções teóricas e políticas em relação a sua prática, já que as concepções sobre alfabetização são várias e trazem consigo diferentes vieses ideológicos e conceituais. É nesse sentido que apresentamos os conhecimentos produzidos a partir do intenso processo de apropriação que vivenciamos no processo de doutoramento e que, agora, estão objetivados nesta tese.

CAPÍTULO 1

A PESQUISA COM FORMAÇÃO: construção de um percurso investigativo com foco na formação de professores que alfabetizam

Neste capítulo, procuramos descrever o processo de construção da pesquisa em sua fase empírica, refletindo sobre os desafios que encontramos para conciliar pesquisa e formação. Mais que isso, pesquisa e formação colaborativas, nas quais os sujeitos foram mais do que informantes, foram coparticipantes que ajudaram a reformular o desenho metodológico da pesquisa à medida que participavam do planejamento do processo formativo colaborativo. Queremos mostrar como foi meu retorno à escola, agora na condição de pesquisadora; apresentar o contexto em que se deu a pesquisa, caracterizando a escola e os sujeitos que participaram conosco neste trabalho; refletir sobre as opções metodológicas expostas no projeto e como elas se concretizaram de fato e apresentar as técnicas e categorias de análise da realidade estudada que surgiram nesse percurso.

1.1 O contexto da pesquisa: quem escolheu quem?

O problema dessa pesquisa foi evidenciado a partir de minhas vivências no *lôcus* do trabalho, no cotidiano da sala de aula, na convivência com crianças em situações reais de ensino e aprendizagem. Por isso, pareceu-nos coerente e correto empreender a investigação do objeto escolhido no contexto que o gerou, na escola onde eu trabalhava. Além disso, a escola reunia características que tornavam o trabalho de intervenção na alfabetização das crianças particularmente desafiador e instigante.

A escola onde aconteceu a pesquisa tinha como características: ausência de trabalho coletivo; descrédito perante a comunidade; baixo envolvimento dos pais nas atividades escolares; número expressivo de crianças que sofreram abuso ou violência sexual; presença de projetos de aceleração da aprendizagem para corrigir o problema de distorção idade-série; grande parte das crianças matriculadas integravam famílias de baixa renda, precisando ser assistidas por programas do governo federal (em 2014 – ano em que fizemos a escolha do campo de pesquisa – a secretaria da escola informou que, dos 378 alunos matriculados, 204 recebiam Bolsa Família); dentre outras situações problemáticas. A escola acabava recebendo todos esses problemas

sociais que impactam o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças em todos os anos iniciais do ensino fundamental, incluindo o processo de alfabetização.

Esse contexto problemático, é muitas vezes usado pelos professores para justificar o fracasso da escola em promover a aprendizagem das crianças e se tornou um argumento amplamente aceito, naturalizado e propagado nesta escola. Frente a essa realidade, começamos a questionar: considerando esse argumento, qual o sentido de a criança vir à escola se não vai aprender (afinal, não haverá solução a curto prazo para todos esses problemas)? Por que os professores aceitam como natural o fato de muitas crianças não aprenderem? Os professores têm os conhecimentos necessários para intervir no processo de alfabetização das crianças? E se o professor possui esses conhecimentos, quais suas reais possibilidades de ação perante a realidade desta escola?

Outro aspecto que influenciou minha opção em eleger o próprio espaço de trabalho como campo de pesquisa foi o apoio recebido da maioria de meus colegas professores, do gestor e da pedagoga ao meu ingresso e permanência no Doutorado. Eles nutriram a esperança de que eu encontraria as respostas para os problemas da alfabetização na escola. Mesmo certa de que tal esperança seria, inevitavelmente, frustrada, senti-me comprometida em contribuir de alguma forma para melhorar esse processo e vislumbrei que realizar a pesquisa na escola poderia servir a esse fim. Seria uma oportunidade para discutir com as professoras temas relevantes para refletir sobre a alfabetização e a formação dos professores alfabetizadores.

Mesmo considerando esses argumentos, pode sempre existir, na comunidade de pesquisadores, os que acreditem ser essa escolha um erro por considerar que o pesquisador que investiga o seu próprio contexto de trabalho não terá condições de manter o estranhamento necessário para analisá-lo, uma vez que se supõe que seu olhar está viciado, que já acostumou-se com as situações postas de tal maneira que elas se tornaram naturalizadas, ou ainda, que seu envolvimento prévio com as pessoas o torne complacente e solidário com as situações observadas. Trata-se do perigo da obviedade, ou melhor, da sensação do já conhecido discutido por Mello (2000). Essa autora explica que a atitude de obviedade, tão necessária para a resolução de problemas na esfera da vida cotidiana, torna-se um obstáculo quando estamos tratando de objetivações não cotidianas², dentre elas a ciência. Pois a

² Partimos do princípio de que a formação do indivíduo se dá pelo processo de apropriação e objetivação. Nesse processo, apropriação corresponde à internalização ou assimilação da atividade

atividade científica requer uma atitude intencional e não espontânea diante da realidade, necessita da homogeneização de todas as nossas funções psicológicas superiores, já que esse tipo de atividade difere daquelas necessárias à sobrevivência, caracterizando-se por expressar as possibilidades máximas de apropriação, pelo homem, das capacidades humanas já conquistadas ao longo da história (MELLO, 2000).

A atividade científica, como uma objetivação não cotidiana, requer a homogeneização das capacidades do sujeito da atividade (HELLER, 1987; 2000), ou seja, exige o uso intencional de nossas capacidades de pensamento, de ação e de nossas emoções para que se torne possível perceber, para além da aparência do objeto investigado, a sua essência e os condicionantes históricos e sociais que o fizeram ser da forma como se apresenta (KOSIK, 1976). No entanto, o perigo da obviedade é uma realidade, pois vivemos em uma sociedade alienada que tende a naturalizar os fatos históricos, culturais e sociais. Por isso, faz-se necessário, na atividade de pesquisa, superar essa atitude de obviedade, substituindo-a por uma atitude de intencionalidade que exige uma postura crítica diante dos fatos da realidade. É preciso questionar o cotidiano e buscar investigar profundamente seus condicionantes histórico-sociais. Exige-se do pesquisador que desconfie daquilo que é óbvio.

Mello (2000) sustenta que a superação da obviedade passa pelo saber científico e filosófico, pela construção do pensamento teórico que está baseado na busca da causalidade dos fenômenos. É o saber que possibilita ao sujeito tomar consciência de si mesmo como um ser condicionado pelas relações sociais vigentes e esse é o primeiro passo para superar a atitude naturalizante na relação com a realidade. Segundo a autora:

humana incrustada nos objetos materiais e simbólicos (objetivações), que possibilita a inserção do indivíduo no gênero humano, enquanto que objetivação diz respeito à produção ou transformação de objetos materiais e simbólicos que se tornam, também, portadores da atividade humana (DUARTE, 1999). Nesse sentido, o termo objetivações não cotidianas é o termo usado por Mello (2000) para se referir às objetivações genéricas para-si discutidas nos estudos de Heller (1987). São objetivações de um tipo diferente daquelas da vida cotidiana, denominadas objetivações em-si – linguagem, usos e costumes de determinada sociedade –, das quais o homem se apropria por uma questão de sobrevivência. As objetivações genéricas para-si ou generalizações não-cotidianas – moral, política, ciência, filosofia e arte –, requerem um nível de consciência e intencionalidade que eleva a possibilidade do homem se desenvolver em suas máximas possibilidades, se apropriando das capacidades mais complexas já conquistadas pelo gênero humano.

Apenas quando se percebe condicionado, o sujeito é capaz de compreender as formas através das quais esse condicionamento se dá e as implicações desse condicionamento na sociedade alienada e em si mesmo. Essa compreensão permite assumir uma atitude crítica em relação a esses condicionantes, o que possibilita uma escolha cada vez mais consciente entre aderir ou não aos comportamentos, atitudes e valores, formas de pensar e falar perpetuadas pelos mecanismos de consenso da sociedade alienada. A partir daí, o sujeito pode passar a inserir-se cada vez mais em seu tempo, perceber o movimento da história, buscar conhecer o passado, compreender o presente enquanto síntese de múltiplas determinações, antever e interferir cada vez mais no vir-a-ser. (MELLO, 2000, p. 100-101).

Certamente, em um primeiro momento, ficamos inseguras diante da escolha do *locus* da pesquisa. Era necessário ponderar sobre tais questões. No entanto, nosso processo ao longo do mestrado já havia evidenciado o engano da crença positivista na neutralidade da ciência mesmo no maior grau de estranhamento do sujeito em relação ao objeto ou ao contexto pesquisado, pois, além de condicionada histórica e socialmente, a produção do conhecimento é permeada por um alto grau de subjetividade, especialmente, nas ciências sociais e humanas.

Considerando o conceito de González Rey (2005), para o qual “a subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana” (p. 36-37) ou melhor, “[...] um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito” (p. 37), na perspectiva aqui assumida, não cabe acreditar em um fazer científico neutro, asséptico e puramente objetivo, uma vez que a subjetividade não pode ser neutralizada durante o processo de produção de significados e sentidos que ocorre na pesquisa. Como expressa González Rey (2001, p.1):

A subjetividade social e individual atuam [sic] na qualidade de constituintes e constituídos do outro e pelo outro. Isto conduz a uma representação do indivíduo na qual, a condição e o momento atual de sua ação, expressa o tempo todo sentidos subjetivos procedentes de áreas diferentes de sua experiência social, as que passam a se constituir como elementos de sentido de sua expressão atual. Assim, desde esta perspectiva, o sujeito que aprende expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender. Nenhuma atividade humana resulta uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa.

Desse modo, também o pesquisador, em sua atividade de produção de conhecimento, expressa os significados e sentidos construídos por ele em suas vivências anteriores ao momento da pesquisa. Ao longo desse trabalho, por exemplo,

é possível observar como os significados e sentidos que construí sobre alfabetização, no decorrer de minha vida e formação, aparecem, dialogam e até mesmo disputam espaço com as novas referências de que tenho buscado me apropriar neste processo de doutoramento.

Portanto, em uma pesquisa sobre a própria realidade, o próprio contexto, não cabe pensar em neutralizar a subjetividade do sujeito (o que, como vimos, não é possível), mas buscar superar a obviedade que aliena. É preciso tomar consciência dessa subjetividade construída em determinado contexto histórico, cultural e social, entendendo-a como uma subjetividade também condicionada.

Segundo Mello (2000), a superação da obviedade, passa por uma atitude crítica do sujeito frente à realidade. Faz-se necessário olhar para a realidade, supostamente conhecida, com desconfiança e estranhamento, questionando-a, buscando evidenciar sua essência e seus condicionantes histórico-culturais. Esse movimento deve ter como pontos inicial e final a realidade concreta. Segundo Kosik (1976, p.28, grifos do autor)

A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria *praxis*; para poder constatar como são elas quando não estão em contacto [sic] consigo, tem primeiro de entrar em contacto [sic] com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *praxis humana*. O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático.

Partindo dessa perspectiva, entendemos que pesquisar o próprio contexto de trabalho é colocar em xeque tudo que supúnhamos conhecer sobre essa realidade, é não confiar no que parece óbvio em um primeiro momento, é submeter a realidade e nosso conhecimento sobre ela aos procedimentos da ciência. No entanto, o ponto de partida precisa ser a realidade conhecida ainda como fenômeno, como representação do real, no qual se originam as primeiras indagações que permitem a compreensão posterior da totalidade concreta, pela mediação do pensamento teórico.

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. (KOSIK, 1976, p. 17).

Ainda, segundo Kosik (1976, p.16), “a realidade é a unidade do fenômeno e da essência”. É, pois, compreendendo o fenômeno em sua multidimensionalidade que se atinge a essência.

Portanto, ao elegermos o próprio contexto de trabalho como campo de pesquisa, assumimos o compromisso de buscar compreender essa realidade a partir dos pressupostos teóricos, visando a esclarecer as contradições e condicionantes que a engendram. Dessa forma, buscamos assegurar a objetividade necessária para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, permanecendo atentas para o rigor que a ciência requer, sem, no entanto, desconsiderar os aspectos subjetivos envolvidos e a liberdade com que fomos construindo nosso percurso metodológico junto com os sujeitos envolvidos.

Tendo explicitado as razões para desenvolver a pesquisa na mesma escola onde havíamos trabalhado, esclarecemos, ainda, que um segundo critério para que a escola fosse escolhida foi o fato de ter mais de uma professora lecionando em turmas de primeiro ano do ensino fundamental, potencializando reflexões sobre diferentes formas de pensamento a respeito do processo de alfabetização e por ter concordado em oferecer as condições necessárias para a realização da pesquisa. A partir de agora, procuraremos mostrar como foi esse retorno à escola, como as pessoas que ali estavam receberam a proposta de pesquisa de uma ex-professora da escola (sim, porque a essa altura estávamos liberadas para estudar e afastadas da escola há cerca de um ano), como os sujeitos aderiram ou não ao trabalho e as dificuldades encontradas que acabaram por redesenhar os procedimentos da pesquisa inicialmente pensada.

1.1.1 Construindo um campo para a pesquisa

Uma vez escolhida a escola que seria o campo desta pesquisa, em concordância com nossa orientadora, fizemos o primeiro contato com a pedagoga da instituição no início do mês de abril de 2015, para apresentar o projeto. Nosso intuito foi deixar claros os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, para que a pedagoga avaliasse se seria possível criar as condições para a sua realização. Compreendíamos que essas condições precisariam ser criadas. Fazia-se necessária uma mobilização da escola para forjar o tempo e o espaço para a realização dos

encontros com as professoras do primeiro ano. Precisávamos garantir essas condições, pois, caso contrário, a realização da pesquisa ficaria comprometida. A pedagoga nos comunicou que, justamente, naquele ano a Secretaria Municipal de Educação - SEMED havia contratado professores de Ciências para as escolas, no intuito de garantir a HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) dos professores dos anos iniciais. Portanto, os professores teriam um dia (quatro horas/aula) na semana para organizar o seu trabalho (planejar, estudar, organizar documentação etc.), enquanto as crianças faziam aulas de Ciências Naturais e Educação Física³. Em vista disso, a pedagoga acolheu muito bem a proposta, mas colocou uma condição: que o trabalho fosse realizado nos dois turnos para alcançar a totalidade das professoras⁴ do primeiro ano (no caso, quatro professoras, duas de cada turno). Nós concordamos, desde que as professoras ficassem à vontade para participar ou não da pesquisa.

Após essa conversa com a pedagoga e, juntamente com ela, apresentamos o projeto para o gestor que aprovou a realização da pesquisa na escola, assinando prontamente o termo de anuência (Apêndice A). Na mesma ocasião, conversamos com as duas professoras dos primeiros anos do turno vespertino que concordaram em participar. Em outro momento, fizemos o mesmo com as duas professoras do turno matutino, que também aceitaram participar da pesquisa. Todas leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Após o período de negociação na escola e com o termo de anuência assinado pelo diretor, encaminhamos o projeto ao Comitê de Ética da UFAM e à Secretaria Municipal de Educação de Manaus, solicitando a aprovação e autorização da pesquisa, respectivamente. O comitê aprovou a proposta de pesquisa em 21 de maio de 2015, por meio do Parecer 1.072.735.

Uma vez aprovada a realização da pesquisa, consideramos importante realizar um período de aproximação e adaptação dos envolvidos com o equipamento de filmagem e fotografia que usaríamos na pesquisa. Essa foi uma estratégia para tentar minimizar os impactos de nossa interferência na rotina das turmas de primeiro

³ Essa deliberação da SEMED, mesmo não atendendo o que determina a Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), pois o tempo de HTP não chegou a 1/3 da carga horária dos professores, foi um importante avanço, tendo em vista que os professores dos anos iniciais não dispunham desse tempo para realizar atividades pedagógicas sem alunos. E, para a pesquisa, foi uma grande oportunidade, pois garantiu as condições de tempo para sua realização. No entanto, essa decisão foi suspensa no segundo semestre de 2015, dificultando a realização dos encontros entre pesquisadora e professoras.

⁴ A partir desse momento, quando nos referirmos aos sujeitos da pesquisa que são mulheres, usaremos a expressão "as professoras", deixando a expressão "os professores" apenas para quando estivermos nos referindo à categoria desses profissionais de modo geral.

ano, para que pudéssemos garantir, o máximo possível, que os registros retratassem a realidade das práticas ali desenvolvidas e que obtivéssemos as vantagens apresentadas por Sadalla e Larocca (2004, p. 424), que citando Meira, expressam

Tem-se clareza, portanto, de que a câmera de vídeo realiza uma espécie de violação, porque penetra na intimidade, na privacidade do ser para depois entregá-lo novamente ao olhar. Contudo, a utilização do vídeo, segundo Meira (1994), tem a vantagem de registrar em detalhe as reações dos sujeitos investigados, possibilitando reconhecê-las e desconsiderá-las, se necessário.

Esse período foi importante para definirmos o quadro de sujeitos da pesquisa. Uma das professoras do turno matutino desistiu de participar alegando problemas de saúde. Acreditamos, porém, que o real motivo foi o desconforto da professora com a ideia de ter uma pesquisadora observando suas aulas, considerando que nos impediu de entrar em sua sala algumas vezes, justificando que não estava fazendo nenhuma atividade que fosse interessante à pesquisa. Além disso, devido a uma situação interna da escola, houve a união das duas turmas do primeiro ano, do turno matutino, e essa professora foi a escolhida para assumi-la, o que acabou inviabilizando o trabalho nesse turno, já que a professora não era mais sujeito na pesquisa.

Com isso, tomamos a decisão de realizar a investigação apenas no turno vespertino, já que, mesmo tendo dificuldades devido a uma troca de professoras em uma das turmas, felizmente, a professora que assumiu aceitou participar da pesquisa, configurando-se assim o quadro de sujeitos com as duas professoras das turmas de primeiros anos do turno vespertino.

A partir daqui, procuraremos apresentar e discutir o caminho trilhado para conjugar pesquisa e formação colaborativas.

1.1.2 O lugar de onde falamos

A escola que aqui chamaremos de Escola Primeiras Letras⁵ é uma escola municipal que iniciou suas atividades em 1980 sob a chancela da Igreja Católica do bairro de São Jorge e, até conseguir seu prédio próprio, funcionou nas dependências da igreja e depois no centro social do bairro.

⁵ Nome fictício escolhido pela pesquisadora.

Trata-se, portanto, de uma escola da área urbana de Manaus, situada no bairro de São Jorge que, apesar da proximidade com uma vila militar, sofre as influências dos problemas comuns às periferias das grandes cidades brasileiras. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, esta está inserida “em um ambiente conflituoso, pois vários alunos são oriundos de contextos de violência, residem em áreas de marginalização social ou de moradias precárias, em leitos de igarapés” (2016, p. 16) e pertencem a famílias com baixo poder aquisitivo e/ou pais desempregados. No PPP (2016) existe um destaque para o fato de 90% das crianças matriculadas serem moradoras do bairro. Dessas, cerca de 50% moram nas proximidades da rua Ambrósio Ayres (antiga Rua da Cachoeira), local conhecido como um dos mais antigos pontos de comercialização de drogas ilícitas na cidade⁶. Com isso, não é incomum nessa escola a existência de envolvimento de pais e parentes próximos das crianças com o tráfico de drogas.

Outra característica das famílias das crianças destacada no PPP (2016, p. 17) é que “[...] economicamente a figura feminina é marcante no sustento familiar”. São também as mulheres (mães, avós, tias, etc.) que, na maioria dos casos, assumem a responsabilidade pelas crianças junto à escola (reuniões bimestrais, levar e trazer as crianças, renovação de matrículas, reuniões convocadas pela pedagoga etc.). As crianças também assumem papéis diferenciados. Enquanto existem aquelas cuja atividade principal nessa faixa etária é o jogo ou o estudo, existem outras para as quais o trabalho já aparece como parte de suas responsabilidades, como podemos ler no PPP (2016, p.17) da escola:

Do ponto de vista cultural, as relações estão fundamentadas no aspecto da sobrevivência da família, várias crianças não vivenciam o aprender como particularidade da infância, algumas delas cuidam dos irmãos menores, ou mesmo, deixam de realizar atividades culturais e de lazer para colaborar com o trabalho doméstico.

Entendemos que o “aprender” citado corresponde à aprendizagem do conteúdo estabelecido pelo currículo escolar, tendo em vista que a criança aprende a todo momento tanto dentro como fora da escola.

⁶ Como destaca matéria do Jornal A Crítica, realizada pela jornalista Maria Derzi, intitulada ‘Ruas do tráfico’ estão em todas as Zonas de Manaus, em 18 de março de 2012. (Disponível em: <<http://www.acritica.com/channels/manaus/news/ruas-do-trafico-estao-em-todas-as-zonas-de-manau>> Acesso em: 26.mar, 2017).

A situação de pobreza da maioria das famílias que formam a comunidade da escola Primeiras Letras, diagnosticada no PPP, pode ser confirmada, dentre outros indicadores, pela sua inclusão em programas de transferência de renda como o Bolsa Família. Conforme já informamos neste trabalho, em 2014 – ano em que fizemos a escolha do campo de pesquisa – a secretaria da escola informou que, dos 378 alunos matriculados, 204 recebiam Bolsa Família, o que corresponde a cerca de 54% das crianças. Se considerarmos que o critério para inclusão das famílias nesse programa, em 2014, era que fossem famílias em situação de pobreza e extrema pobreza (renda *per capita* de até R\$ 154,00 e R\$ 77,00, respectivamente, como expresso no Art. 1 do Decreto nº 8.232/2014), perceberemos que realmente a escola atende crianças que vivem em condições precárias de sobrevivência.

Em vista disso, o trabalho na escola fica condicionado a essas situações do contexto mais imediato, assim como do contexto mais amplo, como por exemplo, as determinações da Secretaria de Educação que, em última instância, buscam responder exigências da classe que exerce o poder na sociedade de classes, como veremos mais adiante. Por outro lado, para as crianças que vivem nas condições acima descritas, a escola ainda aparece como principal instância de acesso à cultura (inclusive da cultura escrita), mesmo considerando a ampliação de possibilidades trazidas pelas novas tecnologias da informação, cujo acesso não é universalizado. Por isso, cabe discutir as condições da escola para cumprir sua função primeira de “socialização do saber historicamente produzido” (DUARTE, 2001, p. 30).

Apesar de a escola funcionar em prédio próprio desde 1996 e de ter passado por reforma e ampliação em 2004, ainda não oferece as condições mais adequadas para atender crianças, especialmente, a partir de 2013, quando passou a ser uma escola considerada mista. Devido à diminuição da demanda para o ensino fundamental, a SEMED fechou turmas desse nível de ensino na escola e abriu turmas de segundo período da educação infantil (com crianças de cinco anos). Sendo assim, no ano de 2015, a escola atendeu nove turmas no turno matutino (oito do ensino fundamental e uma da educação infantil) e oito no turno vespertino (sete do ensino fundamental e uma da educação infantil). A alteração foi realizada sem nenhuma modificação no espaço físico, a não ser pela troca de mobília em duas salas (que se resumiu à troca de cadeiras universitárias por jogos de mesas com quatro cadeiras, típicos da educação infantil).

Quanto à estrutura física, a escola possui nove salas de aula distribuídas em três pavilhões, uma biblioteca, um laboratório de informática desativado, um Telecentro⁷, um bloco administrativo com uma sala para os professores, uma secretaria, uma sala para o gestor e pedagoga e um depósito (para material de expediente, educação física e material de limpeza). Conta, ainda, com uma cozinha com dispensa que faz frente para uma área interna multifuncional que, rotineiramente, funciona como refeitório e local de socialização no intervalo das aulas. Mas, na ausência de um auditório ou quadra, é nesse espaço que acontecem atividades extraclasse (hora cívica, atividades de datas comemorativas, etc.), reunião com os pais ou qualquer atividade que reúna muitas pessoas. A escola não possui outros laboratórios, como o de ciências, fazendo com que o material do Projeto de Ensino Sistematizado de Ciências - PESC⁸ fique dentro de uma das salas da educação infantil. Não há brinquedoteca ou *playground*. Em suma, a escola parece ter sido pensada para priorizar as atividades nas salas de aula.

Na verdade, as salas também não se configuram como espaços adequados ao desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças. Falando, especificamente, das salas dos primeiros anos (que representam bem as demais), ao entrar, encontramos basicamente a mesma configuração do espaço físico e mobiliário em ambas. Em uma das paredes (que vamos considerar como a frente), encontramos um grande quadro branco e, nos espaços ao lado, acima e abaixo do quadro, as professoras costumam colocar cartazes confeccionados ou adquiridos por elas (chamada, calendário e silabário). As paredes laterais possuem grandes janelas de vidro de ponta a ponta. Na parede dos fundos, as professoras fixam os cartazes confeccionados pelas crianças durante as aulas. As salas são praticamente preenchidas por cerca de trinta cadeiras universitárias (figuras 1A e 1C), uma pequena mesa com cadeira para o professor e armário(s).

As professoras se esforçam para adaptar esses espaços às suas propostas didáticas. Por exemplo, quando precisam fazer trabalhos em equipes, com jogos, confecção de cartazes, trabalhos de artes e outros, elas encostam as cadeiras nas

⁷ Trata-se de um espaço público construído nas dependências da escola e que é equipado com computadores conectados à internet. Portanto, não é restrito à comunidade escolar, devendo atender à população de modo geral. (<http://telecentro.manaus.am.gov.br/o-que-sao-os-telecentros/>)

⁸ É um programa comprado pela SEMED para o ensino de ciências naturais na educação infantil e ensino fundamental, implantado em 2012. É composto por materiais didáticos e uma unidade experimental que possibilita a interação do aluno com a disciplina. (<http://semed.manaus.am.gov.br/semed-insere-o-pesc-para-aprendizado-de-ciencias%E2%80%8F/>)

paredes e as crianças sentam no chão da sala (figuras 1B e 1D), mas, geralmente, as cadeiras ficam enfileiradas (figuras 1A e 1C). Elas justificaram que o espaço também não possibilita organizar os “cantinhos”. Falando, especificamente, da linguagem escrita, nenhuma das salas possuía o chamado cantinho da leitura cobrado pelo PNAIC⁹. Podemos citar, ainda, problemas de infraestrutura, sendo o mais preocupante, em nossa avaliação, o leve desnível e rachaduras no piso de uma das salas de aula do primeiro ano, pois pode indicar que o piso está cedendo. Esta foi construída sobre a fossa séptica da escola, o que pode explicar os problemas observados no piso e o mal cheiro percebido no local.

Figura 1: Espaço físico das salas dos primeiros anos e organização do espaço nas atividades



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa, 2015.

Ao pensarmos no trabalho com a linguagem escrita, entendemos que a organização do espaço físico e os recursos nele dispostos podem, também, refletir as condições materiais oferecidas às crianças para se apropriarem dessa linguagem. Portanto, aos professores, deveriam ser dadas as condições, tanto de formação, como de tempo e infraestrutura que lhes permitissem pensar as situações de ensino, a organização do tempo e do espaço de modo a promover experiências às crianças, com material escrito de boa qualidade e situações em que as relações com as pessoas fossem mediadas pela linguagem escrita em suas funções culturais.

⁹ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sobre o qual refletiremos oportunamente, no segundo capítulo.

Jolibert, Jacob e colaboradores (2006, p. 23), sugerem, nesse sentido, “uma sala que crie um ambiente agradável e estimulante, onde as crianças sintam necessidade de se comunicar e que sirva de meio para as aprendizagens”. Para isso, dão orientações e sugestões de como organizar esse ambiente na prática. As autoras dedicam boa parte do capítulo para discutir a utilização das “paredes textualizadas”, as quais:

- Constituem-se em um lugar para valorizar a produção escrita das crianças.
- São ferramentas de trabalho a serviço, prioritariamente, das crianças.
- São espaços funcionais a serviço da expressão e das aprendizagens.
- Estão sempre em curso de evolução, transformação e renovação.
- Podem ser utilizadas por iniciativa tanto das crianças quanto da professora. (JOLIBERT; JACOB; et. al., 2006, p. 26).

Nesse sentido, é preciso repensar a organização do espaço físico tanto das salas de primeiro ano, como das outras dependências da escola. Pois, com exceção da biblioteca, não encontramos na escola outros espaços que promovam intencionalmente práticas de leitura ou outras situações envolvendo a escrita. Nas salas dos primeiros anos, como já dissemos, encontramos uma concepção parecida na organização do espaço, os portadores de textos ou de escrita dispostos são, geralmente, textos com fins especificamente escolares, como cartazes com sílabas, calendário feito em E.V.A. e os cartazes confeccionados pelas crianças durante as aulas, como alfabeto de rótulos, sequência numérica e referentes aos temas estudados. Nos corredores e outros espaços comuns da escola, existem poucos materiais escritos dispostos nas paredes, com exceção do painel escolar e alguns cartazes de campanhas de conscientização.

Observamos essa questão com preocupação uma vez que o meio exerce papel importante no desenvolvimento das crianças. Segundo Vigotski¹⁰ (2010), o meio tem um papel de fonte de desenvolvimento, tendo em vista que a criança desde o primeiro momento, já convive, de alguma forma, com a forma final que o desenvolvimento em curso nela deve alcançar. Em outras palavras, é na interação da criança com as formas mais elaboradas da cultura que, aos poucos e dentro de suas possibilidades, ela vai se desenvolver em suas máximas possibilidades (VIGOTSKI, 2010). Mas, para isso se faz necessário um meio rico de referências da cultura (tanto

¹⁰ Usamos obras traduzidas do autor. Por isso, nesse trabalho a grafia de seu nome se altera de acordo com o idioma da tradução.

no tocante aos objetos quanto em relação às interações com os adultos e outras crianças), o que significa, também, repensar a organização do espaço escolar (MELLO, 2010). Isso se justifica, sob esse ponto de vista, pelo fato de que, para a criança em idade escolar, a escola é parte importante de seu meio cultural, como assevera Vigotski (2010) ao explicar que o meio, em seu sentido imediato (absoluto), se modifica para a criança em cada faixa etária, dadas as alterações que vão ocorrendo em seu desenvolvimento.

Depois, o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade. (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Mesmo que, para o autor, ao pensarmos na influência do meio no desenvolvimento infantil, não possamos restringir o seu sentido ao aspecto puramente exterior, uma vez que: “o meio exerce essa influência [...] pela vivência da criança, ou seja, de acordo com o que a criança elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação no meio” (VIGOTSKI, 2010, p. 691), este aspecto também exerce papel de fonte de desenvolvimento quando possibilita interações entre as formas iniciais e as formas ideais das propriedades humanas específicas, como explica o próprio Vigotski (2010, p. 695).

Então, nesse sentido, deve-se considerar em primeiro lugar que o meio consiste em fonte de todas as propriedades humanas específicas da criança – se não há no meio uma forma ideal correspondente, então, na criança, não se desenvolverá a ação, a propriedade correspondente, a qualidade correspondente.

Segundo o autor, na ausência da forma ideal do resultado do desenvolvimento que se espera, haverá desenvolvimento, mas não em suas máximas possibilidades. E isso implica a necessidade de que o espaço escolar seja um lugar em que a escrita aparece e é utilizada em suas funções sociais.

No caso específico da linguagem escrita, é preciso reconsiderar, pois, desde a organização do espaço às práticas de leitura e escrita para incluir materiais de qualidade que componham a cultura escrita, que possam servir de fonte de desenvolvimento da linguagem escrita para as crianças. Caso contrário, um meio pobre em termos de referências, ou artificializado, pode promover nas crianças uma

concepção equivocada do que seja a linguagem escrita e sua função (MELLO, 2011). Por isso, não apenas os professores, mas principalmente eles, devem conhecer bem a importância do meio para o desenvolvimento da criança. Para Mello e Faria (2010, p. 58),

Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola.

Dito isso, outro espaço que consideramos importante saber como estava organizado foi a biblioteca, por sua relevância para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Essa funciona em uma pequena sala, onde encontramos mesas, cadeiras e estantes com o acervo bibliográfico (tanto para as crianças como para os professores) organizadas como mostra a figura 2. Na biblioteca ficam, também, o acervo de DVD's pedagógicos e os equipamentos para sua reprodução (um aparelho de TV e outro de DVD), além de várias caixas com materiais pedagógicos dos programas e projetos desenvolvidos na escola.

Figura 2: Biblioteca da Escola Primeiras Letras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa, 2016.

A professora responsável por esse espaço explicou que a biblioteca atende os estudantes matriculados e ex-alunos, que a procuram para fazer pesquisa. Essa professora costuma promover práticas envolvendo a leitura com as turmas (com duração aproximada de quarenta minutos), semanalmente, respeitando um cronograma de atendimento que ela mesmo elabora. Acompanhamos as turmas dos primeiros anos em alguns desses momentos na biblioteca, na qual a professora

costumava fazer a leitura de um livro de literatura infantil ou exibir um DVD relacionado com o tema em destaque na semana, gerados pelo planejamento, ou datas comemorativas, seguido de uma tarefa (desenhar personagens, escrever o título da história e outras).

Ao término dessa programação estipulada pela professora que cuida da biblioteca, as crianças podem ir até as estantes para escolher um livro para empréstimo (a professora organizou os livros por indicação de idade, colocando nas prateleiras mais baixas os livros indicados para as crianças menores, mas caso eles queiram podem também pegar livros indicados para crianças maiores). São elas mesmas que escolhem. Nesse momento elas interagem, pedem indicação aos colegas sobre as obras, procuram livros que já leram antes e gostariam de reler, podem pegar histórias em quadrinhos também e, inclusive, podem não pegar nenhuma obra se assim o desejarem. Com o livro selecionado seguem o protocolo de empréstimo, no qual a professora anota o título do livro que eles estão levando e cobra aqueles que não devolveram o livro do último empréstimo, lembrando que não poderão fazer novos empréstimos na próxima semana se não regularizarem a situação.

A professora da biblioteca explicou, ainda, que quando as crianças têm que realizar pesquisas e ela é avisada pelas professoras, costuma usar esse tempo para orientar as crianças nessa tarefa, para evitar que sejam prejudicadas nas avaliações bimestrais, tendo em vista que muitas não recebem esse acompanhamento das famílias.

Tanto a professora responsável pela biblioteca como as professoras das turmas dos primeiros anos avaliam muito positivamente o trabalho desenvolvido nesse espaço. Relataram que as crianças se interessam pela literatura infantil e que algumas procuram a biblioteca em outros dias, que não nesse dia de programação com toda a turma, para fazer novos empréstimos (fato que observamos em alguns dias que ficamos na biblioteca para estudar ou organizar material da pesquisa). Isso estimula uma relação muito próxima das crianças com os livros, contribuindo para a inclusão delas na cultura escrita, uma vez que compreender “como são as instituições criadas pela cultura escrita: as bibliotecas, as editoras, as livrarias [...]” (FERREIRO, 2007, p. 56), apesar de não se limitar a isso, faz parte dessa inserção das crianças nessa cultura específica que envolve bem mais do que saber ler e escrever. Segundo Britto (2005; 2012), a cultura escrita significa um modo de organização e produção social

baseado na escrita, ou melhor, “Cultura escrita implicaria valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito” (BRITTO, 2012, p. 11). Portanto, o momento de escolha e empréstimo de livros é um dos poucos momentos (ou o único que observamos) em que as crianças vivenciam a cultura escrita como ela se apresenta fora da escola.

Além das atividades e recursos da biblioteca, as professoras do primeiro ano podem contar com outros recursos de projetos e programas dos governos federal e municipal que podem contribuir para o processo de aprendizagem das crianças, incluindo o processo de alfabetização. Estão disponíveis recursos como: jogos e acervo de livros para a sala de aula do PNAIC; jogos, acervos de livros e cadernos de orientação do Projeto Trilhas¹¹; Jogos e outros recursos do PESC; maletas com peças e revistas do Projeto Lego Educacional; Programa de Tutoria¹²; Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) que, apesar de não disponibilizar um computador para cada aluno da escola, dispõe de dezoito *laptops* educacionais; um Telecentro que pode atender as crianças da escola; e recursos audiovisuais como *Datashow* e caixas de som que possibilitam dinamizar as aulas.

As professoras se relacionam de maneira distinta com esses recursos. Por exemplo, o Programa de Tutoria da Fundação Itaú Social atendia somente a professora Anne, devido a critérios estabelecidos pela SEMED. Era ela também quem fazia uso dos recursos do PNAIC e Projeto Trilhas. Mesmo sendo recursos disponibilizados às duas professoras, a professora Piedade praticamente não usava tais recursos, preferindo os próprios materiais como jogos confeccionados por ela e seu pequeno acervo de livros infantis. Por outro lado, ela trabalhava com o Projeto Lego Educacional. Aliás, era a única professora na escola que fazia uso desse recurso durante nossa estada em campo. Ela participou do repasse da metodologia quando ainda trabalhava com a turma do Projeto de Aceleração da Aprendizagem (PAA). As

¹¹ Segundo informações do Portal Trilhas (www.portaltrilhas.org.br), o Trilhas é “Um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado [...]”. É um projeto do Instituto Natura reconhecido pelo MEC, desde 2011, como um projeto educativo eficaz para ser implementado nas escolas públicas a partir de 2012.

¹² De acordo com o site da Fundação Itaú Social (www.fundacaoitausocial.org.br), o Programa de Tutoria faz parte de seu Programa de Gestão Educacional e, trata-se de uma metodologia de formação em serviço, a partir da sala de aula e de maneira customizada. Nela, um tutor – profissional mais experiente – acompanha as aulas do tutorado (professor em exercício) a partir de quatro estratégias – diagnóstico e plano de formação; observação; feedback; ação modelar (aula dada pelo tutor aos alunos do tutorado). É um processo de formação de caráter prático e modelar.

professoras declararam não fazer uso dos recursos do PESC nem do PROUCA. Enquanto a professora Anne usava bastante os recursos audiovisuais, a professora Piedade, apesar de ter bastante material em mídia, declarou a impossibilidade de usar esses recursos devido à falta de um adaptador para conectar o seu *notebook* ao *Datashow* da escola.

Portanto, cabe destacar que se a escola não conta com as melhores condições para o trabalho docente, ela possibilita, por meio dos recursos que possui, realizar um trabalho significativo na área da linguagem escrita que não está sendo plenamente explorado, privando, por vezes, as crianças de vivenciarem ricas experiências, inclusive com a linguagem escrita.

Porém, precisamos citar também que, ao mesmo tempo em que as professoras podiam contar com esses recursos a que, muitas vezes, as crianças só têm acesso na escola, elas tinham dificuldades com materiais básicos como papel sulfite, pincel para quadro, cartolina, fotocópias e outros recursos didáticos que são muito usados no cotidiano das turmas do primeiro ano. Na maioria das vezes, precisavam fazer um investimento financeiro próprio para conseguir desenvolver aquilo que planejavam.

Era com essa condição estrutural e material que as professoras do primeiro ano contavam para realizar suas atividades de ensino. Evidentemente, esse não é um aspecto determinante para o bom êxito do trabalho docente, mas é inegável que essas condições influenciam e podem tornar essa tarefa mais árdua e, por vezes, podem mesmo impossibilitar algumas atividades. É verdade, também, que essas condições materiais não são exclusividade dessa escola. Trata-se de uma realidade das escolas públicas de Manaus o que, segundo a fala do gestor da escola, acaba dificultando o pleito de uma nova reforma, pois os gestores públicos argumentam que, apesar de seus problemas, a Escola Primeiras Letras ainda está melhor que muitas escolas do município. Portanto, as melhorias esperadas pela comunidade escolar parecem ainda distantes de se concretizarem.

Tal situação poderia ser amenizada caso a escola tivesse uma boa relação com a comunidade e, juntos, pudessem exigir solução ou criar alternativas até que a solução chegasse. Porém, existe um histórico de uma relação problemática entre escola e famílias. Se por um lado a escola não goza de boa reputação na comunidade (vista como uma escola de má qualidade), por outro lado, os professores reclamam da pouca participação dos pais desde o acompanhamento das atividades escolares

dos filhos, até o envolvimento e apoio deles nas atividades coletivas (feira de ciências, festa junina, reuniões bimestrais e outras). Ao mesmo tempo em que a escola já registrou casos extremos de pais que xingaram e tentaram agredir fisicamente professores, a escola, também, já foi envolvida em escândalos de agressão de professores contra crianças que, apesar de não ter ficado provada, foi assunto na mídia local. Em nossa última atividade da pesquisa, as professoras fizeram uma reflexão sobre esses aspectos, ao avaliarem o processo formativo:

Professora Piedade: [...] E aqui, os pais além de não nos apoiar, exigindo pelo menos que o aluno tivesse a responsabilidade de fazer [as tarefas que vão para casa]...

Professora Anne: É o que mais pesa para nós aqui. Não é nem infraestrutura ou falta de material.

Professora Piedade: É o que mais pesa. Só aparece pai quando é um assunto que quer prejudicar o professor. Ele não vem para ser parceiro. Só aparece na escola, principalmente esses pais que mais precisamos, só aparecem na escola quando têm o objetivo de prejudicar o professor, de agredir. Não de dar apoio. (ENTREVISTA COLETIVA, 03/06/2016).

Em suas falas, as professoras ilustram a problemática relação escola-família que compõe o contexto onde elas desenvolvem seu trabalho e avaliam que esse quesito, além do problema da falta de tempo para planejar e preparar suas aulas, são aspectos que dificultam mais suas atividades do que as dificuldades impostas pelas condições estruturais e materiais.

Portanto, após caracterizar, em linhas gerais, as condições estruturais e materiais do contexto no qual as professoras do primeiro ano realizavam sua atividade de ensino, vamos discutir como a escola organiza e vivencia seu trabalho educativo.

1.1.2.1 A organização do trabalho na Escola Primeiras Letras

Em 2015, a Escola Primeiras Letras contava com uma equipe de 42 pessoas (entre funcionários efetivos e prestadores de serviços) para desenvolver seu trabalho educativo. Possuía um gestor que respondia pela escola desde 2005, uma pedagoga que trabalhava nos dois turnos, uma secretária que liderava uma equipe de três pessoas (uma auxiliar administrativa e duas professoras readaptadas), três merendeiras, seis pessoas para os serviços gerais, uma agente de portaria, uma auxiliar de biblioteca (professora readaptada), uma professora coordenadora do Telecentro, uma professora coordenadora do Programa Mais Educação (em um turno,

assumindo a função de professora em sala de aula no outro), cinco monitores que prestavam serviços para esse mesmo programa, três professores de educação física (uma no turno matutino e dois no turno vespertino), dois professores de ciências (um em cada turno), uma professora do Projeto Acelera (projeto do Instituto Ayrton Senna) e doze professoras em turmas regulares dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Desde 2014, a equipe passou a organizar seu trabalho a partir das determinações do Programa GIDE – Avançada. Trata-se de um modelo de gestão empresarial aplicado à educação, implantado nas escolas municipais de Manaus através da contratação do Instituto Águila, uma empresa de consultoria internacional para gestores. A contratação dessa empresa teve por objetivo melhorar a pontuação das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2015. Mais especificamente, a meta era colocar o IDEB do município de Manaus entre os dez primeiros colocados no país¹³. Apesar de não figurar entre os dez primeiros, segundo notícia do Instituto Águila¹⁴, os resultados do IDEB de 2015 mostram que o município de Manaus foi o que mais cresceu entre as capitais nesse índice (5º ano alcançou IDEB de 5,4 superando a meta nacional). No entanto, faz-se necessário refletir sobre as consequências dessa intervenção no trabalho pedagógico e a que custo a escola alcançou a nota 5,5 no IDEB, uma vez que, na visão dos gestores públicos, este parece ser o único parâmetro válido para avaliar a qualidade da educação escolar.

A implantação desse modelo de gestão mudou a rotina e organização do trabalho na escola. A equipe passou a receber semanalmente a visita de uma assessora de gestão, treinada pelo Instituto Águila, para acompanhar e orientar a aplicação da metodologia na escola. Pela descrição dos funcionários da escola, o trabalho dessa assessora era basicamente de controle, ou seja, acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas para a escola nos planos de ação, que foram elaborados a partir do diagnóstico feito por intermédio de, entre outros instrumentos, uma avaliação externa aplicada às crianças no início do ano de 2014. Além da assessora de gestão, o controle era feito por meio de um programa informatizado,

¹³ Conforme notícia de 21/04/2014, no *site* do Instituto Águila (Disponível em: <<http://www.institutoaquila.com/pt/projeto-de-melhoria-da-educacao/>> acesso: 31 mar.2016).

¹⁴ Conforme notícia de 03/10/2016, no *site* do Instituto Águila (Disponível em: <http://www.institutoaquila.com/pt/enquanto-o-brasil-nao-deslancha-na-educacao-manaus-com-o-auxilio-do-aquila-foi-a-capital-que-mais-cresceu-no-ideb-2015/>> acesso: 25 mai.2017).

usado para monitorar a implantação da metodologia e desenvolvimento dos planos de ação, a partir de dados fornecidos pela própria escola.

Esse tipo de controle gerou um clima de apreensão, estresse e insegurança em parte do grupo de professores da escola. Por ser uma exigência, os professores passaram a se preocupar em cumprir o que era chamado de currículo mínimo, que no caso, acabou se constatando constituir o conjunto de conteúdos que constavam na proposta curricular do município. Passaram também a ponderar o que colocavam em seus formulários de planejamento (no caso dos três anos do Bloco Pedagógico¹⁵, planos mensal e semanal), porque a assessora de gestão tinha a incumbência de conferir e cruzar informações entre o plano de ensino do professor e seu diário de classe para verificar se este havia efetivado tudo que planejou. Até mesmo as aulas com atividades mais elaboradas (chamadas de “aulas atraentes”) e as sequências didáticas passaram a ser exigidas, assim como seu registro nos formulários de planejamento e nos diários, de preferência com fotos.

A implantação da Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) também foi outro elemento trazido pelo Instituto Águila que não só interferiu como, de certa forma, conduziu a atividade de ensino dos professores. Tratava-se de uma avaliação externa elaborada pelo Instituto, aplicada em turmas de primeiro, terceiro e quinto anos, periodicamente (no primeiro ano foram aplicadas no segundo e quarto bimestres), também como um instrumento de monitoramento das metas estabelecidas e dos conteúdos propostos. As ADEs avaliavam o rendimento das crianças apenas em Língua Portuguesa e Matemática (componentes curriculares avaliados na Prova Brasil, tendo em vista que a contratação do Instituto Águila teve por objetivo melhorar o IDEB do município).

Desse modo, observamos grande interferência externa na organização das atividades pedagógicas da escola, especialmente dos professores. É preciso reconhecer que um certo nível de organização, direcionamento e controle se faziam necessários, pois, antes disso, os professores desenvolviam sua atividade de acordo com sua própria vontade, o que, em muitos casos, significava dizer que não havia preocupação em: considerar a proposta pedagógica do município; efetivar o planejamento; cumprir quantidade mínima de dias letivos (faltas eram frequentes);

¹⁵ Denominação dada ao conjunto dos três primeiros anos do ensino fundamental, considerado como o bloco da alfabetização, enquanto os quarto e quinto anos são considerados como anos complementares (PROPOSTA PEDAGÓGICA ANOS INICIAIS, 2014).

cumprir carga horária para cada componente curricular (priorizava-se língua portuguesa e matemática); fazer avaliação diagnóstica da aprendizagem das crianças periodicamente; sistematizar e registrar atividades diferenciadas; trabalhar sequências didáticas ao invés de aulas isoladas e outros aspectos. Porém, nos anos de referência dessa pesquisa, o que observamos foi somente o controle que quase sempre resultou em culpabilização do professor com relação aos problemas identificados pela GIDE.

Com exceção da HTP (enquanto funcionou, porque foi desativada no segundo semestre de 2015, descumprindo o disposto na Lei nº 11. 738/2008 – Lei do Piso), não observamos nenhum tipo de suporte, seja de orientação, formação ou apoio aos professores, frente às novas demandas da GIDE. As mudanças eram necessárias, assim como continuam sendo, mas, como parece ser recorrente na história da Secretaria de Educação do Município, foram feitas de forma abrupta, apressada, sem discussão, sem preparo e, principalmente, sem a devida participação dos professores.

Portanto, a chegada do Instituto Águila à escola escancarou a presença da lógica neoliberal nessa instituição, concretizando as teses denunciadas por Freitas (2014) sobre a disputa pelo controle dos processos pedagógicos na escola pelos reformadores empresariais¹⁶, a partir de um conjunto de dispositivos que,

[...] visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola. (FREITAS, 2014, p. 1092).

O que assistimos nos anos da pesquisa foi mais um exemplo de desvalorização do professor como um profissional capaz de pensar o seu fazer. Pensamos que foi um período ao mesmo tempo de grandes oportunidades (porque toda crise traz a possibilidade do novo, do fazer criativo) e de muitos desafios para o professor que, infelizmente, tem sido visto pelos gestores públicos cada vez mais como um mero tarefeiro, a quem cabe aplicar o que outros pensam (LIBÂNIO, 2013).

¹⁶[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2014, p. 1109).

Ao presenciar essa situação na escola, pudemos não só concordar com Mortatti, mas vivenciar a realidade denunciada pela autora (2008, p. 474)

Desse ponto de vista resulta e se dissemina uma concepção reducionista, segundo a qual “bom” professor é, geralmente, aquele que sabe aplicar/executar as propostas oficiais de maneira eficiente e eficaz e de acordo com os objetivos formulados pelos sujeitos que conceberam essas propostas e que são, também, os avaliadores (externos) da prática docente, de maneira direta ou indireta (por meio de estatísticas de avaliações gerais, dados sobre reprovação, evasão de alunos, por exemplo).

Nesse contexto, o dia dedicado ao planejamento, além das já corriqueiras reuniões administrativas e pedagógicas (a maior parte do tempo é usada para informes e orientações para melhorar as relações interpessoais e profissionais na escola), para as professoras do Bloco Pedagógico, passou a ser um dia para preencher formulário de planejamento mensal com os conteúdos e “direitos de aprendizagem” copiados da proposta curricular, tal como aparecem nesse documento (mesmo sem, às vezes, saber o significado dos termos técnicos presentes no texto). As professoras preenchem o formulário de plano, avaliando o que realmente seriam capazes de cumprir, além de todas as exigências da GIDE (que leituras “deleites” iriam fazer? Quais sequências didáticas? Quais “aulas atraentes”? Como seria a rotina? etc.). As HTPs, para as professoras que não participaram da pesquisa, era momento para fazer a mesma coisa, com mais detalhamento, nos planos semanais, além de preencher outros documentos do Bloco Pedagógico. Para as professoras que foram sujeitos desta pesquisa, além dessas tarefas, foram nesses dias que realizamos os encontros de pesquisa e formação.

Além dessa intervenção da GIDE, as atividades na escola ainda se pautam bastante nas datas comemorativas e demandas sociais. Alguns casos aparecem no calendário escolar com peso de lei. A começar pelo primeiro dia do ano letivo, instituído pela Lei n. 1.426/2010 como o Dia da Paz e Solidariedade. E, assim, várias outras datas foram estabelecidas por lei para serem trabalhadas nas escolas municipais, como é o caso, também, da Lei n. 1.533/2010, que institui a data de primeiro de março como o Dia de Prevenção e Combate ao Bullying Escolar no município de Manaus (que está só aguardando sanção do prefeito para passar de um dia para um mês de conscientização – “mês laranja”) e a Semana da Literatura Amazonense, instituída pela Lei 882/2005, na primeira semana de abril. Esses são

alguns exemplos que justificam a preocupação de Nóvoa (2013) quando diz que é necessário o reforço do espaço público de educação, no qual a escola seja mais um polo e não o único responsável pela educação das crianças e jovens. Ao elencar uma série de missões que a sociedade deve assumir com relação a isso, declara:

Sem ignorar o papel da escola em muitas dessas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais? [...] Não se trata de regressar ao debate sobre a relação escola-sociedade, mas antes de promover a construção de um espaço público de educação no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemônico, único, na educação das crianças e jovens. A proposta que vos faço rompe com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões [...]. (NÓVOA, 2013, p. 207).

O autor assevera que, nessa situação, a escola perde sua especificidade e fica com sérias dificuldades de cumprir seu papel. Quando falamos em especificidade da escola, concordamos com Duarte (2001, p. 30), quando afirma que a “[...] tarefa central da escola é a socialização do saber historicamente produzido”.

Em linhas gerais, assim se apresentou para nós o campo da pesquisa. Presenciamos a chegada mais escancarada da lógica neoliberal na escola: o modelo de gestão empresarial privada no setor público. E, com isso, as características do trabalho na escola se alteraram. Vivenciamos um clima de insegurança, pressão por resultados, controle e monitoramento das ações tendo em vista as metas estabelecidas, mas, sem o suporte e condições necessárias para tanto. Nessa lógica, a escola, e, especialmente, os professores são colocados como os principais responsáveis pelo fracasso ou sucesso escolar e, com isso, camufla-se as condições desiguais em que vivem as pessoas em uma sociedade capitalista como a nossa.

É preciso ter sempre em vista que o Brasil, assim como grande parte das nações do mundo, é um Estado Capitalista, e desde a década de 1990, um Estado Capitalista Neoliberal, especialmente, a partir de 1992 com o governo de Fernando Henrique Cardoso. E o que isso significa? Höfling (2001, p. 36) explica que as “[...] teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão ‘menos Estado e mais mercado’ sua concepção de Estado e de governo”. Nessa lógica, o Estado deve reduzir sua intervenção nos campos econômico e social, transferindo as responsabilidades sociais à iniciativa privada, à sociedade civil.

Segundo Evangelista (2012), o próprio Presidente Fernando Henrique Cardoso dizia que era necessário substituir a “ação estatal” pela “ação pública”.

Desse modo, ao buscar alternativas para a crise econômica do final do século XX, os neoliberais apontam o Estado como um entrave, sem questionar o sistema capitalista. Como pontua Höfling (2001, p. 37),

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade.

Assim, coerente com a lógica neoliberal, existe um movimento de transferir a responsabilidade do Estado em garantir os direitos, como a Educação, para a sociedade civil. O *Compromisso Todos pela Educação* é um exemplo desse tipo de estratégia neoliberal no Brasil. Criado em 2006, o *Todos pela Educação* reúne entre seus parceiros grandes empresas e bancos privados como Gerdau, Santander, Bradesco, entre outros (EVANGELISTA, 2012; FREITAS, 2012), que passam a atuar na definição de iniciativas que visam a gerenciar a educação nos moldes empresariais, a partir de programas de financiamento, formação de dirigentes e de intervenções nas práticas curriculares. No caso desta pesquisa, foi possível observar essa realidade na contratação do Instituto Águila e seu sistema de gestão (GIDE), assim como a presença de projetos e programas de empresas privadas na escola, como a Tutoria Educacional da Fundação Itaú, Lego Educacional, Acelera do Instituto Airton Sena e Trilhas do Instituto Natura.

A questão não reside apenas no fato de transferir a responsabilidade do Estado para a sociedade civil, mas principalmente, de imprimir a lógica do mercado nas instituições públicas, como é o caso da escola. Com um discurso hegemônico de maior eficiência nos serviços públicos, os reformadores neoliberais procuram desmoralizar a escola pública como sendo de baixa qualidade e enaltecer a escola privada como aquela que oferece um ensino de maior qualidade (FREITAS, 2012).

Em consonância com a lógica neoliberal até aqui exposta, a partir de 1990, começa um processo de transferir a responsabilidade da qualidade (ou da má qualidade) da Educação – e conseqüentemente, do desenvolvimento ou não do país – às escolas, especialmente aos professores. Evangelista declara que

[...] defrontamo-nos com o fenômeno da imensa racionalização elaborada para atribuir as mazelas sociais à educação, sobejamente acusada de “de má qualidade”, cujo responsável seria o professor. Ou seja, para velar as determinações econômicas que estão na origem da produção dos problemas sociais – e também da sua solução – a educação é chamada a explicá-la e, mais, a resolvê-la. A mágica operada permite, discursivamente, atribuir-se ao professor o condão da redenção social pela via educacional. Se consultarmos a página do MEC intitulada *Seja um professor* (BRASIL, s.d.) leremos, sob dois vídeos, a frase “a profissão que pode mudar um país!” (2012, p. 43).

Na exposição feita até aqui, é possível perceber como essas questões se apresentam na escola e demonstrar as condições reais que os professores têm para “mudar o país”. E, caso ampliemos nossa reflexão para outros aspectos que extrapolam o microcosmo da escola, como reconhecimento social e profissional, plano de cargos e salários, oportunidades sérias de estudo e pesquisa, oportunidades de formação cultural, dentre outros, perceberemos que isso é uma falácia.

Uma vez que refletimos sobre o contexto da pesquisa, vamos apresentar os sujeitos que participaram efetivamente dela.

1.1.3 Participantes da pesquisa

Como já explicamos no início deste capítulo, dos quatro sujeitos inicialmente previstos para participar da pesquisa, conseguimos a adesão de duas professoras do primeiro ano, do turno vespertino, com as quais construímos o percurso formativo (objeto desta investigação) e a própria pesquisa. As crianças que compunham as turmas dessas professoras são aqui consideradas como informantes indiretas, uma vez que não temos intenção de tratar das questões diretamente relacionadas a elas. De qualquer forma, vamos caracterizar as turmas de modo geral, ainda com o intuito de compreender o contexto em que ocorre a atividade de ensino das professoras, identificar os desafios que elas enfrentam e as necessidades formativas que são demandadas a partir da relação que estabelecem com suas respectivas turmas de crianças.

1.1.3.1 As professoras das turmas de primeiro ano

Quando solicitamos às professoras que escolhessem um nome fictício para identificá-las no trabalho escrito, elas preferiram usar seus nomes verdadeiros.

Decidimos, porém, identificá-las no texto como professora Anne (apelido) e professora Piedade (sobrenome). Essa decisão das professoras nos alegra, pois demonstra confiança em nosso trabalho e reconhecimento de que não é nossa intenção usá-lo para desqualificá-las como professoras.

No capítulo três discutiremos mais detidamente as condições de vida e educação das professoras e a relação que elas próprias estabeleceram com a escrita ao longo da vida. Nesse momento, traremos dados mais gerais que possibilitem um primeiro encontro do leitor com as professoras, de modo que este consiga se situar nas reflexões feitas ao longo do texto. Essa breve caracterização foi construída a partir de um questionário com perguntas fechadas e abertas respondido pelas professoras (Apêndice C).

Podemos considerar que professora Anne, com vinte e quatro anos, é recém-chegada à profissão. Natural de Belém do Pará, a professora fez o ensino médio científico em escola particular e, assim que o concluiu, ingressou na Universidade do Estado do Pará, concluindo sua Licenciatura Plena em Pedagogia em 2013. Ainda enquanto cursava Pedagogia, foi contratada como professora auxiliar em uma instituição privada, de filosofia montessoriana, em turmas de quarto e quinto ano. Lá trabalhou por três anos (dois como auxiliar e um como titular). Teve, ainda, uma breve experiência na educação hospitalar e na educação de jovens e adultos.

Em 2014 foi aprovada em concurso público para professora de ensino fundamental na SEMED Manaus, assumindo uma carga horária de 20 horas semanais, no início de 2015, lotada na Escola Primeiras Letras. Foi quando assumiu, pela primeira vez, uma turma de primeiro ano. Nesse mesmo ano começou a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Professora Piedade é um pouco mais experiente na profissão docente, mas também, é uma jovem professora de trinta e três anos, natural do município de Parintins, Amazonas, que vive em Manaus desde 1997. Na capital, cursou o ensino médio científico, concluindo em 2000 e ingressando no ano seguinte no curso regular de Licenciatura em Normal Superior, na Universidade do Estado do Amazonas. A professora concluiu a graduação em 2005 e, na sequência, fez Especialização em Gestão e Organização Escolar.

Foi aprovada em concurso público da SEMED, ingressando na rede municipal de ensino em 2006. Já acumula onze anos de experiência, trabalhando praticamente em todos os anos iniciais do ensino fundamental, com exceção do quinto ano, sendo

essa sua segunda experiência com o primeiro ano. Trabalhou, ainda, quatro anos no Projeto de Aceleração da Aprendizagem. Trabalha na Escola Primeiras Letras desde 2010, com uma carga horária de 40 horas semanais (porque fez um outro concurso em 2012).

1.1.3.2 As turmas de primeiro ano das professoras

No mês de maio de 2015, quando iniciamos a pesquisa na escola, a turma de primeiro ano da professora Anne era formada por dezoito crianças enquanto a turma da professora Piedade reunia vinte e sete crianças. Considerando o contexto específico da Escola Primeiras Letras, que não costuma ter demanda para formar turmas de primeiro ano com mais de vinte crianças (como é o caso da turma da professora Anne e das turmas do matutino, período no qual uma das turmas era formada por doze crianças), a turma da professora Piedade era considerada muito numerosa em relação às demais. Ela se sentia prejudicada com essa situação, apontando-a como uma das principais dificuldades de sua atividade de ensino. Outro aspecto que incomodava a professora Piedade era o fato de não ter iniciado o ano letivo com a turma de primeiro ano. Enquanto a professora Anne teve a oportunidade de fazer todo o ritual de início do ano com sua turma, a professora Piedade retornou da licença maternidade no mês de maio, na mesma semana em que começamos as observações em sua sala. Portanto, encontramos no início da pesquisa, por um lado, uma turma com uma certa rotina, formas de trabalho, relações interpessoais e regras razoavelmente estabelecidas e, por outro, uma turma que estava perdendo sua professora e recebendo uma nova, o que representou um recomeço e uma readaptação tanto para a professora Piedade, que retornou depois de oito meses afastada da escola, como para as crianças que precisaram se adaptar a uma nova forma de trabalho, novas regras e outra forma de se relacionar com a nova professora.

Essa diferença no tempo de convívio das professoras com suas respectivas turmas, no fato de uma professora ter se preparado para receber uma turma de primeiro ano, enquanto a outra descobriu no mês de maio, e às vésperas de seu retorno, que essa seria a série que assumiria, além da discrepância na quantidade de crianças em cada turma, foram fatores que produziram muita distinção entre as turmas e suas rotinas.

A turma da professora Anne, de modo geral, no mês de maio já conhecia bem a rotina e as regras da sala de aula. As crianças apresentavam habilidades em usar os instrumentos e materiais como tesoura, cola, livros, jogos etc., o que lhes conferia um certo grau de autonomia na realização das tarefas escolares, enquanto a professora podia se dedicar a outros aspectos do processo ensino e aprendizagem.

Provavelmente em função de suas experiências anteriores, com turmas de quartos e quintos anos, a professora imprimia um ritmo mais acelerado do que costumamos observar nas turmas de primeiros anos. Em uma mesma aula, as crianças realizavam duas ou três tarefas de assuntos e com procedimentos metodológicos diferentes. Um exemplo foram as atividades desenvolvidas no primeiro dia de videogravação.

Estavam presentes: 15 crianças, professora e pesquisadora. Realizamos o registro no retorno do intervalo para o lanche. A professora propôs duas atividades de leitura. Na primeira, cada criança precisou organizar na sequência correta os versos de uma parlenda que estavam recortados e, depois, colá-los em uma folha de papel. Para isso ela interagiu bastante com as crianças, recitando a parlenda “um, dois, feijão com arroz” várias vezes, anotando no quadro a escrita por extenso dos numerais de um a dez, registrando no quadro a parlenda para que eles pudessem usar como referência e, ainda, analisou com as crianças a palavra “feijão” (número de letras, sílabas, letra inicial, etc.). Na segunda atividade, a professora trabalhou uma lista e cada criança precisou primeiro identificar de que era a lista que tinha nas mãos e depois localizar os títulos dos contos de fada que a professora foi ditando. (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO, 14/07/2015)

Portanto, em uma mesma aula, já depois do intervalo (antes as crianças estudaram sobre sequência numérica), a professora trabalhou textos de dois gêneros diferentes – parlenda e lista – com procedimentos diversos envolvendo recorte, colagem, leitura etc. As crianças já estavam adaptadas a esse ritmo ditado pela professora e pareciam gostar das aulas, pois eram muito participativas e envolvidas com as propostas. Porém, corre-se o risco de essas experiências, mesmo sendo dinâmicas, divertidas e interessantes do ponto de vista da criança, tornarem-se superficiais e mecânicas porque não há tempo para se pensar sobre elas, são rápidas demais. E isso pode reduzir o potencial dessas experiências no desenvolvimento da linguagem escrita.

A turma da professora Piedade apresentava mais dificuldades na realização das propostas. Daquilo que presenciamos durante o período de observação, a dinâmica dessa turma consistia em a professora apresentar o conteúdo por meio de

exposição oral, dialogando com as crianças e, em seguida, solicitava uma tarefa individual (geralmente, em uma folha fotocopiada ou algo para copiar do quadro). Na primeira parte, as crianças se mostravam bem participativas, mas na segunda, que consistia na realização da tarefa individual (que costumava ser mais demorada), as crianças ficavam bastante dispersas e agitadas (algumas sentiam necessidade de mostrar, o tempo todo, suas tarefas à professora para verificar se estavam fazendo corretamente, outras ficavam aguardando que ela se aproximasse e explicasse o que tinham que fazer, enquanto outras ficavam brincando pela sala). Essa dinâmica causava certa confusão na turma, que parecia não se interessar muito pelas tarefas individuais, gerando um desgaste da professora.

Cabe dizer, ainda, que além de a turma ter o maior número de crianças de todos os primeiros anos da escola, havia uma criança surda que usava aparelho auricular, mas não sabia a Língua Brasileira de Sinais e outra que se comunicava muito pouco e aparentava ter dificuldades de se concentrar. Não investigamos os motivos, mas o fato é que a criança só realizava as tarefas se a professora estivesse ao seu lado.

Com essa breve descrição das turmas, observamos que as professoras realizavam seu trabalho em condições e ambientes bem diferenciados, fossem provocados pela própria organização da escola (formação das turmas), por situações externas (retorno da licença na metade do semestre) ou mesmo pela forma como cada professora conduzia seu grupo de crianças.

1.2 A pesquisa como instrumento de formação de professores

Após essa apresentação do contexto da pesquisa, em que tentamos caracterizar o lugar de onde falamos e os sujeitos com os quais dialogamos, assim como procuramos descrever em que circunstâncias se deu nossa entrada nesse contexto e as primeiras adaptações do desenho inicial da pesquisa, buscaremos, a partir daqui, apresentar e discutir o percurso metodológico da pesquisa com formação que ambicionamos realizar neste trabalho.

A única certeza que nos acompanhou desde o início foi a de que precisávamos desenvolver uma pesquisa que não somente trouxesse desenvolvimento para nós mesmas, mas que também contribuísse com as professoras envolvidas, ampliando suas condições de realizar melhor seu trabalho na

alfabetização das crianças. Nesse sentido, procuramos maneiras de acolher e conciliar, dentro dos limites da investigação, algumas demandas das professoras. Evidentemente, não é possível no contexto de uma pesquisa de doutoramento resolver ou mesmo abordar todas essas demandas, uma vez que temos clareza da complexidade desse processo, que envolve tanto aspectos internos da prática pedagógica, referentes ao ensino e à aprendizagem (conteúdo, metodologias, o desenvolvimento e a assimilação da cultura pela criança, conhecimentos necessários ao professor e outros) como os aspectos externos de cunho cultural, social, político e econômico que o condicionam e não se restringem à sala de aula.

Quando falamos nas demandas dos professores relacionadas ao seu trabalho no processo de alfabetização das crianças, para a maioria deles, aquelas advindas dos aspectos externos são mais determinantes do que as internas, especialmente a falta de apoio da família. É frequente, no discurso dos professores, a justificativa de que as crianças não conseguem se apropriar da linguagem escrita ao longo do processo de alfabetização devido à falta de acompanhamento e apoio dos pais. Além desse, outros aspectos externos ao processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula, como distúrbios neurológicos/psicológicos da criança, falta de material didático, dentre outros, costumam aparecer na lista de motivos que dificultam e mesmo impossibilitam a alfabetização, na visão dos professores. Raramente, encontramos professores que reconhecem não ter o conhecimento necessário para intervir de maneira efetiva no processo de alfabetização das crianças. A fala da professora Piedade, ao lembrar sua primeira experiência com turmas de alfabetização, é exemplar do discurso frequente entre os professores que alfabetizam:

Professora Piedade: Era muito precária [referindo-se às condições estruturais da primeira escola que trabalhou]. Não tinha livro didático. Eu tive que criar o material. Foi quando eu criei o material de alfabetização [...]. Eu pedi ajuda aos pais e eles adquiriram o material de apoio que eu tinha, que eu adotei esse ano. E eu acredito que naquele ano, eu não sei se é porque é uma comunidade em que os pais, apesar de carente, os pais nos davam apoio. Porque a zona leste é carente. Mas, lá tem mais apoio dos pais do que aqui [referindo-se à Escola Primeiras Letras]. E eu acredito que setenta, oitenta por cento da turma saiu em nível alfabético lá naquele ano, e eram trinta e seis crianças. Por isso que eu digo, assim, que aqui é uma comunidade atípica. Porque lá, também era carente e nós víamos o nosso trabalho aparecendo. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Além de denunciar as precárias condições que os professores têm para realizar seu trabalho, a professora Piedade revela o fator que considera como

determinante para obter sucesso ou não em seu trabalho: o apoio dos pais. Para ela, essa é a principal diferença entre a experiência que viveu em uma escola da zona leste da cidade e na Escola Primeiras Letras, situada na zona oeste. Para além das limitações da estrutura física da escola, da falta de material e do número maior de crianças na sala de aula, segundo a professora, devido ao apoio dos pais conseguiu alfabetizar a maioria das crianças naquela ocasião, fato que não se repetiu na escola pesquisada, mesmo em condições estruturais melhores.

Mesmo falando de sua primeira experiência com uma turma de primeiro ano e admitindo que precisou buscar conhecimentos que não possuía para realização desse trabalho, quando diz: “[...] no ano seguinte eu peguei uma turma de primeiro [ano]; aí senti dificuldade da questão do alfabetizar mesmo, da didática, da apropriação mesmo que eu não tinha. Aí eu tive que ler. Fui buscar método.” (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016), ela elege o apoio dos pais como o fator mais importante para que as crianças se apropriem da linguagem escrita.

Apesar de ser inegável a importância do apoio da família no processo de alfabetização da criança, não podemos delegar à família essa responsabilidade. Partimos do pressuposto de que todas as crianças são capazes de se tornar leitoras e escritoras desde que lhes sejam garantidas as condições necessárias para isso. E como, desde o final do século XIX, no Brasil, essa responsabilidade passou a ser da escola (MORTATTI, 2006), cabe a ela – e, em grande parte, aos professores do ciclo de alfabetização – garantir as condições necessárias para que a criança se aproprie da linguagem escrita. A questão posta é: que condições os professores e a escola têm para realizar tal tarefa?

Na seção anterior apresentamos alguns aspectos dessas condições na escola pesquisada e percebemos como é complexo e desafiador o trabalho ali desenvolvido. E, mesmo sabendo que a formação dos professores não é a solução para todos os males da educação, ela é fundamental para o desenvolvimento dessa prática social. Como ser professor sem se apropriar minimamente dos conhecimentos necessários para isso?

Consideramos que a formação pode ampliar o nível de consciência dos professores quanto aos diversos condicionantes de sua atividade, assim como oferecer referências para desenvolver sua atividade de ensino. No entanto, a análise que apresentaremos no segundo capítulo deste trabalho mostrará que, de modo geral, a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, no Brasil, oferece

poucas condições de desenvolvimento das capacidades que os ajudem a realizar bem seu trabalho junto às crianças. Trata-se de uma formação que ainda não conseguiu resolver o problema da relação entre teoria e prática. Uma formação na qual teoria se confunde com retórica e prática com ativismo; que desvincula o como ensinar do seu conteúdo de ensino e, com isso, pouco contribui para que o professor se aproprie dos conhecimentos necessários à sua atividade de ensinar (LIBÂNEO, 2013; BISSOLI; BOTH, 2016).

No que diz respeito à alfabetização, é necessário que a formação possibilite aos professores que estão sendo formados situações em que eles próprios se apropriem da linguagem escrita como instrumento cultural complexo, vivenciando situações que aproximem os sentidos atribuídos por eles aos atos de ler e escrever do significado cultural da escrita, construído e reconstruído ao longo da história. Faz-se necessário, portanto, que percebam a escrita como viva e dinâmica. Além disso, nos processos formativos de professores alfabetizadores, a escrita, enquanto um instrumento cultural complexo, deve se configurar também como objeto de conhecimento, de modo que os professores, intencionalmente, tomem consciência das características e funcionamento desse objeto que tem servido às necessidades humanas, analisando como as crianças vão se apropriar dele. Nas palavras de Mello (2011, p. 13), a formação deve ajudar o professor a “compreender o processo de apropriação da cultura escrita em novas bases: sob o olhar da ciência, a partir das muitas pesquisas que se tem realizado sobre a apropriação da cultura escrita na perspectiva de formação de crianças leitoras e produtoras de texto”. Somente nessa perspectiva, podemos admitir que os professores podem vir a ser os portadores de cultura que ajudarão as crianças no processo de apropriação da linguagem escrita, durante o processo de alfabetização na escola e, a partir de uma formação teórica sólida, poderão também buscar formas coletivas de enfrentamento dos muitos desafios que se apresentam nesse processo.

Dada a importância da formação dos professores, especialmente com relação aos conhecimentos necessários para alfabetizar crianças, é que buscamos desenvolver nesta pesquisa aquilo que chamamos de processo formativo colaborativo, no qual compartilhamos com as professoras envolvidas a responsabilidade de pensar conteúdo e forma. Nesse sentido, nosso trabalho acabou se inserindo no conjunto de pesquisas que aproximam os campos da pesquisa e da formação (PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006).

Nesse sentido é que assumimos o adjetivo “colaborativo” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9), considerando que “uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa”, não apenas como informantes. Para nós, “tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, ‘co-construtores’ do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9). Nosso interesse nessa forma de fazer pesquisa surge do fato de ver as professoras como parceiras na produção de conhecimento, sem perder de vista nossa responsabilidade com as tarefas formais da pesquisa (escolha dos conceitos; procedimentos metodológicos; produção e análise dos dados etc.)

Antes de tudo, é preciso compreender bem o que aquilo que será solicitado aos docentes é a sua participação, junto com o pesquisador, em um processo de reflexão sobre um aspecto ligado à sua prática docente; processo que, segundo a natureza dos projetos, os levará a explorar uma nova situação, ou ainda, a observar uma situação já vivenciada, mas sobre a qual eles desejariam esclarecê-la, isto é, uma situação que eles gostariam de melhor compreender. [...] Nesse sentido e no limite extremo, podemos tranquilamente imaginar que se o pesquisador escolheu assumir toda a dimensão da pesquisa (no sentido formal que nós lhe demos, segundo as etapas mencionadas) essa abordagem colaborativa se apresentará aos docentes essencialmente sob a dimensão de um projeto de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento (no sentido descrito como processo de exploração e de reflexão). (DESGAGNÉ, 2007, p. 14).

No caso específico de nossa pesquisa, a diferença foi a definição do objeto de investigação *a priori*, pois nosso interesse estava em investigar o próprio processo formativo das professoras que alfabetizam. No entanto, ao aceitarem participar de nossa investigação, as professoras assumiram o papel de co-responsáveis por sua efetivação, envolvendo-se com as escolhas de conteúdo e forma do referido processo. A preocupação central foi realmente construir com as professoras, sujeitos da pesquisa, um percurso formativo que oferecesse elementos para compreender a atividade de ensino no processo de alfabetização das crianças, sendo esse próprio processo formativo colaborativo o objeto de nossa pesquisa.

A ideia de propor um processo de formação que considerasse a necessidade e demandas das professoras tanto no conteúdo como na forma foi uma tentativa de experimentar outras maneiras de fazer a formação continuada das professoras, que se diferenciasse do modelo mais frequente e abrangente desenvolvido pela SEMED, por meio da Divisão de Desenvolvimento do Profissional do Magistério (DDPM). Como

professora da SEMED, participamos dessas formações desde 2008 e sempre as consideramos como processos que pouco levavam em conta as necessidades formativas dos professores e, com isso, pouco contribuíam para mudar as práticas desenvolvidas em sala de aula. Apesar de na pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), com base em um questionário respondido por um responsável pela secretaria de educação, existir o dado que afirma estarem, à época, sendo feitos levantamentos dessas necessidades junto aos professores, na prática não se percebe isso. O trabalho das autoras foi publicado em 2011, o que significa que antes disso o levantamento citado pelo representante da SEMED já estava em curso, porém, nossa pesquisa foi realizada em 2015 e as falas das professoras indicam que esse tipo de formação continuava com as mesmas características de quando eu estava em sala de aula como professora. Observemos o que diz professora Piedade, quando explica porque gostou mais das formações que recebeu no Programa Federal de Aceleração da Aprendizagem (coordenada pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB, via Ministério da Educação) do que daquelas oferecidas pela DDPM - SEMED.

Professora Piedade: Porque elas trouxeram justamente a necessidade que nós temos. Diferente da formação da DDPM, que acaba sendo aquela mesma formação todo tempo. Eu não vejo diferença das formações [da SEMED]. As três formações que eu fui da DDPM foram a mesma coisa, [...] até os slides quase são os mesmos. Então, não trouxe nada a acrescentar, [...] vamos lá para figuração mesmo, sei lá, falta mudar alguma coisa na formação da prefeitura. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Em outro trecho da entrevista, ainda sobre a formação continuada, a professora acrescenta: “[...] as da SEMED são muito falhas. Se for conversar com qualquer professor é uma reclamação geral” (PROFESSORA PIEDADE, ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

A professora Anne também compartilhou da opinião da colega e inclui, em suas críticas, o processo de formação vigente na esfera nacional, específico para professores que alfabetizam: a formação do PNAIC. Quando perguntamos se ela estava participando dessa formação, a professora respondeu que:

Professora Anne: [ri] Eu fui um dia para o PNAIC. Porque eu disse ao diretor que eu não ia participar, porque eu faço pós-graduação no sábado. Que para mim era melhor do que ir para o PNAIC, porque lá eu ia estar aprendendo mais coisas que eu quero. Mas aí eu resolvi ir um dia para o PNAIC e faltei meio período na faculdade para ir para lá, que eu me arrependo até hoje.

Porque eu cheguei lá a mulher [orientadora de estudo] botou um vídeo, tivemos que assistir um vídeo e depois formar os grupos e discutir o vídeo, que era sobre uma filósofa, um filósofo falando sobre educação. Eu não achei nada interessante. Tivemos que responder o questionário lá e entregar para ela. [...] mas eu vou ser sincera, eu não gostei! [...] Então, eu não continuei, não. Nem pretendo! Esse ano ainda estou fazendo a minha pós, mandaram milhões de vezes o preenchimento do PNAIC no meu e-mail, mas para mim não é! Para mim eu não aprendo muita coisa lá, não. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Em vista do exposto, consideramos relevante promover um processo formativo que tivesse como ponto de partida a necessidade das professoras, ou seja, que elas apontassem quais conhecimentos sobre o processo de alfabetização consideravam necessários para desenvolver bem sua atividade de ensino e, a partir das necessidades apontadas (embora saibamos que essas necessidades são também produzidas pelo arcabouço filosófico-ideológico que cerca as escolas e os processos formativos de professores), buscar gerar novas necessidades. Consideramos que, como veremos no capítulo dois, as necessidades das professoras se relacionam com os modelos de formação que elas vivenciaram e com as concepções de alfabetização veiculadas nesses processos.

1.2.1 A pesquisa com formação em ação

No momento da elaboração do projeto de pesquisa encontramos dificuldade para definir *a priori* quais técnicas seriam mais adequadas para conjugar pesquisa e formação, reunindo informações necessárias para produzir o conhecimento que buscávamos, já que pretendíamos desenvolver uma pesquisa com os sujeitos, que sendo protagonistas, deveriam também participar dessa escolha. Além disso, entendíamos que o método deve ser centrado no objeto, considerando o que alerta Gamboa (2007, p. 40):

O método, quando é considerado como único critério de objetividade, transfere o objeto a seus códigos, reduzindo-o, fotografando-o, dissecando-o, ou dividindo-o em setores, facetas ou variáveis; em suma, o interrelaciona ou o sacrifica ao rigor lógico. A primazia do método, seja como lógica da razão, controle da experiência, ou linguagem lógico-matemática, pode levar à “desvirtualização” do objeto, quando este deveria ter a primazia ante o método, e a objetividade deveria se centrar no objeto e não [...] nos critérios de validade dos instrumentos, na exatidão dos registros, ou na definição operacional dos termos ou na rigidez do processo lógico racional.

Mas, devido aos trâmites da pesquisa acadêmica, tivemos que tomar essa decisão unilateralmente, para cumprir o prazo de submissão do projeto ao Comitê de Ética da instituição. Então, considerando a recomendação de Gamboa (2007), sistematizamos um desenho da pesquisa com o foco nos objetivos propostos e no objeto da pesquisa, que incluía a observação (VIANNA, 2007), a autoscopia (LEITE; COLOMBO, 2006) e o grupo dialogal (DOMINGUES, 2006) como técnicas de produção de dados. Naquele momento, pensamos que, nos seis meses de pesquisa empírica, que iniciamos no segundo semestre de 2015, podíamos realizar seis conjuntos de observação-autoscopia-grupo dialogal. Mas, sabíamos que era um desenho provisório, já que “ao se delinear uma trajetória, acaba-se, muitas vezes, na necessidade de percorrer outros caminhos”. É por essa razão que se afirma que “o método de uma investigação somente poderá ser precisamente descrito após sua realização” (GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 8).

Portanto, descreveremos, a partir daqui, o caminho percorrido nessa pesquisa, buscando evidenciar as alterações necessárias na trajetória.

1.2.1.1 Revisitando a própria prática como processo de formação contínua: a autoscopia

Iniciamos a pesquisa de campo com observação das salas de aula das turmas de primeiro ano. A observação do tipo participante, na qual “o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (VIANNA, 2007, p. 50) foi escolhida porque nos permitiria captar informações do cotidiano da sala de aula que nos indicassem caminhos para o processo formativo, assim como oportunizaria as videograções para as sessões de autoscopia.

Começamos a observação no final do mês de maio (após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética) e ficamos todo o mês de junho acompanhando as aulas uma vez por semana (íamos à escola duas vezes por semana, um dia para observar as aulas e outro para acompanhar a HTP das professoras). Logo que percebemos que as crianças e as professoras já estavam familiarizadas e relativamente à vontade com nossa presença e com os equipamentos de filmagem, combinamos o dia das videograções das aulas que seriam objeto de análise na primeira sessão de autoscopia que, segundo Leite e Colombo (2006, p. 118):

[...] é um procedimento de coleta de dados referido por Linard (1980) como “confrontação de si na tela” (p. 7): o sujeito tem seu comportamento videogravado em um determinado ambiente e, posteriormente, é colocado em uma situação para observar esse material gravado, editado ou não, para que emita comentários sobre o mesmo, por solicitação do pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa.

Pensamos na autoscopia como um procedimento que possibilitaria às professoras refletir sobre sua própria atividade e a partir dessa reflexão identificar as necessidades formativas que iriam gerar os temas de estudo do processo formativo pretendido. Enxergamos nessa técnica um potencial para conciliar pesquisa e formação, uma vez que, segundo Sadalla e Larocca (2004, p. 421), “a ideia de autoscopia diz respeito, portanto, a uma ação de objetivar-se, na qual o eu se analisa em torno de uma finalidade”, que no caso dessa pesquisa seria refletir sobre a própria atividade de ensino e sobre os conhecimentos necessários para desenvolvê-la, especificamente, aqueles relacionados ao processo de alfabetização.

Ao termos contato com trabalhos sobre a autoconfrontação cruzada (VIEIRA; FATIÁ, 2003; BRASILEIRO, 2011), que, segundo Brasileiro (2011), se trata de uma metodologia criada pela Clínica da Atividade, que busca, por meio da linguagem, fazer da atividade passada o objeto da atividade presente, consideramos acrescentar em nossa proposta um momento em que as professoras pudessem assistir juntas os episódios que assistiram sozinhas nas sessões de autoscopia individual. No momento da elaboração do projeto, pensamos que seria coerente com nosso referencial teórico possibilitar momentos de reflexão sobre a própria prática a partir da prática do outro, tendo em vista que:

Na modalidade de autoconfrontação cruzada, há o encontro de dois trabalhadores com o pesquisador. Ambos os trabalhadores, cujas atividades foram filmadas, assistem aos vídeos um do outro e comentam sobre suas ações. Essas sessões devem ser gravadas em áudio ou vídeo pelo pesquisador, que faz perguntas, quando julgar necessário, conduzindo as reflexões e tomadas de consciência sobre o que fazem. A autoconfrontação se estabelece com a construção de sentidos por meio da imagem para a confrontação e ressignificação do eu através do outro. (BRASILEIRO, 2011, p. 211).

Com essa compreensão nos valem da proposta de acrescentar, após as sessões de autoscopia individual, uma sessão de autoscopia coletiva, com o objetivo de ampliar a possibilidade de reflexão das professoras sobre suas práticas, assim como oportunizar troca de experiência entre elas como parte do processo de formação

colaborativa. Partimos do princípio de que nos constituímos como pessoas a partir da relação com outras pessoas, nos apropriamos daquilo que nos constitui humanos na interação com outras pessoas que já desenvolveram as capacidades propriamente humanas. Segundo Vigotski (2000, p. 24)

Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. [...] A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Para nós, falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

Procuramos, portanto, pautar a aplicação da autoscopia considerando as experiências de Sadalla e Larocca (2004), adequando a técnica às necessidades e características de nossa pesquisa. Mas, diferente do que havíamos planejado, realizamos apenas duas sessões de autoscopia individuais e uma sessão de autoscopia coletiva. Na sequência, explicaremos os motivos das mudanças e como foi nossa experiência com essa técnica.

1.2.1.1.1 Primeiras sessões de autoscopia individual

As professoras tiveram a oportunidade de preparar as atividades sabendo que teriam as aulas registradas em vídeo. Organizamos tudo para que as filmagens acontecessem no mesmo dia, uma antes e outra depois do intervalo para o lanche. O primeiro registro aconteceu na turma da professora Piedade e o segundo na turma da professora Anne.

Para fazer os registros em fotos e vídeos, usamos uma máquina fotográfica semiprofissional *Nikon Coolpix P500*, por ser um equipamento pequeno, leve, portátil, de fácil manuseio e, principalmente, com um bom microfone que atendeu bem aos propósitos da pesquisa. A única dificuldade que tivemos com esse equipamento foi em relação à sua capacidade de gravação. Cada vídeo tinha duração máxima de 30 minutos, após esse tempo a máquina parava de gravar, fazendo-se necessário iniciar uma nova gravação. Não usamos tripé nas gravações das aulas, para facilitar nossa locomoção pela sala e poder captar situações mais particulares da interação da

professora com uma criança ou grupo (após os momentos de gravação, fazíamos o registro escrito das observações). Mas para o registro dos encontros entre professoras e pesquisadora, devido a nossa responsabilidade de coordenar esse momento, posicionávamos a máquina em um local estratégico para captação de imagem e som.

Nas aulas videogravadas podemos dizer que as professoras trabalharam a “leitura” a partir de textos. No entanto, apesar das propostas desenvolvidas evidenciarem diferenças quanto a natureza dos textos e aos objetivos de cada professora, percebemos semelhanças na função atribuída aos textos. Professora Piedade optou por um texto produzido especificamente para abordar as relações entre letras e sons, intitulado “Letra C”, enquanto professora Anne trabalhou com dois textos que podem ser usados também em outras situações não escolares, a parlenda “Um, dois, feijão com arroz” e uma lista com títulos de contos de fadas (figura 3).

Figura 3: Textos trabalhados nos episódios da autoscopia: A) texto da professora Piedade; B) textos da professora Anne



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa, 2015.

Nas duas propostas, o discurso ficou em segundo plano e os textos foram tratados como um meio para trabalhar as relações grafo-fônicas e outros aspectos linguísticos (número de letras, número de sílabas, letra inicial etc.), assim como “[...] a leitura como capacidade de reconhecimento, identificação e localização do que foi dito” (GONTIJO, 2014, p. 125).

Três dias depois da gravação e edição dos vídeos, realizamos as primeiras sessões de autoscopia individual. Em horários diferentes, com cada professora, iniciamos as sessões explicando o que era autoscopia e qual seu objetivo em nossa pesquisa (autoavaliação e identificação de necessidades formativas). Explicamos, ainda, que poderiam avançar ou voltar o vídeo sempre que sentissem necessidade.

Logo em seguida, cada uma das professoras, individualmente, assistiu as gravações de suas aulas (figura 4).

Figura 4: Primeiras sessões de autoscopia individual



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa, 2015.

Durante a sessão de autoscopia, observamos que as professoras se concentraram mais no comportamento das crianças no que em sua própria atividade. Em nenhum momento durante a exibição dos vídeos as professoras fizeram, espontaneamente, algum comentário sobre as suas próprias práticas, mas, fizeram vários comentários sobre o comportamento das crianças. No entanto, quando solicitamos que falassem sobre essa experiência, tivemos atitudes diferentes das professoras. A professora Piedade se manteve concentrada no comportamento das crianças durante a atividade, enquanto professora Anne, a partir de nossa indagação, fez uma autoavaliação de seu trabalho.

Pesquisadora: Você já tinha tido essa experiência de assistir tua aula?

Professora Piedade: Não, mas já imaginava assim, porque esses são muito agitados assim nesse ponto. Mas eu vejo assim, que mesmo eles sendo agitados, eles participam. De uma forma meio [faz gestos circulares com as duas mãos]... mesmo sendo ativos, mas eles participam. Alguns já identificam as palavras, mas não é o que a gente quer. Queria que eles estivessem mais avançados.

[...]

Pesquisadora: Já tinha visto assim tua aula? O que achou?

Professora Anne: Não, ainda não. Bom... eu ainda tenho que melhorar muita coisa. Em relação ao controle da turma. Talvez eu tenha me atrapalhado um pouco aí pelo fato da câmera. Que isso aí chama a atenção deles, querendo ou não. Do brinquedo que tinha aqui fora, que chama muita atenção deles. E quando eles voltam do recreio é como se fosse um outro dia. Eu tenho que começar, acalmar, esquecer que eles tiveram recreio, porque eles vêm muito agitados do recreio. Esse tipo de atividade, eu busco sempre trazer atividades que eles gostam muito de fazer que é recorte, colagem e pintura; são as atividades que eles gostam mais de fazer. Muita coisa ainda tem que melhorar. Tem criança que precisa de mais atenção, que eu tenho que ficar mais em cima; tem atividades que preciso melhorar em relação a, para ver

mesmo se eles já têm o domínio de certo conteúdo. Acho que é mais ou menos por aí. (AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 17/07/2015)

Foi necessário um questionamento mais direto e objetivo para que professora Piedade se auto avaliasse. Quando perguntamos como ela se avaliava na busca de soluções para as dificuldades enfrentadas, a professora respondeu que considerava seu desempenho muito baixo naquele ano (consideramos importante lembrar que a professora havia voltado há pouco tempo à escola, depois de uma licença de oito meses, no meio do primeiro semestre do ano letivo).

Como dissemos, desde o início as professoras sabiam que um dos objetivos das videografações das aulas era ajudá-las a identificar necessidades formativas. Mas, apesar de identificarmos várias possibilidades de formação a partir das situações dos vídeos, percebemos que as professoras não as identificaram. Professora Piedade destacou muitas dificuldades que vivenciava em seu trabalho, porém, só apresentou necessidades formativas quando a indagamos objetivamente. Professora Anne, também, respondeu após questionamento direto. Ambas apresentaram necessidades formativas referentes ao “como fazer”. Professora Piedade disse ter necessidade de encontrar um método que levasse todas as crianças a ler. Professora Anne destacou a necessidade de conhecer metodologias para trabalhar também o processo de leitura a partir de textos, que fossem melhores e despertassem mais o interesse das crianças do que o trabalho com as famílias silábicas.

Ao final das sessões de autoscopia individual, perguntamos às professoras se existia alguma coisa no vídeo de suas aulas que não gostariam que fosse apresentado na autoscopia coletiva. Professora Piedade solicitou um recorte.

Professora Piedade: Eu acho que deveria deixar até a montagem do texto. Acho que no final...hum [faz sinal de negativo com a cabeça e expressão facial]. Tira aquela parte, porque, não sei [...] até a montagem do texto você viu, eles participaram. Depois é que eles não querem, ainda mais que tinha o pula-pula. (AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 17/07/2015).

O momento da “montagem do texto” ao qual a professora se refere, corresponde à parte em que ela interage com a turma toda coordenando, primeiro, o preenchimento das lacunas do texto que estava em um cartaz no quadro com as palavras corretas (figura 3) e, depois, a composição de listas de palavras com as sílabas CA, CO, CU e CE, CI no quadro. Quando solicita que seja retirada “aquela parte”, está se referindo ao restante da aula em que as crianças ficaram copiando o

texto “Letra C” nos cadernos. Professora Anne, por sua vez, considerou que todo o conteúdo da videogravação de sua aula poderia ser apresentado na autoscopia coletiva, justificando que “[...] é uma atividade que dá para ser aplicada. Ela pode usar na sala dela também” (PROFESSORA ANNE, AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 17/07/2015).

Negociados quais trechos dos vídeos seriam apresentados na autoscopia coletiva, combinamos que ela aconteceria no próximo dia de HTP das professoras, na semana seguinte.

1.2.1.1.2 Autoscopia Coletiva

Devido aos preparativos para a festa julhina e algumas outras situações da escola, não conseguimos realizar a autoscopia coletiva na data acordada com as professoras. Isso acarretou um distanciamento de duas semanas no tempo entre a autoscopia individual e a autoscopia coletiva. Realizamos essa atividade na biblioteca da escola, usando uma nova edição dos vídeos, considerando os pedidos de corte das professoras e nossas próprias observações na autoscopia individual.

Iniciamos a atividade esclarecendo os objetivos do encontro, dizendo que gostaríamos de oportunizar às professoras a avaliação da própria atividade a partir da observação não só da sua prática, mas também, da atividade da colega, assim como promover uma discussão a partir das diferenças e semelhanças nas experiências de cada uma com crianças em processo de alfabetização. Por fim, precisávamos alinhar o tema do grupo dialogal de modo a considerar as necessidades formativas levantadas pelas professoras.

Retomamos o que foi realizado na autoscopia individual para explicar a importância da autoscopia coletiva dentro dessa técnica. Pedimos, ainda, que decidissem juntas como gostariam de assistir ao vídeo. Elas escolheram assistir tudo e comentar no final. No entanto, durante a exibição do vídeo as professoras conversaram baixinho (inaudível) sobre o que estavam vendo. O vídeo apresentou as situações na ordem cronológica em que ocorreram, primeiro as cenas da aula da professora Piedade e depois as cenas da aula da professora Anne (figura 5).

Figura 5: Professoras assistindo aos vídeos de suas aulas na autoscopia coletiva



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa, 2015.

Ao término da exibição do vídeo, orientamos a discussão para o modo como as professoras trabalharam o texto, tendo em vista que as professoras conduziram de maneira bem diferente esse processo. Demorou até conseguirmos gerar a discussão, pois elas estavam evitando questionar a maneira como uma e outra trabalhavam, mas aos poucos as professoras foram dialogando sobre como concebem o processo de alfabetização.

O aspecto que gerou maior discussão foi o fato de a professora Piedade, apesar de trabalhar com textos, considerar necessário realizar tarefas cujo objetivo fosse focar, especificamente, a decodificação dos sons das sílabas de letras escolhidas em uma sequência que vai do mais simples ao mais complexo (método sintético). Enquanto que, por outro lado, professora Anne trabalhava, exclusivamente, a partir de textos de diferentes gêneros e suportes sem realizar tarefas específicas, tradicionalmente usadas para decodificação de sons. Priorizava a análise de palavras-chave que, segundo ela, são escolhidas dentre aquela(s) que se destacam mais no texto. Isso fica mais claro, quando as professoras justificam suas opções metodológicas:

Professora Piedade: Eu trabalho, é, por exemplo, estava trabalhando a palavra CA-BO [a professora pronuncia marcando as sílabas]. [...]. Tinha feito todo aquele contexto com o alfabeto móvel. Então [antes da aula assistida na autoscopia], eu já tinha focado na sílaba do BO. Eu trabalho sempre nessa sequência de padrões [famílias silábicas].
[...]

Professora Anne: Não, é como eu já havia falado, eu acho que esse tipo de atividade que eu faço na minha sala são as que mais eu consigo prender eles para fazer. Todos me entregam, nenhum fica sem entregar [os exercícios que ela planeja]. [...]. Em relação aos padrões [famílias silábicas], eu já tentei trabalhar isso aí, mas eu vi que [fez sinal negativo com a cabeça]. Aí, já tinha um bagunçando, levantando, conversando. Então, não era uma coisa que chamava a atenção deles. E quando eu conto uma história ou leio um texto

eu sei que consigo prender eles na história, no texto. (AUTOSCOPIA COLETIVA, 03/08/2015).

Ou seja, observamos uma confrontação de concepções, que fica mais evidente quando Professora Piedade justifica que sua forma de trabalhar responde às exigências imposta pela GIDE, através da prova da ADE (avaliação externa) e Professora Anne argumenta que sua maneira de trabalhar também resultou em bom rendimento de sua turma nessa avaliação.

Professora Piedade: Porque na verdade, não é todo dia [que trabalha priorizando as sílabas]. Tem dia que eu trabalho como ela [com textos]. Um dia desses tu chegou lá na sala e eu estava trabalhando, né [perguntou para professora Anne, que confirmou]? É que tem dias que tem que especificar. Até porque exigem nas avaliações o som inicial, identificar o som da palavra, né? Então, tem que pegar essa abordagem também, não pode fugir dessa abordagem. [...] Pode pegar a prova da ADE, está lá, letra inicial. [...] Agora, realmente, aquele BA, BE, BI, BO, BU a gente não trabalha mais, não. [...]

Professora Anne: O texto pode abordar muita coisa. Pode abordar português, pode abordar matemática, quantidade de letras, quantidade de sílabas. Então é uma coisa muito rica se soubermos explorar. Dá para trabalhar muita coisa no texto. E chama a atenção das crianças, não fica uma coisa fechada, nem uma coisa chata, assim, para eles, né. Trabalhar B, A, BA; B, E, BE. E o que eu acho mais interessante, por exemplo, na prova da ADE, em relação a essas sílabas iniciais, mesmo eu trabalhando dessa forma, a maioria não teve dificuldade de reconhecer qual é a primeira sílaba, qual o som inicial da letra. Porque eu não sei né, mesmo não fechando no padrão silábico, eles não ficaram: “ah eu não trabalhei ainda a letra F, então eles não sabem o que é o F e nem qual é o som do F”. Porque no meio do texto vai ter uma palavra que tenha o F também. Querendo ou não eles ficam atentos ao som das palavras quando a gente conta a história, né. Então eu acho que, talvez eu esteja errada, mas não sei, não sinto tanta dificuldade quando eu vou ver, por exemplo, bola começa com que letra? “B”, faça começa com que letra, “F” [expressando as respostas das crianças]. Então, eu acho assim que, mesmo eu não trabalhando os padrões isolados, eles conseguem identificar as letras que têm, a maioria. Então, para mim é interessante trabalhar [o texto].

O diálogo deixa evidente a diferença entre as concepções das professoras quanto à melhor maneira de conduzir o processo de alfabetização das crianças. E, mesmo que as duas trabalhassem com o mesmo objetivo, ou seja, promover a análise dos aspectos externos das palavras, identificando suas partes, os caminhos escolhidos por cada uma para chegar a esse fim são bem diferentes. Essa diferença na intervenção das professoras, possivelmente, impactava, também, de maneira diferenciada a forma como as crianças percebiam e se apropriavam da escrita.

Portanto, a autoscopia coletiva foi importante por ter sido o primeiro momento da pesquisa em que as professoras puderam refletir coletivamente sobre seu trabalho, trazendo para a discussão a forma como cada uma concebia a alfabetização das crianças, intensificando um processo de reflexão que havia iniciado antes mesmo deste encontro. Elas declararam que já haviam conversado sobre a experiência de assistir às videogravações das suas aulas e como foram impactadas pela experiência da autoscopia individual. O que demonstra a contribuição da pesquisa para esse processo de reflexão.

Professora Anne: No outro dia estávamos até comentando que no vídeo, assim, até percebemos que, às vezes, não damos uma certa atenção que deveríamos dar para aquelas crianças que têm mais dificuldade. Nós tentamos, mas nem sempre conseguimos, né Piedade?

Professora Piedade: Eu, particularmente, estava vendo no vídeo o Evandro, pela dificuldade auditiva, ele não acompanha aquela atividade. Então, tem que fazer uma de novo com ele individual para poder ele fazer alguma coisa. Pode ver, no vídeo lá, ele fica voando. (AUTOSCOPIA COLETIVA, 03/08/2015).

Mas, foi somente na autoscopia coletiva que percebemos a autoconfrontação que a técnica propõe. Além disso, as questões levantadas nesse encontro acabaram funcionando como um elemento motivador para o grupo dialogal.

Sugerimos às professoras continuar a discussão sobre as diferentes concepções do trabalho com o texto na alfabetização no grupo dialogal, para o qual combinamos realizar leitura prévia do texto que seria escolhido pela pesquisadora e enviado por correio eletrônico para as professoras. No entanto, faremos um recorte na ordem cronológica da pesquisa para continuar discutindo o desenvolvimento das sessões de autoscopia. E somente depois disso, passaremos a discutir o desenvolvimento do grupo dialogal e demais técnicas.

Após a realização do grupo dialogal, que encerrou o primeiro ciclo de encontros conforme desenhamos no projeto (seis ciclos de encontros envolvendo: observação e registro audiovisual das aulas – autoscopias individual e coletiva – grupo dialogal) empreendemos uma avaliação, juntamente, com nossa orientadora para analisar a viabilidade e eficiência dessa proposta de pesquisa com formação para alcançar nossos objetivos e as necessidades formativas das professoras.

Apesar de bastante relevante nesse primeiro momento, avaliamos que a continuidade dessa dinâmica não seria a melhor estratégia para atingir nossos objetivos (pesquisadora e professoras), devido a algumas situações que só foram

identificadas durante o desenvolvimento da proposta. Dentre essas situações destacamos: a) a concepção das professoras, suas experiências anteriores, o perfil de cada uma, suas oportunidades de formação, as condições de vida e vários outros aspectos faziam com que elas apresentassem níveis e necessidades formativas muito diferentes, demandando uma intervenção também diferenciada, o que nos fez optar por personalizar os encontros individuais para buscar atender mais especificamente cada uma delas; b) a realização da pesquisa empírica no segundo semestre do ano letivo dificultou bastante o desenvolvimento do primeiro desenho da pesquisa, uma vez que, principalmente, a partir do mês de setembro, em função de atividades extraclasse, muitos feriados prolongados, demanda de documentos para o encerramento do ano letivo, situações de doença de ambas as partes (pesquisadora e professoras), os encontros foram adiados, ou mesmo cancelados várias vezes; c) após um período de observação (maio à setembro), percebemos que as situações se repetiam nas salas de aula das professoras e, como nosso objeto de pesquisa não era especificamente como se dava o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança em si, mas como a intervenção pedagógica da professora interferia em tal processo, interessando-nos observar e registrar situações que pudessem se converter em material produtivo para os encontros formativos com as professoras, decidimos diminuir a frequência das observações em sala de aula e concentrar a atenção nos encontros com as professoras e, por fim; d) a pesquisa empírica, como já havíamos previsto, trouxe novos elementos e demandas que nos fizeram repensar o desenho original da pesquisa.

Sendo assim, optamos por realizar a segunda sessão de autoscopia individual com cada professora, mas não faríamos a autoscopia coletiva, pois avaliamos que a discussão gerada nesse encontro e no grupo dialogal foram muito parecidas, correndo o risco de ficar repetitiva. Também mudamos a forma da autoscopia individual, desde o formato das videograções até os procedimentos na sessão autoscópica em si. É importante esclarecer que todas essas alterações foram discutidas com as professoras, para as quais justificamos a necessidade de mudar o percurso metodológico da pesquisa com formação. Elas compreenderam e concordaram com as mudanças.

1.2.1.1.3 Segundas sessões de autoscopia individual

Sendo assim e considerando a avaliação que fizemos junto com nossa orientadora, resolvemos gravar várias aulas, em dias e horários diferentes, tentando captar ao máximo o cotidiano de cada turma de primeiro ano (realizamos observação com registro em vídeo ao longo de três semanas, duas vezes em cada semana, em dias diferentes). A partir disso, fez-se necessário selecionar episódios que consideramos produtivos para provocar reflexões durante a sessão de autoscopia. O critério que usamos para escolher os episódios foi a sua relevância para revelar às professoras necessidades de conhecimentos acerca do processo de alfabetização das crianças.

Avaliando as primeiras sessões de autoscopia individual, observamos que as professoras não perceberam várias necessidades formativas que elas tinham com relação ao processo de alfabetização. Inferimos que isso se dava devido à ausência de referências do conhecimento já produzido sobre esse tema. Portanto, considerando que estávamos buscando construir um percurso de pesquisa que se convertesse também em formação para as professoras, resolvemos trazer para a autoscopia pelo menos algumas referências que pudessem ajudar a ampliar seus repertórios de conhecimento sobre a alfabetização ou, pelo menos, criar uma necessidade formativa que pudesse motivar a busca pelos conhecimentos necessários para intervir efetivamente no processo de alfabetização das crianças.

Considerando esses novos procedimentos e finalidade das sessões de autoscopia, mais uma vez, realizamos a sessão primeiro com a professora Piedade, no horário em que as crianças foram para a atividade semanal na biblioteca¹⁷ (cerca de quarenta minutos). Havíamos selecionado quatro episódios para essa sessão autoscópica, porém só conseguimos analisar um episódio completo e iniciar a análise dos episódios dois e três (apresentados em conjunto por serem complementares). Além do vídeo, usamos apresentações em *power point* (Apêndice D) e um pequeno trecho do livro “Alfabetização e linguística”, de Luiz Carlos Cagliari (2008). Escolhemos esse texto porque o autor discute aspectos relacionados à forma gráfica das letras que problematizam a ideia, corrente entre boa parte dos professores

¹⁷ Nesse momento, a SEMED havia cancelado a HTP alegando cortes orçamentários.

alfabetizadores, de que é necessário ensinar, desde o começo do processo de alfabetização da criança, a letra cursiva.

Consideramos oportuno trabalhar algumas citações desse autor para problematizar o fato de a professora solicitar às crianças que copiassem textos do quadro usando letras cursivas. Além da cópia por si só ser uma atividade mecânica que pouco acrescenta ao conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita, o fato de ter que copiar com a letra cursiva demandava bastante tempo e esforço, que poderiam estar sendo usados para atividades mais significativas para a apropriação da linguagem escrita durante o processo de alfabetização na escola. Portanto, nossa intenção, durante essa autoscopia, foi trazer algo que ajudasse a professora a refletir sobre essa prática, por isso tentamos procedimentos que a colocassem no lugar da criança.

A análise do primeiro episódio tomou praticamente todo o tempo da autoscopia. Selecionamos, para isso, cenas de uma situação em que 13 crianças copiavam um texto do quadro, escrito em letra cursiva, enquanto 12 crianças (que terminaram de copiar o texto antes do intervalo para o lanche) participavam da montagem do Lego Educacional (figura 6).

Figura 6: Episódios da segunda sessão de autoscopia da professora Piedade



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa, 2015.

A professora assistiu ao vídeo e, logo após, iniciamos o diálogo com ela, lembrando a situação do dia e chamando sua atenção para o fato de mais da metade da turma não ter concluído a cópia do texto até o intervalo. Com o início da atividade do Lego Educacional, elas acabaram não fazendo mais nada até o final da aula, pois nem copiaram efetivamente o texto e nem participaram da brincadeira (na verdade ficaram assistindo as demais brincando, conversando com colegas que também não concluíram ou se isolaram). Então, quando perguntamos: “o que aconteceu que essas

crianças não concluíram a tarefa”? A professora responsabilizou as próprias crianças pela situação:

Professora Piedade: Na verdade, todos eles têm dificuldade de escrita, de escrever. Quando eu coloco, por exemplo, atividade de copiar eles não conseguem fazer. É uma atividade mais difícil para eles. Toda vez é isso, não foi só essa vez, não.

Pesquisadora: Eu tenho percebido que eles têm essa dificuldade. Mas, o que pode estar gerando essa dificuldade?

Professora Piedade: Na verdade muito, é assim, qualquer coisa já dispersa eles de atenção e escrever exige concentração [risos] e eles não se concentram. É só, é isso, é uma dificuldade. Eu estou passando assim, mais para ver se eles começam esse processo inicial, mas é difícil! [expressão de desânimo]. (AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 08/09/2015).

Considerando os aspectos relativos à autoscopia, as respostas mostram que a professora teve dificuldade em avaliar sua prática de ensino a partir da observação do comportamento das crianças na realização da tarefa. Esse fato, recorrente ao longo do período de observação em sua sala de aula e nos primeiros encontros de pesquisa-formação, nos fez optar por uma intervenção mais objetiva para tornar explícitas nossas reflexões sobre o que observávamos.

Outro aspecto, revelado pelas respostas da professora, foi sua dificuldade com o próprio objeto a ser ensinado, ou seja, a professora demonstrava não compreender o que está envolvido no processo de alfabetização das crianças e, por confundir escrever com copiar, dedicava boa parte do tempo de suas aulas cobrando das crianças tarefas baseadas na reprodução da escrita de textos e palavras usando a letra cursiva (tornando a tarefa praticamente impossível para as crianças que não conseguiam grafar esse tipo de letra). Deixava em segundo plano o que de fato é central no processo de alfabetização: o sentido do escrito.

A importância de promover a alfabetização a partir de textos nos quais a escrita faça sentido para a criança foi questão discutida no grupo dialogal que apresentaremos mais à frente neste trabalho (apesar de ter acontecido antes desta sessão autoscópica). No entanto, nesta segunda sessão de autoscopia, consideramos oportuno abordar um aspecto mais técnico do uso das letras, devido a dois motivos: primeiro, porque o episódio foi gravado em uma aula em que a professora teve como intenção trabalhar o tema “Água: uma questão de vida”, de modo que a leitura e a cópia do texto aparecem como conteúdos secundários, gerando poucas intervenções pedagógicas intencionais da professora no processo de alfabetização, já que seu interesse estava na abordagem do tema “Água” e; segundo, pareceu-nos oportuno

discutir com a professora uma prática recorrente em suas aulas – cópia de textos escritos em letra cursiva, mostrando-lhe, por meio do episódio e outros recursos, que não se tratava de um problema de desinteresse ou má vontade das crianças (como ela acreditava), mas de falta de condições para executar o que lhes era solicitado, uma vez que, nem mesmo a promessa de premiação (brincar com o Lego Educacional) fez com que mais da metade da turma conseguisse realizar tal exercício.

Sendo assim, cabe esclarecer que, diferente do que possa parecer nos diálogos abaixo, não consideramos a cópia exclusiva de textos do quadro, com qualquer que seja a letra, uma proposta que leve à alfabetização das crianças. No entanto, a professora parecia confiar muito nesse procedimento já que costumava usá-lo com frequência, inclusive depois de nossas reflexões no grupo dialogal. Cabe explicar, ainda, que professora Piedade, em função de uma diversidade de fatores, sentia-se insegura, como declarou na entrevista coletiva ao final da pesquisa, o que repercutia como uma certa resistência às nossas intervenções. Portanto, precisávamos ter uma abordagem bastante cuidadosa para evitar constrangimentos, evitando intervir em sua maneira de conduzir suas aulas (provavelmente, esta tenha sido nossa principal dificuldade no período de observação). Por isso, em nosso diálogo com a criança, que destacamos a seguir, tentamos agir a partir da perspectiva da professora, com a intenção de gerar material para a autoscopia. Nossa intenção foi realmente evidenciar que aquilo que parecia fácil para a professora – e, portanto, em sua avaliação, a criança só não fazia porque era desinteressada e desconcentrada –, era difícil (ou mesmo impossível) para a criança executar e, não tinha sentido dentro do processo de alfabetização.

Pesquisadora: Quando eu cheguei à sala, o Caio e o Saul não haviam nem tirado o caderno da bolsa. Então, conversei com eles e percebi que o Caio não consegue grafar.

Professora Piedade: Nada, nada [concordando]. Nem assim no papel [mostra as atividades reproduzidas de livros didáticos].

Pesquisadora: Eu disse: “porque não copia, Caio? Copia lá aquela letrinha que está no quadro”. E ele disse: “mas como é que faz?” Eu disse: “é um A, olha, A de água [tentando reproduzir a forma como a professora Piedade costumava orientar as crianças]. E ele repetiu a pergunta: “mas como que faz?”. Então, ele ainda não consegue. E o Saul também não.

Professora Piedade: Pois, é! Eu tinha conseguido para eles um material de caligrafia, justamente eu tinha esse material. Qual é a questão, toda vez mando para casa e não volta, todos eles [...].

Pesquisadora: E aí uma coisa que me preocupou foi que mais da metade da turma não conseguiu terminar a cópia para participar da montagem do Lego. Então, a questão para pensarmos aí é: o que fazer com essas crianças para aproveitar melhor o tempo delas na escola, com uma coisa que realmente

elas vão conseguir avançar [em seu processo de alfabetização]? (AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 08/09/2015).

Observamos que, novamente, a professora procura desviar a atenção de sua prática, voltando-se para as dificuldades geradas pelas crianças e/ou suas famílias. Ela não conseguiu perceber que o tipo de exercício que estava propondo às crianças era improdutivo, pois além de não resultar no objetivo estabelecido imediatamente por ela – a cópia do texto –, em nada contribuía para que as crianças se apropriassem da linguagem escrita como instrumento cultural. Ao contrário, segundo Smolka (2008), esse tipo de exercício pode contribuir para distorcer a noção de escrita que a criança já construiu antes de chegar à escola:

As crianças têm, basicamente, noções das funções da escrita – para nomear, identificar, mostrar, indicar, informar, comunicar. Mas esta noção é muitas vezes truncada pela maneira como a escrita é apresentada na escola. (Os objetivos da escrita, na escola, alteram e limitam as noções das funções da escrita.). (SMOLKA, 2008, p. 25).

Observamos, ainda, que, ao insistir na cópia de textos em letra cursiva, sistematicamente, a professora acabava reforçando nas crianças um sentimento de incapacidade e desinteresse pela aprendizagem da linguagem escrita, a notar pelo fato de algumas crianças não terem ao menos tentado realizar a atividade. Quando voltamos a perguntar o que fazer para tornar as aulas mais produtivas para o processo de alfabetização das crianças, dentro do espaço da escola, na sala de aula, a professora não respondeu e passou a relatar o comportamento de duas crianças, oferecendo mais argumentos para que a fizéssemos refletir.

Professora Piedade: O Saul hoje... isso aqui [mostra o texto que está no quadro escrito com letra de imprensa maiúscula]. Eu não pedi para eles copiarem. Copiei para trabalhar o texto. Quando eu vi ele tinha copiado a metade, só o lado de lá [lado esquerdo]. Ele copiou só assim sequencial, só as vogais [os artigos do início das frases do texto], uma embaixo da outra e algumas palavras [substantivos que seguiam os artigos], assim, aqui na sequência com letra cursiva [indica com o dedo que a criança copiou de cima para baixo].

Pesquisadora: Cursiva ou essa daí? [mostrando o quadro onde o texto está escrito com letra de imprensa]

Professora Piedade: É, esse aí [mostra o quadro]

Pesquisadora: Por que será que Saul está copiando uma letra embaixo da outra, uma palavra embaixo da outra e não está copiando em linha? Será que ele compreende que a gente escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo?

Professora Piedade: [ri olhando para o texto no quadro] Não. Agora que ele está iniciando a compreender que existe a escrita, símbolos.

Pesquisadora: Então, isso nos dá uma pista de que ele não tem essa compreensão.

Professora Piedade: O Lucas, hoje. Eu pedi: “vamos circular os nomes dos animais”. Aí ele veio e circulou todas as frases, aonde ele via os animais ele circulava a frase inteira.

Pesquisadora: Então, o que podemos deduzir? Que tu tens crianças que estão ainda num nível muito elementar de compreensão da escrita.

Professora Piedade: É verdade [com um ar de tristeza].

Pesquisadora: Eles ainda não sabem a direção que se usa na escrita. Ainda não compreendem a segmentação do texto, o que é palavra dentro de um texto, o que é uma frase.

Professora Piedade: Não, a maioria não.

Pesquisadora: Então, isso dá algumas orientações para o trabalho com eles. O que é preciso fazer primeiro com essas crianças? É preciso trazer atividades que as ajudem a compreender como funciona a escrita, como ela se organiza, para que serve. Porque do contrário, o que vai acontecer é que eles vão ficar, por exemplo, como nessa atividade [mostra o vídeo para a professora]. Vão fingir que estão fazendo, vão ficar ali enrolando com o caderno na mão, passa a tarde toda e, na verdade, durante a tarde toda eles não conseguiram apreender nada sobre a escrita. Por exemplo, porque hoje, sem nem pedir, o Saul começou a copiar e naquele dia que era para copiar, tinha um acordo, ele não ia brincar se ele não copiasse e ele não tirou nem o caderno da bolsa?

Professora Piedade: [rindo] Não sei. Acho que hoje... acho que ele conseguiu identificar no texto. Eu acho.

Pesquisadora: O que acontece aqui? [mostra o texto que estava no quadro no episódio analisado no vídeo] Aquilo que eu até já conversei com você [no próprio dia da gravação da atividade em questão], a letra, aqui, é uma letra cursiva [no vídeo]. Ali, é uma letra de imprensa [aponta para o texto que estava no quadro no momento da autoscopia]. Então, uma hipótese que pode vir em nossa cabeça é: quando o Saul olha para isso aqui [mostra o texto do episódio], ele pode pensar: “eu não tenho a menor possibilidade de fazer isso. Eu não vou conseguir de jeito nenhum”. Aí qual a atitude dele?

Professora Piedade: Desistir. (AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 08/09/2015).

Colocamos um trecho extenso da transcrição da autoscopia para mostrar que se fez necessária uma intervenção mais objetiva e incisiva para que a professora começasse a refletir sobre a complexidade do processo de alfabetização, pois esse seria o primeiro passo para ajudá-la a intervir da melhor maneira nesse processo. Consideramos que era necessário trazer para a reflexão da professora que até uma cópia de texto do quadro (exercício bastante usado pela professora), ou seja, mesmo um exercício mecânico que ela considerava trivial e fácil, dependia de conhecimentos sobre a escrita e sobre os processos de ensino e aprendizagem de que ela não havia se apropriado ainda. Era importante que ela percebesse que as dificuldades relatadas por ela eram reais e significativas, mas que não podiam justificar a ausência de uma intervenção intencional, baseada no conhecimento científico que possibilitasse às crianças se apropriarem da linguagem escrita.

Podemos dizer que, nessa segunda sessão de autoscopia, foi necessária nossa intervenção, além do uso de outros recursos para que houvesse a confrontação

que precisávamos para orientar o processo reflexivo da professora em relação a sua prática.

Para a segunda sessão de autoscopia individual com a professora Anne, trouxemos três episódios, selecionados do material gravado ao longo das três semanas de observação. O primeiro mostrava um momento em que a professora fez leitura de uma história em um livro infantil para as crianças, o segundo captou um episódio em que as crianças fazem leitura em voz alta na frente da turma e o terceiro episódio mostra o momento da chamada das crianças (registro de frequência).

Nos primeiros quinze minutos da sessão de autoscopia, a professora precisou preencher um documento, em caráter de urgência, para a pedagoga. Em função desse atraso, combinamos priorizar a discussão dos vídeos referentes à leitura (figura 7) e, caso fosse possível, analisar o terceiro episódio da chamada. Acordamos, também, que a professora assistiria aos dois episódios seguidos e só depois faríamos a discussão.

Figura 7: Episódios analisados na segunda sessão de autoscopia individual da professora Anne



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa, 2015.

Para a sessão de autoscopia com professora Anne, usamos somente as videografações, pois, nesse momento da pesquisa, já havíamos percebido que a professora possuía conhecimentos básicos de como trabalhar a leitura com as crianças. Portanto, optamos por estabelecer com ela um diálogo mais pautado nas questões observadas (sem recorrer a outros recursos como foi o caso da autoscopia da professora Piedade), para ajudá-la a perceber como poderia incorporar em sua atividade de ensino, os conhecimentos a que ela vinha tendo acesso.

Diferente da primeira sessão de autoscopia, a professora conseguiu avaliar de imediato sua atividade. E mesmo quando chamamos primeiro a atenção dela para o comportamento das crianças, para daí discutir sua prática, ela se adiantou e logo

fez uma reflexão sobre sua atividade, como podemos verificar em sua resposta à nossa pergunta.

Pesquisadora: Então, em relação às crianças, nesses momentos de leitura, o que você consegue observar?

Professora Anne: É mais a questão da concentração. O livro que eu li, percebi, assim, que no começo quando eu li eles ficaram presos, mas depois eles se dispersaram porque a história não prendeu eles. Não foi uma história que prendeu a concentração deles. Então, foi meio difícil de fazer. Geralmente, eu acho melhor quando eu faço mesmo em roda no chão. Para mim, eles prestam mais atenção do que como eu fiz dessa vez [mostrada no vídeo]. Na verdade, eu fiz assim para ver mesmo se eles iam se comportar da mesma maneira. Mas eles não se comportam. É diferente quando eles estão, assim, sentados e quando eu estou em roda com eles. Eu achei essa diferença. [...] Não faço mais assim, não. Eu fiz nesse dia, [...] mas assim não dá certo. (AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 14/09/2015).

A partir dessa fala da professora, iniciamos um diálogo sobre a melhor maneira de trabalhar a leitura de um livro para as crianças, com a professora fazendo relatos de como costumava fazer. Nesse diálogo, ficou evidente que ela já dominava o conhecimento sobre como fazer leitura coletiva com as crianças. Por isso, passamos a discutir o segundo episódio, que foi selecionado porque a professora fez a leitura artificial do texto, marcando a divisão das sílabas nas palavras. Quando mostramos a cena à professora ela ficou surpresa e se divertiu com a situação, porque não costumava fazer isso (realmente, foi a primeira vez que observamos esse tipo de comportamento em suas aulas).

Ao observarmos que a professora conseguiu auto avaliar sua atividade, identificando o que poderia fazer melhor a partir das referências da produção de conhecimento sobre o tema, sentimos que era o momento de fazer proposições à professora, sugerir melhorias em sua forma de trabalho a partir daquilo que observamos em sua sala de aula, expondo o que consideramos positivo e o que recomendávamos rever. Essa nossa atitude animou a professora, pois ficamos de ajudá-la a elaborar um projeto de aprendizagem para trabalhar a linguagem escrita com as crianças e orientá-la nas atividades direcionadas para as necessidades específicas de cada grupo de crianças.

1.2.1.2 Encontros formativos e informativos na pesquisa

Acreditamos que nosso principal desafio neste trabalho foi desenvolver uma proposta que conciliasse pesquisa e formação dos sujeitos. Ou seja, foi necessário

buscar técnicas que nos possibilitaram acessar informações para construir os dados da pesquisa, ao mesmo tempo em que se configuraram como momentos formativos, nos quais as professoras conseguiram ampliar seu conhecimento sobre o processo de alfabetização. Nessa busca pelo melhor caminho, realizamos o grupo dialogal, que completou o primeiro ciclo de encontros previstos desde o projeto de pesquisa.

O grupo dialogal, definido assim por Domingues (2006), foi pensado como o principal instrumento de formação e pesquisa, pois nele seria possível o debate de temas selecionados para estudo a partir de textos específicos sobre a alfabetização, assim como, por seu intermédio, seria possível levantar dados e informações para a pesquisa propriamente dita, já que segundo a autora:

[...] constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semi-estruturadas) que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos. No entanto, inova com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos grupos (o lugar de formação e o local do debate e da pesquisa). (DOMINGUES, 2006, p. 170).

Mas, devido aos contratempos característicos da pesquisa empírica e aos ajustes advindos do constante processo de avaliação do percurso investigativo, não foi possível realizar os outros cinco encontros previstos de grupo dialogal, que foram substituídos por um momento intensivo de formação de três dias, no final do ano letivo de 2015 e mais três encontros nos meses de fevereiro, março e abril de 2016. Por conta dos contratempos ocorridos no segundo semestre de 2015, decidimos, junto com as professoras e a orientadora, estender a pesquisa empírica por mais um semestre de 2016, uma vez que não estávamos satisfeitas com a quantidade e qualidade das informações que havíamos conseguido até aquele momento, nem com a contribuição da pesquisa para o processo formativo das professoras. Discutiremos a partir daqui como se deu o desenvolvimento do grupo dialogal e dos demais encontros formativos, que consideramos mais convencionais.

1.2.1.2.1 Grupo dialogal

Para encerrar o primeiro ciclo de encontros da pesquisa, organizamos o grupo dialogal com bastante cuidado. Entendíamos que esse seria um momento importante da pesquisa, pois era o encontro mais parecido, quanto a sua estrutura, com as formações convencionais que as professoras costumavam participar. Mas, por outro lado, era algo completamente diferente, pois demandava uma postura ativa das professoras durante todo o encontro e disso dependia o sucesso ou fracasso da técnica. Por isso, combinamos tudo com a pedagoga da escola, que inclusive foi convidada a participar desse momento com as professoras, mas justificou que não poderia, porque precisava concluir um documento. O encontro aconteceu no Telecentro, considerado o melhor lugar da escola para esse tipo de atividade.

A equipe pedagógica da escola contribuiu muito para que o grupo dialogal acontecesse. Como seria o primeiro, solicitamos que o encontro acontecesse das 14h às 17h, ocupando todo o horário de aula das professoras. Depois de muitos desencontros (marcamos e remarcamos a data várias vezes), a pedagoga conseguiu organizar a escola, de modo que as crianças tivessem aula normalmente, enquanto suas professoras participavam do grupo dialogal no horário de trabalho. Houve um esforço de todos para que isso fosse possível, o que aumentou nossa responsabilidade em fazer valer a pena esse momento.

Quanto às professoras, a professora Piedade não estava se sentindo bem. Estava com uma crise muito forte de alergia (rinite), mas fez o esforço de permanecer do início ao fim do encontro, se comprometendo com a atividade. No entanto, percebemos que esse problema de saúde prejudicou em parte seu envolvimento na discussão, estava muito incomodada com os sintomas da alergia (coriza, coceira etc.) o que, naturalmente, a deixou pouco concentrada na discussão do tema. Professora Anne, por sua vez, estava tranquila e em plenas condições de participar da atividade.

Para nortear a discussão do grupo, elaboramos um roteiro (apêndice E) com a metodologia do encontro e as questões para discussão e usamos dois textos que foram enviados por correio eletrônico às professoras em tempo hábil para a leitura prévia. O texto base foi “Nossas orientações de trabalho” (primeiro capítulo do livro “Formando crianças leitoras”, de Josette Jolibert, 1994) e, o texto complementar foi “Proficiência em leitura: aprende-se a ser um leitor competente?” (um artigo de Rita de Cássia Santos Almeida, 2009).

Escolhemos o texto de Jolibert (1994) por apresentar, de maneira introdutória e didática, a concepção de leitura de um grupo de pesquisadores e professores que participaram de uma pesquisa/transformação das práticas pedagógicas relacionadas ao aprendizado da leitura. Segundo Jolibert (1994, p. 15, grifos da autora), para o grupo, “*Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito*”, o que significa que ler não passa pelo intermédio “nem da decifração [...]; nem da oralização [...]” (p. 15). O texto traz também propostas de trabalhos práticos para refletir sobre “o que é ler” (p. 16), que consideramos interessante realizar com as professoras. Já o texto de Almeida (2009) foi enviado às professoras como um texto complementar, porque a autora faz uma síntese das ideias da obra de Jolibert (1994) cotejando com outros autores, o que poderia ajudar na compreensão do texto base, já que esse é um capítulo introdutório de uma obra completa à qual as professoras não teriam acesso naquele momento.

Nossa intenção com esses textos foi problematizar a concepção de leitura das professoras e a forma como trabalhavam os textos em suas turmas do primeiro ano, geralmente, priorizando a análise dos aspectos externos, técnicos (mesmo com concepções e metodologias diferentes) em detrimento da dimensão discursiva. Foi o que presenciamos nos dias de observação e confirmamos com as respostas das professoras, quando perguntamos em que situações elas trabalhavam os textos com as crianças:

Professora Piedade: Eu sempre uso o texto quando eu vou introduzir algum assunto novo. Sempre começo com texto [...], mesmo que vá chegar lá nos padrões silábicos eu sempre começo assim [risos]. Começo num texto aí depois eu vou trabalhar as unidades. Eu sempre trabalhei assim [...].
[...]

Professora Anne: Eu utilizo bastante o texto e em todas as disciplinas, principalmente geografia e história, porque ou eu trabalho imagem, ou eu trabalho texto e trago para o português [língua portuguesa] as questões do texto que tem lá. [...] Eu sempre procuro trabalhar as palavras-chave desse texto, ver se eles conseguem identificar aquela palavra ...por exemplo, ontem eu trabalhei um texto que tinha no livro que era “A casa e seu dono” [segue relatando como conduziu a atividade: explica que foi orientando as crianças a buscarem informações (imagens, palavras conhecidas etc.) que as ajudassem a decifrar o título do texto] [...]. (GRUPO DIALOGAL, 14/08/2015).

Portanto, considerando a disseminação do discurso do letramento nas propostas oficiais, as professoras trabalhavam com textos nas turmas do primeiro ano, no entanto, cabia refletir sobre a maneira como esses textos (e conseqüentemente a

linguagem escrita) estavam sendo apresentados às crianças. Sobre essa questão, Goulart (2014, p. 45) assevera que:

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. Há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto tais práticas não são homogêneas e consensuais. O ponto de partida são textos legitimados socialmente, mas a linguagem é trabalhada como um elemento sem peso, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinando o conhecimento e as possibilidades de análise das crianças, e as próprias crianças, ao estudo de características do sistema linguístico.

Esse foi o aspecto que procuramos trazer para o grupo dialogal, discutindo com as professoras o sentido do trabalho com os textos em turmas do primeiro ano do ensino fundamental (ou de qualquer outra etapa). Pois, Goulart (2014), assim como outros estudiosos, tem mostrado que, não raro, os professores têm se apropriado dos diferentes conceitos e propostas para o processo de alfabetização na escola de maneira esvaziada, resultando em práticas confusas (MELLO, 2000), como podemos observar nesse exemplo de trabalho com textos desde os primeiros anos da educação escolar. O uso dos textos se torna óbvio e não se questiona ou se reflete a respeito de sua função no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Iniciamos o encontro apresentando às professoras o roteiro do encontro, explicando que havíamos pensado em dividir nosso tempo em quatro momentos: 1. Acolhimento, exposição de objetivos e metodologia; 2. Retrospectiva do conteúdo e resultados das autoscopias; 3. Discussão do tema a partir das questões do roteiro e dos textos lidos; 4. Avaliação do encontro. Falamos da importância de aproveitarmos muito bem esse momento raro de formação na escola, no próprio horário de trabalho, e perguntamos se as professoras concordavam com os objetivos e procedimentos sugeridos no roteiro. Com o aval das professoras, iniciamos o desenvolvimento do roteiro, explicando o que era um grupo dialogal e porque havíamos escolhido essa técnica para nossa pesquisa. Procuramos deixar as professoras bem à vontade para expressar suas opiniões a respeito do tema da maneira mais sincera possível e, a partir daí, conseguimos seguir todo o roteiro, fazendo um intervalo para o lanche entre o primeiro e o segundo bloco de questões.

A técnica do grupo dialogal possibilitou às professoras refletir a respeito de questões sobre as quais não costumavam pensar. Um exemplo foi quando perguntamos a elas: ensinar primeiro a ler para depois trabalhar leitura ou trabalhar leitura para ensinar a ler? Professora Anne responde e em seguida duvida da própria resposta, mostrando o movimento de seu pensamento por meio da fala:

Professora Anne: Aqui [no texto base] até fala sobre isso, se tem que ensinar primeiro a codificar as sílabas. [...]. Acho que precisa trabalhar leitura para ensinar a ler. Porque daí já vamos... querendo ou não, já vamos introduzindo. No caso, leitura pode ser de qualquer coisa, não só de textos. Pode ser de símbolos, aqueles que vem de loja, de carro, isso também já é um tipo de leitura – a leitura não verbal. Então, querendo ou não, eu acho que primeiro ensinamos a leitura para depois ensinar a ler. Mostramos os textos e aí depois eles vão saber identificar aquelas palavras que estão ali. Eu acho que apresentando primeiro o texto é mais interessante.

[...]

Professora Anne: É porque quando vemos assim, primeiro o professor vai logo, primeiro tem que ensinar ali como é que é. Ensinar a ler para depois ele [o aluno] ler, como é que ele vai pegar um livro, um texto, se ele não sabe ler? Acho que é meio complicado. Mas, agora, pegou. (GRUPO DIALOGAL, 14/08/2015).

Professora Piedade, na interlocução com sua colega, primeiro amplia a discussão para a leitura de mundo e, ao final, conclui que a criança pode participar de atos de leitura por intermédio de outros leitores e consegue relacionar uma situação que vivenciou com uma das mães das crianças de sua turma e a questão em discussão: “lembrei agora foi de uma mãe. Eu levei um papel, [e disse:] ‘preciso trabalhar isso, hoje’. ‘Mas, ela não sabe ler’ [respondeu a mãe]. Eu disse: ‘mas a senhora sabe! Então, a senhora lê para ela [...] ela sabe ouvir’ (PROFESSORA PIEDADE, GRUPO DIALOGAL, 14/08/2015).

Foram reflexões desse tipo que o grupo dialogal possibilitou. Por meio dessa técnica, conseguimos colocar em questão algumas práticas que pareciam naturais e óbvias para as professoras, tidas como práticas próprias do processo de alfabetização, especialmente quando realizamos uma das atividades práticas propostas por Jolibert (1994), na qual as professoras precisaram listar tudo que haviam lido no dia anterior, destacando situação, motivo e objetivo das leituras realizadas. Logo que concluíram a atividade e observaram que estamos sempre lendo para atender alguma necessidade, para alcançar algum objetivo, fizemos o questionamento proposto pela autora: “qual a relação entre essas situações de leitura e os textos que vocês propõem na sala de aula”? (JOLIBERT, 1994, p. 16). Percebemos, pela reação das professoras, que essa pergunta gerou inquietação.

Primeiro elas ficaram em silêncio e pensativas e, depois, tiveram dificuldade para responder a questão:

Professora Piedade: Nós ultimamente estamos focando na...

Professora Anne: ...na feira.

Professora Piedade: Na feira de ciências. Tudo relacionado ao texto. Ontem eu trabalhei aquele poema da água.

Professora Anne: Ainda tem isso, também.

Pesquisadora: Aí, qual é a relação dessa situação de leitura que vocês estão propondo para as crianças e as situações de leitura que vocês vivenciaram ontem [citadas na atividade prática que haviam acabado de fazer]? [pausa; professoras ficam pensativas] tem relação de uma coisa com a outra? [pausa mais longa; as professoras se olham; em seguida, professora Anne balança a cabeça com um leve sinal de negativo, enquanto professora Piedade olha para o alto como quem está procurando uma resposta].

Professora Anne: A questão do aprendizado sobre o tema, né? Pode ser essa a relação da leitura?

Pesquisadora: Mas, esse objetivo é do leitor ou de quem está propondo a situação de leitura? [pausa; em seguida professora Anne ri, enquanto professora Piedade fica séria].

Professora Piedade: Eu acho que, no caso da feira de ciências, é de quem está propondo as situações de leitura, porque estamos colocando para eles, eles não escolheram trabalhar esse tema, fomos nós que decidimos.

Pesquisadora: Eles escolheram algum outro tema que eles trabalham no dia a dia?

Professora Piedade: Na verdade, eu me lembrei desse texto [aponta para o texto de Jolibert (1994)]. Normalmente somos nós que propomos. Nem perguntamos deles se eles tinham alguma outra situação que queriam trabalhar.

Pesquisadora: Então, vamos pensar no texto da Jolibert. Porque às vezes lemos um texto e parece que está muito longe de nossa realidade. Parece que não conseguimos relacionar com o que fazemos, mas se formos pensar nisso: o que me motiva a ler? [pausa] Uma necessidade. Eu preciso de alguma coisa, inclusive, uma necessidade de lazer [usa como exemplo a leitura das postagens do *Facebook*, que foi uma das situações listadas por professora Piedade] [...], que me faz ter um motivo para fazer aquilo. Se eu já tenho a motivação, eu tenho interesse, eu tenho uma disposição para aquela atividade, eu já vou com uma outra postura para fazer aquilo. A mesma coisa é a Anne lendo Freud que é completamente diferente do *Facebook*. O objetivo é completamente diferente, mas, de qualquer forma, tem uma necessidade, [...] pode ser difícil, pode ser complexo, mas, tem uma necessidade e um motivo e isso vai fazer com que encare aquela atividade de uma maneira diferente, não é? [concordam com a cabeça]. [...] E aí, o que o texto traz para refletirmos é exatamente isso: qual é a relação que tem essas leituras que nós fazemos como adultos leitores e as leituras que nós propomos às nossas crianças? São leituras que são geradas a partir de uma necessidade? São leituras que vão dar um motivo para elas lerem? São leituras que vão fazer com que elas se interessem para atender aquela necessidade? Talvez aí seja um ponto para pensarmos, porque fazemos todo um esforço para trabalhar a leitura e não fazemos o primeiro passo que é gerar ou partir de uma necessidade que a criança tenha, mostrar para ela porque lemos, para que lemos [...].

[...]

Pesquisadora: Então, será que a criança está encontrando um sentido para aquilo que está lendo? Ou ela lê para cumprir uma tarefa, para responder perguntas da professora, para encontrar uma palavra? Ela lê para quê? Então, esse é o primeiro ponto de reflexão que justifica muito pensarmos em trabalhar com textos. (GRUPO DIALOGAL, 14/08/2015).

O diálogo acima mostra o momento que consideramos central do grupo dialogal, o momento em que apresentamos às professoras nossa concepção de escrita e de trabalho com ela no processo de alfabetização. A partir daí, buscamos discutir essa perspectiva, procurando destacar que entendemos a escrita como

[...] um instrumento cultural usado para comunicar, para informar e se informar, para se lembrar de algo importante, para expressar sentimentos, pensamentos, ações, desejos e, portanto, seu ensino e sua aprendizagem implicam saber o porquê e o para quê se escreve; implicam perceber desde o início que sua apropriação é uma forma de humanização. (SILVA, 2013, p. 86).

Essa é uma concepção que, apesar de não desconsiderar a escrita também como sistema, deixa claro que o aspecto central para sua apropriação é compreendê-la como instrumento cultural complexo (VYGOTSKY, 2005; MELLO, 2011), portanto, bastante distante da concepção das professoras que, mesmo fazendo uso da escrita como um instrumento cultural em suas vidas, não haviam tomado consciência disso, guiando suas práticas a partir de uma concepção de escrita dada por outros e tradicionalmente assumida nas escolas (a escrita geralmente entendida como um código pronto e acabado, cuja aprendizagem está muito mais ligada à aquisição de uma habilidade). No entanto, à medida que o diálogo foi se desenvolvendo, observamos que as professoras começaram a perceber que, de modo geral, trabalhava-se leitura de textos na escola para cumprir tarefas escolares, sem uma necessidade real que motive a leitura.

Evidentemente, esse momento e esse diálogo não são suficientes para promover mudanças radicais do pensamento e da prática das professoras, mas, certamente mobilizou um processo de reflexão sobre suas concepções e práticas de intervenção no processo de alfabetização das crianças. É o que elas destacam em suas avaliações sobre o encontro:

Pesquisadora: [...] Então, eu queria ouvir vocês, o que vocês acharam dessa tarde? Foi um momento que ajudou em alguma coisa, ou não? [...]

Professora Anne: Para mim foi proveitoso. Conseguimos enxergar algumas coisas que talvez ainda não tínhamos nos deparado. Algumas situações que passamos dentro da sala de aula com relação a nossa prática lá dentro. Então, assim, quando paramos um pouco para estudar, para refletir sobre o que estamos dando, acabamos refletindo sobre alguma coisa que já fazemos. Então, aqui em nossa conversa, conseguimos perceber muitas coisas que

influenciam a maneira como damos aula. Se estamos mesmo alcançando as crianças. Então, para mim, foi bastante proveitoso.

Professora Piedade: Na verdade tudo que nos leva a refletir nossa prática é positivo. Porque normalmente não tiramos tempo para refletir sobre nossa prática e quando paramos, mesmo que meio a contragosto, fazemos uma reflexão. E essa reflexão em algum momento vai interferir na nossa prática. E essa é a realidade da pesquisa, de aprender, de estudar... é isso, é você realmente questionar a sua realidade... você não ficar todo tempo fazendo aquela mesma coisa. Eu nunca tinha pensado no texto na alfabetização. Quando eu li esse texto, hoje, eu fiquei pensando, assim, que eu nunca tinha pensado no texto nesse sentido. Quando ela [a autora] começou a refletir sobre isso eu me coloquei no lugar da outra pessoa que perguntou, se vai levar para algum lugar. Eu me coloquei nessa situação inicialmente, entendeu? Porque normalmente a gente pensa no texto assim, eu pensava assim. É uma forma de estar analisando: “por que não estou atingindo meus alunos”? (GRUPO DIALOGAL, 14/08/2015).

Em nossa avaliação, o grupo dialogal foi o momento em que melhor se conjugou pesquisa e formação. Os textos estudados contribuíram para a reflexão das professoras sobre como trabalhavam a alfabetização das crianças, assim como, para nós, foi possível entender melhor como as professoras concebiam o trabalho a partir dos textos. Elas revelaram, por exemplo, que preferem textos como parlendas, cantigas, lendas e narrativas por motivos diferentes. Enquanto professora Piedade preferia esses textos porque têm “linguagem mais fácil” e, pelo mesmo motivo, tem receio em trabalhar textos informativos (GRUPO DIALOGAL, 14/08/2015), professora Anne justificou sua preferência pelas parlendas e cantigas porque tem maior chance de as crianças conhecerem os textos e se interessarem por eles. Disseram, ainda, que trabalham os textos de acordo com as sugestões dos livros didáticos e, principalmente, a partir de propostas que encontram na internet. Foi também no grupo dialogal que reunimos as primeiras informações sobre os processos formativos das professoras (conforme veremos no capítulo dois).

Portanto, tínhamos grande interesse em continuar realizando esses encontros do grupo dialogal até o final da pesquisa empírica. Porém, a partir da segunda metade do mês de setembro (período em que concluímos a segunda sessão de autoscopia), não conseguimos mais realizar os encontros coletivos com as professoras. Buscando uma solução para a situação, uma das professoras sugeriu que fizéssemos uma semana de encontros em dezembro, após o encerramento das aulas com as crianças, pois seria um período em que ficariam na escola para concluir a organização das notas e documentos de encerramento do ano letivo. Elas, então, afirmaram que adiantariam esse trabalho para poder participar dos encontros.

Para nós, essa não era a melhor solução, pois concentrar os encontros previstos para acontecer ao longo de um semestre em uma semana de encontros, no final do ano letivo, período em que as professoras estavam visivelmente cansadas, estava longe de ser o ideal para nossa pesquisa. Mas, passamos a trabalhar com essa possibilidade, redefinindo a finalidade dos encontros, que agora seriam para refletir sobre a prática considerando os conhecimentos construídos ao longo da participação na pesquisa para fazer o planejamento do trabalho com a linguagem escrita para o próximo ano letivo, já que as professoras seguiriam com as mesma crianças para o segundo ano do ensino fundamental (ou pelo menos com a maioria, tendo em vista que haveriam as transferências para outras escolas ou outro turno). Nesse sentido, a partir da segunda metade do mês de novembro, começamos a estudar e preparar esse ciclo de encontros.

1.2.1.2.2 Encontros formativos mais convencionais

Com a nova situação imposta pelo contexto da pesquisa e após conversar com nossa orientadora (que fez muitas sugestões para tentar aproveitar ao máximo os encontros), passamos a investir na semana de encontros formativos, preparando os recursos e o conteúdo a serem utilizados. Ao chegarmos para o primeiro encontro com as professoras, com todo o material preparado, fomos comunicadas pelas professoras que dos cinco dias previstos para nossa atividade, só poderíamos usar três, pois um dia seria destinado à reunião com os pais e o outro para o passeio de confraternização da escola. Além disso, professora Piedade não havia concluído o lançamento das notas e os pareceres de suas turmas e, talvez, não pudesse participar de todos os encontros. Evidentemente, desanimamos um pouco, pois estávamos programadas para uma semana toda de atividades, mas decidimos continuar mesmo assim, fazendo o que fosse possível para aquele momento e revendo nosso planejamento.

Iniciamos o encontro com um diálogo com as professoras, norteado por uma apresentação, usada para discutir a importância de ter clara nossa concepção de alfabetização para realizar o planejamento das atividades. Passados mais ou menos vinte minutos de encontro, entrou um funcionário da escola na sala dizendo que o diretor estava convocando, imediatamente, as professoras para uma reunião na biblioteca. Todas ficamos surpresas e um tanto frustradas, mas tivemos que acatar a

convocação. Mais de trinta minutos depois, as professoras retornaram e continuamos a discussão, dizendo que nosso desafio para esses dias de encontro seria pensar atividades que partissem da concepção de escrita como instrumento cultural, explorando suas diferentes funções e sua forma de organização. Para isso, combinamos começar fazendo um levantamento dos recursos disponíveis na escola, pois os mesmos eram subutilizados (conforme descrevemos no início do capítulo), para pensar um projeto viável com um gênero textual que pudesse depois servir de modelo para os demais tipos de texto.

No dia seguinte, segundo dia de encontro, organizamos na biblioteca todos os recursos disponíveis na escola para trabalhar com a linguagem escrita, assim como algumas obras de nosso acervo pessoal que também serviam a esse propósito. Priorizamos obras que traziam relatos de experiência de professores desenvolvendo trabalhos significativos com a linguagem escrita que pudessem inspirar as professoras. O encontro, nesse dia, serviu para que as professoras conhecessem e analisassem os recursos que ainda não conheciam ou conheciam e não usavam e, também, fizemos sugestões de como trabalhar com eles, além de recomendações de leituras que pudessem subsidiar o trabalho das professoras (figura 8).

Figura 8: Professoras analisando os recursos disponíveis na escola para o trabalho com a escrita



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa, 2015.

No terceiro e último dia do ciclo de encontros, conversamos sobre alguns direcionamentos para o planejamento, já que não teria como fazermos o plano propriamente dito, tendo em vista que a escola fecharia cedo nesse dia. Trabalhamos com as professoras, com base em um esquema anotado no próprio quadro da sala de aula, três aspectos a partir dos quais elas podiam se organizar: as atividades permanentes, as sequências didáticas e os projetos de aprendizagem. Apresentamos, também, as técnicas Freinet que consideramos mais significativas para o processo de

alfabetização e, por fim, fizemos sugestões de organização do espaço físico da sala de aula, com materiais que servissem de referência para a leitura e produção escrita das crianças.

Os três encontros realizados no final do ano letivo, mesmo com todas as dificuldades e o evidente cansaço das professoras, indicou alguns caminhos para que as professoras pudessem organizar o trabalho com a linguagem escrita para o próximo ano. E, devido a todas as dificuldades que enfrentamos, por ter escolhido fazer a pesquisa empírica no segundo semestre do ano, combinamos com as professoras dar continuidade ao trabalho em 2016, desde os primeiros dias do ano letivo.

Iniciando 2016, fizemos contato com a pedagoga e com o gestor da escola, solicitando autorização para acompanhar o retorno das professoras para o novo ano letivo, em uma atividade chamada de Atualização Pedagógica. Nesse ano, foram três dias destinados a essa atividade. A pedagoga não só autorizou como nos convidou para conduzir dois momentos na atualização. No primeiro dia, fizemos uma sensibilização das professoras para trabalhar leitura e produção de textos com as crianças, pois essa era a prioridade da SEMED para aquele ano. E no terceiro dia fizemos uma discussão e orientação do diagnóstico dos níveis de compreensão da escrita elaborados por Ferreiro e Teberosky (1999), como é exigido pela Secretaria de Educação.

Nessa atividade reencontramos as professoras participantes da pesquisa e já combinamos o retorno de nossas atividades. Dedicamos os primeiros encontros do ano para assessorar as professoras na elaboração de seus planos anuais e na sistematização do projeto de aprendizagem que elas concordaram em realizar juntas. Nesse retorno, assumimos a responsabilidade de compartilhar com as professoras as apropriações que já havíamos feito sobre o processo de alfabetização das crianças, de maneira mais efetiva, para que elas construíssem os seus próprios repertórios de conhecimento sobre a questão. Nesse período, negociamos também um cronograma de encontros coletivos mensais. Para o primeiro encontro as professoras solicitaram uma formação na qual pudessem compreender, mais especificamente, as características das crianças do nível pré-silábico e maneiras de intervir nesse nível (consideramos que essa foi uma necessidade gerada pelas exigências da proposta pedagógica do município, que segue as orientações oficiais do MEC).

Com essa demanda das professoras, nos reunimos com a pedagoga para negociar um dia em que pudéssemos realizar esse encontro. A pedagoga gostou muito da proposta e pediu que realizássemos a formação com todas as professoras da escola no dia do planejamento mensal do mês de março. Consultamos as professoras envolvidas na pesquisa e, com o aval delas, realizamos o encontro formativo com todas as professoras. Mas, infelizmente, em razão de óbito de um familiar, professora Anne não pôde participar desse encontro.

Já o encontro do mês de abril, realizamos somente com as duas professoras. Havíamos combinado um estudo sobre os projetos de aprendizagem, iniciando com dois relatos de experiência apresentados na obra “Alfabetizando”, organizada por Calvacanti (1997)¹⁸. Porém, apesar de termos enviado o texto por correio eletrônico previamente, as professoras não conseguiram ler o material, inviabilizando o debate do tema, pois eram textos relativamente extensos e tínhamos cerca de uma hora e trinta minutos para realizar o encontro.

Para não fazermos uma aula expositiva, mudamos a proposta do encontro, que acabou se convertendo em um diálogo com as professoras sobre as dificuldades que elas estavam enfrentando no segundo ano do ensino fundamental. A maioria das crianças permaneceu nas turmas e, as professoras estavam com dificuldade em trabalhar uma turma em que a maioria das crianças já haviam começado a ler e escrever, enquanto um grupo menor ainda estava no início desse processo. Então, retomamos algumas sugestões de atividades e alguns princípios norteadores do trabalho com turmas heterogêneas (características das turmas em processo de alfabetização).

Dentro do período da pesquisa, esse foi o último encontro intencionalmente elaborado com finalidade formativa. No mês de maio, sentimos necessidade de realizar uma entrevista semiestruturada e, no mês de junho, último mês da pesquisa empírica, realizamos uma entrevista coletiva, também semiestruturada, com as professoras, para avaliação do processo de pesquisa e formação colaborativa.

¹⁸ São relatos integrados às referências teóricas e metodológicas da equipe pedagógica da Escola da Vila. Segundo Cavalcanti (1997), a equipe se baseia nas teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999). Nosso foco, porém, estava na metodologia de projetos trabalhados pelas professoras durante o processo de alfabetização das crianças.

1.2.1.3 Recorrendo à entrevista

Como dissemos anteriormente, à medida que fomos realizando os encontros e discussões com as professoras, percebemos que elas atribuíam sentidos muito diferentes para os momentos formativos durante a pesquisa. E, a partir de fragmentos de fala enunciados por elas nesses encontros, passamos a querer entender como as vivências anteriores ao momento da pesquisa e mesmo as condições concretas vigentes na realidade de cada professora condicionavam a apropriação de conhecimentos sobre o processo de alfabetização das crianças que intencionávamos possibilitar a elas.

Essa questão se configurou como uma nova necessidade para nós na pesquisa, levando-nos, em um primeiro momento, a elaborar um questionário com perguntas fechadas e abertas (Apêndice C) para levantar informações sobre dados pessoais, educacionais e profissionais das professoras. Porém, as informações que conseguimos com o questionário foram apenas introdutórias e nos ajudaram a caracterizar minimamente os sujeitos da pesquisa, mas, se mostraram insuficientes para formar um perfil das professoras capaz de responder nossos questionamentos. Por isso, recorreremos à entrevista semiestruturada, que realizamos individualmente com as professoras.

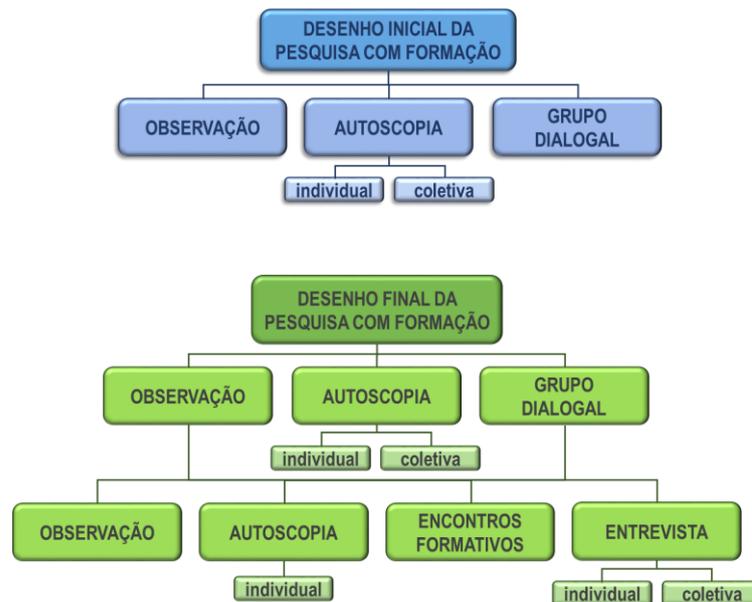
Para realizar a entrevista elaboramos um roteiro com dois blocos de questões (Apêndice F). Um relacionado às condições de vida e outro para as condições de educação. Tratou-se de um roteiro relativamente extenso, porque tentamos assegurar que tínhamos material suficiente para produzir o perfil. Cada entrevista durou cerca de uma hora e meia e, as duas juntas geraram 46 laudas de transcrição.

No último momento da pesquisa, também recorreremos à entrevista semiestruturada, na modalidade coletiva, como um instrumento de avaliação do processo de pesquisa com formação. Para isso, usamos dois instrumentos para subsidiar nossa avaliação. O primeiro foi um vídeo editado com montagens de cenas que representavam os momentos vivenciados nos encontros de pesquisa com formação e, o segundo foi um roteiro com os objetivos da pesquisa e as questões para nortear a avaliação.

Portanto, a entrevista, que a princípio não havia sido cogitada como uma técnica interessante para essa pesquisa, mostrou-se relevante para as demandas que surgiram ao longo do processo. Desse modo, nosso percurso investigativo acabou

confirmando que só é possível descrever tal caminho metodológico ao final da investigação, pois as contingências e demandas da própria pesquisa acabam, muitas vezes, alterando o desenho metodológico pensado *a priori*. A figura 9 busca explicitar esse caminho.

Figura 9: Desenhos inicial e final da pesquisa com formação



1.3 Procedimentos de análise de dados

A dinâmica que estabelecemos nesta pesquisa, de constante revisão das técnicas, na busca pelos procedimentos mais adequados de produção dos dados, acabou nos gerando uma grande quantidade de material para ser analisado. Para nossas análises contamos com 16 registros no caderno de campo, referentes às observações das aulas que serviram de referência para o processo formativo (oito de cada turma de primeiro ano, que duraram cerca de uma hora e trinta minutos cada) e 12 transcrições de todos os encontros videogravados com as professoras, a constar: quatro sessões de autoscopia individual (duas com cada professora); uma autoscopia coletiva, um grupo dialogal, dois encontros de formação no final de 2015, um encontro de formação em 2016, duas entrevistas individuais e uma entrevista coletiva.

Quanto ao procedimento de registro das observações, além do caderno de campo, no qual fizemos anotações daquilo que poderia se perder na memória (situações mais relevantes, algumas falas, nossas reflexões, questionamentos e

impressões etc.), fizemos, também, fotos e gravações em vídeo. Mas, era somente após as aulas que sistematizávamos esses registros, detalhando aquilo que foi observado, em um quadro no editor de textos do *notebook*. Além dos dados de identificação da observação das aulas, preenchíamos o quadro com: atividade(s)/conteúdo(s) da aula; habilidade(s)/capacidade(s) da linguagem escrita trabalhada(s); participantes; descrição e; observações/impressões. Foram esses quadros que foram analisados (Apêndice G).

Quanto às transcrições, fizemos a opção por usar as normas gramaticais, mas registramos todas as marcas do discurso oral, como vícios de linguagem, contrações, repetição de sílabas ou letras etc., resultando em quase 300 laudas de transcrições para análise. Porém, ao incorporar os trechos de transcrições ao trabalho escrito, optamos por editar os registros das falas, seguindo as recomendações de Duarte (2004, p. 221), quando considera que:

Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada.

Como nosso interesse estava no conteúdo temático das falas e não na análise do discurso das professoras, optamos por realizar a edição, mas sem descaracterizar o discurso oral dos envolvidos. Nosso objetivo foi manter a atenção do leitor no conteúdo da fala e não em sua forma. E, para dispô-las no texto, seguimos as normas da ABNT, referentes à citações (NBR 10520). A partir desses registros passamos à análise mais detida desse material, considerando as categorias da pesquisa.

Estabelecemos de início, a partir de nossas primeiras leituras e conversas com nossa orientadora, três categorias de base que consideramos ser aquelas que nos ajudariam abordar nosso objeto de estudo: Apropriação da linguagem escrita, Atividade e Formação de professores que alfabetizam. Consideramos importante compreender como ocorre a Apropriação da linguagem escrita pela criança na perspectiva Histórico-Cultural e suas implicações para o processo de alfabetização. Na perspectiva aqui defendida, o conceito de Atividade mostrou-se fundamental para compreender como crianças e professores (ou qualquer ser humano) realizam o processo de apropriação e objetivação das conquistas genéricas da humanidade,

nesse caso específico, a linguagem escrita. E, finalmente, compreender como, ao longo da história, a Formação de professores tem (ou não) oportunizado a apropriação dos conhecimentos necessários para que professores possam intervir no processo de alfabetização das crianças.

No processo da pesquisa empírica, outras categorias emergiram alterando o quadro da pesquisa. Percebemos, por exemplo, que apesar de as duas professoras desenvolverem seu trabalho em uma mesma etapa de ensino, em uma mesma escola e horário, ambas concursadas e formadas em nível superior, enfim, aparentemente em condições parecidas, elas desempenhavam de maneira muito distinta a docência, assim como relacionavam-se de forma diferente com os conhecimentos e atividades do processo de pesquisa e formação colaborativa. A partir dessa observação, ficamos interessadas em compreender melhor a questão, buscando, para isso, principalmente, o conceito de vivência postulado por Vigotski (2010), considerando que as vivências das professoras formaram suas concepções sobre o processo de alfabetização. Com isso, Vivência se caracterizou como uma categoria de nossa pesquisa.

Outra categoria que surgiu à medida que íamos analisando os discursos e práticas das professoras, muito apoiados nos conhecimentos cotidianos (HELLER, 1987) e pouco fundamentados nas contribuições teóricas já elaboradas sobre o tema, foi a necessidade da formação do pensamento conceitual. Portanto, Formação do pensamento conceitual também ganhou status de categoria de análise nesta pesquisa. Por outro lado, a categoria de base Atividade, apesar de ser um conceito que permeia este trabalho, deixou de ser tratada como categoria de análise. Pois, ao incorporar essas duas categorias que surgiram a partir da pesquisa empírica para analisar a formação dos professores alfabetizadores, optamos por concentrar a análise realmente no processo formativo desses professores, deixando para outra oportunidade as implicações da formação na atividade de ensino dos mesmos, devido à falta de condições de tempo e espaço para discutir conceitos tão complexos como esses em um mesmo trabalho.

A partir dessa categorização, sistematizamos a análise dos dados em dois blocos, gerando os dois demais capítulos desta tese. No segundo capítulo, discutimos a formação dos professores que alfabetizam, analisando, a princípio, como essa tem se constituído em nossa sociedade de base neoliberal; como as duas professoras se inserem nesses processos formativos; qual(is) concepção(ões) de alfabetização está(ão) sendo veiculada(s) oficialmente na formação inicial e continuada e

finalizamos apresentando a concepção de alfabetização da qual buscamos nos aproximar neste processo de pesquisa com formação. No segundo bloco, que corresponde ao terceiro capítulo deste trabalho, buscamos defender uma formação humanizadora voltada para a formação do pensamento conceitual, por isso, discutimos como se dá a formação desse tipo de pensamento; analisamos o processo formativo colaborativo que vivenciamos com as professoras nesta pesquisa, apontando limites e possibilidades e; por fim, refletimos sobre a contribuição das vivências das professoras para formação de seus repertórios de conhecimentos sobre alfabetização de crianças e, ainda, como essas vivências impactaram a participação delas no processo formativo proposto na pesquisa.

Quanto à elaboração do documento escrito, procuramos manter no texto a própria dinâmica da análise, desconstruindo a estrutura clássica de uma tese e produzindo capítulos nos quais se manifeste a relação teoria e prática que buscamos estabelecer em nossa investigação. Nesse sentido, procuramos discutir os dados a partir dos conceitos da Teoria Histórico Cultural.

CAPÍTULO 2

PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES QUE ALFABETIZAM: contextos, concepções e possibilidades

Ainda no primeiro capítulo, quando apresentamos o contexto da pesquisa, adiantamos a discussão sobre como a reforma do Estado, que teve início na década de 1990, impactou a organização do trabalho pedagógico na escola. Neste segundo capítulo, pretendemos ampliar a discussão que iniciamos, ainda, nas primeiras disciplinas do curso de Doutorado, quando buscávamos entender a política de formação de professores do PNAIC (ROCHA; BISSOLI; MOURÃO, 2014). Nossos estudos nos levaram à relação entre reformas educacionais e reforma do Estado Capitalista, na qual a formação do professor tem papel estratégico para a reconversão do trabalhador às novas demandas (EVANGELISTA, 2012).

Considerando que a formação inicial e continuada das professoras participantes dessa investigação ocorreu (e, de fato, continua acontecendo) nesse contexto (as professoras concluíram a formação inicial nos anos de 2005 e 2013), faz-se necessário entender as políticas de formação cunhadas desde o final do século XX e seus impactos na formação dos professores que alfabetizam, especialmente, na formação das professoras sujeitos de nossa pesquisa.

Cabe-nos, portanto, entender a particularidade que está mediando a relação entre singular e universal (OLIVEIRA, 2001; PASQUALINI; MARTINS, 2015) no tocante à formação das professoras que construíram conosco o processo formativo em análise. Em outras palavras, precisamos analisar quais as condições concretas particulares que estão mediando/possibilitando a apropriação da universalidade do conhecimento já produzido sobre o processo de alfabetização, pelas professoras (sujeitos singulares), via processos formativos.

Nesse movimento, buscamos superar a obviedade, identificada por Mello (2000) como um elemento de alienação. Ao procurarmos identificar os condicionantes históricos da formação dos professores que alfabetizam, empreendemos um esforço para manter uma postura crítica frente à realidade vigente, a partir da qual possamos, intencionalmente, tomar consciência das possibilidades de intervenção na realidade, assim como dos limites impostos pelas múltiplas determinações que caracterizam essa mesma realidade (MELLO, 2000).

2.1 Os sentidos da formação de professores em uma lógica neoliberal

Como exposto no capítulo um e fartamente discutido em outros trabalhos (EVANGELISTA, 2012; FREITAS, 2012, 2014; BISSOLI; BOTH, 2016, entre outros), as reformas educacionais empreendidas no Brasil, a partir da última década do século XX, acompanharam a reforma do Estado e o ajuste estrutural da economia como parte do projeto neoliberal em curso na América Latina e Caribe, cujo ideário se expressou na Conferência de Jontiem na Tailândia, em 1990, permanecendo presente, também, na reunião de Dakar em 2000. Esses encontros são marcos das reformas educacionais empreendidas no mundo (assim como documentos do Banco Mundial - BM), ficando claro o papel estratégico que a Educação ocupa na ideologia neoliberal para a reestruturação do capitalismo (EVANGELISTA, 2012).

Nessa lógica mercadológica, direcionada para a reconversão do trabalhador às novas demandas do modelo capitalista neoliberal, segundo Evangelista (2012), a formação do professor ganha um papel fundamental, mobilizando uma gama de políticas voltadas a esse fim no Brasil, configurando-se como uma questão de Estado. Para a autora, a questão posta é “como formar o ‘novo’ trabalhador, flexível e compatível com as novas demandas econômicas, se a escola só pode contar com o ‘velho’ professor? A resposta é linear: para reconverter o trabalhador, reconverta-se o professor” (EVANGELISTA, 2012, p. 44).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) até 2006 e, a partir daí, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) possibilitaram a ampliação das políticas de formação no país (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A partir da promulgação da LDB de 1996, o FUNDEF deveria destinar 60% dos recursos para pagamento de salários e despesas relacionadas à formação de docentes do Ensino Fundamental, inclusive de formação inicial em nível superior, em caráter emergencial. Na mudança para o FUNDEB, esse percentual foi mantido, porém, passou a abranger os demais profissionais da Educação, efetivos no serviço público.

Seguindo as recomendações do Banco Mundial, a partir da LDB 9394/96, ao mesmo tempo em que a formação de professores passa a ser assumida como central

para a “melhoria da educação” no país, evidencia-se que o tipo de formação pensado está mais próximo de uma “semiformação”, como explica Lourençon (2005, p. 25), quando denuncia que os interesses dos reformadores recai mais sobre a necessidade de certificação em massa do que sobre a oferta de uma formação sólida aos professores:

Essa certificação oferecida em larga escala nesses cursos de formação nos remete à produção em série. De acordo com Adorno este tipo de formação seria denominada de “semiformação”, fenômeno em que os bens culturais são servidos às massas sem que a socialização do acesso signifique a efetivação do potencial libertador, conscientizador e crítico da cultura como momento formador. A “semiformação” seria uma “deformação”.

Os cursos de formação aos quais a autora se refere são aqueles realizados a partir das determinações da LDB vigente que, segundo Mazzeu (2009, p. 5), estão em consonância com as “recomendações” do BM:

[...] o organismo [Banco Mundial] recomenda que a formação inicial do professor deva ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos. Tal recomendação diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa. Já a capacitação em serviço deveria ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. Ainda com relação ao quesito baixo custo, o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação à [sic] distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço.

Com o objetivo de diminuição de custos, o BM recomenda a fragmentação da formação docente, quando expressa que a formação geral não deve ser priorizada no ensino superior, esta deveria ser atendida na educação básica, especialmente no ensino secundário (ensino médio), enquanto que a formação inicial de nível superior (em cursos de menor duração como, por exemplo, o curso Normal Superior) deve priorizar a formação pedagógica (LOURENÇON, 2005). Nessa perspectiva, Altmann (2002, p. 84) alerta que “a formação docente torna-se eminentemente prática, ficando restrita à aquisição de habilidades”. Nessa visão, o professor passa a ser visto como um mero aplicador de técnicas pedagógicas ou de metodologias pensadas por outros (ALTMANN, 2002; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). Trata-se de uma formação que desvincula o como ensinar – a forma – do seu conteúdo de ensino e, com isso, pouco contribui para que o professor se aproprie dos conhecimentos necessários à sua atividade de ensino (LIBÂNEO, 2013).

Para cumprir tal fim – uma formação inicial aligeirada, com ênfase nos aspectos pedagógicos e de baixo custo – foram criados os Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior. Pelo Decreto Federal 3554/00 ficou estabelecido que “a formação de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (*apud* OLIVEIRA, 2007, p. 32). Dessa forma, passou-se a ter no país dois cursos superiores responsáveis pela formação de um mesmo profissional: o curso Normal Superior que formava exclusivamente para a docência e o curso de Pedagogia que formava para docência e gestão (OLIVEIRA, 2007). Porém, em 2006, com a reforma do curso de Pedagogia, extingue-se o curso Normal Superior. Sobre essa questão, Nogueira (2016, p. 36) assevera:

Ocorre que o curso Normal Superior, com duração menor que os cursos de licenciatura, foi, na verdade, uma tentativa aligeirada do Ministério da Educação de oferecer o Ensino Superior aos professores sem formação, sendo extinto em 2006, no contexto da reforma do curso de Pedagogia, que, segundo suas diretrizes, “[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2006b, p. 19). Apenas algumas faculdades particulares continuam a oferecer o curso Normal Superior e, apesar disso, este ainda é apontado na legislação como uma alternativa de formação para os professores da Educação Infantil [e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental].

No contexto amazônico, os impactos dessas políticas puderam ser amplamente percebidos e vivenciados. Foram firmados, nesse período, dois convênios entre as Secretarias de Educação e as Universidades para oferecer formação em nível superior aos professores em exercício que possuíam apenas formação em nível médio: Programa Especial de Formação Docente - Rede Pública (PEFD-RP), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que ofertou a licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial modular (LIMA, 2011), e o Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (PROFORMAR), pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que ofertou o curso Normal Superior na modalidade “presencial mediada”¹⁹, também oferecida em módulos

¹⁹ Termo usado para diferenciar essa proposta dos modelos convencionais de educação a distância, tendo em vista que os idealizadores do programa consideravam a aula presencial por se dar em tempo real envolvendo professores e estudantes. No entanto, é mediada por não acolher em um mesmo espaço físico esses sujeitos do processo que, estando em locais diferentes, interagem por meio dos recursos tecnológicos. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 112), esse sistema de

(GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Essas iniciativas resolveram a questão em termos quantitativos como esperavam os reformadores educacionais, formando praticamente todos os professores das redes municipais e estaduais do Amazonas para trabalhar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. E, apesar de, de alguma forma, ter possibilitado ampliação dos conhecimentos docentes dos professores em nível superior, causa preocupação quanto à qualidade da formação ofertada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; SILVA et al., 2015)

Tanto UFAM como UEA criaram esses programas especiais, de caráter emergencial, visando a atender as exigências do § 4º do Art. 87 da Lei nº 9394/96. Mas, continuaram a oferecer os cursos regulares de Pedagogia e Normal Superior (com a extinção desse curso, a UEA também passou a ofertar o curso de Pedagogia), respectivamente, em seus campus na capital. Foi exatamente na primeira turma de Normal Superior regular da UEA que professora Piedade fez a formação inicial, ingressando em 2001 e concluindo em 2005. Por isso, consideramos importante situar a questão, porque encontramos na própria pesquisa os reflexos dessas políticas de formação. Temos como sujeitos dessa investigação duas professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, uma formada no curso de Pedagogia (pela Universidade do Estado do Pará) e a outra formada no curso Normal Superior. Porém, é preciso destacar que ambas foram formadas por universidades públicas (estaduais) e ambos os cursos tiveram duração de quatro anos.

Não só a formação inicial sofreu os impactos das reformas desse período como também a formação continuada ganha relevância nas políticas educacionais no país. Trabalhos como os de Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011) possibilitam perceber como a questão da formação tanto inicial como continuada de professores vem recebendo atenção nas reformas. Atualmente, essa questão passou a ser regulamentada pelo Decreto Nº 8.752 de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

ensino está organizado com base no tripé: “recursos tecnológicos, pessoal devidamente qualificado e procedimentos didáticos”. As aulas eram ministradas via satélite em tempo real, por uma equipe de professores titulares (a partir de um estúdio de TV situado na capital), enquanto nas salas de aula, distribuídas nos 62 municípios do estado do Amazonas, encontravam-se professores assistentes (um em cada turma) e os professores em formação, de modo que, “a interação entre os professores titulares e os professores em formação realizava-se por meio de uma central de atendimento, por intermédio da qual, após triagem, as ligações são remetidas aos professores, e as respostas são enviadas via internet, fax ou ao vivo, via satélite”. No trabalho de Silva et al. (2015), encontramos alguns depoimentos de professores sobre os dilemas de quem participou desse processo formativo.

Esclarecemos, no entanto, que estamos entendendo formação continuada na perspectiva de Gatti e Barreto (2009, p. 200) como um termo abrangente, ou melhor,

[...] a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula.

Segundo as autoras, a preocupação com a formação continuada dos professores decorre, principalmente, da necessidade de capacitação desses profissionais para implantação das reformas educacionais em curso desde o final do século XX, tendo em vista que

As reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201).

Nesse contexto, a formação continuada, que deveria ser compreendida como aprimoramento profissional frente aos novos desafios impostos pelas demandas do contexto contemporâneo, passou também a ter um papel de formação compensatória, com vistas a preencher lacunas da formação inicial.

Com esse cenário apresentado e a fim de cumprir os objetivos deste trabalho, interessa-nos saber como tais questões repercutiram na formação dos professores responsáveis pelo processo de alfabetização das crianças (ROCHA; BISSOLI, 2016²⁰), especialmente, porque passado mais de um século da institucionalização do ensino da leitura no Brasil, a alfabetização continua em destaque nas discussões educacionais, sendo sua ineficiência apontada como uma das causas do fracasso escolar (MORTATTI, 2006; GONTIJO, 2014). O analfabetismo ainda é uma realidade que mobiliza governo e sociedade para sua erradicação.

²⁰ A discussão realizada neste trabalho amplia nossa reflexão realizada no artigo “Desafios da formação de professores alfabetizadores: em busca da apropriação da linguagem escrita como desenvolvimento humano” publicado pela Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, em um número especial sobre Alfabetização.

2.1.1 Implicações da lógica neoliberal na formação de professores alfabetizadores

Além dos conhecimentos tidos como fundamentos da prática pedagógica, concordamos com Libâneo (2013, p. 77) quando argumenta que:

[...] um curso de licenciatura para professores dos anos iniciais do ensino fundamental necessita prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados; a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola; e uma visão dos contextos em que se dá o ensino, para assegurar sua qualidade.

Em vista disso, o autor realizou análise de pesquisas sobre os cursos de licenciatura em pedagogia no Brasil, buscando identificar como os conteúdos específicos do ensino fundamental aparecem nas diferentes propostas curriculares desses cursos. Ao analisar os dados da investigação realizada por Gatti e Nunes (2009), envolvendo 71 cursos de licenciatura em pedagogia em todo o Brasil, reunindo uma amostragem de todos os tipos de instituições de ensino superior do país, Libâneo (2013, p. 79) conclui:

Quanto às ementas da categoria “conhecimento profissional específico” [incluem-se nesse grupo as disciplinas “Alfabetização e Letramento” e “Metodologia da Alfabetização e Letramento”], verifica-se em seus conteúdos “a predominância de aspectos teóricos [...] contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos” (Id.), ou seja, há pouca preocupação com o quê e o como ensinar, mostrando insuficiência de conhecimentos ligados à formação profissional.

As próprias autoras identificam um espaço pequeno nos cursos, dedicado à formação profissional específica e observam, além disso, que nessa formação “predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros” (GATTI; NUNES, 2009, p. 54). No tocante aos conteúdos, asseguram que:

Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes. (GATTI; NUNES, 2009, p. 54).

As falas das professoras Anne e Piedade vão ao encontro desses estudos, evidenciando uma abordagem supostamente teórica na formação inicial pela qual passaram. Ao perguntarmos como elas avaliavam as contribuições da formação inicial com relação ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita, ouvimos que:

Professora Piedade: Tem muito pouco. Acho que nossa formação foi meio falha [“nossa formação” se deve ao fato da professora saber que fomos formadas pelo mesmo curso]. Apesar de ter tido didática um, dois e três [na verdade, foram duas], que eu acho que é uma disciplina necessária, foi muito teórico, muito teórico! E aí, a questão das práticas que precisamos, das posturas que precisamos não foi trabalhada. E a questão da alfabetização, quando foi para trabalhar a alfabetização em si, não tive muita experiência boa de lá, não [riso]. Agora, quando eu estudei a disciplina de educação infantil, que eu tenho várias lembranças que eu ainda uso, que servem... me apoio nisso... foi educação infantil [fez uma expressão de quem estava buscando confirmação na memória] e educação física. Que teve uma disciplina de educação física. De leitura eu comecei a fazer uma disciplina optativa, só que, como eu trabalhava de manhã e saía duas horas da tarde do trabalho, eu chegava todo dia atrasada na UEA e a professora não entendeu. Eu acabei desistindo da disciplina.

[...]

Professora Anne: Se for parar para pensar não foi muita, não, eu acho. Tem muita coisa assim que vimos mais a teoria. Foram poucos os professores que focaram em relação a isso [ensino da linguagem escrita]. Eu lembro que logo no primeiro semestre tivemos a disciplina de produção de texto, mas não era uma coisa voltada para como deveríamos trabalhar com as crianças e sim para nós mesmos, como temos que produzir texto. E a nossa disciplina de educação infantil quase que não teve, a professora nem ia dar aula, nem nada. As nossas notas foram lançadas, até hoje não sabemos como. Foi uma disciplina que todo mundo precisava e não teve. [...] Mas, também, tive muitos professores bons. Teve uma que ela deu alfabetização e letramento, que foi a que mais focou isso. Ela que nos levou para as escolas para aplicarmos projetos, para vermos; que trabalhou os níveis pré-silábicos, silábicos...ela focou muito nisso. Então, é mais fácil falar quais os professores que contribuíram do que a faculdade em si. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016)

Portanto, as professoras reconhecem que a formação inicial contribuiu pouco para que elas conseguissem se apropriar de conhecimentos que lhes possibilitassem intervir no processo de alfabetização das crianças. Ambas consideraram que seus cursos tiveram abordagem excessivamente teórica, corroborando a análise de Gatti e Nunes (2009) a esse respeito.

No entanto, quando essas autoras concluem que o caráter teórico ainda é predominante nos cursos de formação inicial e que as práticas a ele associadas são pouco contempladas, questionamos: de que teoria se trata, quando esta não está associada à prática? Os cursos teriam, realmente, um predomínio teórico?

Na verdade, tendemos a concordar com Bissoli e Both (2016), quando refletindo sobre os sentidos da formação de professores, discutem que aquilo que tem sido declarado como teoria não passa de retórica, uma vez que, tradicionalmente, os processos de formação inicial valorizaram (ou melhor, ainda valorizam) uma organização disciplinar e a transmissão de conhecimentos concebidos como verdades absolutas e a-históricas prontas para serem aplicadas à prática, que por sua vez, tem sido confundida com ativismo. Portanto, alertam:

[...] para que os professores e professoras em formação compreendam as especificidades do trabalho educativo, não basta a memorização de um conjunto de ideias com importância em si mesmas, divorciadas entre si e do conhecimento daquilo que acontece nas escolas. Isso não é teoria; é retórica. Também não é suficiente a mera aplicação de técnicas e prescrições curriculares sem o conhecimento efetivo de seus objetivos e possibilidades de intervenção em uma realidade complexa, sem reflexão crítica. Isso não é prática; é ativismo. (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 25).

Portanto, quando as professoras Anne e Piedade declaram que tiveram uma formação inicial muito teórica, pelo contexto de suas respostas, entendemos que seus processos formativos assumiram as características apontadas pelas autoras, configurando-se mais como um conjunto de ideias com importância em si mesmas e desvinculadas daquilo que acontece nas escolas. Nesse sentido, ao desconsiderar a relação dialética entre teoria e prática na formação dos professores, estamos longe de superar o ditado “na prática, a teoria é outra”, mantendo-se atuais as palavras de Pimenta (2006, p. 52):

“Na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora [ou do futuro professor], nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Apesar disso, quando analisamos as respostas sobre as disciplinas específicas do curso que tiveram como objeto o processo de alfabetização, temos uma diferença significativa nas vivências das professoras. Enquanto professora Anne destaca essa disciplina como uma exceção em seu curso, na qual vivenciou um processo em que a professora responsável pela disciplina obrigatória “Alfabetização e Letramento” procurou aproximar universidade e escola, oportunizando aos acadêmicos planejar, aplicar e avaliar propostas de alfabetização, professora Piedade

não tem boas lembranças da disciplina *não obrigatória* “Metodologia da Alfabetização”.

Tanto no grupo dialogal (em 2015) como na entrevista individual (em 2016), as professoras falaram sobre suas experiências nessas disciplinas específicas e, apesar de não termos feito questões específicas quanto ao seu conteúdo, percebemos pelas falas que a experiência da professora Piedade foi negativa nesse sentido, pois, no grupo dialogal, quando discutíamos sobre os textos na alfabetização e perguntamos se a formação inicial havia ajudado nesse sentido, ela respondeu que: “foram duas optativas que eu fiz: [uma delas foi] metodologia da alfabetização, mas a professora era tradicional [...]” (PROFESSORA PIEDADE, GRUPO DIALOGAL, 14/08/2015), fazendo um contraponto com o relato que professora Anne acabara de fazer de sua experiência, respondendo a mesma pergunta:

Professora Anne: Um período que eu trabalhei muito a relação do letramento. Era a disciplina... não me lembro direito o nome da disciplina, mas ela trabalhava o letramento e a professora que eu peguei foi uma das poucas que nos levou mesmo para a prática dentro da sala de aula. Ela nos levava para as escolas públicas, que naquela época quase ninguém ali tinha contato com escola pública, só escola privada, que é totalmente diferente. E ela não, fez questão de nos levar para escola pública e lá ela ensinava é... quais eram os níveis, se era alfabético, se era pré-silábico. Então, a aula inteira dela, o período inteiro foi dentro de uma sala de aula. E lá ela dizia como é que poderíamos trabalhar. Dava ideias para trabalharmos sem ser o padrão silábico, porque chegamos em uma escola que... é... fomos divididos cada um em salas, e ficamos do primeiro ao terceiro ano. E todos os professores que pegamos era massificado o negócio do padrão silábico e ela questionava isso, será que aquilo ainda funcionava? Será que depois de tanto tempo aquilo ainda funcionava? Aí ela nos fez fazer um ditado com as turmas para ver se as turmas... é... se eles estavam mesmo conseguindo aprender e não conseguimos fazer o trabalho. Porque eles não sabiam [as crianças]. Eles só decoraram mesmo, assim, as coisas que a professora passava. Então, ainda tem isso, que ela fez nós planejarmos uma aula para ver se aquela aula que planejamos ia funcionar dentro da escola e não funcionou nada. Eu nunca vou esquecer! Não funcionou nada! Porque a nossa realidade era de escola particular. Naquele período já estávamos estagiando tudo em escola particular e a nossa realidade era dentro de escola particular. Quando pegamos... eu, por exemplo, eu peguei um planejamento que eu apliquei e funcionou perfeitamente [na escola privada], e eu quis levar porque era legal. Não funcionou nada! Então, desde aí, é tipo assim, a experiência mesmo que eu tive aí, que fez nós nos tocarmos assim um pouco, como é que é, foi nesse período assim, que ela nos levava mesmo para ver o que de fato íamos enfrentar. (GRUPO DIALOGAL, 14/08/2015).

Foi após esse relato de professora Anne que professora Piedade alegou que sua professora de Metodologia da Alfabetização era tradicional, tentando adjetivar a prática de sua formadora por ser supostamente “teórica”. Ao considerar as dificuldades que a professora Piedade apresentou durante a pesquisa para trabalhar

o processo de alfabetização das crianças, podemos inferir que ou ela não teve acesso aos conhecimentos teóricos para desenvolver um trabalho junto às crianças, ou teve acesso mas não houve a apropriação ou, ainda, a professora não conseguiu, sozinha, inferir as implicações pedagógicas do conhecimento acadêmico a que teve acesso, já que não teve a oportunidade de, ainda durante a formação inicial, articular teoria e prática.

Quanto à professora Anne, apesar de essa ter sido uma experiência marcante e positiva para ela, observamos que, em termos conceituais, também se apresentou problemática, pois depois de declarar que foi nessa disciplina que mais tratou do letramento, ela segue seu discurso explicando que sua professora fez questão de levá-los à escola pública e “[...] lá ela ensinava é... quais eram os níveis, se era alfabético, se era pré-silábico [...]” e, ainda, “[...] ela nos fez fazer um ditado com as turmas para ver se as turmas ... é ... se eles estavam mesmo conseguindo aprender [...]”. Portanto, os exemplos usados pela professora para explicar que foi nessa disciplina que mais estudou sobre o letramento se referem a aspectos dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) que buscam explicar a evolução do pensamento das crianças até chegarem a compreender o que é a escrita e o que ela representa, em uma perspectiva construtivista. No entanto, esse aspecto dos estudos das autoras construtivistas não tem relação com a proposta de letramento, cujo conceito mais divulgado no Brasil faz referência a práticas sociais envolvendo a escrita, tendo como ponto de partida e de chegada o texto, ou melhor, a centralidade do trabalho pedagógico é o uso da diversidade de textos que circulam socialmente em sua função social (SOARES, 2004). Já os níveis psicogenéticos da evolução da escrita como o ditado para identificá-los, citados pela professora Anne, têm a palavra ou, no máximo, a frase como unidade de trabalho. Portanto, percebemos que o conceito de letramento não está claro para a professora.

Na realidade, ambas as professoras relataram ter muitas dificuldades quando tiveram que trabalhar pela primeira vez com uma turma em processo de alfabetização. Disseram ter percebido que a formação inicial que vivenciaram deixou lacunas nesse aspecto e que precisaram buscar conhecimentos específicos sobre o processo de alfabetização no ano em que lecionaram nessa etapa. Vejamos seus relatos a esse respeito:

Professora Piedade: Quando eu comecei a dar aula eu peguei uma turma de terceiro ano. A primeira turma que eu peguei era uma turma de terceiro ano. E eu não tive tanta dificuldade, porque eles foram bem trabalhados nos dois primeiros anos. A maioria estava em nível alfabético e, então, eu já fui direcionando os conteúdos, já não foi tão difícil. No ano seguinte eu peguei uma turma de primeiro [ano]. Aí eu senti dificuldade da questão do alfabetizar mesmo, da didática, da apropriação mesmo que eu não tinha. Aí eu tive que ler, fui buscando, fui buscar método.

[...]

Professora Anne: Mais essa questão, também, como é que eles se apropriam, as metodologias para eles se apropriarem. Estudamos didática, mas não foi voltado para isso. Eu lembro muito bem, estudamos teóricos que discutiam sobre didática, mas não assim na prática... é... como é que fazemos, o que vamos fazer nessa hora para eles se apropriarem de tal coisa, não. Estudamos mesmo a teoria. Então, eu acho que deveria uma disciplina que focasse mais nas questões de metodologia mesmo na sala de aula. Porque tu chegas assim, tu podes até saber alguma coisa, mas, como eu ano passado [ano em que assumi pela primeira vez uma turma em processo de alfabetização], eu penei para descobrir o que eu tinha que fazer, porque eu nunca trabalhei. Até nos meus estágios mesmo, quando eu comecei a assumir turma, eu nunca assumi os pequenos, sempre já peguei os que já sabiam ler. Então, eu já dava conteúdo mesmo, era conteúdo de história, geografia, já era mais pesado. Então, eu peguei um baque bem forte quando eu vim para cá. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

É interessante observarmos que as professoras iniciaram a atividade de docência em turmas de crianças já alfabetizadas e, apesar dos limites da formação inicial apontados por elas, isso parece não ter representado uma dificuldade no início da carreira. Da forma como as professoras falaram sobre suas primeiras experiências, pareceu-nos evidente o fato de que, para elas, para transmitir os conteúdos curriculares às crianças que já sabiam ler e escrever, a formação inicial foi suficiente para iniciar a carreira docente, embora saibamos que, muitas vezes, a ausência de dificuldade por parte dos professores não significa que o trabalho realizado com os conteúdos tenha surtido o efeito esperado na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças maiores. Talvez essa sensação de eficiência esteja relacionada ao entendimento de que o trabalho com os conteúdos de História, Geografia e Ciências, por exemplo, pode ser realizado a partir de práticas de transmissão, centradas no professor e na leitura (nem sempre eficaz, porque a formação do leitor vai além da possibilidade de decifração) dos textos pelos alunos. Porém, quando precisaram intervir na gênese do processo, ou seja, quando se viram responsáveis por ajudar a formar uma nova função psicológica superior (afinal, é isso que significa a apropriação da linguagem escrita, como veremos mais à frente neste trabalho), quando precisaram conduzir a apropriação de uma capacidade especificamente humana que envolve, a olhos vistos, a formação de conceitos científicos (VYGOTSKI, 2014; SMOLKA, 2012;

MELLO, 2011), as professoras se sentiram perdidas e não encontraram, nos conhecimentos advindos da formação inicial, o suporte necessário para ao menos começar tal processo com confiança.

Assim como no primeiro momento da história da alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2006), as professoras acreditavam que a solução para o impasse em que se encontravam era uma questão de método, de qual o melhor método para alfabetizar crianças. Seja porque têm uma compreensão equivocada de como ocorre e o que envolve este processo, entendendo-o como mera aquisição de habilidade, seja porque isso era o que precisavam imediatamente para desenvolver seu trabalho, tendo em vista que as professoras só perceberam que não tinham o conhecimento necessário para desenvolver essa atividade quando já estavam trabalhando com as crianças no processo de alfabetização. Mas, ao longo desse trabalho, vamos observar que, para além do “como fazer”, faltavam às professoras outros conhecimentos que lhes possibilitassem desenvolver da melhor maneira um trabalho junto às crianças. Conhecimentos esses relacionados também ao “o quê”, “por quê”, “para quê” e “para quem” ensinar a ler e escrever.

Portanto, podemos dizer que o processo de alfabetização, por sua complexidade, exige dos professores alfabetizadores conhecimentos específicos que uma formação genérica, como ocorre nos cursos de pedagogia, não tem conseguido oferecer aos futuros professores. Sem esses conhecimentos dificilmente se pode desenvolver um trabalho que leve à alfabetização das crianças na escola. Considerando a maneira como vem se realizando a formação inicial dos professores responsáveis pela alfabetização das crianças, Mello e Bissoli (2015, p. 154-155) destacam que,

Nesse processo, professores e professoras não desenvolvem consciente e intencionalmente a sua profissionalidade porque em vez de fundamentos teórico-conceituais que permitam compreender o complexo trabalho educativo, assimilam apenas uma retórica sobre o educar; em vez de conhecimentos técnico-científicos que instrumentalizem a prática reflexiva, assumem uma postura pragmática que acaba por repetir fazeres cristalizados e naturalizados na tradição escolar.

Essa postura pragmática é facilmente observada nas práticas de professores alfabetizadores, inclusive das professoras sujeitos dessa pesquisa. Considerando os limites da formação inicial (além de outros motivos), a formação continuada ganha relevância, pois, como esclarece Chartier (1998): “o conteúdo e os métodos de ensino

mudam à medida que a demanda social de alfabetização se transforma e, assim, as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas.”

No Brasil, por exemplo, Mortatti (2008) têm corroborado a constatação de Chartier (1998) e pontua as características da formação específica, no tocante ao ensino inicial da leitura e da escrita, em cada um dos quatro momentos da história da alfabetização, por ela sistematizados. A autora chega a algumas conclusões inquietantes quanto à formação de professores. Dentre essas conclusões, destacamos o fato de a história mostrar a consolidação de um modelo de formação no qual o essencial é ensinar o professor a aplicar as “novas” propostas de alfabetização surgidas para responder as urgências políticas e sociais de cada momento histórico, e que coloca os cursos de formação de professores a serviço de programas oficiais de ensino. Segundo a autora, trata-se de uma concepção reducionista do trabalho do professor que, para ser considerado competente, na perspectiva neoliberal, precisa saber aplicar as propostas oficiais de acordo com os objetivos formulados por outros.

Entendida desse modo, a formação do professor que alfabetiza (cuja formação inicial ocorre nos cursos de pedagogia ou normal superior) “foi-se tornando, gradativamente, *‘profissionalizante’*, perdendo seu caráter de formação com base em estudos tanto de cultura geral quanto de fundamentação teórica específica” (MORTATTI, 2008, p. 475, grifos da autora) e pouco tem a ver com um trabalho intelectual, separando as atividades especificamente humanas de conceber, executar e avaliar no sujeito que ensina (MORTATTI, 2008).

Em trabalho mais recente, Mortatti (2013), ao fazer um balanço crítico da “década da alfabetização (2003-2012)”, vai dizer que em tempos de “aprender a aprender” (*slogan* que sintetiza a lógica neoliberal na educação) (DUARTE, 2001), tanto a formação inicial como a continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental é entendida “como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar; [uma vez que o professor é visto] [...] como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar” (MORTATTI, 2013, p. 29).

A situação é complexa, pois os professores não se convencem assim tão fácil da efetividade das propostas embutidas nas políticas públicas. Gatti e Barreto (2009), ao analisarem o estudo de Aguerrondo sobre os desafios das políticas de formação de professores em diferentes países, explicam que, no tocante aos processos de

formação continuada adotados pelos sistemas de educação, estes raramente foram bem-sucedidos e costumam ser recebidos com duras críticas e ceticismo pelos professores. As autoras afirmam, ainda, que devido a não participação dos professores nas discussões que resultam nessas políticas de formação, “[...] eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Considerando o que vivenciamos na pesquisa junto às professoras Anne e Piedade, tivemos a oportunidade de ouvir suas opiniões a respeito de dois programas de formação continuada coordenados pelo MEC, voltados para o processo de alfabetização da criança, o Pró-letramento e o PNAIC (programas desenvolvidos nos últimos dez anos). Portanto, consideramos interessante conhecer, pelo menos em linhas gerais, essas duas propostas de formação continuada e como as professoras se relacionaram com elas.

2.1.1.1 Pró-Letramento e a formação de professores que alfabetizam

O Pró-letramento foi instituído pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, em 2005, e implementado a partir de 2006, nos estados e municípios que aderiram ao programa (ALFERES, 2009; MARTINS, 2010). Já a adesão do Amazonas ocorreu somente em 2008 (MORAES et al, 2009).

Trata-se de um programa de formação continuada, direcionado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que ofereceu dois cursos: alfabetização e linguagem (120 horas) e matemática (120 horas), na modalidade semipresencial. O objetivo dos cursos era a melhoria da qualidade da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental (ALFERES, 2009; MARTINS, 2010).

Martins (2010) explica que a justificativa do MEC para a criação deste programa foram os resultados preocupantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre os anos 2001 e 2003, a partir dos quais os analistas estabeleceram uma relação direta entre maior formação dos professores e melhores resultados dos alunos nos testes. Já Alferes (2009) afirma que o fator de maior

influência para instauração desse programa foi a mudança de poder no governo federal (encerra-se o governo FHC e inicia-se o governo Lula). Segundo a pesquisadora, o novo governo optou por substituir o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) do antigo governo, de base teórica construtivista, pelo Pró-Letramento que, segundo a autora, se afasta do construtivismo e assume a alfabetização na perspectiva do letramento. No entanto, para Martins (2010), o Pró-letramento busca conciliar três modelos teóricos: construtivismo, interacionismo e letramento, demonstrando claro ecletismo teórico, como ademais os diversos documentos oficiais que se colocam como parâmetros para o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras.

Gontijo (2014), por sua vez, situa o Pró-Letramento no conjunto de ações e programas que integram a política de alfabetização do MEC, que surge no contexto das políticas mundiais para a alfabetização, especialmente, com o estabelecimento da Década da Alfabetização (2003-2012). Segundo a autora, essa política foi implementada após o seminário denominado “Alfabetização e Letramento em Debate”, realizado em meados de 2006, pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em resposta à polêmica entre construtivistas e defensores do método fônico (estes últimos tomaram por base para as suas críticas o relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho constituído pela Câmara dos Deputados, em 2003, que atribui ao construtivismo o fracasso escolar na alfabetização das crianças e aponta o método fônico como o mais eficaz para a alfabetização das crianças).

Portanto, as autoras destacam diferentes aspectos que levaram à criação do Pró-Letramento que acabam apontando para a centralidade que a alfabetização ocupa nas políticas educacionais, aumentando ainda mais a preocupação com a formação dos professores alfabetizadores. De todo modo, as autoras concordam que o Pró-letramento se pauta na ideia de “alfabetizar letrando” apoiada, principalmente, na proposta de Soares (2011, p. 100), para a qual, trata-se de um processo no qual

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Porém, vejamos o sentido atribuído pela professora Piedade a esse processo formativo, ou melhor, à concepção de alfabetização dessa proposta, mencionada no grupo dialogal quando falava sobre a contribuição das disciplinas do curso Normal Superior para o seu trabalho com textos na alfabetização:

Pesquisadora: Mas, você saiu dessas disciplinas com alguma coisa que te ajudasse a trabalhar o texto na sala de aula?

Professora Piedade: Não.

Professora Anne: Eu tive uma matéria de didática e todas as... tipo assim, os assuntos que a professora dava, nenhum [trabalhava o texto na sala de aula].

Professora Piedade: Nenhum.

[...]

Professora Piedade: Até o Pró-Letramento, te lembra do Pró-Letramento? Eu fiz o Pró-Letramento de português e matemática.

Pesquisadora: Fizeste?

Professora Piedade: Fiz. Também era bem pouco. É, tinha texto, mas, praticamente eles usavam o texto para deleite. Eles focavam nos padrões [inaudível] sempre nos padrões. Eu fiz o Pró-Letramento. (GRUPO DIALOGAL, 14/08/2015).

Pelo contexto do diálogo, provavelmente quando a professora fala de “padrões”, está se referindo a “padrões silábicos” (expressão, vez ou outra, usada pelas professoras para se referir às sílabas, como em ba-be-bi-bo-bu). Na verdade, entendemos que a professora Piedade quis dizer que, na formação do Pró-Letramento, o enfoque estava nos métodos de marcha sintética, mais especificamente, no método silábico. Declara, ainda, que essa formação não ofereceu subsídios para que ela trabalhasse com textos na alfabetização, avaliando que o texto foi usado apenas com o objetivo de fruição (interessante que a professora usa a expressão “leitura deleite”, usada no material e formação do PNAIC, cujos materiais a professora nem usa, considerando que não passou por essa formação, embora tenha assumido o discurso).

Portanto, apesar de a proposta do Pró-letramento ser centrada no texto, tendo em vista que todo o processo da alfabetização deve ocorrer em um contexto de letramento, ou melhor, a análise do funcionamento do sistema de escrita alfabético-ortográfico deve ocorrer em situações de uso da linguagem escrita, a partir de diferentes tipos de texto, para a professora Piedade, o programa reforçou suas próprias concepções “tradicionais” a respeito da alfabetização.

Não vamos ter condições de aprofundar a discussão do porquê isso ocorreu, empreendendo uma análise completa do Programa, o que demandaria um trabalho

específico, mas ficou claro que esse modelo de formação precisa ser repensado para alcançar os objetivos propostos.

2.1.1.2 PNAIC e a formação de professores que alfabetizam

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma política pública de abrangência nacional que foi instituída pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e que, segundo o Caderno de Apresentação do PNAIC: “é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 5). Estão, ainda, entre seus objetivos, melhorar o IDEB e a formação dos professores que alfabetizam (MARINHO; BELTRÃO, 2015).

Desse modo, para concretizar tal intuito, as ações do PNAIC se apoiam em quatro eixos: 1) Formação continuada para professores; 2) Materiais didáticos e pedagógicos; 3) Avaliações sistemáticas e 4) Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a). Porém, a formação continuada dos professores é tida como o eixo principal desse programa, como podemos ler nessa justificativa para a criação do Pacto:

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizadas pelo MEC, *tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores*. (BRASIL, 2012a, p. 5, grifo nosso).

Após as reflexões realizadas ao longo deste trabalho, identificamos rapidamente, nessa citação, como a responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças brasileiras recai sobre os professores. Logo após expor a triste realidade – “muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas” – coloca-se que a solução está no “aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores”. Isso fica mais explícito quando, apesar de existirem quatro eixos que apoiam as ações do Pacto, afirma-se que o “eixo principal” é a formação continuada dos professores alfabetizadores. Portanto, podemos

entender, nessa lógica, que o professor mal preparado é o principal entrave para a qualidade da Educação e que, concentrando esforços em sua formação, os problemas educacionais serão resolvidos.

Tendo em vista a importância atribuída à formação continuada do professor no PNAIC, buscamos entender como essa foi concebida.

A despeito das críticas à concepção de formação continuada do programa Pró-letramento (MARTINS, 2010, dentre outros), o MEC considerou essa experiência exitosa, tendo em vista que houve melhora nos resultados dos estudantes nas avaliações nacionais depois da implementação do programa (mais uma vez se estabelece relação direta entre maior/melhor formação de professores e melhoria nos resultados dos estudantes nas avaliações nacionais, tidas como o único parâmetro para medir a qualidade da educação no país). E, em vista disso, criou-se o PNAIC nos moldes do Pró-letramento, justificando-se que:

A melhoria no desempenho dos estudantes, com a apropriação da língua portuguesa e matemática, suscitou a necessidade de um debate nacional para a implantação de uma política de currículo, que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no “Pró-Letramento”. (BRASIL, 2012a, p. 15).

Santos (2015) discute, no entanto, que essa política nacional tem muito mais semelhanças com a política estadual do Ceará que, em 2007 (partindo da experiência exitosa do município de Sobral em 2002), cria o Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do que mesmo com o Pró-letramento. Mesmo que nos documentos do PNAIC não apareça nenhuma menção ao PAIC, as propostas são bastante semelhantes quanto aos eixos, objetivos e ações.

Portanto, entendemos que aquilo que o PNAIC buscou no Pró-letramento para a sua implementação foi o modelo e o conteúdo da formação continuada, como assevera Santos (2015, p. 51), quando compara os dois programas:

[...] ambas ações formativas são organizadas em dois anos, contemplando 120 horas anuais em encontros presenciais e atividades a distância, caracterizando-se, portanto, como cursos semipresenciais [apesar de, nos documentos do PNAIC, este ser considerado presencial]. Contemplam temáticas de língua portuguesa e matemática; são voltadas a uma parcela dos professores alfabetizadores, conforme critérios pré-definidos e contemplam os professores participantes com bolsa-auxílio; utilizam-se igualmente de professores-tutores, como chamados no Pró-Letramento, ou orientadores de estudo, nos termos do PNAIC, que em ambas as propostas são docentes da rede de ensino que, ao atenderem a alguns pré-requisitos, recebem capacitação coordenada por universidades parceiras para atuarem

junto a turmas de docentes cursistas. No entanto, são divergentes quanto à esfera de instituição, nível de abrangência, eixos de ação, proposição de instrumentos diagnósticos e de acompanhamento do avanço dos alunos na alfabetização e, principalmente, quanto aos objetivos que se propõem.

Podemos dizer que a formação continuada promovida pelo PNAIC (assim como no Pró-letramento) segue as características daquilo que Gatti e Barreto (2009, p. 202) chamaram de “modelo em cascata”: “[...] no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo [...]”. No caso do Pacto, são selecionados Orientadores de estudos (professores da própria rede de ensino que, de preferência, tenham participado como tutores no Pró-letramento) que participam de formação com os professores da Universidade Federal do Amazonas – UFAM²¹, para depois conduzirem a formação dos professores alfabetizadores. Gatti e Barreto (2009, p. 202) afirmam que esse modelo de formação, “[...] embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações”.

Outro aspecto que merece destaque é o caráter prático da formação continuada do PNAIC. Segundo Luz e Ferreira (2013), o Pacto insere-se na lógica neoliberal, visando a atender as demandas mercadológicas, configurando-se como uma política focada em melhorar os índices nas avaliações nacionais e internacionais quanto à qualidade da Educação brasileira. Nesse sentido,

A formação continuada promovida pelo Pacto Nacional seguindo a trajetória de busca por melhores resultados educacionais poderá ocasionar a intensificação e a precarização do trabalho docente, sem contar que por ter surgido em decorrência da pretensão de obtenção de bons resultados na prova do INEP aponta para uma tendência utilitarista dessa formação. (LUZ; FERREIRA, 2013, p. 9).

Entendemos, portanto, que a formação continuada proposta pelo PNAIC representa pouco avanço em relação a outros programas de formação focalizados na alfabetização das crianças. Manteve a ênfase no caráter prático/técnico da formação e insiste no modelo cascata, oferecendo poucas ou nenhuma oportunidade aos professores de avançar no conhecimento sobre a alfabetização. Além disso, mesmo investindo em outros eixos, como é o caso dos materiais disponibilizados para dar suporte às ações dos professores em sala de aula, isso não é suficiente para equalizar

²¹ A partir de 2016, o convênio com a UFAM foi interrompido e, desde então, firmado com o Instituto Federal do Amazonas – IFAM e UEA, com progressivas mudanças.

as muitas dificuldades enfrentadas por eles e já apontadas no primeiro capítulo desse trabalho. Aguerrondo (2002, p. 136, tradução nossa) afirma que “o sistema educativo é um todo complexo e é pouco possível transformá-lo se não o encararmos sob um enfoque sistêmico [...]. Por isso, não resultam exitosos os esforços de mudar a formação docente independentemente de mudanças de outras partes do sistema”. Concordamos, ainda, com a autora quando assevera:

[...] os professores nem são culpados pelos problemas da educação atual (sem que por isso sejam inocentes) nem são nem podem ser os atores singulares do melhoramento da educação, pois são muitos os fatores que contribuem para produzir seus resultados. Porém, indubitavelmente, são atores que têm um papel central a cumprir e esse papel depende do maior ou menor grau em que se sintam, exerçam e sejam reconhecidos como profissionais da educação [...]. (AGUERRONDO, 2002, p. 98).

Quanto às participantes desta pesquisa, observamos grande resistência ou até mesmo uma indiferença quanto à proposta de formação continuada do PNAIC, resultando em não participação de ambas neste programa. Professora Piedade explicou que não participou porque, no primeiro ano de implantação do PNAIC, ela estava fora do ciclo de alfabetização (Bloco Pedagógico), lecionando no Projeto de Aceleração da Aprendizagem e, em 2015, quando retornou da licença maternidade, já havia passado o período para sua inscrição. Além de não ter participado da formação, a professora também não conhece a proposta do PNAIC e não faz uso dos recursos disponibilizados. Professora Anne foi inscrita, mas também não participou, justificando que não gostou das formações e, como estas aconteciam nos dias e horários de seu curso de especialização, preferiu continuar com seu curso de psicopedagogia, desconsiderando a exigência de sua participação na formação do PNAIC (tanto por parte da administração da escola, como de e-mails enviados pelo MEC), como ela mesmo explicou no capítulo 1, p. 53, deste trabalho.

Como se trata de uma política nacional focalizada na alfabetização das crianças, com implicações diretas no trabalho das professoras – como mudanças no currículo, avaliação, planejamento, metodologias etc. –, ficamos interessadas em entender o quanto elas conheciam e se comprometiam com o PNAIC. Por isso, durante a entrevista individual fizemos perguntas específicas sobre o Pacto.

Pesquisadora: Falando em PNAIC, o que sabe sobre o Pacto?

Professora Piedade: Eu não sei quase nada do PNAIC. Só ouço falar. Nunca... eu ainda não fui buscar [ri].

Pesquisadora: Se eu te perguntar o que significa a sigla PNAIC?

Professora Piedade: Eu não sei. Não. Eu não sei, não. Por isso que eu não utilizo o material do PNAIC, porque eu não sei.

Pesquisadora: Entendi. Nem para que ele foi criado?

Professora Piedade: Nem para que ele foi criado. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

[...]

Pesquisadora: Falando em PNAIC o que sabe sobre esse programa?

Professora Anne: O que eu sei é que o PNAIC é um... como que eu posso dizer? Uma ferramenta, não né? Não, ele é tipo um meio que tem desde de quando começou esse negócio do bloco [Bloco Pedagógico ou ciclo de alfabetização], de alfabetizar nas séries iniciais, que ele veio com o intuito de ajudar o professor nisso.

Pesquisadora: Está falando da formação do PNAIC?

Professora Anne: É, da formação, não é isso?

Pesquisadora: A formação é um aspecto, mas do PNAIC como um todo, tu sabes o que é? Para que foi criado?

Professora Anne: Foi para alfabetizar na idade certa, não é isso? Alfabetizar as crianças na idade certa. Eu acho que é isso, não é isso?

Pesquisadora: E qual é o teu papel de professora nesse pacto?

Professora Anne: [rindo] Alfabetizar na idade certa [continua rindo].

Pesquisadora: Teu papel é alfabetizar na idade certa, é isso?

Professora Anne: É. Fazer os alunos se apropriarem da linguagem, da escrita na série que é para ser. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Portanto, fica evidente que, para as professoras participantes desta pesquisa, o PNAIC não representava uma política relevante para alcançar os objetivos estabelecidos pelo próprio programa, que é a alfabetização de todas as crianças na idade certa. Evidentemente, as professoras também trabalhavam tendo em vista esse objetivo, conforme observamos durante a pesquisa. Porém, não reconheciam na proposta de formação do PNAIC algo que contribuiria para esse fim, ou como disse professora Anne: “[...] eu vou ser sincera, eu não gostei! [...] Então, eu não continuei, não. Nem pretendo! [...] para mim, eu não aprendo muita coisa lá, não” (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Nesse sentido, no contexto da investigação que realizamos, confirma-se o que Aguerondo (2002), assim como Gatti e Barreto (2009) identificaram em suas pesquisas sobre as políticas de formação de professores. Existem muitas queixas sobre o conteúdo e o formato desses processos formativos, pois, como são geralmente gestados no MEC, não envolvem a participação dos professores e, por isso, quase nunca levam em consideração as suas necessidades e dificuldades reais. Professora Anne, quando não encontrou sentido no “vídeo de um filósofo da educação” (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016), porque não estabeleceu a relação do mesmo com sua necessidade de alfabetizar as crianças, acabou não encontrando motivos para continuar naquele processo.

Ao longo da primeira seção deste capítulo, nos dedicamos a discutir como a formação de professores que alfabetizam tem sido pensada e executada no contexto nacional e local. A partir da pesquisa (bibliográfica e empírica), por um lado, identificamos forte interferência da ideologia neoliberal nas políticas educacionais e, por consequência, nas políticas de formação docente. Por outro lado, nos deparamos com as reações daqueles que recebem essas formações e que resistem, adaptam ou mesmo ignoram tais propostas (em nosso caso, as professoras, sujeitos desta pesquisa). Com isso, percebemos um direcionamento para uma formação de professores aligeirada, fragmentada, com ênfase em aspectos técnicos da prática, com pouco espaço para aprofundamento teórico e que não atende as necessidades e exigências do trabalho docente no processo de alfabetização das crianças.

Nessa perspectiva de formação (ou semiformação, nas palavras de Adorno) que valoriza o trabalho individual baseado na reflexão sobre a prática a partir de referenciais da própria prática e não teóricos, estão se consolidando, cada vez mais, processos formativos que desvinculam teoria e prática, não formando (nem mesmo informando, já que os conteúdos específicos e conhecimentos teóricos são escassos). Esses processos estimulam uma prática com base quase que exclusivamente empírica ou, em um quadro pior, que se sustenta no senso comum pedagógico, na prática dos outros sem refletir sobre ela. Com isso, vão se perpetuando práticas equivocadas tidas como próprias do processo de alfabetização, uma vez que sempre foram usadas e que, de uma forma ou de outra, promovem a “alfabetização” de algumas crianças. Mello (2000) alerta que nessa dinâmica, o sujeito acaba por guiar sua prática a partir da ótica da obviedade, assumindo a realidade como dada (“sempre foi assim”), adotando teorias que emergem da prática de outros e que, por isso mesmo, para ele, são esvaziadas de sentido.

É importante ressaltar que, apesar de percebermos a maneira enviesada como os processos formativos têm se apresentado às professoras Anne e Piedade, eles são parte de um projeto maior, pensado e gestado independentemente dos “sujeitos” da formação. Suas metas são estabelecidas e exige-se que os “sujeitos” as cumpram. Ou seja, espera-se o resultado à revelia de como tenha sido o processo. Para garantir o cumprimento das metas, criam-se os mecanismos de controle (que nas escolas do município de Manaus foram intensificados pelo sistema GIDE) que impactavam diretamente e diariamente a atividade das professoras, especialmente, por meio da burocracia e da pressão por melhores resultados nas avaliações

nacionais. Considerando que as avaliações são elaboradas tendo em vista as mesmas concepções (de escrita, linguagem, alfabetização, alfabetizado, etc.) que orientam as formações promovidas, antes, pelo Pró-letramento e agora pelo PNAIC (além da relação direta entre avaliações e currículo), de alguma forma e em algum momento, as professoras precisaram lidar com tais concepções e assimilá-las para dar conta das exigências institucionais.

Portanto, intencionalmente ou não, as professoras acabam por assumir as concepções prescritas nesses processos formativos, mesmo que de maneira parcial, equivocada, fragmentada, enviesada, transgressora, conforme já destacamos acima. Por isso, buscaremos discutir a ideia de alfabetização e letramento que está na base dos processos formativos acima descritos.

2.1.2 Concepções de alfabetização (e letramento) dos processos formativos de professores alfabetizadores

Quando tratamos de concepções de alfabetização e de letramento devemos ter em conta que essas dependem das condições culturais, sociais e políticas de cada tempo e espaço em que são elaboradas, assim como das bases filosóficas e epistemológicas que as sustentam (em disputa em um mesmo espaço e tempo), o que implica diferentes maneiras de conceber o processo de alfabetização (MORTATTI, 2004; GONTIJO, 2014). Inclusive, a ideia de dois processos diferentes (alfabetização e letramento) que se complementam para promover a apropriação da linguagem escrita é também historicamente situada e, portanto, considerando as diferentes abordagens teóricas sobre alfabetização, não é hegemônica. Gontijo (2014, p. 14) considera que:

[...] é importante acentuar que a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros.

A esse respeito, Mortatti (2004) realizou um estudo que identificou em dicionários da língua portuguesa dos séculos XIX e XX, em dicionários técnicos recentes e na história da educação as mudanças na concepção de alfabetização e a

introdução do conceito de letramento no Brasil. Gontijo (2014), mais recentemente, também realizou um estudo em que identificou as concepções de alfabetização nas políticas mundiais (principalmente em documentos da UNESCO) e discutiu sua relação com as concepções que têm orientado os programas e ações da política nacional voltada para alfabetização de crianças (como por exemplo, o Pró-Letramento). Esses são estudos que procuram evidenciar os aspectos histórico, cultural, político e, por que não dizer, econômico, que criam as condições para que determinada concepção de alfabetização se torne oficial e aparentemente hegemônica.

O estudo de Gontijo (2014), dentre outros, tem mostrado que apesar de não hegemônica, atualmente, a proposta de promover a apropriação da linguagem escrita na perspectiva da interdependência entre alfabetização e letramento (ou seja, partindo do princípio de que o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita se faz por dois processos) está tão disseminada entre os professores (e mesmo entre os pesquisadores), por meio dos documentos oficiais, cursos de formação, livros e outros materiais didáticos, eventos científicos, pesquisas científicas, etc., que assume a aparência de hegemônica, no Brasil. Isso porque, diferente da proposta oficial anterior – de base construtivista (que foi assumida mais no discurso do que na prática), a proposta de “alfabetizar letrando”, aparentemente, concilia diferentes concepções de alfabetização, como as práticas consideradas tradicionais (especialmente as dos métodos de marcha sintética, “marginalizados” na proposta anterior, mas nunca totalmente abandonados), as práticas construtivistas e aquelas que tendem a trabalhar o processo de alfabetização considerando o aspecto funcional da escrita (GONTIJO, 2014), tornando-a mais aceita pelos professores. Goulart (2014, p. 41) faz uma reflexão sobre o que tem implicado a adesão à proposta de alfabetizar letrando, quando explica que:

No movimento de discussão do processo de alfabetização e do sentido da noção de letramento no contexto, apareceu o temor de perder a especificidade do que foi sempre considerado o centro do processo de alfabetizar, a análise das palavras em unidades linguísticas, como sílabas e fonemas/letras (SOARES, 2004). Talvez a própria força da conservação tenha falado mais alto, sujeitando, de algum modo, possibilidades de renovação de fundamentos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem da escrita na escola. E o fortalecimento de estratégias e atividades de ensino consagradas em métodos de marcha sintética, que nunca deixaram a cena escolar, além do espaço para a entrada de velhas propostas, involucradas como novas, se destacaram. (GOULART, 2014, p. 41).

Partindo dessa ideia, buscaremos discutir, neste trabalho, os conceitos de alfabetização e letramento que, atualmente, têm subsidiado tanto os programas de formação continuada de professores desenvolvidos em nível nacional – Pró-letramento e PNAIC –, como a formação inicial nos cursos de pedagogia (GATTI; NUNES, 2009) que, apesar de não hegemônicos, tornaram-se oficiais e norteiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, com menor ou maior grau de intencionalidade, inclusive das professoras que participaram de nossa pesquisa. Partiremos dos conceitos elaborados pela UNESCO, pois eles têm servido de referência para medir o analfabetismo no país e subsidiam a política nacional de alfabetização, embora nem sempre explicitamente (MORTATTI, 2004; GONTIJO, 2014).

Segundo Mortatti (2006), alfabetização é o termo usado, desde o início do século XX, para denominar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial. Já o termo letramento é de uso mais recente, aparecendo por volta da metade dos anos de 1980 do século passado, como explica Soares (2004, p. 5-6, grifos da autora):

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem [...].

Como, desde de 1950, os censos no Brasil têm se baseado no conceito de alfabetização adotado pela UNESCO como critério para medir o analfabetismo no país (MORTATTI, 2004) e, em certa medida, têm orientado a política nacional de alfabetização (GONTIJO, 2014), consideramos relevante partir dessas concepções para entender a opção pela alfabetização com letramento adotada nos programas de

formação inicial e continuada, especialmente, a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Gontijo (2014) explica que:

O relatório da UNESCO (2006), fazendo referência a Fransman (2005), assinala que, desde os anos de 1950, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento (psicologia, economia, linguística, sociologia, antropologia, filosofia e história) têm se dedicado a definir o termo alfabetização. Essa busca tem proporcionado debates em torno dessa questão, o que, por sua vez, levou à construção de quatro formas de concebê-la: a) alfabetização como conjunto autônomo de competências; b) alfabetização como aplicada, praticada e situada; c) alfabetização como processo de aprendizagem; d) alfabetização como texto. (GONTIJO, 2014, p. 14-15).

Segundo a autora, de acordo com o relatório da UNESCO, o conceito de alfabetização como conjunto autônomo de competências é o mais comum e subjaz à proposta dos métodos tradicionais (sintéticos e analíticos), para os quais aprender a ler e escrever (seja como decodificação e codificação, seja como compreensão e expressão de significados) depende de métodos adequados que promovam a aquisição de certas competências, independentemente do contexto social e cultural dos sujeitos envolvidos nesse processo.

No caso do Brasil, desde a institucionalização do ensino da leitura e da escrita, no final do século XIX, até os dias atuais, os métodos sintéticos resistem como proposta de alfabetização das crianças (especialmente entre os professores alfabetizadores). De maneira explícita ou implícita, integral ou parcial, eles permanecem nas salas de aula nas quais se desenvolve o processo de alfabetização das crianças, apesar das críticas fundamentadas de estudiosos filiados a diferentes concepções de alfabetização.

No início desse século, por exemplo, os métodos fônicos (métodos de marcha sintética) “ressurgem” como o “novo caminho” para a alfabetização. Esse retorno da velha proposta involucrada de nova (GOULART, 2014) ganha destaque, principalmente a partir de 2003, devido à divulgação do relatório final do Grupo de Trabalho (GT) constituído pela Câmara dos Deputados no seminário *O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (GONTIJO, 2014).

Neste relatório, o GT, formado por pesquisadores que compartilhavam a mesma formação ideológica e discursiva, vangloria-se de apoiar suas conclusões nas mais recentes pesquisas da ciência cognitiva da leitura que “adquiriram um status científico incontestável” (BRASIL, 2007, p. 22), permitindo-lhes afirmar que estar

solidamente estabelecido que a consciência fonológica e a consciência fonêmica, assim como o ensino explícito do princípio alfabético são centrais no processo de alfabetização das crianças (BRASIL, 2007). No entanto, muitos pesquisadores brasileiros questionaram esse relatório, tecendo duras críticas ao seu conteúdo por, dentre outras coisas, tentar anular a relevância científica de pesquisas com outras abordagens teóricas. Goulart (2014, p. 41), por exemplo, apesar de não se referir explicitamente ao GT, faz críticas à argumentação em favor do método fônico como apresentada nesse documento, classificando-a como falaciosa:

No movimento de discussão do processo de alfabetização e do sentido da noção de letramento no contexto [...] ganhou terreno o clamor de grupos nacionais ligados a políticas de organismos internacionais, enfatizando que países como os EEUU, a França e a Inglaterra conseguiram alfabetizar suas populações porque utilizaram métodos como o fônico, especialmente. Argumentação falaciosa, o discurso encobre a disputa que também existe em outros países sobre modos mais culturais e modos mais estritamente estruturais de ensinar a língua escrita, além de sonegar outras informações e desconsiderar as diferenças históricas de realidades político-sociais. (GOULART, 2014, p. 41).

Isso reforça o argumento de que esse tipo de proposta (método fônico) se baseia na ideia de que a alfabetização é a aquisição de um conjunto autônomo de competências, ou seja, depende do indivíduo e das técnicas de ensino independentes do contexto político-social. Veremos, mais adiante, como a apresentação desse relatório gerou o movimento que levou à proposta de alfabetização com letramento que hoje norteia a política de alfabetização no Brasil.

Outra concepção de alfabetização apresentada no relatório da UNESCO é aquela em que a alfabetização é concebida como processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, está a ideia de que as crianças se alfabetizam à medida que aprendem, ou seja, a alfabetização é resultado de um processo ativo e global de aprendizagem e não da intervenção específica externa (base biopsicológica). Gontijo (2014, p. 17) afirma que,

No Brasil, essa concepção influenciou fortemente as políticas e as práticas de alfabetização da década de 1990. Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky [...] foram incorporados ao discurso pedagógico e político, produzindo, teoricamente, o rompimento com o modelo autônomo de alfabetização e conseqüentemente com os métodos de marcha sintética.²²

²² Apesar dessa afirmação, no decorrer de seu trabalho, Gontijo (2014) acaba concluindo que tanto o relatório do GT quanto os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), em última instância, assumem a concepção de alfabetização como aquisição de um conjunto autônomo de competências. Segundo

Ainda hoje, esse modelo continua na base das orientações do MEC para a alfabetização, a despeito das muitas críticas que essa abordagem tem recebido.

Nas teorizações construtivistas de Ferreiro e Teberosky (1999) se apresenta a ideia de que “a criança se alfabetiza”, revelando a forma como as autoras concebem o processo de alfabetização, tomando por base as ideias de Piaget e com forte crítica aos métodos tradicionais de alfabetização. Segundo Francioli (2012), as autoras defendem que a criança, enquanto sujeito cognoscente, aprende de forma espontânea na ação sobre o objeto de conhecimento (nesse caso, a escrita). É nesse processo de ação sobre o objeto que a criança se tornará intelectualmente ativa e por meio do qual se dá a aprendizagem, a construção do conhecimento (mesmo dos conhecimentos mais complexos). Portanto, a criança “[...] não precisa esperar que algum adulto lhe ensine, porque o método não ‘cria’ aprendizagem” (FRANCIOLI, 2012, p. 25).

Nesse sentido, na tentativa de valorizar a atividade da criança, colocando-a no centro do processo educativo, Ferreiro (2010, p. 59), mesmo considerando que a escola “[...] pode cumprir um papel importante e insubstituível” na construção de conhecimento da criança, subestima o papel dos professores no processo de alfabetização, destinando a eles a função de criar as condições para que as crianças descubram por si mesmas o funcionamento do sistema alfabético.

Mesmo admitindo que “existem conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita que só podem ser adquiridos por meio de outros informantes (leitores adultos ou crianças maiores)” (FERREIRO, 2010, p. 55), a autora enfatiza que os aspectos internos são os mais importantes, afirmando que existe:

[...] uma série de concepções que não podem ser atribuídas a uma influência direta do meio. Certamente são concepções acerca das propriedades, estrutura e modo de funcionamento de certo objeto, e é preciso que o objeto como tal (a escrita em sua existência material) esteja presente no mundo externo para se poder fazer considerações a seu respeito. Entretanto, o que indubitavelmente ocorre é que esta reflexão comporta uma construção interna, cuja progressão não é aleatória. (FERREIRO, 2010, p. 55).

a autora, ambos partem da concepção de linguagem de Ferdinand de Saussure, apesar de Ferreiro (2010) apresentar críticas a essa concepção. Portanto, essa é uma questão que merece um estudo específico, que foge aos objetivos desta sessão. Para esse momento, assumiremos o primeiro posicionamento de Gontijo (2014), no qual a psicogênese representa a concepção de alfabetização como processo de aprendizagem, como aparece no documento da UNESCO, analisado por ela.

Assim, apresenta sua explicação sobre a psicogênese da língua escrita, asseverando que, “do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (FERREIRO, 2010, p. 21-22). Essa evolução da escrita se realiza em três etapas:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2010, p. 22).

Tais etapas ficaram caracterizadas, no Brasil, como níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (variando as subdivisões desses níveis de acordo com as interpretações e aprofundamentos feitos por outros pesquisadores brasileiros). Segundo Francioli (2012, p. 29)

À medida que a teoria da psicogênese da língua escrita foi se difundindo entre os educadores brasileiros, “medir” o nível da escrita da criança ao chegar à escola – e continuar a fazê-lo durante o período da alfabetização – tornou-se uma prática obrigatória, uma referência, um indicativo para organizar as atividades pedagógicas que seriam desenvolvidas nas salas de aula.

Portanto, nessa perspectiva, cabe ao professor alfabetizador “[...] adaptar seu ponto de vista ao da criança” (FERREIRO, 2010, p. 60), ou seja, é necessário conhecer o nível de compreensão que a criança tem da escrita e o que está envolvido na lógica que ela estabelece para suas hipóteses. Só assim, entendendo e respeitando a forma de pensar da criança, o professor alfabetizador poderá oferecer as condições e informações necessárias para que ela mesma percorra as etapas da evolução da escrita, chegando a se alfabetizar. Segundo Ferreiro (2010), somente nessa perspectiva o professor pode contribuir com o processo de construção da linguagem escrita da criança.

No caso da escola investigada, a “sondagem” ou “avaliação diagnóstica” (que se resumia a um ditado de quatro palavras de um mesmo campo semântico com diferentes números de sílabas e uma frase usando uma das palavras anteriormente ditada), realizada para analisar o nível em que se encontra a criança na psicogênese da escrita, até o momento da pesquisa de campo, era um procedimento meramente burocrático. As professoras não se baseavam nesse instrumento para planejar suas

atividades. Mas, de qualquer modo, tinham a obrigação de cumprir esse procedimento bimestralmente, mesmo que nem todas tivessem clareza de como interpretar a escrita espontânea das crianças, como foi possível observar no encontro de planejamento do mês de março de 2016, com todas as professoras da escola, no qual, a pedido da pedagoga, realizamos uma oficina sobre avaliação diagnóstica dos níveis da psicogênese da língua escrita.

Podemos dizer que, de modo geral, nesta escola, observamos o que outros pesquisadores já apontaram em suas pesquisas, “Apesar das mudanças conceituais e pedagógicas, as práticas continuam a privilegiar os aspectos mecânicos do ler e do escrever. Elementos de mudanças e continuidades operam simultaneamente nas práticas” (GONTIJO, 2014, p. 62). Questionamos: as mudanças conceituais terão realmente acontecido? E isso põe em xeque o argumento de que o fracasso escolar na alfabetização das crianças tem relação com a “perda da especificidade da alfabetização” (SOARES, 2004; BRASIL, 2007), usado para justificar a emergência de “novos caminhos” para a alfabetização.

De qualquer forma, segundo Gontijo (2014), a apresentação do relatório final do GT acentuou a polêmica entre construtivistas e defensores do método fônico. E, em resposta a essa polêmica, o MEC decidiu promover o seminário denominado “Alfabetização e Letramento em Debate”, em meados de 2006, cuja finalidade foi aprofundar o debate, já iniciado desde a década de 1980, sobre a perspectiva de Alfabetização e Letramento. No entanto, o debate ficou comprometido tendo em vista que a escolha dos palestrantes não contemplou todas as regiões do país, nem todas as concepções de alfabetização, como explica Gontijo (2014, p. 67):

No que diz respeito ao tema “Concepções e metodologias” [o seminário abordou quatro temas: História da alfabetização; Diagnósticos e políticas de alfabetização; Concepções e metodologias e Desenvolvimento humano e aprendizagem], há representação da abordagem defendida pelo GT [método fônico], dos construtivistas, da perspectiva do letramento e de estudiosos da neurociência. É estranho que o seminário não tenha abordado as importantes contribuições de Paulo Freire, da perspectiva histórico-cultural no campo da psicologia, e da abordagem discursiva para a alfabetização, quando se sabe que até os organismos e as comunidades de pesquisadores internacionais têm reconhecido essas contribuições, principalmente as de Paulo Freire.

Isso nos remete a outra concepção identificada pelo relatório da UNESCO, que é a alfabetização como aplicada, praticada e situada. Essa concepção traz em seu bojo o reconhecimento dos limites da concepção de alfabetização como conjunto

autônomo de competências e a visão de que as práticas de alfabetização deveriam variar de acordo com o contexto social e cultural da criança, passando a compreender a alfabetização como “prática social integrada a contextos de sociedades específicas” (GONTIJO, 2014, p. 17), sem que isso signifique, necessariamente, uma preocupação em mudar a estrutura social.

Nessa concepção surgem conceitos como alfabetização funcional, eventos de alfabetização e práticas de alfabetização o que nos faz entender que ela está na base da ideia de letramento, tendo em vista que “[...] a noção de analfabetismo é repensada, pois muitas pessoas consideradas analfabetas participam de práticas sociais de leitura e de escrita” (GONTIJO, 2014, p. 17)²³. A partir dessa compreensão, passou-se a conceber que o processo de apropriação da linguagem escrita das crianças deve ocorrer por dois processos distintos mas indissociáveis – alfabetização e letramento, sendo que o primeiro inicia quando a criança entra na escola e tem tempo determinado para ser concluído (atualmente, ao final do terceiro ano do ensino fundamental), enquanto que o segundo processo inicia com as primeiras interações da criança mediadas pela linguagem escrita, em suas primeiras práticas sociais, e continua por toda a vida (SOARES, 2008).

Segundo Gontijo (2014), é essa a concepção que os organismos internacionais e, particularmente a UNESCO estão tendendo a seguir, abandonando o conceito de alfabetização como um conjunto autônomo de competências e buscando um conceito de alfabetização que agregue aspectos funcionais e elementos da proposta de Paulo Freire. O Brasil tem acompanhado essa tendência²⁴, mesmo que de maneira não explícita, já que não há menção às metas internacionais para a alfabetização ou mesmo à Década da Alfabetização nos documentos oficiais do MEC, que “[...] parece querer demonstrar certa autonomia [...] em relação aos ditames dos organismos internacionais, tendo em vista as constantes e fortes críticas elaboradas na década de 1990 às políticas neoliberais [...]” (GONTIJO, 2014, p. 129-130).

A despeito da forma não explícita, as políticas públicas voltadas à educação no Brasil, por meio dos diferentes programas, buscam um alinhamento às orientações

²³ Um exemplo disso, é a tese de Tfouni (1986), intitulada “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, um dos primeiros trabalhos a usar o termo letramento no Brasil, diferenciando-o de alfabetização.

²⁴ Com uma ressalva: para Gontijo (2014) e Goulart (2014) a concepção de letramento adotada no Brasil não se aproxima das ideias de Paulo Freire, a notar pela ausência de representantes desta perspectiva no debate sobre o tema Alfabetização e Letramento, promovido pelo MEC. Para Goulart (2014), existe uma diferença de caráter filosófico entre as duas perspectivas.

estrangeiras. No tocante à alfabetização, após debates suscitados pelo relatório do GT da Câmara dos Deputados, que advoga a volta do método fônico, evidencia-se a adoção da perspectiva do Letramento como oficial. Na perspectiva de Alfabetização e Letramento, mantêm-se aspectos da proposta construtivista, ao mesmo tempo que são incorporadas recomendações apresentadas no relatório do GT da Câmara dos Deputados, como é o caso da introdução da consciência fonológica como capacidade a ser desenvolvida pelas crianças em processo de alfabetização. Uma clara adesão ao ecletismo teórico e filosófico, que parece representar uma intenção de agradar a todos, ainda que isso seja epistemologicamente inviável.

Assim, na década de 2000, a perspectiva de Alfabetização e Letramento se fortalece quando supostamente é percebida como uma alternativa para solucionar as mazelas deixadas pela proposta construtivista ao mesmo tempo em que impõe limites para o “retorno” dos métodos tradicionais de alfabetização. No caso do Brasil, as orientações oficiais para a alfabetização se baseiam na concepção de alfabetização e letramento apresentadas por Magda Soares, para a qual:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis [...]. (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Daí surge a proposta de “alfabetizar letrando”, que sintetiza a ideia de Soares (2008) para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na fase inicial, e que pressupõe o uso de múltiplos métodos considerando o caráter multifacetado dos processos de alfabetização e letramento (SOARES, 2004). Com isso, a autora se opõe ao uso de um único método (como desejam os defensores do método fônico) e contra a desmetodização do ensino (como querem os adeptos do construtivismo) no processo de alfabetização, por entender ser necessário

[...] estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações

fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2004, p. 15, grifos da autora).

Ao analisarmos as diferentes facetas do letramento e da alfabetização apresentadas por Soares (2004), tendemos a concordar com Gontijo (2014) quando, ao analisar diferentes documentos do MEC, conclui que, na verdade, longe de superar as concepções de alfabetização como conjunto autônomo de competências e como processo de aprendizagem, a perspectiva do Letramento tem servido à conciliação das posições construtivistas e dos defensores do método fônico. Além disso, ao contrário do que defende Soares (2004, p. 15), quando diz ser “[...] preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita”, o que se tem observado é que a adoção da perspectiva da Alfabetização e Letramento asseverou a dicotomia entre os aspectos técnicos e discursivos da linguagem escrita, levando-nos a concordar com Goulart (2014, 40-41) quando afirma que:

Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem, entre outros elementos. Uma forte evidência deste fato é a associação cada vez mais estreita dos dois termos, alfabetização e letramento, em que alfabetização encampa o primeiro elemento de cada dupla elencada e letramento, o segundo. As expressões “alfabetizar letrando” (SOARES, 1998) e “letrar alfabetizando” (GOULART, 2010), do mesmo modo, apartam as dimensões do ensinar-aprender a escrita. Concebê-las como dois processos determina uma cisão, ainda que sejam considerados indissociáveis.

Gontijo (2014) ainda chama a atenção para a forma como o aspecto funcional da língua tem sido visto nessa proposta. Pois não basta apenas fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, sem considerar o aspecto político que envolve esse uso. Nas palavras da autora,

As transformações sociais, difíceis de acontecer numa sociedade como a nossa, são iniciadas pelo processo de busca de um ensino como produção de conhecimento, porém, com textos criteriosamente escolhidos para trabalhar aliterações, rimas e outros elementos que ajudam no desenvolvimento da consciência fonológica, dificilmente, o momento inicial de aprendizagem da leitura e da escrita poderá vir a ser espaço e tempo de exercício da cidadania plena. (GONTIJO, 2014, p. 132).

Nesse sentido, “Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita” (GOULART, 2014, p. 45), é necessário considerar que as práticas sociais letradas, a que se refere a perspectiva do letramento assumida oficialmente, não são homogêneas, se realizam em uma sociedade de classes e, portanto, desigual. Tal aspecto não pode ser desconsiderado no processo de alfabetização. Não basta, também, ter como ponto de partida textos que circulam socialmente, se o discurso que eles veiculam será desconsiderado em detrimento da análise linguística do texto (GOULART, 2014).

Desse modo, nos aproximamos da quarta concepção de alfabetização apresentada no relatório da UNESCO, denominada alfabetização como texto. Nessa concepção, é privilegiado o discurso expresso nos textos, situando “[...] a alfabetização no contexto de práticas sociopolíticas e de comunicação mais amplas, que constituem, legitimam e reproduzem as estruturas de poder existentes na sociedade capitalista” (GONTIJO, 2014, p. 17-18).

Ao nos aproximarmos dessa concepção de alfabetização, inevitavelmente procuramos nos distanciar das demais, buscando outras referências que nos ajudem a compreender o processo de alfabetização para além de um conjunto autônomo de competências que permitam a participação em práticas sociais, vistas mais como adaptação às leis de mercado do que como possibilidade de exercício da cidadania, conservando a lógica neoliberal que rege as relações sociais.

No entanto, trata-se de um processo que está em movimento, quase nunca contínuo, de análise crítica das concepções oficiais de alfabetização que têm norteado a formação de professores alfabetizadores – e, dentre eles, a minha própria formação. Analisar criticamente uma determinada concepção implica, necessariamente, a apropriação de novas referências para pensar o processo de alfabetização, que é o que tenho buscado fazer ao me aproximar da Teoria Histórico-Cultural que, para mim, se configura como nova referência. O que quero destacar é que, apenas no processo de doutoramento tive a oportunidade de conhecer outras concepções de alfabetização que não a oficial, demonstrando o caráter hegemônico (apesar de não homogêneo) que a concepção oficial assume e os limites que isso representa para a formação de professores. Nesse sentido, estou em processo de rever a forma que pensava e agia como professora alfabetizadora e como formadora de professores alfabetizadores e a pesquisa que ora apresento registra as idas e vindas de um processo complexo de

alteração de concepções tanto minhas como das professoras participantes, mediado pelo estudo.

Nesse movimento de mudança conceitual mobilizado pela apropriação de novas referências, inspiro-me na experiência de Goulart (2014) que, após mais de dez anos defendendo a perspectiva da alfabetização e letramento, declarou:

Em artigo anterior (GOULART, 2003a), concordando com Soares (2004), indicávamos que a dupla alfabetização-letramento não seria necessária, mas circunstancial. Entendíamos, e continuamos a entender, que o termo alfabetização comporta as facetas social e linguística. O termo letramento foi postulado na expectativa de tornar clara esta dupla perspectiva. A ampliação do estudo da teoria bakhtiniana, a pesquisa, a leitura de artigos de colegas e as atividades com professores têm-nos feito rever esta posição, entretanto, como procuramos expressar aqui. A dicotomização talvez esteja servindo para, mais uma vez, esvaziar o conteúdo do termo alfabetização em seu sentido político, situado historicamente. E para perpetuar as diferenças de conhecimentos que grupos sociais populares levam para a escola como insuficiências que acarretam dificuldades, que precisam ser compensadas. (GOULART, 2014, p. 48-49).

Ao refletirmos sobre a discussão apresentada até aqui neste trabalho, compreendemos que ao se tornar oficial, uma concepção assume a aparência de hegemônica e obscurece todas as outras, quase que ignorando sua existência. Processos formativos como Pró-Letramento e PNAIC têm servido a esse fim e se caracterizam “[...] pelo predomínio do aprender a aplicar/executar o que se considera moderno e revolucionário em cada momento histórico” (MORTATTI, 2008, p. 475). Nesse sentido, concordamos com Mortatti (2008) quando expressa que, a despeito das mudanças de concepção de alfabetização ocorridas na história da educação, o que tem permanecido é a concepção de formação de professores alfabetizadores, que tende a separar as atividades humanas de conceber, executar e avaliar quando prioriza as prescrições ao invés de fundamentos teóricos diversificados que possibilitem, aos professores, refletir sobre a atividade de ensino que realizam na alfabetização de crianças.

Por conta disso, ao propor um processo formativo colaborativo que partisse das necessidades das professoras envolvidas no processo de pesquisa, nossa tentativa foi rever essa concepção de formação e exercitar outras formas de nos apropriar de conhecimentos sobre o processo de alfabetização que nos possibilitassem intervir de maneira mais consciente e responsável nesse processo. No entanto, após a incursão em campo, dada a influência do modelo neoliberal tanto

na formação como na concepção de alfabetização dos professores, percebemos que as necessidades apresentadas pelas professoras, também históricas e culturais, não são dadas desde sempre; são produzidas. Devem ser tomadas como ponto de partida, mas devem, também, ser problematizadas. Cabe-nos, então, pensar porque essas necessidades e não outras e como podemos contribuir, nos processos formativos, para criar necessidades de humanização e não de expropriação. Assim, mesmo sob forte influência do pensamento dominante sobre alfabetização – Alfabetização e Letramento –, buscamos nos aproximar da perspectiva histórico-cultural, entendendo que:

[...] alfabetização e letramento referem-se a um único processo, o processo de internalização da língua em seu funcionamento, como elemento de interação entre as pessoas, e por assim dizer, um processo discursivo interativo para a humanização das crianças. O que está em jogo é o processo de apropriação e objetivação da língua. (SILVA, 2013, p. 101).

Isso porque, apesar de apenas termos começado a nos aproximar dessas ideias e de apresentar os limites naturais ao próprio processo de apropriação de uma concepção tão complexa quanto diversa da que tínhamos anteriormente, entendemos que essas contribuições são mais coerentes com nossa visão de mundo, sociedade, criança, ensino, aprendizagem, linguagem, escrita, formação de professores etc. Dessa forma, preferimos assumir o risco de abrir mão daquilo que consideramos seguro para enveredar por caminhos novos, do que nos manter a serviço de uma ordem estabelecida e com a qual não concordamos.

2.2 O processo de alfabetização na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Alguns autores vêm se dedicando ao estudo das contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para compreender o processo de apropriação da linguagem escrita da criança pré-escolar e escolar no Brasil, interpretando, discutindo e ampliando os estudos de Vygotski (2012) e seus colaboradores sobre o tema. Por isso e devido aos objetivos e delimitação de nosso trabalho, entendemos não ser necessário fazermos uma discussão ampla sobre a apropriação da linguagem escrita na perspectiva da THC (já que existem trabalhos publicados abordando o tema), mas apresentar aspectos que consideramos fundamentais para o leitor entender a concepção de alfabetização de que temos buscado nos aproximar a partir do

Doutorado e que tem contribuído para pensarmos a formação dos professores que alfabetizam.

Além do próprio Vygotski (2012) e Luria (2001a) que têm textos específicos sobre a questão, buscamos nos trabalhos de Gontijo (2003; 2008), Smolka (2012), Silva (2013), Bajard e Arena (2015), Mello e Bissoli (2015) dentre outros que discutem a questão no contexto brasileiro e no trabalho de Moraes (2015)²⁵ que trata do contexto amazônico, elementos que nos ajudassem a compreender a alfabetização na perspectiva da THC e a refletir sobre a formação de professores alfabetizadores.

A primeira reflexão que esses estudos nos trouxeram foi que pensar a alfabetização a partir da perspectiva da THC é, de início, compreender que esse é um processo que se relaciona com outro muito mais amplo e complexo que se inicia ainda muito cedo na vida da criança – a apropriação da linguagem escrita; uma função psíquica superior, “[...] cujo domínio significa uma virada crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI, 2012, p. 184, tradução nossa).

Ao considerarmos que “[...] o desenvolvimento da linguagem escrita possui uma longa história, extremamente complexa, que se inicia muito antes de a criança começar a estudar a escrita na escola” (VYGOTSKI, 2012, p. 185, tradução nossa), passamos a compreender que o processo de alfabetização corresponde a uma etapa dessa “longa história”, na qual o processo assistemático de apropriação da linguagem escrita iniciado muito cedo como consequência da presença da criança em uma cultura letrada, passa a ser sistematizado e intencionalmente ensinado, visando ao desenvolvimento da linguagem escrita em suas máximas possibilidades. Considerando que, apesar de a criança não ser “[...] uma *tábula rasa* que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir” (LURIA, 2001b, p. 101, grifos do autor) e de já possuir habilidades culturais, “[...] este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico” (LURIA, 2001b, p. 101) que possibilita a apropriação dos “[...] sistemas culturais que evoluíram ao longo dos séculos” (LURIA, 2001b, p. 101) e que podem levar a criança ao estágio de desenvolvimento já conquistado pelo gênero humano (LURIA, 2001b).

Isso implica dizer que entendemos a alfabetização como um momento importante para o desenvolvimento geral da criança, pois entendida como um

²⁵ Membro do nosso Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotski (GEPEV/UFAM), que trabalhou a apropriação da linguagem escrita das crianças da pré-escola, em sua dissertação de Mestrado.

processo pelo qual a criança vai se apropriar efetivamente de um instrumento cultural complexo bastante valorizado em nossa cultura, a alfabetização pode contribuir para a inclusão social e cultural da criança, ampliando suas possibilidades de humanização e de apropriação dos bens culturais objetivados na escrita. Porém, para cumprir essa função, a alfabetização requer ser entendida como um processo de sistematização da apropriação da linguagem escrita como totalidade, considerando sua estrutura, organização, mas principalmente, sua função no desenvolvimento cultural, social e psicológico da criança.

Desde esse ponto de vista, não vemos sentido na concepção de alfabetização e letramento, que considera existirem aspectos próprios da alfabetização (técnicos) e aspectos próprios do letramento (discursivos), mas, concebemos que esses são aspectos de um único processo (SILVA, 2013; GOULART, 2014), por meio do qual a criança, com a ajuda e condução do adulto, vai aos poucos efetivamente se apropriar da linguagem escrita como um instrumento cultural, “através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humanos vão sendo elaborados” (SMOLKA, 2012, p. 76). Não se trata, portanto, de adquirir e usar mecanicamente uma tecnologia, mas de se apropriar de uma modalidade da linguagem que

[...] pode ser compreendida como instrumento de constituição da consciência do sujeito e como instrumento de sua ação nas esferas da vida, criadas nas relações humanas, nas relações organizadas por intensas e profundas manifestações em um mundo encharcado de cultura escrita. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 256).

Ou ainda, como diria Smolka (2012, p. 76), “[...] a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora”. Portanto, na perspectiva da THC, a alfabetização só faz sentido se percebida no contexto do processo de apropriação da linguagem escrita que a criança vem vivenciando desde muito cedo, naquilo que Vygotski (2012) e Luria (2001) chamaram de pré-história da escrita²⁶. Só faz sentido como intervenção no processo de desenvolvimento humano da criança (especialmente a capacidade de operar com signos), como fonte de desenvolvimento, ou seja, como o momento em que a forma inicial (escrita da criança)

²⁶ Vygotski (2012) denomina como pré-história da escrita a relação que esta mantém com o gesto, o desenho e o jogo de faz de conta na formação da função simbólica. Luria (2001a), por sua vez, chama de pré-história da escrita as fases que antecedem o momento em que a criança diferencia a escrita cultural simbólica como um instrumento auxiliar.

e a forma ideal (escrita da humanidade) da linguagem escrita convivem (VIGOTSKI, 2010), a ponto de que a segunda se torne motivo de desenvolvimento da primeira.

É no processo de alfabetização que a linguagem escrita da humanidade se converte em linguagem escrita da criança (VYGOTSKI, 2012). Para que isso ocorra, não é possível priorizar este ou aquele aspecto dessa linguagem, mas apresentá-la em sua inteireza e complexidade. É necessário ter em vista que “O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo” (VYGOTSKI, 2012, p. 184, tradução nossa), cabendo ao professor que alfabetiza conhecer tal sistema e o que está implicado nessa complexidade e não buscar “simplificar” o processo por meio de estratégias que decompõem o sistema em suas partes a tal ponto que a criança perca o sentido do todo. O que implicaria perder, também, o sentido da aprendizagem, tornando-a mecânica e impossibilitando o uso da escrita em sua função social como instrumento que contribui para a formação da própria consciência.

Para Vygotski (2012), tal complexidade está principalmente no fato de a escrita ser um simbolismo de segunda ordem que vai se transformando aos poucos em um simbolismo direto dos objetos e relações existentes na realidade. Isso significa dizer que:

[...] a linguagem escrita está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. O nexos intermediário, quer dizer, a linguagem oral pode extinguir-se gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos designados, assim como suas relações recíprocas. (VYGOTSKI, 2012, p. 184, tradução nossa).

Por isso, cabe ao professor alfabetizador

[...] compreender que o aprender a ler e escrever passa por um processo que se caracteriza essencialmente pela atribuição e desenvolvimento de significados aos gestos, aos desenhos, aos objetos com que a criança brinca e também à linguagem escrita. (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 139-140).

Pois, em última instância, a linguagem escrita também é um sistema de signos que representa objetos e relações reais que, apesar de manter estreita relação com a linguagem oral, só cumpre sua função de signo quando remete diretamente ao sentido do escrito. Ou seja, só podemos considerar que a apropriação da linguagem escrita

aconteceu quando nos objetivamos por meio dela, quando “[...] escrevemos ideias e não sons que remetem a ideias, escrevemos informações e não sons que remetem a informações, escrevemos intenções de comunicação e não palavras que remetem à nossa intenção de comunicação” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 144-145). Luria (2001a) assevera ser essa a condição primeira para a criança ser capaz de escrever: usar a escrita como um instrumento para alcançar outros objetivos, conforme explica:

Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. [...] Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver. (LURIA, 2001a, p. 145).

Portanto, “[...] a história da linguagem escrita da criança está representada por uma só linha de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2012, p. 185, tradução nossa), o desenvolvimento da função da representação simbólica, da capacidade de operar com a mediação dos signos. Entendida dessa forma, para nós faz todo sentido quando Vygotski (2012) estabelece relação entre a escrita, o gesto, o desenho e o faz de conta, uma vez que,

[...] embora cada uma dessas formas de expressão possua uma história própria, todas elas guardam entre si um elemento comum que prepara o caminho para a escrita: pouco a pouco se transformam em representações simbólicas ou signos, pois passam a ser utilizadas, pela criança, como formas de substituir os objetos reais. (MELLO; BISSOLI, 2015, p.142).

Vygotski (2012) estabelece que o gesto é o primeiro signo que levará ao desenvolvimento da linguagem escrita na criança: “O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida” (VYGOTSKI, 2012, p. 186). O autor identifica dois momentos que mostram a relação entre o gesto e a escrita.

O primeiro momento diz respeito às garatujas das crianças que, para Vygotski (2012), são muito mais gestos do que desenhos, pois as crianças acabam registrando no papel o gesto que estão indicando. Ele observa esse fato em seus experimentos e cita alguns exemplos, como o caso em que uma criança, para representar uma picada

de mosquito em seu desenho, fez um gesto perfurante com a mão que segurava o lápis, deixando a marca de um ponto no papel.

Já o segundo momento identificado por Vygotski (2012), que mostra o gesto como parte da pré-história da escrita, tem a ver com a brincadeira de faz de conta, quando a criança usa um objeto para representar outro, ou seja, usa-o como signo. Para o autor, o que torna possível essa substituição do significado de um objeto por outro é o gesto indicativo, e não sua semelhança com o objeto que a criança quer representar: “[...] o objeto, por si mesmo, adquire a função e o significado de signo somente graças ao gesto que lhe atribui tal significação” (VYGOTSKI, 2012, p. 188, tradução nossa), a exemplo de um lápis que, na brincadeira, pelo gesto feito pela criança, representa uma seringa de injeção.

Segundo Vygotski (2012), à medida que esse objeto é usado continuamente nessa função, “[...] o significado do gesto se transfere aos objetos e durante o jogo estes começam a representar determinados objetos e relações convencionais, inclusive sem os gestos correspondentes” (VYGOTSKI, 2012, p. 188). Ainda nos valendo do exemplo anterior, por usar muitas vezes o lápis como uma seringa de injeção por meio do gesto, no jogo de faz de conta, a criança passa a conceber o objeto lápis como substituto do objeto seringa de injeção que não está presente, mesmo quando não faz com ele o gesto que lhe possibilitou representar o outro objeto. Nesse caso, a criança faz a diferenciação apontada por Luria (2001a), pois ela sabe perfeitamente diferenciar um lápis de uma seringa de injeção, no entanto, ela faz, intencionalmente, um uso funcional do lápis como um instrumento que representa outro objeto apenas no momento da brincadeira, ou seja, ela abstraiu do objeto lápis um indício do significado do objeto seringa por meio da imaginação. Mello e Bissoli (2015) interpretam que essa constatação de Vygotski (2012) aponta a importância do brincar para o desenvolvimento da linguagem escrita, ao considerar sua contribuição para a capacidade de abstração necessária ao desenvolvimento dessa modalidade da linguagem.

Assim como o gesto, o desenho infantil também contribui para o desenvolvimento da linguagem escrita, quando se desenvolve e passa de mera marca do gesto no papel à linguagem gráfica. Pois, assim como o gesto, o desenho também se desenvolve e guarda relação com a linguagem escrita. Moraes (2015), considerando os estudos de Vygotski (2012), afirma que a criança pouco a pouco passa a usar o desenho como forma de expressão, independente do gesto,

desenhando o que sabe sobre as coisas e não necessariamente o que vê, ou seja, ela é muito mais simbólica do que realista. Por isso Vygotski (2012, p. 192, tradução nossa) sustenta que o desenho é uma linguagem, quando explica que:

Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida que, na realidade, se trata de um relato gráfico, quer dizer, uma linguagem escrita peculiar. De acordo com a sábia expressão de C. Bühler, o desenho da criança é bem mais uma linguagem que uma representação.

Portanto, para Vygotski (2012), o desenho pode ser interpretado como uma etapa anterior à linguagem escrita, já que ambas guardam uma relação com a fala. Segundo ele, “[...] o desenho é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal” (VYGOTSKI, 2012, p. 192, tradução nossa), assim como acontece com a linguagem escrita. Mello e Bissoli (2015, p. 141) explicam que “o desenho registra inicialmente o gesto (a ação) da criança, depois acompanha a sua fala, concretizando-se nas marcas gráficas que acompanham os relatos infantis para, em última instância, tornar-se uma representação”. Com base nas proposições de Vygotski (2012), as autoras afirmam que “Esse caminho que culmina na possibilidade de a criança projetar o que será desenhado antes de fazê-lo contribui para que ela exercite a intencionalidade que marca as produções escritas” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 141).

Portanto, o amplo desenvolvimento das outras linguagens da criança, como a verbal e a gráfica, por intermédio das atividades com os objetos no jogo de faz de conta e pelos desenhos, é de extrema importância para o desenvolvimento propriamente dito da linguagem escrita, pois o exercício dessas outras formas de expressão contribui em muito para formar as capacidades de abstração, de antecipação, intencionalidade, simbolização tão necessárias ao desenvolvimento da linguagem escrita. Por isso é tão fundamental ao professor alfabetizador conhecer a pré-história da escrita, tendo em vista que o domínio da linguagem escrita não pode ser percebido como uma aprendizagem isolada, como um ato mecânico e externo, “[...] mas, como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo aquilo que o preparou e o fez possível” (VYGOTSKI, 2012, p. 185, tradução nossa).

Nessa perspectiva, Luria (2001a) desenvolveu seu estudo experimental buscando desvendar a gênese do processo que leva a criança a descobrir o simbolismo da escrita, ou melhor, o autor buscou desvendar o processo que leva a criança a perceber que “[...] escrever envolve a possibilidade de usar uma marca (uma linha, um rabisco) como um auxiliar que não tem qualquer significado em si mesmo, mas tem um significado como uma operação auxiliar” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 142). Para Luria (2001a, p. 146) a escrita é uma operação auxiliar usada para fins psicológicos, ou ainda, “[...] a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”.

Os experimentos de Luria (2001a)²⁷ revelaram que o desenvolvimento da linguagem escrita percorre um caminho que vai “[...] desde a cópia imitativa, mecânica, puramente externa dos movimentos da mão do adulto quando escreve, até o domínio inteligente dessa técnica” (LURIA, 2001a, p. 148). Portanto, para esse autor, o desenvolvimento da linguagem escrita corresponde ao processo em que a criança transforma rabiscos não-diferenciados em signos diferenciados, seguindo um caminho em que “Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos” (LURIA, 2001a, p. 161) – a marcas com sentido, que expressam um conteúdo.

Após discutir os resultados dos seus experimentos, que mostraram o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, Luria (2001a) apresenta uma conclusão de extrema relevância para o processo de alfabetização:

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão. Na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são para ela a pré-história de sua escrita. Mas mesmo esses métodos não se desenvolvem de imediato, passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isso lhe será muito útil. (LURIA, 2001a, p. 188)

²⁷ Luria (2001a, p. 147) explica em que consistiram os experimentos: “Nosso método era, na verdade, muito simples: pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de relembrar um certo número de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Comumente, este número ultrapassava a capacidade mecânica da criança para recordar. Uma vez que a criança compreendia ser incapaz de lembrar o número de palavras dado na tarefa, nós lhe entregávamos um pedaço de papel e lhe dizíamos para tomar nota ou ‘escrever’ as palavras por nós apresentadas [...] sugeríamos que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que lhe iríamos dizer [...] e nós apresentávamos à criança várias (quatro ou cinco) séries de seis ou oito sentenças simples, curtas e não-relacionadas umas com as outras”.

Essa conclusão de Luria (2001a) reforça a afirmação de Vygotski (2012) de que “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 2012, p. 150, tradução nossa). Isso significa que, para a criança compreender o sentido e o mecanismo da escrita, ela necessita vivenciar muitas situações ricas de significado histórico, cultural e, portanto, social envolvendo a linguagem escrita; situações em que, de fato, essa linguagem se apresenta como um instrumento auxiliar para atender a uma necessidade. É nessas situações que as crianças vão tendo a oportunidade de fazer suas tentativas de compreender a função e mecanismo da linguagem escrita e, aos poucos, vão se apropriando desse valioso instrumento cultural, tornando-o uma função de seu próprio psiquismo.

Por isso, concordamos com Luria (2001a) quando declara ser muito útil aos professores alfabetizadores conhecer o caminho psicológico que leva à apropriação da linguagem escrita pela criança, a começar pela formação da função simbólica (VYGOSTI, 2012), pois, ao compreendermos o processo que leva à apropriação da escrita, podemos intervir nesse processo de maneira mais intencional e consciente.

Apesar de não ter conseguido realizar um estudo sobre a pré-história da escrita (tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da função simbólica, desde o gesto até a escrita (VYGOTSKI, 2012), como ao próprio desenvolvimento da escrita desde os primeiros rabiscos (LURIA, 2001a)) no processo formativo colaborativo, tivemos sempre em vista a promoção de vivências significativas no processo de alfabetização, tanto para as professoras como para as crianças. Por isso que, buscando nos aproximar da concepção de alfabetização da THC, propusemos algumas mudanças nas práticas alfabetizadoras das professoras, sempre que percebíamos abertura para isso. E foi na segunda sessão de autoscopia individual, com a professora Anne, que observamos a oportunidade de sugerir a realização de um projeto de aprendizagem, no qual a linguagem escrita fosse usada com sentido coincidente com seu significado social (MELLO, 2011). A proposta surgiu quando discutíamos sobre as práticas de leitura, a partir do seguinte diálogo:

Pesquisadora: Você já realizou algum projeto com eles? Algum projeto de leitura?

Professora Anne: Não. Projeto, projeto, assim, não. Eu venho com atividades que envolvam mais a leitura. Mas, em relação [a] eu fazer um projeto e aplicar aquele projeto... [balança a cabeça sinalizando que não].

Pesquisadora: Já pensou nisso?

Professora Anne: Às vezes eu penso, mas eu ainda não sei como fazer. Não sei por onde eu posso realmente fazer.

Pesquisadora: Por exemplo, uma coisa que me chamou a atenção quando você falou: “ah, eles estão brincando na amarelinha, porque eu trabalhei com eles os jogos tradicionais”. Você já pensou que isso poderia virar um projeto? [a professora começa a rir]. Entendeu? De repente, pode fazer um livro com as brincadeiras tradicionais. Um livro de brinquedos, com textos instrucionais, com depoimentos de alguns adultos contando como...

Professora Anne: Brincavam.

Pesquisadora: É. De repente, alguma mãe que tenha mais facilidade de vir à escola contar como era quando ela era pequena, como brincava. Esse relato, essa entrevista pode, por exemplo, pode trabalhar com eles o texto da entrevista, ajudá-los a preparar as perguntas para essa mãe, podem levar uma entrevista para os pais...

Professora Anne: Responderem.

Pesquisadora: Isso. O que já podia ser uma parte do livro.

Professora Anne: Ah, legal!

Pesquisadora: Entendeu? Trabalharia um texto instrucional, de como montar um brinquedo tradicional, por exemplo, um pé de lata, uma perna de pau...

Professora Anne: Um telefone sem fio, que eu trabalhei com eles.

Pesquisadora: Pois é, um telefone sem fio. Fazer uma pesquisa de como se brinca com esse brinquedo, como montar, “agora, vamos fazer o texto de como montar: o que que precisa? Como é que faz”? Ou pegar uma outra, a própria amarelinha: “vamos fazer as regras da amarelinha”. Então, é um livro, é um projeto que envolve e que você vai trabalhar aí tanto a questão da escrita como da leitura. Aquilo que falamos em nosso outro encontro, é algo que eles vão fazer e usar a linguagem como costumamos usar, mesmo. Fazendo registro das coisas que precisamos lembrar, “por que que vamos anotar? Porque queremos lembrar depois como monta esse brinquedo, vai que daqui a dois anos eu quero montar um pé de lata, vou lá no meu livro do primeiro ano, que eu fiz, e lá tem um texto que me ajuda a lembrar como faz”. É um trabalho que envolve todas as crianças. Por exemplo, com aqueles que já estão dominando o sistema de escrita, já pode pedir que façam a apresentação: “você são responsáveis de dizer para as pessoas que vão ler nosso livro, o que tem neste livro, porque vocês resolveram escrever esse livro. Vocês vão apresentar nosso livro”. Já com aqueles que ainda não dominam o sistema, eles podem produzir oralmente o passo a passo da montagem de um brinquedo, entendeu? (AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 14/09/2015).

Depois de refletirmos sobre questões didáticas envolvendo o ensino da leitura, a partir dos episódios assistidos na autoscopia, percebemos que poderíamos propor à professora uma forma de conduzir o processo de alfabetização diferentemente daquilo que ela estava realizando com sua turma. Observamos que a professora estava solícita para isso, como confirmamos nesse diálogo, mas não sabia bem o que e como fazer. À medida que fomos mediando sua reflexão, sugerindo, orientando, justificando e incentivando o desenvolvimento de um projeto, a partir daquilo que ela

já realizava com as crianças, apesar de não sistematizadamente (exercícios, tarefas, propostas com fim em si mesmas), a professora foi se entusiasmando com a proposta. Nossa intenção, nesse momento, foi mostrar para a professora que era possível realizar um trabalho na alfabetização cujo objetivo fosse o aspecto discursivo da linguagem escrita, considerando ser esse o aspecto que importa e que pode se converter em desenvolvimento na criança. Desenvolver um projeto nos pareceu a maneira mais viável da professora começar a trabalhar os textos da maneira como são usados historicamente, trabalhando os enunciados como unidade dos aspectos discursivos e técnicos da linguagem escrita, como explica Bakhtin (1997, p. 280).

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

O projeto poderia suscitar a necessidade de leitura e produção de textos em diferentes esferas de comunicação.

A partir desse encontro, a professora realmente se interessou pela proposta, chegou a fazer uma votação com suas crianças para eleger o tema do projeto, mas, em função das demandas institucionais do final do ano, ela resolveu deixar a realização do projeto para o próximo ano letivo.

Ao retomarmos as atividades da pesquisa no ano seguinte (2016), resgatamos a ideia do projeto e acordamos fazê-lo coletivamente. Haveria uma feira de ciências na escola, no final do mês de agosto, então as professoras escolheram fazer um projeto que culminasse com a exposição nesta feira. Assim, poderiam trabalhar nele durante o primeiro semestre. Como as professoras não sabiam elaborar o projeto, articulando o tema com o processo de alfabetização e às disciplinas, comprometemo-nos em ajudá-las e assim o fizemos. No entanto, professora Piedade desistiu do projeto, porque não se sentiu segura para realizá-lo, preferindo trabalhar com sequências didáticas (conforme explicou a professora durante nosso último encontro da pesquisa), enquanto professora Anne continuou e ficou bastante impressionada com o resultado. Na figura 10 podemos observar alguns momentos do

projeto e nos relatórios do segundo e terceiro bimestres²⁸, a professora pontua e avalia as atividades que desenvolveu com as crianças.

O projeto de ciências, que tem como tema: Corpo humano e saúde, está sendo desenvolvido principalmente nas segundas-feiras e sextas-feiras, onde são feitas rodas de conversas, debates, pesquisas, utilização do dicionário, atividades sobre o tema, trabalho com rótulos e embalagens, simulação de um supermercado e confecção de cartazes. Durante estas atividades pode-se perceber o interesse dos alunos pelo tema proposto. (PROFESSORA ANNE, RELATÓRIO DO 2º BIMESTRE, 2016).

Neste bimestre ocorreu a feira de ciências, onde os alunos tiveram um ótimo desempenho. A turma foi dividida em quatro grupos, onde abordaram os seguintes subtemas: as partes externas do corpo humano; os sistemas; os principais órgãos e a importância das atividades físicas para o corpo. É importante lembrar que estes assuntos foram trabalhados desde março e que, para [a] feira [de ciências], nenhuma criança levou fala [textos] para decorar e sim, no dia da feira, os alunos falaram aquilo que eles conseguiram assimilar durante as atividades do projeto.

Após a feira, a turma produziu um portfólio, falando sobre os principais momentos do projeto de ciências. Esta atividade foi feita em trio, onde cada trio fez uma parte do portfólio. Foi um momento muito rico e onde pude perceber que os alunos realmente conseguiram compreender o assunto. (PROFESSORA ANNE, RELATÓRIO DO 3º BIMESTRE, 2016).

Figura 10: Atividades do projeto de ciências sobre o corpo humano



Fonte: Acervo da professora Anne, 2016.

²⁸ Documento de uso interno da escola, solicitado pela pedagoga para que ela possa realizar o relatório bimestral das atividades pedagógicas da escola, exigido pela SEMED.

Os registros fotográficos e escritos da professora Anne revelam que ela incorporou, à sua atividade de ensino, várias sugestões que demos ao longo da pesquisa, reconstruindo e criando novas formas de agir/pensar o processo de alfabetização a partir do que vivenciou no processo formativo colaborativo. Mas, principalmente, observamos que, a partir do projeto de ciências, cada criança de sua turma teve a oportunidade de realizar atividades e ações que podem ter contribuído com seu processo de apropriação da linguagem escrita durante o processo de alfabetização.

Em vários momentos, percebemos a linguagem sendo usada para alcançar uma necessidade, com função social. As crianças leram durante a pesquisa sobre o tema, para buscar informações e se apropriar do conhecimento sobre o corpo humano; aprenderam a manusear o dicionário, porque precisavam se apropriar dos significados de palavras que dificultavam a compreensão dos textos lidos; selecionaram as informações mais relevantes para fazer o registro do que aprenderam; produziram cartazes se preocupando com o conteúdo e com a forma do discurso, escolhendo a letra adequada (tipo, tamanho, cor), revisando a ortografia, porque sabiam que os cartazes seriam lidos pelos visitantes da feira; produziram um portfólio para recordar e registrar o que viveram, dentre tantos outros momentos em que as crianças leram para buscar acessar o sentido dos textos, para aprenderem, e escreveram para comunicar, para registrar, tendo em vista um destinatário real. Pois, o texto ou

[...] o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. [...] O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. Diferentemente das unidades significantes da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor [...] e destinatário. (BAKHTIN, 1997, p. 321).

Portanto, considerando que “[...] a fala [assim como a escrita] não se reduz ao código, nem é uma produção do indivíduo” (PINO, 2005, p. 143), ao contrário, “[...] é um evento social, resultado da interação verbal de um locutor e de um interlocutor” (PINO, 2005, p. 143), o desenvolvimento dessa atividade se mostrou relevante para aproximar as crianças do verdadeiro significado de aprender a ler e escrever.

Segundo a professora, além da realização do projeto, os atos de leitura e produção de textos também ficaram mais frequentes em sua sala de aula. Por tudo isso e, em função de observar o interesse e o desenvolvimento das crianças com as novas atividades, ela avalia o projeto como “um momento muito rico”. Durante nosso último encontro da pesquisa, a professora avalia a relevância do processo formativo colaborativo para a sua atividade de ensino:

Professora Anne: Para mim foi bom, foi interessante. Eu aprendi muita coisa. Principalmente essa questão de ver o que fazemos na sala [autoscopia], que às vezes nem percebemos que fazemos e acabamos refletindo realmente sobre o que estamos fazendo. Então, essa formação serviu muito para isso, para nos analisarmos. Se estamos alcançando o aluno, se nossa metodologia está servindo para alguma coisa. Para mim, o mais importante foi mesmo isso, eu fazer uma análise da minha prática. Foi o que eu tentei fazer muito desde quando começou até agora. Eu mudei muito, muito! Minha maneira de desenvolver as atividades é muito diferente do que eu fazia no ano passado, então contribuiu muito para o que estou fazendo agora. (ENTREVISTA COLETIVA, 03/06/2016).

Sendo assim, reconhecemos na THC uma importante contribuição para o processo de alfabetização e para a formação dos professores alfabetizadores, pois fundamenta uma intervenção pedagógica voltada para o uso da linguagem escrita como o instrumento cultural complexo que ela é, priorizando o ensino que valoriza situações em que a escrita é usada como linguagem, com função social, para atender necessidades reais de interlocução, para o que, se recorre sim ao ensino sistemático dos aspectos técnicos, mas dentro do contexto de que é necessário se apropriar deles para que a linguagem escrita se realize e cumpra seus objetivos.

O trabalho de alfabetização sob a perspectiva da THC tem no discurso a sua unidade fundamental, enquanto que a perspectiva do alfabetizar letrando, ao separar em dois segmentos a inserção na cultura escrita e os aspectos técnicos, rompe com essa unidade. Portanto, pensar em uma proposta de alfabetização que considere os pressupostos da THC significa, primeiramente, compreender que o texto é a base do trabalho no processo de alfabetização. É no texto que todos os elementos da escrita (comunicação, embate ideológico, especificidades de registro, pensamento e afetos de quem escreve, etc.) se movimentam, constituindo um produto que é, ao mesmo tempo, cultural e pessoal, resultado do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita.

Portanto, considerando que aprender a ler e escrever significa aprender a buscar e expressar ideias, sentimentos, desejos, cabe reconhecer que o trabalho a ser desenvolvido no processo de alfabetização deve ter como ponto de partida e de chegada o texto, pois em raros casos se alcança esses objetivos valendo-se de palavras isoladas, muito menos por meio de sons e letras.

Se, para Vygotski (2014), a unidade que revela a integração entre pensamento e linguagem é o significado das palavras, as palavras isoladas não expressam o fluxo do pensamento e dos afetos, que só podem ser objetivados no discurso. É por isso que a criança, ao aprender a falar – ainda que fenotipicamente diga palavras isoladas, já que não domina ainda o fluxo discursivo – torna-se falante da língua quando participa como sujeito de relações discursivas reais. E suas palavras representam frases e textos completos (NOGUEIRA, 2016).

No caso da escrita, esse significado se expressa também no discurso real, por intermédio dos textos. Realizar a atividade que culmina na apropriação da linguagem escrita implica ser sujeito do discurso escrito, reproduzindo a atividade humana de expressão com e pelo texto.

Sendo assim, na perspectiva da THC, a alfabetização não é entendida como um processo de desenvolver a habilidade de transformar o escrito em fala e representar a fala pela escrita, fato não superado pela perspectiva do alfabetizar letrando (que, na verdade, reforçou essa ideia). Faz-se necessário que o trabalho realizado na escola priorize o aspecto funcional da linguagem escrita, sem desconsiderar os aspectos técnicos, que são apreendidos à medida que, para escrever, a criança demanda do adulto novas informações sobre o funcionamento desse sistema. É importante lembrar que ser como o adulto e dominar os conhecimentos que ele domina em suas atividades mobiliza a criança. Isso envolve a imitação que se expressa de diferentes maneiras, como no jogo de papéis e na necessidade da escrita, desde que essa linguagem faça parte significativa do cotidiano em que adulto e criança se relacionam.

Nessas condições em que a criança se relaciona desde cedo com a escrita como um instrumento cultural complexo, a partir de atividades que aproximem o sentido e o significado cultural da linguagem escrita (MELLO, 2011), como aquelas promovidas por professora Anne durante o projeto de ciências, certamente, tal processo de apropriação, mais do que possibilitar à criança fazer parte de práticas sociais envolvendo a escrita (objetivo do letramento), vai resultar em desenvolvimento

de novas funções psíquicas superiores. Isso porque, como Vygotski (2014) assegura, a assimilação da linguagem escrita e, assim, das capacidades de ler e escrever, “é uma das matérias mais importantes da instrução escolar no início da escolarização, já que favorece o desenvolvimento de todas as funções que ainda não tenham se formado na criança” (VYGOTSKI, 2014, p. 242, tradução nossa).

Partindo do pressuposto de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 2005), a atividade do professor que alfabetiza assume grande importância e responsabilidade, uma vez que a ele cabe intervir de maneira intencional e sistematizada no processo de apropriação da linguagem escrita da criança, promovendo experiências recheadas de significado histórico e cultural do uso dessa linguagem, comprometidas com a aprendizagem que possibilite o desenvolvimento daquele que aprende. O professor e a professora, também, devem se reconhecer como portadores da cultura, portadores do novo a ser aprendido, aqueles que já tendo se apropriado da linguagem escrita podem ajudar a criança nessa tarefa, já que, na perspectiva aqui defendida, a aprendizagem que gera desenvolvimento se dá primeiramente no âmbito social e aos poucos se torna individual.

Sob esse ponto de vista, acreditamos que cabe repensar práticas alfabetizadoras que em vez de priorizar o trabalho que aproxime as crianças do significado e sentido dos textos escritos e que apresente a escrita como um instrumento por meio do qual elas podem se expressar, registrar, documentar ou comunicar-se com alguém, insistem em fazer cansativos treinos para que elas identifiquem e concentrem sua atenção na relação entre o oral e o escrito, chegando ao extremo de destacar a pronúncia isolada de fonemas, associando-os aos seus respectivos grafemas, que também são ensinados de forma isolada por exercícios repetitivos de reprodução das letras. Vygotski, em sua época, já chamava a atenção para o fato de que,

Até agora, o ensino da escrita se coloca em um sentido prático restrito. À criança se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, porém não se ensina a linguagem escrita. O mecanismo da leitura se promove a tal ponto que a linguagem escrita como tal fica relegada [...]. (VYGOTSKI, 2012, p. 183, tradução nossa).

O autor ainda alerta que, ao encarar o ensino da escrita nesse sentido prático restrito, o professor parte do princípio de que a linguagem escrita é uma aprendizagem

artificial, independente dos sujeitos que a usam, como algo que tem valor em si mesma e que, para ser ensinada e aprendida, exige enorme atenção e esforço tanto do professor como da criança (VYGOTSKI, 2012). Por isso, concordamos com Mello e Bissoli (2015, p. 138) que, ao considerarem que “Essa crítica fundamental à escola do início do século XX continua válida para a escola brasileira do século XXI”, afirmam: “Não se trata, pois, da quantidade de tempo que se dedica à linguagem escrita na escola [...]. Trata-se sim de como concebemos a cultura escrita e de como a apresentamos às novas gerações” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 138-139).

Portanto, para mudar a forma de trabalhar a linguagem escrita com as crianças na escola (alfabetização) é necessário, primeiro, que mudemos nossa forma de conceber a própria escrita, aqui entendida como um instrumento cultural complexo que contribui para o processo de humanização das pessoas. Um instrumento que se transforma à medida que é usado pelas pessoas para atender as suas necessidades e que, portanto, não pode ser apresentado como pronto e acabado, e sim como “linguagem escrita viva” (VYGOTSKI, 2012, p. 183) que também transforma aquele que dela se apropria e por meio dela se objetiva.

Essa mudança de concepção, passa pela formação de professores. No caso anteriormente exposto, observamos o quanto o processo formativo colaborativo contribuiu para que professora Anne transformasse sua atividade de ensino no processo de alfabetização. Segundo a professora, a partir dessa experiência, o trabalho com projetos foi incorporado a sua atividade de ensino.

Com essa breve exposição, procuramos esclarecer a concepção de alfabetização que temos perseguido neste trabalho, buscando nos distanciar das concepções hegemônicas que estão sendo veiculadas oficialmente e massivamente nos processos formativos de âmbito nacional e local. No próximo capítulo, buscaremos argumentar em defesa de processos formativos voltados à formação do pensamento conceitual dos professores, que possibilitem a eles se apropriarem de conhecimentos necessários à sua atividade de ensino na alfabetização. À medida que discutirmos tais questões, pretendemos evidenciar, principalmente, o processo (muito mais do que os resultados propriamente ditos) que realizamos junto com as professoras, destacando as possibilidades e limites de uma proposta de formação pautada na necessidade real dos sujeitos envolvidos (e não naquelas necessidades produzidas por interesses externos, que embora pareçam ser dos sujeitos, não visam a sua humanização), além

de refletir sobre como essas professoras construíram, ao longo do tempo, seus repertórios de conhecimentos sobre a alfabetização das crianças.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: aproximações teórico-práticas

No capítulo anterior refletimos sobre como tem se configurado a formação dos professores responsáveis pelo processo de alfabetização no Brasil, especialmente a partir das políticas públicas de concepção neoliberal. Analisamos como as mudanças sociais e políticas se relacionam com mudanças nas concepções de alfabetização que orientam as políticas de formação dos professores alfabetizadores e mudam a própria concepção de formação docente. Percebemos que na perspectiva neoliberal ressurge, em uma “nova” versão, a tendência tecnicista de formação de professores, que tem como objetivo formar o professor técnico capaz de executar bem as orientações das políticas de alfabetização do MEC, em processos formativos aligeirados e de baixo custo (MORTATTI, 2008; EVANGELISTA, 2012; LIBÂNEO, 2013; GONTIJO, 2014).

Avaliamos, ainda, que processos formativos com essas características oferecem poucas possibilidades aos professores alfabetizadores de se apropriar e produzir os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de sua atividade de ensino no processo de alfabetização. Vimos que existe uma vasta produção de conhecimentos científicos que abordam a questão da alfabetização das crianças, a partir de diferentes perspectivas teóricas e filosóficas. Portanto, compreendemos que os professores alfabetizadores, comprometidos realmente em promover a apropriação da linguagem escrita das crianças enquanto um instrumento cultural de humanização, necessitam conhecer, se apropriar desses conhecimentos para terem condições de avaliar as propostas oficiais, que chegam a cada momento nas escolas, para não assumirem como suas “[...] falsas necessidades que o momento histórico lhe impõe subliminarmente” (MELLO, 2000, p. 91).

Por isso, neste último capítulo, pretendemos discutir a formação de professores que cuidam da alfabetização de crianças, a partir das contribuições da THC, em uma perspectiva que consideramos humanizadora (no sentido de que possibilita maior apropriação das criações do gênero humano e o desenvolvimento que disso decorre em cada sujeito). Trata-se de discutir a necessidade de uma formação que possibilite, ao professor responsável por alfabetizar crianças, o desenvolvimento de suas máximas capacidades para a realização de seu trabalho

para que, por meio dele, possa se humanizar cada vez mais, também como concerne ao trabalho na perspectiva marxiana. Portanto, procuraremos sustentar que o processo formativo necessita priorizar a formação do pensamento conceitual dos professores (em nosso caso, dos professores alfabetizadores), por ser o tipo de pensamento necessário ao desenvolvimento da atividade de ensino, que se caracteriza como objetivação não cotidiana (HELLER, 1987; MELLO, 2000), que requer um alto nível de intencionalidade e homogeneização das nossas capacidades humanas para seu desenvolvimento. Segundo Vygotski (2012, p. 64, tradução nossa):

À margem do pensamento em conceitos não é possível entender as relações existentes por trás dos fenômenos. Apenas aqueles que os abordam com a chave do conceito estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam por trás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas.

Nossa intenção, portanto, é apresentar os estudos de Vygotski (2012, 2014) sobre a formação e relevância do pensamento conceitual para o desenvolvimento integral das pessoas, especialmente dos professores alfabetizadores, analisando em que medida o processo de formação de professores desenvolvido ao longo de nossa pesquisa se aproximou ou se distanciou dessa perspectiva. Buscaremos, ao longo do capítulo, identificar os limites e possibilidades que encontramos para a realização do processo formativo colaborativo na escola e em que medida ele contribuiu ou não para ampliar o repertório de conhecimentos das professoras que participaram conosco na pesquisa que deu origem a este trabalho.

Considerando o que vivenciamos na pesquisa empírica (observação das aulas e depoimentos das professoras) e o estudo que realizamos sobre a formação do pensamento conceitual, entendemos que as professoras realizavam (ou ainda realizam) seu trabalho guiadas muito mais pelo pensamento empírico, por conceitos cotidianos (pseudoconceitos) do que pelo pensamento conceitual. Por isso, e entendendo que os pseudoconceitos são formados nas condições objetivas em que vivem e são educadas as pessoas, na segunda parte deste capítulo, faremos um esforço de identificar alguns indícios que expliquem a formação desses (pseudo)conceitos das professoras, sempre considerando os limites de nossa investigação. Trata-se realmente do esforço de estabelecer a relação entre as vivências das professoras com a linguagem escrita, desde a infância até a formação

docente, e a construção dos repertórios de (pseudo)conceitos que orientam suas atividades de ensino na alfabetização de crianças. Para tanto, discutiremos o que é vivência para Vigotski (2010) e qual a relação dela com a formação dos conceitos, ou seja, dos significados e sentidos que atribuímos à realidade.

Portanto, neste capítulo, partiremos do processo formativo colaborativo que vivenciamos na pesquisa empírica, para discutir o desenvolvimento do pensamento conceitual das pessoas e o papel das vivências nesse processo.

3.1 Considerações sobre o processo formativo colaborativo desenvolvido na pesquisa

O processo formativo colaborativo, como apresentamos no primeiro capítulo, teve alterações ao longo de seu desenvolvimento, buscando se adequar às demandas próprias da pesquisa com sujeitos. Porém, duas características se mantiveram inalteradas desde sua concepção – a participação das professoras nas tomadas de decisão e a necessidade das professoras como ponto de partida da formação.

Portanto, podemos dizer que o processo formativo colaborativo que almejamos desencadear nesta pesquisa teve como objetivo ampliar o repertório de referenciais teóricos das professoras sobre o processo de alfabetização, partindo das necessidades demandadas pela prática educativa com crianças em processo de alfabetização. Com isso, procuramos ouvir as professoras durante todo o processo, oportunizando a participação delas no encaminhamento das atividades formativas. Isso, em parte, justifica as mudanças no desenho metodológico inicial da pesquisa, como discutimos no primeiro capítulo.

Em síntese, esse processo formativo colaborativo constituiu-se por encontros entre pesquisadora e sujeito individualmente e, pesquisadora e sujeitos coletivamente, mediados por diferentes recursos como: vídeos das professoras realizando seu trabalho, textos de pesquisadores que estudam o processo de alfabetização e roteiros com questões para nortear o diálogo.

Os encontros se caracterizaram como um diálogo entre sujeitos com diferentes níveis de compreensão do objeto de estudo, uma vez que nós, na condição de pesquisadora, tivemos acesso a um repertório maior de conhecimentos teórico-práticos do que as professoras (dizemos isso tomando por base os dados da pesquisa empírica). Também exercemos papéis diferentes, já que eu tinha a função de conduzir

o diálogo com a ajuda dos recursos já citados, enquanto as professoras se posicionaram como participantes, ou seja, participaram ativamente dos diálogos, inclusive trazendo novos elementos para a discussão, mas não tiveram a responsabilidade de coordená-los e analisá-los, produzindo e sistematizando conhecimentos a respeito do processo pelo qual passavam.

As atividades ocorreram na própria escola em horário de trabalho, quase que exclusivamente na HTP das professoras. Com isso, procuramos interferir o mínimo possível na rotina da escola, justamente para analisar as possibilidades de continuidade dessa proposta, após o encerramento da pesquisa. Ou seja, procuramos aproveitar as próprias condições de trabalho e de estrutura da escola para avaliar a viabilidade desse tipo de intervenção.

Portanto, em 2015, quando iniciamos o processo de pesquisa com formação, acreditávamos (como ainda acreditamos) ser necessário ampliar as referências teóricas das professoras quanto ao processo de alfabetização das crianças. Foi o que procuramos fazer, com o intuito de contribuir para a superação das explicações óbvias, sem fundamento científico, que costumam fazer parte do repertório dos professores alfabetizadores. Além disso, entendíamos (como ainda entendemos) ser fundamental partir das necessidades das próprias professoras, procurando ouvi-las e possibilitando sua participação no processo, porque nos indignava o fato de as formações para professores desconsiderarem esses aspectos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Considerávamos (como ainda consideramos) que, além de um desperdício de recursos e de tempo, processos formativos aligeirados e padronizados, pensados sem ouvir os sujeitos da formação, pouco contribuem para o desenvolvimento dos professores, das escolas e das crianças.

Porém, o momento da qualificação, já em 2017, foi extremamente importante para revermos convicções, concepções e posicionamentos que nos fizeram olhar para o que realizamos junto com as professoras, incorporando outros elementos de análise. O diálogo com os membros da banca nos fez perceber que, também, eu estou inserida nesse contexto histórico, social e político que nos coloca em constante perigo de assumir uma atitude de obriedade frente à realidade, já que os processos educativos que eu também vivenciei não tiveram como prioridade desenvolver um tipo de pensamento que possibilitasse aos professores superar o óbvio do processo de ensino e aprendizagem na escola.

Veremos neste capítulo, que o pensamento conceitual (tipo de pensamento necessário para realizar atividades não cotidianas, superando a obviedade dos fenômenos) se desenvolve a partir de um longo e complexo caminho, só se tornando possível a partir da adolescência e depende, ainda, de condições históricas, sociais e culturais adequadas para seu desenvolvimento pleno (VYGOSTI, 2012). Além disso, deve-se considerar que é a partir de nossas vivências (relação que se estabelece entre o meio e nossa condição de compreender os acontecimentos e situações que se apresentam nele) que nos apropriamos dos significados e atribuímos sentido para a realidade (VIGOTSKI, 2010). Portanto, se não há no meio as condições para que haja o desenvolvimento do pensamento conceitual em suas máximas possibilidades – especialmente, quando não há interação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, o pensamento conceitual pode nunca chegar a ser a forma predominante de pensamento de uma pessoa, pode nunca a vir se desenvolver em suas máximas possibilidades, o que significa dizer que uma pessoa pode até chegar a desenvolver esse tipo mais elaborado de pensamento, mas não em sua plenitude, podendo, assim, passar a vida inteira guiada, prioritariamente, pelo pensamento empírico (VYGOSTI, 2014; DAVIDOV, 1988).

Além disso, entendemos, também, que o conceito não se forma de uma só vez e muito menos se forma de uma vez para sempre. Ele se desenvolve à medida que as referências se ampliam e as atividades em que nos envolvemos se tornam mais complexas (VYGOTSKI, 2012; 2014). O momento da qualificação revelou que estou apenas no início desse processo de formação dos conceitos próprios da alfabetização, incorporando novos significados e construindo novos sentidos para esse processo, com a contribuição da Teoria Histórico-Cultural. Portanto, sendo a formação processual, dinâmica, dialética, constante, complexa, social e sempre em desenvolvimento, estamos “em obras”, tanto as professoras Anne e Piedade quanto eu mesma.

E, na impossibilidade de refazer o vivido, precisamos refletir sobre ele a partir de outra perspectiva que ainda não havia sido considerada, *a posteriori*, pois a maneira como conduzimos o processo de pesquisa e formação, no caso deste trabalho, também se apresenta como dado de pesquisa, já que também estou inserida no contexto dos processos formativos de professores alfabetizadores que estamos questionando. Segundo Mello (2000, p. 100-101):

Apenas quando se percebe condicionado, o sujeito é capaz de compreender as formas através das quais esse condicionamento se dá e as implicações desse condicionamento na sociedade alienada e em si mesmo. Essa compreensão permite assumir uma atitude crítica em relação a esses condicionantes, o que possibilita uma escolha cada vez mais consciente entre aderir ou não aos comportamentos, atitudes e valores, formas de pensar e falar perpetuadas pelos mecanismos de consenso da sociedade alienada. A partir daí, o sujeito pode passar a inserir-se cada vez mais em seu tempo, perceber o movimento da história, buscar conhecer o passado, compreender o presente enquanto síntese de múltiplas determinações, antever e interferir cada vez mais no vir-a-ser.

Aceitando que somos condicionadas e “em obras”, seguimos no esforço de ser cada vez mais “[...] capaz[es] de compreender as formas através das quais esse condicionamento se dá e as implicações desse condicionamento na sociedade alienada e em si [nós] mesmo[s]” (MELLO, 2000, p. 100). É nesse sentido, que pretendemos discutir o processo formativo colaborativo que desenvolvemos com as professoras `à luz das ideias de Vygotski (2010; 2014) sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual e sobre o conceito de vivência.

Nesse nosso processo de produção e reconstrução de conhecimento sobre a formação dos professores alfabetizadores, pelo menos dois aspectos sobre a pesquisa com formação foram necessários reconsiderar. O primeiro está relacionado a nossa opção de “partir das necessidades das professoras” e o segundo se relaciona com o que estávamos considerando como “conhecimentos específicos sobre alfabetização”.

A partir da qualificação, percebemos que as necessidades das professoras, ponto de partida do processo formativo colaborativo, não eram necessariamente demandas delas, geradas a partir de um processo de reflexão sobre as múltiplas determinações de seu trabalho na alfabetização, resultantes de sua *práxis*. Na verdade, tratava-se mais de “[...] falsas necessidades que o momento histórico lhe[s] impõe subliminarmente” (MELLO, 2000, p. 91) por meio, inclusive, dos processos formativos de que participaram (MORTATTI, 2008). O mesmo podemos dizer do modo como estávamos abordando o que chamamos de “conhecimento específico da alfabetização”. Percebemos que, para além de considerar a historicidade da produção desses conhecimentos, precisávamos superar a aparente hegemonia que certos (pseudo)conceitos assumem (GONTIJO, 2014), para poder ter “condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam por trás da aparência externa dos fenômenos” (VYGOTSKI, 2012, p. 64, tradução nossa).

Depois dessas considerações, passemos à discussão na qual defendemos processos formativos colaborativos que tenham como objetivo a formação do pensamento conceitual dos professores alfabetizadores.

3.2 A formação do professor alfabetizador na perspectiva da formação do pensamento conceitual

Na perspectiva histórico-cultural, a questão epistemológica busca explicação a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Segundo Leontiev (1978, p. 20, tradução nossa), “a profunda mudança que Marx imprimiu à teoria do conhecimento está em que a prática humana foi concebida como base do conhecimento humano”, tendo em vista que o trabalho alterou a relação do homem com a realidade objetiva, deixando essa de ser uma relação direta entre sujeito e objeto para se caracterizar por uma relação sempre mediada. Segundo Mello (2000, p. 5):

Com o desenvolvimento da atividade de trabalho, da consciência e da socialidade – que determinam-se reciprocamente em seu desenvolvimento – , a atividade do homem que nos seus primórdios era determinada pelas leis biológicas (e, portanto, era natural), vai se tornando cada vez mais determinada pelos objetos criados pelo conhecimento cada vez mais complexo da natureza, pelos outros homens e pelas relações existentes entre eles; enfim, vai se tornando cada vez mais determinada por leis sócio-históricas.

Por isso, Leontiev (2004, p. 285) vai afirmar que “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”. Assim sendo, nosso conhecimento da realidade nunca se dá de forma direta, mas mediada, pois o processo ativo de apropriação das criações humanas ocorre nas relações sociais que vamos estabelecendo ao longo da vida. Nesse processo, a linguagem assume papel fundamental, pois, “é a linguagem que permite que o mundo refletido na consciência não seja apenas uma percepção imediata, mas se fixe como um fato de consciência” (MELLO, 2000, p. 21) que pode ser comunicado.

A linguagem possibilitou ao homem operar mentalmente com o mundo dos objetos de forma abstrata, a partir dos significados que representam os objetos reais,

sem que estes se apresentem imediatamente aos órgãos dos sentidos. Por isso, Mello (2000, p. 21) vai dizer que “conhecer implica associar a percepção sensorial a um conceito [significado]” (MELLO, 2000, p. 21). É essa função da linguagem que a torna fundamental para o processo de conhecimento, pois possibilita ao homem acessar o conhecimento anterior (tanto dele mesmo como das gerações precedentes) que se encontram sob a forma de conceitos. Segundo Mello (2001, p. 22)

[...] o homem tem na experiência acumulada das gerações anteriores um meio essencial para a organização de seu comportamento. A esmagadora maioria desta experiência humana acumulada (cotidiana e não-cotidiana) utiliza a linguagem como forma principal de sua transmissão, e, de qualquer modo, a linguagem como veículo do pensamento acompanha sempre todo o processo de apropriação. A linguagem cria a terceira fonte de evolução dos processos psíquicos ao permitir a assimilação da experiência sócio-histórica e, por meio dela, o domínio de um imensurável conjunto de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento que não poderia resultar da experiência isolada.

O conhecimento é, então, resultado da internalização do mundo, da realidade concreta pelo sujeito que, por meio dos signos da cultura, tem a possibilidade de formar em seu pensamento a realidade abstrata. Portanto, quando falamos em formação de professores alfabetizadores, estamos nos referindo a um processo que possibilite aos professores se apropriar dos conhecimentos culturais que lhes permitam idealizar o processo de alfabetização das crianças, que possam antecipar suas ações e refletir sobre ela, estabelecer relações, identificar problemas, conseguir explicá-los e buscar soluções.

Nesse sentido, o conhecimento sobre o processo de alfabetização, possibilita ao professor alfabetizador realizar sua ação no plano da realidade abstrata antes de intervir na realidade concreta (teorizar). Operando com os signos, especialmente com os conceitos, ele pode pensar sobre sua atividade e intervir de maneira cada vez mais transformadora na realidade concreta, desenvolvendo formas mais elaboradas de pensar e executar sua atividade para atender necessidades próprias do trabalho que realiza.

Portanto, em tese, quanto maior e mais elaborado for o conhecimento do mundo, da realidade concreta, da escola, das crianças, do processo de alfabetização, maiores serão as possibilidades de pensar e agir dos professores alfabetizadores, maiores serão suas possibilidades de teorizar sobre a realidade. Na perspectiva aqui defendida, para conhecer a realidade, verdadeiramente, é preciso superar e avançar

os limites impostos pela percepção imediata dos fenômenos, alcançando a verdadeira essência dos objetos – a aparência não expressa a essência das coisas e dos fenômenos (KOSIK, 1976). É nesse sentido que Vygotski (2014) argumenta que o verdadeiro conhecimento passa pela apropriação do conceito.

Conceito para Vygotski (2014, p. 169, tradução nossa) é “uma série de atributos que são abstraídos” de determinado objeto ou fenômeno real e “se sintetizam de novo” (p. 169), convertendo-se “no significado, no sentido da palavra” (p. 176). Trata-se de uma generalização com base na abstração dos atributos nem sempre perceptíveis, mas essenciais, que são sintetizados em uma palavra e, “se converte[m] na forma fundamental do pensamento, através da qual a criança [na verdade, o adolescente] percebe e atribui sentido à realidade que o rodeia” (p. 169). Enquanto uma “estrutura significativa singular” (p. 178), “o conceito surge e se forma ao longo de uma complicada operação dirigida `à resolução de uma determinada tarefa” (p. 122), portanto, “se encontra sempre no processo vivo e mais ou menos complexo do pensamento, realizando alguma função de comunicação, ou de significado, compreensão ou resolução de problemas” (p. 121). Para tanto, o uso funcional da palavra é fundamental, como explica Vygotski (2014, p. 169, tradução nossa):

Como já dissemos, o papel decisivo no processo de formação do conceito genuíno corresponde à *palavra*. Servindo-se da palavra, a criança dirige deliberadamente sua atenção para determinados atributos, servindo-se da palavra os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como o signo superior entre todos os que já criou o pensamento humano.

Apesar de não existir conceito sem palavra (VYGOTSKI, 2014), conceito não pode ser confundido com palavra, pois como veremos mais adiante, há uma evolução do significado da palavra até que ela chegue a simbolizar um conceito propriamente dito. Antes disso, a criança se serve dela como um equivalente funcional do conceito, o que possibilita a comunicação entre crianças e adultos. Segundo Toassa (2009, p. 227), “um conceito é um agregado de características do objeto formado a partir do real, que só pode ser definido num conjunto de outros conceitos”. A autora usa como exemplo o conceito de maçã, que “[...] implica numa fruta [conceito] de certo tamanho [conceito], peso [conceito] e cor [conceito], diferente do de outras frutas” (TOASSA, 2009, p. 227).

Para Davidov (1988, p. 126, tradução nossa), “o conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o

sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material”. Portanto, “ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo” (DAVIDOV, 1988, p. 126, tradução nossa) e, nessa dinâmica, se desenvolve a compreensão e explicação desse objeto. Nesse sentido, o conceito atua simultaneamente como reflexo do objeto material e como ação mental especial. É nesse sentido que Leontiev (1978, p. 27-28, tradução nossa) assevera que:

[...] as palavras, os signos linguísticos [do conceito], não são simplesmente representantes das coisas, seus substitutos convencionais. Por trás dos significados das palavras se oculta a prática social, a atividade transformada e cristalizada neles, e é só no processo dessa atividade que se revela ao homem a realidade objetiva.

Portanto, podemos dizer que os conceitos mais elaborados são significados produzidos pelas ciências, pela filosofia, pelas artes e demais esferas da vida cultural, resultantes do processo histórico que representam o máximo conhecimento sobre a realidade já criados pelo gênero humano em cada campo específico de atuação humana. Podemos dizer, ainda, que não temos como nos apropriarmos dos conceitos científicos, filosóficos, artísticos e de nenhum outro por mera transmissão verbal ou descrições e demonstrações que não tragam à tona a prática social envolvida no processo de sua formação. Faz-se necessário reproduzir a atividade que os gerou. É na atividade que descobrimos a função dos objetos, a prática social dos homens cristalizada neles e, portanto, sua verdadeira essência. Por isso, defendemos que o processo de alfabetização, deve se realizar por intermédio de atividades em que a escrita seja usada em sua função social e não priorizando seus aspectos técnicos, porque a função do objeto expressa sua essência, que deve ser o objeto de conhecimento. O mesmo é válido para a formação dos professores alfabetizadores, que deve ter como ponto de partida e de chegada a função do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita.

Nessa premissa está a justificativa para possibilitar a cada pessoa as condições de desenvolver o pensamento conceitual ou teórico, tendo em vista ser esse o tipo de pensamento mais desenvolvido do gênero humano e, por meio do qual é possível transcender o imediatismo da realidade concreta, compreendendo a dinâmica de sua produção, assim como a possibilidade de sua transformação para atender as necessidades humanas.

Portanto, para desenvolver uma prática educativa escolar, tida como atividade não cotidiana, uma atividade extremamente complexa e multideterminada, é crucial que os professores desenvolvam esse tipo mais elaborado de pensamento – o pensamento conceitual – que tenha como base os conhecimentos científicos. Caso contrário,

Com a capacidade de seu pensamento empobrecida pelo uso esvaziado dos conceitos, o conhecimento que o educador desenvolve de sua prática, em lugar de ser a imagem subjetiva da realidade enquanto síntese de múltiplas determinações, é algo superficial e não próprio do sujeito, no sentido de que não é o educador que constrói, como diz Vygotsky (1991, p. 194), “na tensão da atividade do pensamento”. (MELLO, 2000, p. 89-90).

Mas, pelo contrário, a ênfase da formação de professores tem recaído sobre discursos a respeito dos conceitos (BISSOLI; BOTH, 2016), como se fosse possível recebê-los prontos e acabados, em processos formativos aligeirados e fragmentados, com ênfase no aspecto técnico da prática, como discutimos no capítulo dois deste trabalho. Esses processos não oferecem as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento conceitual, ou não foram intencionalmente pensados para esse fim. Nessas condições, torna-se mais fácil tomar o professor como mero aplicador de técnicas pensadas por outros (MORTATTI, 2008; LIBÂNEO, 2013).

Não se trata aqui de superestimar o pensamento conceitual ou teórico como a única forma de pensamento válida, mas de, com base na perspectiva histórico-cultural, reconhecê-lo como o tipo de pensamento adequado à atividade de ensino, considerando que concordamos com o pressuposto de que se trata de uma atividade com alto grau de complexidade, que não pode ser captada em sua essência por outra via que não a do pensamento por conceitos.

Muitas de nossas atividades cotidianas, da vida prática, podem e devem ser guiadas pelo pensamento empírico que, segundo Davidov (1988, p. 123, tradução nossa), corresponde a um tipo de pensamento “como forma transformada e expressada verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos, enlaçada com a vida real; é o derivado direto da atividade objetual-sensorial das pessoas”. Portanto, trata-se de um tipo de conhecimento que também possibilita abstração e generalização por meio da palavra, no entanto, estas estão muito arraigadas na realidade imediata e, por isso mesmo, correspondem a um tipo de pensamento baseado nas propriedades

fenotípicas do objeto. Assim, as palavras que os designam não chegam a representar um verdadeiro conceito, mas uma “representação geral” (DAVIDOV, 1988, p. 123, tradução nossa). Essas representações gerais possibilitam que o homem faça raciocínios bastante complexos, como no exemplo dado por Davidov (1988), quando diz que guiado pelo pensamento empírico produzido por experiências anteriores, o caçador é capaz de deduzir, a partir das pegadas deixadas por um animal, há quanto tempo ele esteve naquele local, sendo possível estimar o tempo necessário para encontrar sua presa. Mas não são adequadas a atividades mais complexas, que envolvem a elaboração de objetivos baseada no conhecimento profundo das diferentes variáveis que intervêm no comportamento humano.

Dito isso, podemos compreender que muitas de nossas ações, nas atividades cotidianas, são guiadas pelo pensamento empírico (nas palavras de Vygotski (2014), pelos pseudoconceitos e, segundo Davidov (1988), pelas representações gerais). Tomar um banho ou preparar um alimento não requerem de nós um nível de pensamento que ultrapasse o empírico, no entanto, o problema está em ampliar essa forma de pensar para as atividades que exigem maior intencionalidade do sujeito da ação, como é o caso da atividade de ensino. Nesse último caso, precisamos superar por incorporação o pensamento empírico, pois, “o pensamento teórico, por incorporar o pensamento empírico, possibilita a apreensão da identidade do fenômeno, daquilo que ele é. Contudo, seu objetivo reside na identificação de como chegou a sê-lo e como poderá ser outra coisa” (MARTINS, 2011, p. 166).

Portanto, esse é um perigo a que estamos sujeitos – abordar o processo de alfabetização pela via do pensamento empírico. Como temos discutido, os processos formativos de professores oferecem poucas oportunidades para nos apropriarmos do conhecimento que tem sido produzido pelas diferentes áreas da ciência e perspectivas teóricas, uma vez que os processos formativos oficiais, ao assumirem uma concepção teórica, tendem a se tornar hegemônicos e veiculam certas ideias em detrimento de outras, servindo a propósitos nem sempre humanizadores (GONTIJO, 2014). Nesse sentido, ter acesso restrito e restritivo a certos conhecimentos produzidos cientificamente sobre alfabetização ainda não é garantia de formação do pensamento conceitual. É necessário aprofundar a questão, analisá-la a partir de diferentes pontos de vista, conhecer as diferentes perspectivas teóricas que tomam a alfabetização como objeto de estudo, para que possamos elaborar ativamente os conceitos que guiarão nossa prática alfabetizadora.

Pela importância do pensamento conceitual para o desenvolvimento humano, Vygotski (2012; 2014) e seus colaboradores, estudaram o processo de formação de conceitos desde sua gênese até seu desenvolvimento pleno e acabaram postulando que até a formação do conceito, propriamente dito, existe um longo processo que vai desde a primeira infância até a adolescência. Segundo esse teórico, não é possível compreender a formação do conceito apartado do desenvolvimento e da relação com a palavra. Para ele,

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível sem o pensamento baseado na linguagem. O aspecto novo, essencial e central de todo este processo, que pode ser considerado, com fundamento, a causa da maturação dos conceitos, é o *uso específico da palavra*, a utilização funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VYGOTSKI, 2014, p. 132, grifos do autor, tradução nossa).

Portanto, o uso específico e funcional do signo linguístico, da palavra, é o fator central para a formação de conceitos, tendo em vista seu papel mediador na relação entre o ser humano e a realidade objetiva. É a palavra que possibilita ao sujeito dominar e dirigir suas operações psíquicas, controlando e orientando a atividade para satisfazer uma necessidade (VYGOTSKI, 2014). Como explica Mello (2000, p. 10):

Na gênese do desenvolvimento humano, e na história inicial de cada homem, o signo é uma marca externa de que o homem lança mão como auxílio para tarefas psíquicas que exigem, por exemplo, a memória, a atenção. O signo, como elemento de qualquer linguagem (palavra, gestos, código) é significativo, isto é, direta ou indiretamente exprime um pensamento. Ao longo do desenvolvimento histórico do homem e no processo do desenvolvimento da criança, a utilização de marcas externas ao sujeito vai, aos poucos, dando lugar à internalização dos processos de mediação, ou seja, vai dando lugar a representações mentais que substituem os objetos materiais.

Portanto, o signo (sempre significativo), especialmente a palavra, serve à comunicação dos homens ao mesmo tempo em que assume função de instrumento para a atividade intelectual, cumprindo tarefa semelhante aos instrumentos e ferramentas que permitem ao homem intervir na natureza. Se os instrumentos e ferramentas possibilitam transformar a natureza viabilizando a ação do homem na realidade concreta, os signos cumprem essa tarefa na realidade abstrata, transformando o próprio intelecto humano. Cabe entender o postulado de Vygotski (2012; 2014) sobre a formação do conceito e sua relação com a formação dos professores alfabetizadores.

3.2.1 Os estudos de Vygotski sobre a formação dos conceitos e suas implicações para a formação dos professores alfabetizadores

Foi com base na relação entre pensamento e linguagem que Vygotski (2014) elaborou sua teoria da formação de conceitos. Partindo de dados experimentais ricos (considerando que investigou mais de 300 pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos saudáveis e com comprometimentos intelectuais e verbais), ele identificou um progresso evolutivo da formação de conceitos nas diferentes idades, chegando a concluir que:

[...] o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar mais tarde à formação de conceitos tem suas raízes na primeira infância, porém, aquelas funções intelectuais cuja combinação constitui o fundamento psíquico do processo de formação dos conceitos amadurecem, se formam e se desenvolvem somente ao chegar à idade da puberdade. (VYGOTSKI, 2014, p. 130, grifos do autor, tradução nossa).

Vygotski (2014) identificou três fases principais no desenvolvimento dos conceitos que, por sua vez, apresentam vários momentos diferentes. Essas fases são: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos, propriamente.

A primeira fase rumo à formação de conceitos, o pensamento sincrético, é próprio de crianças de pouca idade (anos iniciais de vida) e bastante marcado pela tendência que elas possuem, nessa idade, para fundirem elementos completamente diferentes em uma imagem indiferenciada, com base em impressões perceptivas aleatórias. A criança, nessa fase, estabelece conexões subjetivas entre características que percebe nos diversos objetos para formar uma imagem e para atribuir a ela um nome. Ela carece de conhecimentos reais sobre os vínculos objetivos entre os objetos que agrupa sob uma única denominação. Nesse momento, portanto, o significado da palavra não está desenvolvido e sofre influência da forma sincrética que assume seu pensamento. Vygotski (2014, p. 135-136, tradução nossa) assevera que

Nesta fase do desenvolvimento, o significado da palavra não está completamente definido, é um conglomerado informe e sincrético de elementos individuais que, nas ideias e percepções da criança, estão em algum modo relacionados entre si em uma imagem. O sincretismo das percepções e dos atos infantis desempenha um papel decisivo em sua formação, daí que essa imagem seja muito instável.

Porém, de qualquer forma, devido às conexões sincréticas – às quais se vinculam as palavras – refletirem de alguma maneira as relações objetivas, uma vez que essas são a base das impressões e percepções das crianças, mediadas pelos adultos, é possível que crianças e adultos se comuniquem a partir de palavras que tenham, para ambos, sentido. No entanto, o que permite o compartilhamento do significado da palavra que permite essa comunicação é sua referência a um mesmo objeto concreto. Mas, a criança e o adulto chegam ao significado da palavra usando recursos psíquicos completamente diferentes. Dessa forma, por trás das palavras infantis está a imagem indiferenciada derivada de seu pensamento sincrético. As palavras da criança escondem, por trás de si, uma ideia formada pela aglutinação de diferentes propriedades que percebe nos objetos, de forma não coerente. Isso é o que acontece, por exemplo, com a palavra “au-au”, que a criança pequena utiliza para se referir a um cachorro, conforme a indicação dos adultos, mas também (por tentativa e erro) a um gato, a um urso, ao prato de comida do cachorro, e mesmo a figuras que a façam lembrar-se do animal.

Vygotski (2014) concluiu que a fase do pensamento sincrético se expressa em três momentos, sobre os quais Martins (2011, p. 172) apresenta uma síntese interessante.

A primeira corresponde ao trato com o objeto por “ensaio e erro”, na segunda despontam os primeiros indícios de organização do campo perceptual. Os agrupamentos ainda são sincréticos, mas já levam em conta a contiguidade espacial e temporal entre seus elementos. Na terceira etapa ocorrem “subagrupamentos” na imagem difusa inicial, que também ocorrem na base de conexões sincréticas.

Nesse sentido, Vygotski (2014) conclui que, independentemente de a criança nessa terceira fase do pensamento sincrético começar a fazer um novo agrupamento a partir do agrupamento maior das fases anteriores, “o significado da palavra da criança não encerra agora um plano unidimensional, mas uma perspectiva bidimensional” (VYGOTSKI, 2014, p. 137, tradução nossa), não significa que superou a “coerência incoerente” (VYGOTSKI, 2014, p. 137, tradução nossa) das fases anteriores. No entanto, essa fase marca o final da etapa do pensamento sincrético, na qual a criança abandona o agrupamento desordenado como base para a formação do significado da palavra e “abre alas” para a segunda etapa rumo à formação de

conceitos, que é o pensamento por complexos. Para Vygotski (2014, p. 138, grifos do autor, tradução nossa):

Não poderíamos encontrar melhor nome para denominar as particularidades dessa forma de pensamento que *pensamento por complexos*. Isso significa que as generalizações criadas por esta forma de pensamento são, quanto a sua estrutura, complexos de objetos ou elementos agrupados não apenas baseados em conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança [como ocorre no pensamento sincrético], mas fundados em relações objetivas realmente existentes entre estes objetos.

A etapa que corresponde ao pensamento por complexos se desenvolve em um longo percurso, tendendo a começar na idade pré-escolar e seguir até a adolescência. É um passo muito importante na vida da criança, pois marca uma outra forma de relação com a realidade. Gradativamente, a criança vai superando a imagem sincrética, formada a partir de impressões perceptivas e subjetivas das coisas e começa a “reunir figuras homogêneas em um mesmo grupo, formando com elas complexos de acordo com as relações objetivas que começa a descobrir nas coisas” (VYGOTSKI, 2014, p. 138, tradução nossa). Isso significa dizer que a criança já apresenta um pensamento coerente e objetivo, mesmo que não se possa compará-lo ao pensamento conceitual.

Os complexos são construídos a partir das relações concretas e reais, enquanto os conceitos se estabelecem nas relações abstratas e lógicas. Ou seja, enquanto as generalizações por conceitos obedecem a uma lógica que considera um único atributo do objeto (relação relevante e uniforme), as generalizações feitas por complexos se baseiam em múltiplos atributos dos objetos, sendo possível qualquer tipo de conexão desde que esses atributos estejam presentes. Nessa perspectiva, os atributos reais dos elementos do complexo podem ser tão diversos que não se consiga perceber nada em comum entre eles.

Os complexos podem se apresentar de cinco maneiras distintas, que compreendem muitas variações funcionais, estruturais e genéticas: complexo associativo, complexo por coleção, complexo por cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos.

Vygotski (2014, p. 140, tradução nossa) chamou de complexo associativo ao primeiro momento do pensamento por complexos, porque a criança faz o agrupamento de objetos a partir da associação de qualquer atributo que os objetos tenham com o objeto que serve de núcleo do complexo. Segundo o autor, “em geral,

os elementos podem não estar relacionados entre si. O único motivo para sua generalização é sua afinidade real com o núcleo do complexo”. Nesse momento, a palavra deixa de designar objetos isolados, ou seja, ao denominar um objeto a criança não pensa mais nele como algo único, mas o inclui em um conjunto de objetos com os quais estabelece alguma relação. Amplia-se, portanto, sua capacidade de generalização.

Já o segundo tipo de complexo, denominado de complexo por coleção, tem como característica a heterogeneidade e a complementaridade funcional entre os elementos. Ou seja, a criança junta objetos diferentes em seus traços objetivos, mas que se complementam de alguma forma em seus atributos funcionais na vida prática. Segundo Vygotski (2014), essa etapa está profundamente arraigada na experiência concreta visual e prática da criança. O autor explica:

A experiência visual ensina à criança que a forma mais frequente de generalização das impressões concretas acerca dos objetos é sua inclusão em uma coleção que agrupa uma série de objetos mutuamente complementares de acordo com algum atributo funcional relevante na prática. Conjuntos como os formados por «xícara, pires e colher», «prato, garfo, faca e colher» ou «o vestuário» são exemplos de complexos-coleções frequentes na vida cotidiana da criança. Por isso, é natural e compreensível que a criança construa este tipo de complexos-coleções também em seu pensamento verbal, reunindo objetos em grupos concretos segundo o princípio de complementariedade funcional. (VYGOTSKI, 2014, p. 142, tradução nossa).

Vygotski (2014) revela que os complexos por coleção desempenham um papel importante também no pensamento dos adultos, uma vez que, ao nos referirmos às coleções, como por exemplo “roupas” em nossa fala cotidiana, tomamos por base muito mais os objetos concretos que compõem essa coleção do que o conceito abstrato.

O terceiro tipo de complexo identificado por Vygotski (2014) foi denominado complexo em cadeia. Ele considerou esse tipo de complexo o tipo mais puro de pensamento por complexos, porque nele não existe um núcleo que estruture sua formação, como acontece no complexo associativo (no qual se incorporam elementos por associação de algum atributo desses com os atributos do núcleo) e no complexo por coleção (no qual existe um núcleo funcional, em torno do qual os diferentes elementos podem ser incorporados).

No complexo em cadeia cada elemento pode se conectar com outros sem necessitar estabelecer relação com o elemento que gerou a cadeia. A relação é

estabelecida em função de um atributo comum entre o primeiro e o segundo elemento, mas para a integração do terceiro objeto, a criança recorre a um outro atributo do segundo elemento. Dessa forma, a criança forma uma cadeia na qual o último elemento pode não ter relação nenhuma com o primeiro. Como por exemplo “árvore, rosa, maçã, mel, etc.”. Digamos que nesse complexo a criança associou a rosa à árvore porque ambas possuem folhas, a maçã à rosa porque são vermelhas, o mel à maçã porque estes são adocicados e assim por diante. Porém, como sabemos, o mel e a árvore não apresentam atributos em comum que justifiquem agrupá-los. Assim, Vygotski (2014, p. 143, tradução nossa) conclui:

Aqui se evidencia por completo até que ponto o pensamento por complexos tem um caráter perceptivo-figurativo concreto. O objeto, incluído no complexo em virtude de um determinado atributo associativo, se incorpora a ele não como portador desse atributo particular graças ao qual faz parte do complexo, mas como um objeto concreto integral, com todos os seus atributos. A criança não abstrai esse traço de todos os restantes e tampouco lhe outorga um papel principal quanto a todos os demais [abstração própria do pensamento por conceitos]; é importante por seu valor funcional, porém é igual aos outros, mais uma característica entre tantas do objeto.

Essa dinâmica do complexo em cadeia vai originar o próximo momento do pensamento por complexos – o complexo difuso. Como o próprio nome diz, esse se caracteriza por ser difuso, indeterminado e vago. Vygotski (2014) assevera que essa fase é bastante importante para entender o pensamento por complexos, pois revela mais claramente outro traço desse tipo de pensamento, seu caráter ilimitado. Pois, “o complexo difuso no pensamento da criança é uma espécie de família de coisas com a faculdade de crescer ilimitadamente incorporando mais e mais novos objetos concretos ao grupo principal” (VYGOTSKI, 2014, p. 145, tradução nossa).

Outro traço importante desse complexo é que as generalizações que a criança cria não podem ser verificadas totalmente na vida prática, ao contrário, são elaboradas “nas esferas do pensamento não visual e não prático” (VYGOTSKI, 2014, p. 145, tradução nossa), mesmo que ainda não ultrapassem totalmente os limites das relações concretas. Quanto a isso, Martins (2011, p. 174) esclarece que:

Da mesma forma que os demais, os complexos-difusos ainda se formam nos limites das relações visuais concretas e reais entre objetos singulares, todavia, associa aspectos alheios ao conhecimento prático da criança, resultando em relações estabelecidas por ela livremente e baseadas, muitas vezes, em atributos errôneos.

Já a última fase do pensamento por complexos, o pseudoconceito, esse se aproxima bastante do conceito verdadeiro em seus aspectos externos, enquanto mantém as características de complexo nos aspectos internos. Baseando-se nos experimentos, Vygotski (2014, p. 146, tradução nossa) descobre que “a generalização complexa coincide com a generalização baseada no conceito apenas no resultado final”, ou melhor, a criança chega à generalização se baseando, ainda, nos aspectos aparentes e concretos que observa nos objetos, chegando a construir “tão somente um complexo associativo limitado a um único tipo de relação” (VYGOTSKI, 2014, p. 146, tradução nossa), chegando ao mesmo ponto que chega o adulto, mas por um caminho completamente diferente.

Vygotski (2014) esclarece que, em situações de vida real, o pseudoconceito é a forma de complexo predominante do pensamento em complexos. Na verdade, em muitos casos, pode ser a única forma observável em crianças ainda na idade pré-escolar. Isso porque os complexos, que se relacionam com os significados das palavras, não se desenvolvem livremente, a partir de critérios da própria criança (como ocorreu na situação experimental, na qual os sujeitos operaram com palavras-conceitos inventados, sem conhecer previamente o significado). Na verdade, os complexos se formam a partir dos significados estáveis das palavras dados pelos adultos, ou seja, a fala dos adultos exerce papel diretivo na formação dos complexos.

No entanto, cabe considerar que o papel diretivo da linguagem do adulto não altera o modo próprio de pensamento da criança que difere do modo como pensa o adulto. Ou, como explica Vygotski (2014, p. 148, tradução nossa),

A linguagem de quem rodeia a criança, com seus significados estáveis e constantes, predetermina os canais do desenvolvimento de suas generalizações. Canaliza sua atividade em uma direção determinada, estritamente delimitada. Porém, dentro desse caminho prescrito, a criança pensa tal e como corresponde a seu nível de desenvolvimento intelectual. [...] A criança assimila deles [dos adultos] somente os significados já elaborados das palavras; não os objetos e complexos concretos [correspondentes a esses significados], que tem que eleger por si mesma.

Desse modo, os pseudoconceitos são os equivalentes funcionais dos verdadeiros conceitos. Ambos se referem ao mesmo repertório de objetos concretos, o que permite a comunicação verbal entre crianças ainda muito pequenas e adultos, pois possibilitam a compreensão mútua. No entanto, isso não significa dizer que essa equivalência observada no processo da comunicação verbal se estenda ao campo

psíquico. O modo de pensar da criança não pode ser equiparado ao modo de pensar do adulto, isso porque a primeira ainda não desenvolveu as estruturas que permitem a formação dos conceitos genuínos, o que faz com que seu pensamento seja baseado em pseudoconceitos próprios do pensamento por complexos, nos quais os significados das palavras ainda estão sendo desenvolvidos, bastante apoiados na experiência concreta. Para Vygotski (2014, p. 162),

[...] a palavra [da criança, no pensamento por complexos] desempenha uma função nominativa, indicadora. Assinala ou denomina a coisa. Dito de outro modo, a palavra não é, nesse caso, o signo do significado relacionado a ele em uma ação do pensamento, mas o signo sensorial do objeto, ligado associativamente a outra percepção.

Além disso, para o autor, essa fase que encerra o pensamento por complexos tem um extraordinário significado evolutivo no curso do desenvolvimento do pensamento. O pseudoconceito é o elo que liga pensamento por complexos e pensamento por conceitos. Ele “porta a semente do futuro conceito germinando em sem seu interior” (VYGOTSKI, 2014, p. 151).

Nesse sentido, podemos observar o importante papel do adulto (na condição de portador dos signos, dos significados já elaborados socialmente) no desenvolvimento da criança. É a comunicação que o adulto estabelece com a criança que coloca em curso a formação dos pseudoconceitos e, mais tarde, dos conceitos propriamente ditos. Com isso, evidencia-se que a formação de conceitos obedece a lei geral do desenvolvimento, postulada por Vygotski (2012), de que as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: primeiro, como relação social (intersíquica) que depois se internaliza como função psicológica da própria criança (intrapíquica). Ou, como ele mesmo conclui:

Essa situação singular consiste em que, na realidade, a criança começa a operar com conceitos e a utilizá-los na prática antes de ter consciência deles. Os conceitos «em si mesmo» e «para os outros» se desenvolvem na criança antes que «para si mesmo». O conceito «em si mesmo» e «para os outros», contido já no pseudoconceito, é a principal premissa genética para o desenvolvimento do verdadeiro conceito [para si]. (VYGOTSKI, 2014, p. 151-152, tradução nossa).

Apesar de seu caráter transitório, intermediário entre pensamento sincrético e pensamento conceitual, o pensamento por complexos e, de forma especial, o

pseudoconceito pode permanecer como modo de pensar também do adulto. Nas palavras do próprio Vygotski (2014, p. 164, tradução nossa):

Os pseudoconceitos não são patrimônio exclusivo das crianças. Nosso pensamento cotidiano se produz com grande frequência em forma de pseudoconceitos. Desde uma perspectiva dialética, os conceitos que aparecem em nossa fala habitual não são verdadeiros conceitos. São mais ideias gerais sobre as coisas.

Durante os encontros da pesquisa com formação, as falas das professoras acabaram revelando que elas intervinham no processo de alfabetização muito mais guiadas pelo pensamento empírico do que pelo pensamento por conceitos, como já mencionamos. Já nos primeiros capítulos apontávamos para essa questão, mostrando que certas palavras, como por exemplo, “letramento” recebem das professoras um significado que não coincide com o(s) conceito(s) científico(s) elaborado(s) culturalmente, são mais ideias gerais ou pseudoconceitos (algumas vezes, próximo do que Vygotski (2014) descreveu como complexo difuso). Para discutir essa afirmação, a título de exemplo, vamos analisar melhor um momento da primeira autoscopia individual com a professora Piedade. Nesse trecho, a professora avalia o resultado de sua aula videogravada, na qual podemos inferir pelo contexto de sua fala, os significados de algumas palavras que fazem parte da realidade do processo de alfabetização. Mas, para esse momento vamos nos deter nas palavras “escrita” e “método silábico”, cujos significados ficam mais evidentes:

Pesquisadora: Do que você havia planejado para essa aula, ela se desenvolveu do jeito que você pensou, que você planejou?

Professora Piedade: Não! Assim... até a parte oral [momento coletivo de interação verbal entre professora e crianças] foi mais ou menos como eu queria, mas, na *escrita* é que não foi, porque eles não se concentram para fazer. A *escrita* é que ainda, não... que eles não acompanham. Pode ver que a metade não faz a *arte da escrita*.

Pesquisadora: A tua proposta para essa aula era o quê?

Professora Piedade: A leitura e já a sequência de um texto. Porque não era totalmente a leitura, era o texto para depois trabalhar a questão das sílabas do C. [...] Porque a gente quase não trabalha mais o *modo silábico*. E eu sempre trabalhei com o *modo silábico* e essa mudança ainda não consegui sentir segurança.

[...]

Professora Piedade: A minha necessidade é identificar um método que atenda a eles. Eu ainda não encontrei um método que seja adaptável para eles. Porque eu vejo que o *silábico* não funciona. Porque na primeira semana, eu trabalhei o *silábico* com eles, que era o que eu dominava mais, mas não...

Pesquisadora: Como é o método silábico que você fala?

Professora Piedade: Ele trabalha a palavra-chave, da palavra-chave há a construção de palavras, de outras palavras. Dessa construção de outras

palavras você constrói pequenos textos, e aí há o desmembramento do texto e retorna para a construção de palavras, entendeu? Era dessa forma que eu trabalhava. Com eles não funcionou na primeira semana, nas duas primeiras semanas que eu fiquei. (AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 17/07/2015, grifos nosso)

Ao avaliar sua aula, professora Piedade denomina de “escrita” o momento em que as crianças ficaram copiando o suposto texto “Letra C” do cartaz que havia fixado no quadro branco (conforme descrevemos no primeiro capítulo). Assim, nesse momento de nosso diálogo, para ela, escrever significa copiar, ou seja, reproduzir no caderno os sinais gráficos que a criança vê no cartaz. Ela inclusive define como sendo “[...] a arte da escrita (PROFESSORA PIEDADE, AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 17/07/2015), equivalendo ou aproximando o significado de “escrita” ao significado de “caligrafia”.

Por outro lado, durante o processo formativo colaborativo, sempre usamos a palavra “escrita” para nos referirmos à linguagem escrita, a uma forma de objetivação humana, um instrumento cultural, um sistema de signos que tem função social ao mesmo tempo em que é função psicológica superior. Portanto, ao usarmos a palavra “escrita” considerando sua função (essência), podemos dizer que seu significado expressa um conceito, enquanto que professora Piedade se ateu aos aspectos externos da escrita (fenômeno) o que lhe possibilita uma generalização similar àquelas feitas pelas crianças. Nesse sentido, ambas usamos a palavra “escrita”, mas enquanto para nós essa palavra é o signo de um conceito científico, para professora Piedade, trata-se de um equivalente funcional, de um pseudoconceito que se refere ao mesmo objeto concreto, mas mobiliza formas diferentes de pensamento.

Quanto à expressão “silábico” usada pela professora para se referir ao método silábico, recorreremos primeiramente, ao trecho de nossos registros de observação no qual descrevemos os procedimentos usados por ela:

Após entregar para cada criança uma ficha com uma palavra iniciada com CA, CO, CU, CE ou CI, a professora iniciou a aula explicando às crianças como seria a tarefa. Enquanto explicava, colocou no quadro um cartaz em papel madeira, com um texto intitulado “Letra C”. Era um texto lacunado, com ilustrações sobre as lacunas que deveriam ser preenchidas por seus respectivos nomes. [...] A professora realizou uma leitura coletiva do texto (as crianças ajudavam identificando as ilustrações) e depois de algumas repetições, foi solicitando que as crianças que seguravam as palavras correspondentes às ilustrações trouxessem-nas para completar o cartaz [...]. Na sequência, a professora escreveu no quadro as sílabas que estava trabalhando e foi chamando as crianças que ainda estavam com fichas. Cada criança que ia até o quadro, precisava observar a sílaba inicial da palavra de

silábico corresponde a uma opção metodológica centrada na sílaba (essência). Pois, ao mesmo tempo em que declara quase não trabalhar mais com o método silábico, justificando que esse método não funcionou com sua turma, na prática, centra o processo de alfabetização das crianças no ensino das sílabas (reconhecimento da grafia e do som das sílabas de determinada letra em uma palavra).

A incoerência entre discurso e ação da professora não resulta de uma tentativa de mascarar a realidade. Pelo contrário, professora Piedade (assim, como professora Anne) procurou ser sempre muito honesta em suas respostas e atos, deixando claro, ao longo da pesquisa com formação, que ela considerava necessário trabalhar com o enfoque na sílaba. Nesse caso, entendemos que o problema é realmente conceitual. Em algum momento de sua formação, professora Piedade associou a expressão “método silábico” ao seguinte significado: “[método que] trabalha a palavra-chave, da palavra-chave há a construção de [...] outras palavras. Dessa construção de outras palavras, você constrói pequenos textos, e aí há o desmembramento do texto e retorna para a construção de palavras” (PROFESSORA PIEDADE, AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 17,07,2015), que corresponde à descrição de um método analítico.

Considerando nossas vivências como professora alfabetizadora, podemos inferir que esse não é um caso isolado, pois também já ouvimos em formações, conduzidas, inclusive, por coordenador do Pró-letramento que o método misto ou eclético de alfabetização é aquele em que você usa diversos procedimentos, como o lúdico, a música etc., quando na verdade, sabemos que não é isso que caracteriza o método misto²⁹. Lembremos que, no capítulo dois, quando discutíamos a formação de professores, questionamos as condições da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores de possibilitar a formação de um sistema de conceitos próprios da área, que lhes permita a apropriação/objetivação de conhecimentos sobre o processo de alfabetização.

No modelo de formação adotado a partir das orientações de organismos internacionais, tanto o Pró-letramento como o PNAIC (processos formativos de âmbito nacional que correspondem ao período investigado) seguem o modelo cascata (GATTI; BARRETO, 2009), no qual, em última instância teremos formadores (orientadores de estudo ou outras nomenclaturas) com praticamente o mesmo nível

²⁹ Sobre os métodos de alfabetização, ver Mortatti (2006).

de conhecimento dos formandos (professores alfabetizadores que participam das formações).

Assim sendo, detendo-nos ao contexto de nossa discussão, esses exemplos mostram que Vygotski (2014, p. 164, tradução nossa) está correto quando diz que “os pseudoconceitos não são patrimônio exclusivo das crianças” e que é comum nosso pensamento cotidiano se produzir em forma de pseudoconceitos. No entanto, os exemplos dados não se referem ao cotidiano, mas à atividade de ensino no processo de alfabetização, que requer outra atitude do sujeito, outra forma de pensamento.

Com o exposto até aqui, podemos dizer que a formação do conceito não se dá de maneira linear, fase pós fase. A sistematização proposta por Vygotski (2014) apresenta a sequência lógica resultante das condições artificiais criadas em seu experimento, que tinha por objetivo uma análise genética. Mas, o próprio pesquisador esclarece, em diferentes momentos de sua exposição, que na vida real as fases podem não se suceder como no experimento, ou mesmo não se manifestar, porque, em condições reais, as crianças se apropriam, ao seu modo, dos significados sociais das palavras transmitidos pelos adultos em condições diversas e complexas da vida, que interferem no próprio curso do desenvolvimento infantil. Além disso, como vimos, mesmo quando adultos e já com a possibilidade de operar com conceitos, podemos continuar operando com complexos em determinadas atividades humanas, especialmente nas cotidianas (mas, como vimos, não somente nelas).

Assim, o pseudoconceito aparece como a forma mais elaborada de complexo a partir do qual surge o conceito genuíno. Isso significa dizer que se inicia, a partir dos pseudoconceitos, a terceira e última fase: o pensamento por conceitos.

Segundo Vygotski (2014, p. 165, tradução nossa), o conceito genuíno, já desenvolvido, “pressupõe não somente a união e a generalização de elementos isolados [operação realizada no pensamento por complexos], mas também a capacidade de abstrair; de considerar em separado esses elementos, fora das conexões reais e concretas dadas”. Desse modo, o pensamento mais avançado, conceitual, também se apoia nos processos de análise e síntese. Mas isso acontece de forma mais complexa e sofisticada que nas fases anteriores.

No desenvolvimento do pensamento por conceitos aparecem, conforme Vygotski (2014), os conceitos potenciais. Podemos compreender que se trata de “conceitos enquanto possibilidades, mas a relação entre a palavra e seu significado assume [neles] o caráter de simples associação que não leva ainda ao significado

genuíno da palavra” (MELLO, 2000, p. 25). No entanto, “pela primeira vez, a criança, com ajuda da abstração de traços isolados, decompõe uma situação concreta, uma conexão concreta de traços, estabelecendo com isso uma premissa necessária para unir de novo estes traços sobre uma base nova” (VYGOTSKI, 2014, p. 169, tradução nossa). Os conceitos potenciais podem ficar nesse estágio sem nunca vir a se transformar em verdadeiros conceitos. Porém, é o nível de abstração que alcançam o que possibilita a formação dos verdadeiros conceitos.

Para Vygotski (2014), o conceito genuíno surge quando, seguido do processo de análise (abstração dos diversos atributos dos objetos, percebidos em separado), vem o processo de síntese (quando os atributos se unem novamente) e quando essa dinâmica se converte na principal forma de pensamento da pessoa, passando a guiar a maneira como ela percebe e atribui sentido à realidade. Nessa dinâmica do pensamento, a palavra assume um papel central, em uma série de novas operações intelectuais diferenciadas daquelas utilizadas no pensamento por complexos. No pensamento por conceitos, como vimos anteriormente, ao usar a palavra, o adolescente começa a dirigir sua atenção, intencionalmente, para certos atributos, sintetizando-os, de modo que a palavra se torna o símbolo do conceito abstrato, o que torna possível usá-lo como “[...] o signo superior entre todos os que tem criado o pensamento humano” (VYGOTSKI, 2014, p. 169, tradução nossa).

Tal desenvolvimento se completa apenas na adolescência com o amadurecimento do pensamento por complexos e dos conceitos potenciais. A partir dos experimentos realizados por ele e seus colaboradores, Vygotski (2014) conclui que é a partir dessa etapa da vida que realmente ocorre a formação dos conceitos genuínos. Isso, por sua vez, não representa a culminância desse processo. Ou, como explica Vygotski (2014, p. 171, tradução nossa),

[...] a adolescência não é uma idade de culminância, mas de crise e maturação do pensamento. No que diz respeito à forma superior de pensamento acessível à inteligência humana [pensamento conceitual], essa idade também é transitória em todos os demais aspectos.

Portanto, o início da adolescência marca a formação dos conceitos e ascensão a um tipo de pensamento superior aos tipos anteriores, porém se trata de um processo no qual os conceitos não estão acabados, mas em formação. Uma prova dessa afirmação é o fato de os adolescentes, assim como também os adultos, embora

tenham utilizando conceitos, terem dificuldade de defini-los claramente quando solicitados. Além disso, no início desse processo de formação de conceitos existe grande dificuldade de transferência do conceito que foi formado em dada situação concreta a novas situações. Segundo Vygotski (2014, p. 172, tradução nossa),

O adolescente usa a palavra como um conceito, mas a define como um complexo [demonstrando a dependência perceptiva dos conceitos em situações concretas]. [...] a maior dificuldade que o adolescente pode ter que superar ao final da adolescência é a transferência do sentido ou do significado do conceito elaborado a novas situações concretas, pensadas também em um plano abstrato. O caminho do abstrato ao concreto não é aqui menos difícil do que o foi em seu tempo de ascensão do concreto ao abstrato.

É importante destacar ainda, que a formação do conceito não é um processo natural, mas ocorre em função das condições histórico-culturais, sem as quais tanto o pensamento por complexos como os conceitos potenciais podem permanecer como tais, sem evoluir para a formação de conceitos genuínos, conforme vimos anteriormente, nos casos das palavras “escrita” e “modo silábico”. Nesses casos, mostramos que essas palavras não podem ser consideradas símbolos dos conceitos genuínos correspondentes, pois, “[...] a relação entre a palavra e seu significado assume o caráter de simples associação que não leva ainda ao significado genuíno da palavra [ao seu conceito]” (MELLO, 2000, p. 25). A generalização e abstração feitas pela professora Piedade ainda dependem dos aspectos externos do fenômeno/objeto (“escrita”) ou se apresentam como complexos difusos (“modo silábico”), quando ela estabelece relações baseadas em atributos errôneos (MARTINS, 2011).

Ao término dessa exposição sobre a formação de conceitos em uma perspectiva histórico-cultural, percebemos que se trata de um longo, complexo e dialético processo de desenvolvimento que envolve todas as nossas funções superiores e no qual o uso funcional da palavra ocupa papel central como o meio pelo qual orientamos intencionalmente nossas capacidades de atenção, abstração, seleção de atributos de um objeto ou fenômeno, síntese e generalização.

Nesse processo, se na idade pré-escolar o significado da palavra dado pelos adultos ocupa um papel diretor no desenvolvimento do pensamento por complexos, levando à formação dos pseudoconceitos, na adolescência, é por influência dos conceitos científicos advindos da instrução escolar que os pseudoconceitos podem se transformar em conceitos genuínos.

Para explicar essa questão de como os conceitos científicos influenciam e conduzem à formação do pensamento conceitual na adolescência, Vygotski (2014) realizou experimentos para estudar a gênese e a relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Por conceitos cotidianos ou espontâneos entendemos aqueles conceitos que se desenvolvem na atividade prática da criança, a partir da comunicação que essa estabelece com os adultos em seu entorno (pseudoconceitos), enquanto que os conceitos científicos correspondem aos conceitos produzidos no processo de instrução, no qual há veiculação do sistema de conhecimentos já produzidos pela humanidade (VYGOTSKI, 2014). Nas palavras de Mello (2000, p. 25):

Os conceitos cotidianos incorporam-se à experiência do sujeito de forma espontânea, e em relação a eles desenvolve-se a noção prática do significado, mas se tem dificuldade em formulá-los verbalmente. Os conceitos científicos incorporam-se à consciência pela aprendizagem [enquanto resultado da instrução], são formulados verbalmente e só mais tarde complementados com um conteúdo concreto. Os dois têm importante papel na vida intelectual do homem e refletem diferentes formas de sua experiência.

Portanto, Vygotski (2014) postula que o conceito científico se forma por um processo diferente daquele percorrido pelo conceito cotidiano, porém, ambos não são independentes. Existe uma influência mútua entre eles na formação e aprimoramento de ambos, tendo em vista que aquilo que carece em um superabunda no outro. Se, por um lado, os conceitos cotidianos carecem de abstração; por outro, os conceitos científicos precisam de maior impregnação do concreto, caso contrário podem se converter em mero verbalismo. É no processo de formação do conceito científico tomando por base os conceitos cotidianos, construídos nas e pelas vivências, que as palavras imergem no concreto, formando o conceito genuíno, ao passo que transformam as estruturas do próprio conceito cotidiano. Por isso, Vygotski (2014) destaca a relevância dos conceitos científicos, produzidos por meio da instrução escolar, afirmando-os como forma superior de conceito, como explica Martins (2011, p. 176),

Os conceitos científicos – não espontâneos – correspondem, pois, a um tipo superior de conceitos, tanto em relação ao plano teórico quanto em relação ao plano prático, formulando-se no pensamento por meio de tensões, de tarefas e problemas que exigem a atividade “teórica” do pensamento.

Assim sendo, o conceito científico é superior porque é social, síntese de múltiplas determinações, é histórico (recheado de atividade humana), por isso mesmo

“o desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de instrução [...]” (VYGOTSKI, 2014, p. 183, tradução nossa). Porém, não é qualquer processo de instrução, ou em nosso caso, não é qualquer modelo de formação de professores alfabetizadores que pode levar à formação dos conceitos científicos que possibilitem compreender o processo de alfabetização, mas, somente aquele que promove tensões, tarefas e problemas que exigem a atividade teórica do pensamento (MARTINS, 2011), especialmente porque os conceitos científicos são produzidos a partir de diferentes concepções teóricas e filosóficas, como apresentamos no capítulo dois.

Foi também, no segundo capítulo, que discutimos ser pouco provável o desenvolvimento do conceito científico em formações como aquelas realizadas pelo Pró-letramento, PNAIC ou pela SEMED (e considerando a bibliografia deste trabalho, questionamos inclusive as condições atuais dos cursos de formação inicial em cumprir tal objetivo). Esses processos formativos, como já discutimos, têm outros objetivos e não têm priorizado a formação do pensamento conceitual, quando superestimam os aspectos técnicos da prática em detrimento da teoria (MORTATTI, 2008; GATTI, BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2013).

Por terem como características “ser conscientes, voluntários e sistemáticos” (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 7), os conceitos científicos se relacionam com outros conceitos formando sistemas de significados hierarquizados, que possibilitam às pessoas que já desenvolveram o pensamento conceitual acessar a essência dos fenômenos da realidade, tomando consciência do seu funcionamento interno e, intencionalmente, usar suas capacidades intelectuais para agir nessa realidade.

Considerando nossa discussão, isso implica dizer que em um processo formativo de professores alfabetizadores no qual se objetiva o desenvolvimento do pensamento conceitual, é fundamental que as atividades promovam a apropriação de conceitos científicos já elaborados pelas diferentes perspectivas teóricas, desvelando o contexto histórico e ideológico em que eles foram/são produzidos, possibilitando a formação de um sistema de conceitos que permita, aos professores, refletir criticamente sobre o processo de alfabetização (sobre seu desenvolvimento, função social, potencial humanizador etc.).

Para tanto, os professores necessitam, por exemplo, apropriar-se do significado social de palavras e expressões como signo linguístico, linguagem escrita, cultura escrita, função simbólica, letramento, princípio acrofônico, sistema alfabético,

consciência fonológica, intertextualidade, gêneros textuais etc., que aparecem na literatura da área e nos documentos oficiais. Observemos, por exemplo, o início do texto “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização”, de Eliana Borges Correia de Albuquerque, que se encontra no caderno unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios, da formação do PNAIC:

Na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em *métodos sintéticos e analíticos* que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino passaram a ser amplamente criticadas à luz de *teorias construtivistas e interacionistas* de ensino (em geral) e da língua (em particular). No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Demonstrando que a *escrita alfabética* não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de *língua escrita* como um *sistema de notação* que, no nosso caso, é *alfabético*. Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do *Sistema de Escrita Alfabética*, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam o que a escrita nota (ou “representa”, “grafa”) e como a escrita cria essas notações (ou “representações”). Eles precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a *sílaba* (os *fonemas*).

Ainda de acordo com as referidas autoras, no processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças ou adultos analfabetos passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem as questões acima citadas: inicialmente apresentariam uma *escrita pré-silábica*, em que não há *correspondência grafofônica*, depois passariam pela *escrita silábica*, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria um sílaba) e não do fonema para posteriormente poderem chegar à *escrita alfabética*, na qual percebem a *relação fonema-grafema*, ainda que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons, já que essa fase não pode ser confundida com domínio da *norma ortográfica* sendo, esta última, uma tarefa de aprendizagem posterior. (BRASIL, 2012b, p. 16, grifos nossos).

De acordo com o material do PNAIC, o texto do qual foi extraída essa citação serviu a dois objetivos, “entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento” e “aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização” (BRASIL, 2012b, p. 5). O texto sobre as concepções de alfabetização (um dos dois textos da seção “Aprofundando o tema”) tem cinco laudas e, apesar do título, seu conteúdo apresenta em linhas gerais, as concepções do construtivismo (com base nos estudos de Emília Ferreiro) e do letramento (na perspectiva apresentada por Magda Soares), citando a concepção representada pelos métodos

tradicionais e desconsiderando as demais. Não entraremos no mérito das ideias que o texto apresenta, pois, nossa intenção em citá-lo é mostrar que, para compreender os sentidos que o texto veicula, faz-se necessário conhecer os conceitos evocados por palavras como métodos sintéticos e analíticos, psicogênese da língua escrita, sistema de escrita alfabética, correspondência grafofônica, escrita pré-silábica dentre tantas outras que recheiam o texto já nos primeiros parágrafos, destacados por nós na citação acima.

Por esse trecho e pela extensão do texto, assim como, pela dinâmica da formação do PNAIC³⁰, fica claro ser muito pouco provável que os professores alfabetizadores consigam “aprofundar sua compreensão” sobre as concepções de alfabetização ou mesmo “entender a concepção de alfabetização com letramento” de modo que possam analisar criticamente a proposta assumida no PNAIC, ou ainda, que formem conceitos genuínos a partir dos conceitos científicos (VYGOTSKI, 2014). Não podemos considerar, portanto, que esse estudo proposto pela formação do PNAIC, nas condições apresentadas, seja um momento de “aprofundamento do tema”, como sugere o material da formação. Com essas características, no máximo, podemos admitir que o texto em questão possibilite um estudo introdutório.

Entendemos, ainda, que a citação acima ilustra bem o caráter aligeirado dos processos formativos destinados aos professores alfabetizadores. A partir dela, podemos também inferir que se parte do princípio de que todos os professores já se apropriaram e formaram um sistema de conceitos sobre o processo de alfabetização durante a formação inicial. Supõe-se que todos os professores têm as mesmas condições de acessar os significados e sentidos veiculados em um texto como esse. Mas, ao lembrarmos o caso das professoras que participaram de nossa pesquisa e os significados que elas atribuem para palavras como letramento, escrita, método

³⁰ Em 2013, comecei o Doutorado, mas, continuei trabalhando como professora até o início de 2014. Portanto, eu participei das formações do PNAIC, por ser professora do 3º ano do Ensino Fundamental, durante o ano de 2013 (primeiro ano de implementação do Pacto em Manaus). Lembro-me perfeitamente que, para o estudo desse texto, a orientadora dividiu nossa turma em grupos de oito a dez pessoas, solicitou que fizessemos a leitura e discussão do texto no próprio grupo e sentou atrás de sua mesa, enquanto os grupos realizavam a tarefa solicitada. Quando percebi a dificuldade de meu grupo em compreender as ideias do texto, pedi licença e perguntei se alguém poderia dizer o que significava “sistema de escrita alfabética” (que aparecia muitas vezes no texto) e nenhuma professora conseguiu sistematizar uma resposta, nem mesmo com exemplos (como costuma acontecer nas formações de professores), simplesmente, ninguém sabia. A partir daí, tentei contribuir apresentando alguns conceitos, mesmo sabendo ser impossível resolver o problema posto naquele momento (tivemos cerca de 45 minutos para ler e discutir o texto). Infelizmente, esse episódio não foi uma exceção ao longo desse ano de “formação”.

silábico, etc. percebemos que esses conceitos ainda não foram formados, o que compromete a sua compreensão do processo de alfabetização.

Assim como a compreensão de textos nos momentos de estudo fica comprometida, não é diferente no momento de interpretar as orientações/prescrições que “nor-teiam” a atividade de ensino das professoras, na alfabetização das crianças, na escola. Vejamos amostras do quadro de descritores da Provinha Brasil (figura 13), apresentados no Guia de apresentação, correção e interpretação dos resultados (BRASIL, 2016) e do quadro da estrutura curricular de língua portuguesa da Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico (MANAUS, 2014) (figura 12), que as professoras da pesquisa precisam cumprir (e prestar contas ao Instituto Áquila), por meio do sistema de gestão GIDE.

Figura 12: Reprodução de excertos do quadro da estrutura curricular da Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico – SEMED/MANAUS

EIXO	Capacidades/Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	1º. ANO			
			1º. B	2º. B	3º. B	4º. B
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	<i>Suporte textual</i> : tipos, formato, características, finalidade/função. Gêneros textuais;	I	I/A	I/A/C	I/A/C
		Finalidades e funções dos <i>gêneros textuais</i> .	I	I/A	I/A/C	I/A/C
		Características dos gêneros textuais (elementos comuns em todos os textos do mesmo gênero).	I	I/A	I/A/C	I/A/C
		Tipos de linguagem, <i>locutor e interlocutor</i> ;	I	I/A	I/A/C	I/A/C
		Formatação de gêneros textuais diversos.	I	I/A	I/A/C	I/A/C
EIXO	Capacidades/Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	1º. ANO			
			1º. B	2º. B	3º. B	4º. B
ANÁLISE LINGÜÍSTICA: discursividade, textualidade, normatividade	Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com <i>correspondências regulares diretas</i> entre letras e fonemas.	Conhecimento e reconhecimento das relações entre <i>fonemas</i> e <i>grafemas</i> com vista ao domínio das <i>regularidades ortográficas</i> : Pata/Bata; gato/gado; Faca/Vaca.	I/A	I/A	I/A	A

Fonte: Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico, Manaus, 2016.

Figura 13: Reprodução de excerto do quadro de descritores da Provinha Brasil – 2016.

2º EIXO	Leitura	Comentários
D4 – Ler palavras	D4.1 – Estabelecer relação entre <i>significante</i> e <i>significado</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre imagens e a escrita de palavras diversas. – A complexidade varia de acordo com o grau de dificuldade ortográfica apresentado pela palavra (<i>formação canônica, não canônica</i> e monossílabas).

Fonte: Guia de apresentação, correção e interpretação de resultados, Brasil, 2016.

Os nossos grifos nas amostras do que os professores encontram nos documentos orientadores também revelam a necessidade de um sistema de conceitos, que possibilitem compreender tais orientações/prescrições.

Na ausência desse sistema de conceitos, dificilmente as professoras poderão acessar os significados e sentidos dos textos que leem sobre o processo de alfabetização, como por exemplo, nos cadernos do PNAIC ou outros textos sobre o tema, como professora Anne até declarou fazer. Segundo a professora, por ser a primeira vez que trabalhava com uma turma em processo de alfabetização, buscou conhecimentos, em primeiro lugar com a mãe³¹ que é pedagoga e foi alfabetizadora por muitos anos (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016) e em artigos que ela encontrou em *sítes* de busca na internet (AUTOSCOPIA INDIVIDUAL, 17/07/2015). Mas, na oportunidade que tivemos de discutir um texto com as professoras, foi possível identificar as dificuldades que elas enfrentam para compreender o que leem (assim como qualquer leitor que não tenha familiaridade com os conceitos/significados das palavras de determinado texto). Vejamos como as professoras expressam o sentido do texto “Nossas orientações de trabalho” (JOLIBERT, 1994):

Professora Anne: Ele [o texto] fala como é, no caso, o que seria trabalhado dentro do texto, né? O que que teríamos que falar primeiro antes de começar a ler. Ver o que que as crianças sabem sobre aquele assunto que está no texto. Aí ela fala que não ensinamos a criança a ler. Como se fôssemos só o auxílio, porque ela vai aprender, mas não quer dizer que vamos ensinando ela a ler. Porque alguma coisa ela já sabe, ela só não consegue é...é...[gesticulou como que estivesse procurando a palavra para falar] codificar o que está escrito, né? É mais ou menos isso que está aqui.
[...]

³¹ Segundo professora Anne, sua mãe sempre trabalhou com turmas em processo de alfabetização e, em função de sua experiência, foi convidada para compor a equipe de orientadores de estudo do PNAIC. Por isso, ela se tornou a principal interlocutora de professora Anne para as questões sobre alfabetização, conforme ela explica na entrevista individual (24/05/2016): “no começo mesmo, foi muita conversa com a mamãe. Como ela tem muita experiência nessa série, ela que foi me ajudando, [dizendo] o que eu tinha que trazer”. No entanto, não tivemos como aprofundar a concepção de alfabetização da mãe de professora Anne, apesar de inferirmos que, por ser orientadora de estudos do PNAIC, ela assume em algum grau a concepção de alfabetização com letramento.

Professora Piedade: Eu acho que é assim, há um questionamento sobre as estratégias de início da formação de leitura, né? Porque quando ela fala assim...

Professora Anne: [concordando com a cabeça, fala baixinho] como introduzir...

Professora Piedade:...como introduzir o texto, né? O que garante que aquele processo vai ser positivo ou não para as crianças? Interessante essa parte aí. É a mesma questão que colocamos, né? [olhando para professora Anne, que sorri e concorda com a cabeça] Quando ela compara assim nadar e não nadar, como é? Você não ensina a criança a nadar, ela aprende observando uma realidade do processo que o professor vai orientando. Foi isso que eu achei assim e é a mesma dificuldade que nós temos. (GRUPO DIALOGAL, 14/08/2015).

Em primeiro lugar, percebemos certa dificuldade das professoras em elaborar uma resposta (encontrar palavras adequadas, organização das ideias e do discurso etc.). Em segundo lugar, pela interpretação das professoras o texto estudado trata, primeiramente, de orientações didáticas: “[...] o que seria trabalhado dentro do texto, né? O que que teríamos que falar primeiro antes de começar a ler” (PROFESSORA ANNE), “como introduzir o texto, né?” (PROFESSORA PIEDADE). No entanto, no texto “Nossas orientações de trabalho” não encontramos essas orientações didáticas de como trabalhar ou introduzir um texto com as crianças, como as professoras, por alguma razão, entenderam. O mais próximo disso é o anexo dois que apresenta um trecho da obra de Smith (1980, apud JOLIBERT, 1994), intitulado, “Como tornar difícil a aprendizagem da leitura” (figura 14), no qual nos parece explícito a crítica à determinadas práticas valorizadas por alguns professores no processo de ensino e aprendizagem da leitura. E, por fim, as professoras destacaram aquilo que aparentemente lhes chamou mais atenção no texto: o caráter ativo da criança no processo de aprendizagem, interpretando que a aprendizagem da criança depende muito mais de sua boa vontade do que da intervenção do ensino/professor. Por outro lado, elas não mencionaram a concepção de leitura que o texto apresenta, mesmo com todo o destaque que a autora dá para o significado de ler, inclusive destinando uma seção, intitulada “O que é ler?”, para esse fim e preocupando-se em apresentar, em anexo, sugestões de atividades práticas para ajudar na compreensão de suas ideias.

Figura 14: Quadro extraído do anexo 2 do texto “Nossas orientações de trabalho”.

ANEXO 2

COMO TORNAR DIFÍCIL A APRENDIZAGEM DA LEITURA

**Doze regras veneradas por alguns mestres
quanto à aprendizagem da leitura**

1. Tenha como finalidade o domínio precoce das regras de leitura.
2. Cuide para que a fonética seja aprendida e utilizada.
3. Ensine as letras ou as palavras, uma por uma, certificando-se que cada letra ou palavra é adquirida antes de passar para a seguinte.
4. Tenha como objetivo principal uma leitura palavra por palavra perfeita.
5. Não deixe as crianças adivinharem; pelo contrário, cuide para que elas leiam com atenção.
6. Encoraje a falta de erros.
7. Proporcione um *feedback* imediato.
8. Detecte e corrija os movimentos incorretos dos olhos.
9. Identifique os eventuais disléxicos e trate-os o mais cedo possível.
10. Certifique-se de que as crianças aprendam a importância da leitura e a gravidade do fracasso.
11. Aproveite as aulas de leitura para melhorar a ortografia e a expressão escrita; insista também para que os alunos falem o mais corretamente possível.
12. Se o método utilizado não lhe satisfizer, tente outro. Esteja sempre alerta para achar material novo e técnicas novas.

Extraído de *Comment des enfants apprennent à lire*. Frank Smith. Retz, 1980.

Fonte: Jolibert (1994, p. 31).

Portanto, as situações acima apresentadas mostram que, por não compreenderem o real significado das palavras/conceitos que aparecem nos textos (orais/escritos, artigos, documentos oficiais etc.), dificilmente poderiam dirigir sua ação de maneira consciente, compreendendo o porquê e para quê de suas práticas, avaliando as propostas em vigência e buscando solução para os problemas que vivenciam com as crianças no processo de alfabetização diariamente. Nesse sentido, Mello (2000, p. 85) alerta

Da mesma forma que a palavra se superficializa, também o processo de conhecimento sofre um processo de perda de profundidade. Se a palavra deflagra o pensamento na busca de seu sentido e significado, se é vazia de relações e ligações, a percepção da realidade que ela permite é estreita e a ação desenvolvida a partir desta percepção também o será.

Nessa perspectiva, o conhecimento sobre o processo de alfabetização das professoras, de modo geral, não ultrapassava o nível dos pseudoconceitos que, como

já discutimos, não é suficiente para compreender a complexidade do processo que envolve a alfabetização da criança. Porém, apesar das condições reais em que se desenvolveu nossa pesquisa e considerando a necessidade imediata das professoras voltada para o caráter técnico, podemos dizer que o processo formativo colaborativo contribuiu para um movimento em direção à formação de conceitos no campo específico do processo de alfabetização. Essa conclusão surge em função de nossas observações e de elementos das falas das professoras, como podemos observar nesse exemplo trazido pela professora Anne, mostrando a mudança do significado da expressão “agrupamento na alfabetização”. Ao avaliar a contribuição do processo formativo colaborativo, a professora relata:

Professora Anne: [...] por exemplo, essa questão dos agrupamentos, [antes] quando eu fazia trabalhos em grupos eu não me preocupava em colocar por níveis [descritos na psicogênese da escrita] os grupos. Eu colocava aleatório. Eu achava até que era melhor colocar um que sabia muito com aquele que sabia pouco, mas na verdade não funciona. Porque só quem faz é o que sabe mais e o outro quase não faz nada, fica só esperando. E hoje em dia, quando eu faço isso... agora, por exemplo, uma vez na semana eu estou brincando de abecedário com eles em duplas, e coloco os que têm níveis próximos e sai muita coisa, que antes não saía. Então, eu vejo que é melhor, que eles se preocupam mais em fazer. Tudo isso deu para refletir. (ENTREVISTA COLETIVA, 03/06/2016).

Nesse exemplo trazido pela professora Anne, podemos perceber que o conceito “agrupamento na alfabetização”, a princípio foi percebido pela atitude de obviedade, daquilo que os outros dizem que é, ou melhor, a professora se apropriou de um significado como pronto e acabado sem um processo de reflexão (lembrando que ao assumir, pela primeira vez, uma turma em processo de alfabetização, a professora iniciou sua atividade seguindo as recomendações de sua mãe que é pedagoga e foi alfabetizadora). Nesse sentido, como fica claro, inclusive na fala da professora, esse acabou se revelando como um pseudoconceito, ou seja, um falso conceito. Pela mediação do conhecimento científico, a partir da reflexão realizada no processo formativo colaborativo, a professora começou a operar com o conceito “agrupamento na alfabetização” a partir de outros parâmetros, inclusive, usando o critério da prática para validar esse novo conhecimento. Portanto, mesmo que a professora ainda não defina verbalmente o conceito, valendo-se de exemplos para expressá-lo, podemos perceber que houve o início da formação de um novo conceito, que vai continuar seu processo de formação. Houve mudança em seu

comportamento, portanto, houve mudança no próprio pensamento (VYGOTSKI, 2014).

Consideramos que esse episódio relatado pela professora Anne, além de revelar o processo de formação de conceitos mediado pelo conceito científico, mostra também como a forma de pensar da professora guia sua ação e como essa ação interfere na atividade da criança em processo de alfabetização. Enquanto guiada pelo pensamento empírico, a professora organizava as crianças em agrupamentos de uma maneira que não permitia interações produtivas que contribuíssem para a alfabetização (“só quem faz é o que sabe mais e o outro quase não faz nada, fica só esperando”).

Por outro lado, quando a professora começa a operar com o conceito (pensamento conceitual) tem outra condição para agir no processo de alfabetização das crianças. Já instrumentalizada com o conceito, a professora consegue estabelecer outras relações entre o agrupamento das crianças e a alfabetização. Isso implica mudança na própria atividade da criança: aquela que ficava “só esperando”, agora interage com as outras crianças e passa a ter uma atitude ativa quando se relaciona com o material escrito. Nas palavras da professora, “sai muita coisa, que antes não saía”. Mas, na verdade, a mudança aconteceu antes no ensino, ou seja, o ensino conduziu a aprendizagem das crianças. Vygotsky (2005, p. 14) já declarava que: “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Isso não representa uma correspondência direta entre ensino e aprendizagem, mas, na concepção aqui assumida, implica dizer que as aprendizagens que levam ao desenvolvimento intelectual característico dos humanos necessitam do processo de instrução, como explicam Moura e colaboradores (2010, p. 91):

[...] a maneira pela qual o ensino está organizado intervém no desenvolvimento intelectual do sujeito, ou seja, “o ensino constitui a forma internamente indispensável e geral de desenvolvimento intelectual” (DAVIDOV, 1987, p. 180). Isso não significa que haja correspondência direta entre o ensino e o desenvolvimento do indivíduo, mas sim que o ensino é uma forma necessária e relevante para o desenvolvimento.

Em nosso entendimento, o exemplo dado pela professora ilustra o real papel da formação de professores frente aos outros tantos condicionantes do processo de alfabetização. Como estamos defendendo neste trabalho, a formação deve se adiantar ao desenvolvimento que se deseja colocar em curso no professor, ou seja

deve conduzir esse desenvolvimento. Portanto, ao mesmo tempo em que oportuniza aos professores a apropriação dos conhecimentos já produzidos pela ciência que lhes permitam intervir no processo de alfabetização das crianças, a formação deve possibilitar aos professores que se desenvolvam e se humanizem cada vez mais. Apesar de isso não ser tudo que se precisa para promover a alfabetização das crianças, fica claro que processos formativos que visem à formação do pensamento conceitual dos professores representam um salto qualitativo significativo nesse processo. A mudança de comportamento da criança – da passividade à atividade – durante o processo de alfabetização, nesse episódio específico, não decorreu de mudanças de ordem interna da criança, muito menos de mudanças nas condições estruturais da escola ou na forma de acompanhamento da família. Nesse exemplo específico dado pela professora Anne, ela mesma chega à conclusão de que o que mudou foi sua forma de conduzir o ensino, seu pensamento e conseqüente comportamento, resultantes de uma nova aprendizagem.

Nesse sentido, cabe retomar Agüerrondo (2002, p. 98) para dizer que:

[...] os professores nem são culpados dos problemas da educação atual (sem que por isso sejam inocentes) nem são nem podem ser os atores singulares do melhoramento da educação, pois são muitos os fatores que contribuem para produzir seus resultados. Porém, indubitavelmente, são atores que tem um papel central a cumprir e esse papel depende do maior ou menor grau em que se sintam, exerçam e sejam reconhecidos como profissionais da educação.

Portanto, se opor à tese neoliberal que visa a responsabilizar os professores pelos resultados da educação (sejam eles bons ou ruins), não é, em hipótese alguma, colocá-los na condição de vítimas ou heróis, mas situá-los como sujeitos que têm um importante papel a cumprir. Seu trabalho é indispensável para a educação e desenvolvimento das crianças. Mas, para tanto, precisam compreender o que ensinam, para quem ensinam, por que ensinam e como ensinam e, para isso, precisam se apropriar dos conhecimentos/conceitos já produzidos sobre o processo de alfabetização.

Porém, cabe reforçar que essa compreensão, que passa pela formação do pensamento conceitual, não é um processo simples e linear, que ocorre de uma hora para a outra, como pode ter dado a impressão nesse exemplo do conceito “agrupamento na alfabetização”. Ao contrário, trata-se de um longo e complexo processo, do qual o ensino é parte fundamental, mas não a única, já que a influência

do meio sobre o processo de apropriação/internalização da realidade externa ao sujeito não é direta e depende da condição do próprio sujeito em dar sentido para o que vive. Por isso, não é possível delimitar o tempo necessário para a formação efetiva do conceito.

Avaliando *a posteriori* o processo formativo colaborativo, refletimos que apesar de ele ter possibilitado mudança na prática da professora, devido à elevação do conceito cotidiano influenciado pelo conceito científico, consideramos que o conceito científico de “agrupamento na alfabetização” trabalhado (perspectiva construtivista) não possibilitou superar a perspectiva de alfabetização e letramento que temos questionado nessa investigação. Devido às dificuldades que enfrentamos para realizar os encontros formativos, não foi possível superar radicalmente o nível das necessidades imediatas das professoras, criando sistematicamente novas necessidades para a realização da sua atividade de ensino (LEONTIEV, 1978). É importante lembrar que as professoras estavam sob pressão de um novo sistema de gestão na escola e, por entendermos, naquele momento da pesquisa, que não poderíamos ignorar as necessidades imediatas que elas demandavam, oferecemos referenciais que lhes possibilitassem, ao menos, compreender a concepção de alfabetização oficial, para que pudessem ter o mínimo de condições de realizar o seu trabalho.

O tempo que tivemos junto às professoras não foi suficiente para trazer, de maneira mais sistemática, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de alfabetização, como idealizamos no momento de elaboração do projeto de pesquisa. Além disso, como temos procurado mostrar ao longo deste trabalho, as professoras necessitavam (necessitam) se apropriar de conhecimentos elementares de caráter histórico e conceitual sobre o processo de alfabetização, que possibilitassem (e possibilitem) aprofundar a discussão da apropriação da linguagem escrita na perspectiva da THC.

Considerando os condicionantes citados aqui e nos capítulos anteriores, entendemos que, apesar das muitas dificuldades que necessitamos superar para implementar um processo formativo colaborativo como o que tentamos empreender na escola, ele tem grande potencial de desenvolver o pensamento conceitual dos professores. Porém, é necessário mudar a concepção e os objetivos da formação de professores alfabetizadores, valorizando mais os sujeitos da formação e aproveitando melhor os espaços e os tempos já institucionalizados para esse fim na própria escola.

É necessário implementar processos formativos que sejam contínuos, como parte da rotina dos professores. Pois as necessidades mais aparentes, como as que envolvem o caráter técnico, precisam ser superadas, novas necessidades precisam ser criadas, motivadas pelo aprofundamento do estudo teórico. Como já expusemos, não é possível formação de conceitos em processos aligeirados sem a devida mediação dos conhecimentos científicos.

Por isso, é fundamental a mediação de um formador que, ao ter alcançado o nível de conhecimento esperado dos professores em formação (ou pelo menos um nível de conhecimento mais elevado que o deles), possa fazer o papel de portador dos signos da cultura (no caso discutido aqui, portador do conhecimento científico sobre alfabetização). Na perspectiva histórico-cultural, essa é uma condição necessária ao desenvolvimento humano. É a intervenção do portador de signos que transforma o meio (processos formativos) em fonte de desenvolvimento para os professores (VIGOTSKI, 2010; MELLO, 2010). Provavelmente, esse é o principal limite a ser superado pela escola para promover processos formativos colaborativos, que tenham por objetivo o desenvolvimento do pensamento conceitual dos professores.

Em nosso trabalho, estamos focalizando a formação do professor, mas, na verdade, assim deveria ser o processo educativo das pessoas desde a infância. Em uma situação ideal, todos deveriam ter o direito à aprendizagem garantindo o desenvolvimento das formas mais complexas de pensamento ao longo da vida. Direito às aprendizagens que possibilitassem o desenvolvimento máximo das capacidades de cada pessoa. Em um plano ideal, todas as pessoas deveriam ter acesso e oportunidades iguais de se apropriar das criações humanas já alcançadas historicamente. E, nas instituições de ensino (básico e superior), nos processos formativos institucionalizados (formação inicial ou continuada), isso significa direito de se apropriar dos conhecimentos criados e organizados pela humanidade, eleitos como os mais relevantes para a sua atuação no meio em que vivem, ou para construir aquela sociedade que idealizam.

No entanto, em uma sociedade de classes como a nossa, na qual as condições de vida e educação das pessoas são tão desiguais e dependem da classe que detém o poder político e econômico, estamos submetidos em menor ou maior grau às diretrizes dessa classe que, como temos discutido neste trabalho, não tem como prioridade o desenvolvimento omnilateral das pessoas (DUARTE, 2001). Os

processos formativos e as condições concretas de vida são determinantes para que as pessoas possam se apropriar plenamente das propriedades humanas em suas formas mais elaboradas, como é o caso do pensamento conceitual e da cultura escrita, cujo desenvolvimento se dá no bojo dessas condições.

É necessário sempre levar em consideração que as funções psíquicas superiores, propriamente humanas, não se desenvolvem pelo processo de maturação do organismo, mas pelo processo de apropriação e objetivação em atividades que necessitem dessas funções para se realizar (VYGOTSKI, 2014). Portanto, trata-se de um longo processo de interação entre pessoas que já formaram as funções e aquelas que precisam se apropriar delas. Por isso, consideramos relevante para nossa análise posterior do processo formativo colaborativo, entender (ao menos em linhas gerais) como se deu o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita das professoras Anne e Piedade, ou seja, suas vivências com esse instrumento cultural complexo que lhes possibilitou produzir um conhecimento sobre ele e que tem sido a fonte principal da formação de seus (pseudo)conceitos.

3.3 Relação entre vivências e formação de conceitos

As informações sobre as condições de vida e formação das professoras, fornecidas em uma entrevista semiestruturada individual, foram muitas. As professoras nos confiaram um depoimento detalhado que nos ajudou a refletir sobre suas formas de conceber a linguagem escrita e de trabalhar essa linguagem com as crianças. Já discutimos os dados produzidos por essa entrevista, relativos à formação das professoras, no segundo capítulo.

Nesse momento, e nos limites desse trabalho, buscaremos discutir a relação das vivências com a formação dos conceitos, procurando entender como as condições de vida e educação das professoras influenciaram sua forma de compreender a realidade, especialmente, nesse caso, a realidade do processo de alfabetização na escola.

Cabe de início esclarecer o que é vivência para Vigotski (2010) e a importância que esse conceito assume no interior da THC. Segundo Toassa (2009), esse tema aparece já nas primeiras obras do autor, mas, ao longo de seu trabalho, ele foi sofrendo alterações. O conceito de vivência se apresenta de forma mais desenvolvida nos estudos sobre pedologia, embora ainda assim demonstre a marca do

inacabamento que caracteriza boa parte das obras maduras de Vigotski (2010). Portanto, tendo em vista que Toassa (2009) realizou um estudo minucioso sobre o conceito de vivência na perspectiva da THC, desenvolveremos nossa discussão principalmente a partir das contribuições dessa autora e do próprio Vigotski (2010), especialmente a partir de suas conferências sobre pedologia proferidas já nos últimos anos de vida (depois dos anos de 1930).

Vivência é a tradução do substantivo russo *pereživânie* que, segundo Toassa (2009), não é usado incidentalmente por Vigotski (2010), mas “[...] atravessa a sua obra e adquire uma história própria, constituída numa interlocução textual com diversos outros autores (mormente russos e alemães)” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 758).

A autora explica que, apesar de Vigotski (2010) não ter definido seu conceito de *pereživânie*, ele o usa em suas obras em conformidade com o sentido culto do termo que, na tradução da autora, a partir do dicionário russo Ojegov (1968), significa “substantivo de gênero neutro. Estado de espírito (alma), expressão da existência de um(a) forte (poderosa) impressão (sentimento); impressão experimentada” (TOASSA, 2009, p. 55). Para Toassa (2009, p. 61, grifo da autora),

As vivências, na língua russa, não são experiências indiferentes. Envolvem necessariamente qualidades emocionais e uma série de sensações e percepções, implicando em que o sujeito é parte do mundo, é influenciado por este. A vivência é, mesmo na linguagem cotidiana, processo psicológico implicado no próprio fato de existir; é verdade que se encaixa na visão totalizante, dialética, de psiquismo histórico-cultural. Eis porque, segundo penso, o autor escolheu *pereživânie* como categoria de análise da recepção da obra artística, da relação do indivíduo/personagem da arte com o mundo e do desenvolvimento infantil, ao invés de outros vocábulos da língua russa. (TOASSA, 2009, p. 61).

No entanto, nos textos pedológicos de Vigotski (2010) se nota transformações importantes no conceito de vivência. Ao assumir o marxismo como sua referência principal, “as vivências deixam de ser baluarte do irracional no psiquismo; deixam de ter, exclusivamente, forte intensidade; o pensamento passa a não se dar isoladamente das emoções” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 763), como aparecia em suas primeiras obras. A partir dos anos de 1930, as vivências assumem um caráter de unidade de análise sistêmica, na qual interagem tanto o pensamento, o raciocínio, como também os afetos, sensações, emoções (TOASSA, 2009).

Portanto, nas obras sobre o desenvolvimento infantil, Vigotski (2010), vai entender vivência como a unidade da relação entre meio e personalidade, em um movimento entre externo e interno que busca romper com antigas dicotomias próprias da psicologia criticada por ele. Segundo o autor:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Só nesse sentido Vigotski (2010) entende ser possível avaliar a influência do meio social no desenvolvimento da criança, por meio da vivência. Não se trata de uma influência direta e absoluta do meio, como uma visão ambientalista proporia, mas depende da condição da criança (e do homem) compreender o que está acontecendo ao seu redor. Depende da “[...] vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 686). Dessa forma, é compreensível que um mesmo acontecimento ou situação do meio desencadeie vivências diferentes em cada pessoa e distintas vivências em diversos momentos da vida de uma só pessoa.

Conforme Pino (2010, p. 745),

Em síntese, a regra primeira que deve ser levada em conta é que a influência do meio no desenvolvimento da criança [do homem] dependerá da própria dinâmica do desenvolvimento, ou seja, em cada uma das etapas em que se encontra a criança. Com isso Vigotski está mostrando, mesmo que de forma indireta, um novo conceito de meio [...]: o de um meio que opera em função da dinâmica do desenvolvimento.

O conceito de vivência nos ajuda, assim, a entender que, no processo de desenvolvimento, inclusive no adulto, cada sujeito atribui significações às relações culturais em que está envolvido, ou ao meio, conforme as possibilidades de compreensão – aos níveis com que opera seu pensamento em cada situação, seja por pseudoconceitos ou por conceitos propriamente ditos – já desenvolvidas naquele

momento. E, para além disso, consoante os sentidos que atribuí ao meio e que resultam de sua própria biografia.

Esse foi o ponto que nos motivou a entender melhor essa categoria na obra de Vigotski (2010), pois, ao longo do processo formativo colaborativo, percebemos que as duas professoras vivenciaram de maneira muito diferente os encontros formativos, assim como sua atividade de ensino no processo de alfabetização das crianças. Como discutimos, nos dois primeiros capítulos, pudemos perceber que as professoras atribuem sentidos diferentes para o processo de alfabetização e isso implica formas diversas de exercer a docência. Essa diferença motivou, inclusive, mudanças na condução das autoscopias individuais, para que pudessemos intervir melhor no processo de apropriação dos conhecimentos sobre alfabetização de cada uma delas.

Assim, apesar de as duas professoras terem aceitado participar da pesquisa e de terem contribuído para sua realização, elas se envolveram de maneiras distintas com esse processo. Embora tenhamos sido sempre muito bem recebidas e acolhidas pelas duas professoras, não podíamos ignorar que a professora Anne estava um pouco mais à vontade, disponível e inteira nesse processo do que a professora Piedade. Nossa afirmação se deve ao comportamento das duas professoras nos encontros, como podemos notar já no registro do primeiro encontro formativo, na primeira autoscopia:

[...] Depois disso, a professora começou a assistir o vídeo com bastante atenção e se divertindo com a atitude das crianças durante a atividade. Por ter ficado um vídeo muito longo, à medida que a professora ia assistindo fazia comentários sobre as crianças, a rotina, sua forma de trabalhar, sendo os comentários voltados principalmente ao comportamento das crianças [...]. Alguns desses comentários motivaram pequenos diálogos com a pesquisadora enquanto assistiam ao vídeo (por isso há transcrição ainda no tempo do vídeo). Apesar de ter ficado bem longo [por volta de 45min], a professora assistiu todo o vídeo sem avançar, mostrando-se bastante interessada no que estava assistindo, mesmo tendo demonstrado cansaço em alguns momentos. (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA AUTOSCOPIA INDIVIDUAL COM PROFESSORA ANNE, 17/07/2015)

[...] Depois disso, a professora começou a assistir o vídeo, com um leve sorriso, parecendo se divertir com as falas das crianças durante a aula. Fazia breves comentários, enquanto assistia o vídeo, que indicavam uma atenção maior nas crianças e seus comportamentos do que na própria atividade. Ficou mais séria e sonolenta entre os cinco e dez minutos de vídeo, voltando a sorrir cada vez que as crianças correspondiam às suas expectativas na aula ou quando a criança que considera mais peralta da turma falava alguma coisa [...]. Por volta dos quatorze minutos, a professora olha o relógio e está bastante sonolenta. Por volta dos quinze minutos, ela tem um sobressalto e chama a nossa atenção para uma das crianças, dizendo que percebe que ele

tem algum problema neurológico, que está observando melhor. Nesse momento ela desconcentra do vídeo e fala um pouco sobre isso que está observando nessa criança [...]. Por volta de vinte e um minutos a professora avança um pouco o vídeo. Ela observa e chama nossa atenção para as crianças que não copiam o texto do cartaz. Depois disso, avança mais algumas vezes o vídeo e demonstra sonolência, revezando com momentos de risos com alguma situação que julgou engraçada nas respostas e reações das crianças. [...]. (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DA AUTOSCOPIA INDIVIDUAL COM PROFESSORA PIEDADE, 17/07/2015)

Apesar da grande diferença no tempo dos vídeos assistidos pelas professoras (o vídeo assistido pela professora Anne durou um pouco mais de 45 minutos, enquanto o vídeo assistido pela professora Piedade durou cerca de 24 minutos)³², a postura das professoras parecia até estar invertida. Enquanto a professora Anne fez questão de assistir a videogravação na íntegra, apesar de ser mais extensa, mostrando-se atenta e interessada pelo que assistia, a professora Piedade, que assistiu a uma edição com quase metade do tempo do vídeo assistido por sua colega, estava sonolenta e com sinais de pressa (olhando o relógio e passando cenas do vídeo).

Poderíamos pensar que essa diferença no comportamento das professoras nada tinha a ver com a pesquisa, poderia ser uma situação pontual, mas, com maior ou menor intensidade, esse padrão se manteve ao longo da pesquisa. Professora Piedade aparentava estar sempre muito cansada (especialmente em 2015). Não apenas demonstrava um cansaço físico, mas nos passava a sensação de desgaste emocional, psicológico, que se manifestava em forma de sonolência, de distração e inquietação durante os encontros (a notar pelas vezes que a professora olhava o relógio ou celular). Apesar de nunca ter negado nossa presença em sua sala de aula e de ter se esforçado para participar de todos os encontros promovidos pela pesquisa, percebíamos que era realmente um esforço por parte da professora, pois ela tinha consciência da importância de participar de momentos formativos, mesmo ficando evidente sua dificuldade em se manter presente e inteira nas atividades (vez por outra, durante os encontros, pedia licença para atender ou fazer ligação telefônica para

³² A diferença no tempo de edição dos vídeos se deve à diferença nas aulas das professoras. Isso porque professora Anne desenvolveu praticamente duas aulas em uma, trabalhando dois textos com objetivos e procedimentos diferentes para cada um, realizando a cada momento intervenções diversas no processo de alfabetização das crianças, o que gerou muito material para a autoscopia. Por outro lado, professora Piedade trabalhou um texto, em dois momentos bem delimitados: no primeiro interveio e interagiu bastante com as crianças e no segundo (e mais extenso) as crianças ficaram copiando o texto que estava em um cartaz no quadro, o que gerou pouca alteração no tipo de intervenção da professora e, conseqüentemente, menos material para a autoscopia.

resolver situações práticas relacionadas a sua casa, a seu bebê etc.). Ao avaliar o encontro do grupo dialogal, a professora deixou transparecer que estava se esforçando para dar sentido à formação, muito mais por conta de motivos apenas compreensíveis que propriamente por motivos eficazes (LEONTIEV, 1978):

Professora Piedade: Na verdade tudo que nos leva a refletir nossa prática é positivo. Porque normalmente não tiramos tempo para refletir sobre nossa prática e quando paramos, *mesmo que meio de contragosto*, fazemos uma reflexão. E essa reflexão em algum momento ela vai interferir na nossa prática. (GRUPO DIALOGAL, 14/08/2015, grifos nosso)

Para nós, essa fala da professora representa bem nossa própria avaliação quanto as condições de sua participação nesta pesquisa. Ela reconhecia a importância dos encontros para a sua atividade de ensino e buscou superar sua resistência e dificuldades para participar do processo formativo, porque acreditava que em algum momento sua prática seria impactada pelas reflexões promovidas nos encontros. Veremos, mais adiante, que professora Piedade aprendeu muito cedo a valorizar os estudos, e sempre gostou de estudar. Ela credita à educação a melhoria das suas condições de vida. Portanto, reconhecia a importância de buscar conhecimentos.

É importante dizer que esse estado de ânimo da professora não se restringia às atividades da pesquisa, ela se esforçava muito para se envolver em todas as atividades da escola. Mas, a professora enfrentava problemas de cunho pessoal que afetavam sua reintegração à dinâmica da escola e da sala de aula, depois de oito meses longe do contexto escolar (licença maternidade e férias). A nova condição de vida da professora lhe impôs novas necessidades que impactaram sua vida profissional, levando a própria professora a declarar como se sentia no período da pesquisa:

Professora Piedade: Eu no começo estava insegura em tudo. E assim, para mim foi bom [participar da pesquisa] porque eu voltei a refletir como eu estava fazendo a prática, porque a gente fica sem leitura [no período em que estava licenciada]. Eu sei lá, para mim, no começo eu tive medo, até um pouco de vergonha por não estar sabendo lidar com a situação [de não saber como intervir no processo de alfabetização das crianças], mas, foi bom, ajudou bastante. (ENTREVISTA COLETIVA, 03/06/2016).

Provavelmente, essa condição emocional da professora, sua vivência do processo formativo, foi o que nos levou a perceber a relação dialética entre

disponibilidade e resistência da professora com relação às contribuições teóricas que compartilhamos nos encontros, especialmente em 2015. Em 2016, já sentimos a professora um pouco mais envolvida com o processo formativo e mais aberta para as ideias discutidas nos encontros.

Já em relação à professora Anne, desde o início da pesquisa, mostrou-se mais receptiva ao processo formativo e às nossas contribuições. Gostava de compartilhar o que fazia com as crianças em sala de aula (principalmente quando eram práticas influenciadas pela pesquisa) e de relatar como elas se comportavam, o que falavam, seus avanços e dificuldades. Durante os encontros formativos, professora Anne mostrava-se focada, atenta, inteiramente presente nas atividades.

A diferença na forma como cada professora vivenciou o processo formativo colaborativo se estende às condições de vida de cada uma naquele momento. Lembremos que professora Piedade estava em um momento especial, voltando a trabalhar depois de um tempo de licença, em dois turnos, assumindo turmas de anos diferentes (3º ano no matutino e 1º ano no vespertino) iniciando na metade do primeiro semestre. Além disso, agora era mãe de um bebê e a única que arcava com as despesas de sua pequena família (QUESTIONÁRIO, 25/03/2016). Já professora Anne estava recém-casada com um jornalista, ambos trabalhavam (sustentavam juntos a família), não tinha filhos, lecionava em apenas um horário e foi professora da turma desde o início do ano (QUESTIONÁRIO, 25/03/2016).

As condições de vida que descrevemos podem nos ajudar a entender, por exemplo, porque professora Piedade aparentava muito mais cansaço do que professora Anne, assim como a diferença no próprio interesse pelas atividades formativas. A formação para professora Piedade, apesar de ela considerar importante, não era uma necessidade imediata dentro do contexto de sua vida (ao contrário, era o momento em que precisava se deparar com suas dificuldades e limitações, por isso, declarou se sentir insegura e envergonhada). Naquele momento, existiam outras prioridades. Já professora Anne, ao contrário, estava vivendo plenamente sua docência, podendo se dedicar à carreira profissional recém iniciada, inclusive dispondo do horário do contraturno para organizar suas aulas, como ela declarou algumas vezes. Portanto, para ela, o processo formativo colaborativo chegou em um momento no qual ela pôde se dedicar a essa atividade, integrando-se ao conjunto de suas prioridades.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que, na perspectiva histórico-cultural, afirma-se que o processo de apropriação dos fenômenos e objetos (materiais e simbólicos), que resulta na produção de conhecimento sobre esses, é “[...] o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo de faculdades e de funções especificamente humanas” (LEONTIEV, 2004, p. 275), destaca-se que esse processo se efetua nas relações reais do homem com o mundo, com outros homens e consigo mesmo. “Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições” (LEONTIEV, 2004, p. 275).

Portanto, para nós, ficou evidente que as diferenças que identificamos, em relação às professoras, tanto no nível de envolvimento como de apropriação dos conhecimentos veiculados no processo formativo colaborativo, não ocorrem devido a aspectos biológicos, fisiológicos. As condições de vida das professoras implicam em diferentes condições de apropriação do conhecimento sobre o processo de alfabetização. Nesse sentido, concordamos com Leontiev (2004, p. 275-276, grifo do autor) quando constata:

É por isso que a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais nada o problema de uma organização equitativa e sensata da vida em sociedade humana – de uma organização que dê a cada um a possibilidade *prática* de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações.

Aí se apresenta um limite importante para a formação de professores em geral (assim como ocorre em qualquer processo educativo, inclusive das crianças em processo de alfabetização) e para o processo formativo colaborativo da pesquisa em particular. Além das dificuldades institucionais já apresentadas no primeiro capítulo, enfrentamos dificuldades geradas pelo nosso modelo de organização social que causa tanta desigualdade e que independe de mudanças apenas no âmbito da formação de professores (AGUERRONDO, 2002). Nesse caso, coube-nos compreender e considerar as condições de vida e educação das professoras e suas vivências na condução do processo formativo colaborativo, buscando estabelecer relação entre elas e a apropriação dos conhecimentos científicos sobre alfabetização, sem deixar de ter como foco a ampliação desses conhecimentos, mas reavaliando o modo como eles seriam apresentados, respeitando a individualidade de ambas.

Porém, procuramos não fazer desses condicionantes impedimentos para a formação, pois, apesar de ser inegável a influência do meio no desenvolvimento humano, essa influência não ocorre de maneira absoluta, mas de modo relativo, por meio das vivências, nas relações entre meio e sujeito. Com efeito, estão implicados nesse processo os aspectos da personalidade do sujeito, o modo como ele percebe a realidade e atribui significados e sentidos para o vivido e os aspectos do meio que deve se apresentar como fonte de desenvolvimento das propriedades humanas já alcançadas historicamente (VIGOTSKI, 2010). Assim, durante a pesquisa empírica, passamos a querer entender melhor como as professoras foram se constituindo da maneira como se apresentavam para nós naquele momento, bem como o que as fazia se relacionar de maneira tão diferente com o processo formativo colaborativo, já “[...] que se nós tivermos em vista duas pessoas de dois padrões constitutivos diferentes, então um mesmo acontecimento suscita vivências distintas em cada uma dessas pessoas” (VIGOTSKI, 2010, p. 687).

Por isso, para além das condições de vida e educação das professoras no momento da pesquisa, interessou-nos compreender: como essas professoras se relacionaram com a linguagem escrita desde a infância? Como os significados e sentidos que elas atribuem a essa linguagem e ao seu ensino foram produzidos? Como se formaram os (pseudo)conceitos sobre alfabetização que guiam suas práticas? Pois,

O conceito de vivência, nos textos pedológicos como em outras obras vigotskianas, não reduz o sujeito ao momento da investigação, dando margem a que se compreenda sua ação no meio de forma muito mais profunda e multiforme. Sua lógica é dialética, pois observa o homem em permanente movimento: com ele, Vigotski defende a investigação observacional e dialógica das várias facetas do meio social e da sua relação com o sujeito [...]. (TOASSA, 2009, p. 244).

Em busca de entender um pouco melhor o meio em que as professoras vivenciaram suas experiências com a linguagem escrita, como usuárias dessa linguagem, realizamos entrevistas individuais, com ricas informações, das quais buscamos selecionar as falas que melhor representassem o meio em que viveram as professoras, especialmente na infância.

3.3.1 Condições de vida e educação das professoras da pesquisa: questão do meio no desenvolvimento humano

Começamos conhecendo melhor a realidade de professora Piedade. Ela iniciou seu relato com esse breve panorama:

Professora Piedade: Bom, eu sou do interior de Parintins [município do Amazonas]. Sou a sexta filha de 11 irmãos. Fui criada pelo meu pai e pela minha mãe nesse interior e fiz lá até a oitava série. [Foi] quando eu vim para Manaus já com 15 anos, eu vivo aqui em Manaus há 19 anos. Primeiro eu morei com outras pessoas, com outras famílias. Com 21 anos eu passei a morar sozinha com meus irmãos em Manaus. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Observamos que, já em sua primeira fala, cita a escola, indicando que a necessidade de continuar estudando motivou uma mudança significativa em sua vida: deixar sua família no interior para ir estudar na capital. Conduzida por nossas perguntas, professora Piedade foi revelando mais detalhes do meio em que viveu sua infância e adolescência. Revelou que desde muito cedo acumulou responsabilidades próprias de sua idade e da idade adulta. Com apenas oito anos de idade, além de estudar, ela passou a tomar conta de quatro irmãos menores e dos afazeres da casa, inclusive cozinhando, para que seus pais e irmãos mais velhos trabalhassem no roçado (nome dado pelos amazônidas à plantação de mandioca). Ela expressa com orgulho “[...] eu tinha que dar conta. Eu tinha que dar conta. Além deles [os quatro irmãos menores], eu tinha que dar conta da casa e da comida no horário certo” (PROFESSORA PIEDADE, ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Aos poucos fomos constatando que, para sair do interior e continuar seus estudos (ensino médio), aos 15 anos a professora submeteu-se a um tipo de exploração muito comum no Amazonas, até bem pouco tempo atrás. A princípio a professora argumenta que veio na situação de “filha”, negando que tenha vindo trabalhar:

Professora Piedade: Eu morei com um casal de idosos. Morei por sete anos.

Pesquisadora: Eram parentes? Veio trabalhar?

Professora Piedade: Não, vim como filha, como diz assim, como filha para cuidar deles. Com esse casal eu fiquei sete anos.

Pesquisadora: Eles eram amigos da tua família?

Professora Piedade: Não. Era assim, conhecidos que conheciam e indicaram para trazer, entendeu?

Pesquisadora: Entendi.

Professora Piedade: Como eu precisava fazer o ensino médio, eu fiquei com eles até quase concluir a faculdade. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Mas, ao percebermos do que se tratava, fizemos uma pergunta mais direta e a professora acabou confirmando nossas suspeitas.

Pesquisadora: Deixa eu te fazer uma pergunta mais direta em relação a isso. Sabemos que aqui no Amazonas havia muito essa cultura de “ah vou pegar uma menina...”

Professora Piedade: Foi isso que aconteceu comigo [interrompendo-nos].

Pesquisadora: Foi isso que aconteceu contigo? “Vamos pegar uma menina do interior e trazer para ‘ajudar’?”

Professora Piedade: Aham...tanto que eu tive a maior dificuldade com ela [a senhora que a recebeu em sua casa]. Quando eu cheguei aqui em Manaus eu tive que fazer aquele mini vestibular, tínhamos que fazer o mini vestibular para poder entrar na escola que queríamos [nas escolas em que as vagas eram muito concorridas; consideradas de boa qualidade]. Aí eu passei em primeiro lugar no Castelo [Escola Estadual Castelo Branco], aí eu senti... a primeira sensação de preconceito de quem vem do interior, é essa. Eu me matriculei [no mini vestibular], fiz a prova, passei e quando vim com o resultado para ela, ela: “ah...essa caboquinha do interior é inteligente”. Como se nós não tivéssemos capacidade de ter inteligência. E quando eu estava terminando o segundo ano para o terceiro [do ensino médio], fiz uma prova para fazer o curso de informática e passei. Mas, ela não queria deixar eu estudar, para ela seria limitado só ao ensino médio. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016)

Portanto, realmente, se tratava de uma situação de exploração. Apesar de conhecermos essa realidade, ficamos surpresas ao saber que isso aconteceu com a professora Piedade, praticamente, no século XXI, quando já estávamos perto de comemorar dez anos de Estatuto da Criança e do Adolescente. Mesmo correndo o risco de simplificar demais uma situação social tão complexa, podemos descrever, em linhas gerais, que se tratava de um acordo informal em que as famílias pobres que viviam no interior do Estado, entregavam suas filhas para serem “criadas como filhas” por famílias que viviam na capital, em um sistema de permuta, no qual, basicamente, a família que recebia essa criança/adolescente se responsabilizava por seus estudos e sustento básico (alimentação, vestuário e moradia), em troca do trabalho doméstico da criança/adolescente nos horários em que não estava na escola. Para as famílias pobres, essa era uma forma de oportunizar aos seus filhos a continuação dos estudos, na esperança de uma futura melhoria nas condições de vida da família. Pelo relato da professora, esse foi o caso dela e de sua família:

Professora Piedade: Apesar de todos nós termos vindo assim de uma origem bem humilde, a mamãe não tinha estudo, mas, a única coisa que a mamãe estimulava muito em nós era a questão de estudar. [...] Ela dizia que íamos sair daquela condição em que vivíamos através do estudo. Ela

estimulava muito isso, fazia de tudo para que estivéssemos na escola. Todos nós nos formamos na idade certa. Só não tem faculdade um irmão meu, porque ele tem problema de visão e não teve condições de estudar. Mas os outros, o meu irmão caçula está se formando agora em educação física. Apesar das dificuldades, todos fizeram a faculdade. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Não temos condições, no espaço deste trabalho, de explorar todos os temas que o relato da professora suscita, tendo que nos restringir aos objetivos dessa seção. Por isso, a partir do que já foi posto, percebemos que realmente a professora Piedade viveu em um meio muito pobre de recursos materiais, o que a alienou, também, das criações do gênero humano durante a infância e boa parte da adolescência. A professora descreveu um pouco do meio em que viveu, assumindo que viveu com sua família como ribeirinha (sua casa ficava às margens do rio, afastada de outras moradias), do outro lado da agrovila onde ficava a escola. Quando estava com 12 anos, mudou-se com a família para a agrovila, mas não teve alterações significativas quanto ao acesso às criações humanas mais elaboradas.

A professora relatou, por exemplo, que materiais escritos eram muito raros até mesmo na escola, onde não recebiam livros do governo federal, estudavam com alguns poucos livros usados, que seus professores conseguiam com os colegas de Parintins (município sede da agrovila). Lembrou que o jornal impresso só chegava quando alguém viajava à Parintins e na volta levava edições antigas. O principal meio de comunicação com o mundo externo era o rádio, já que a primeira vez que viu uma TV, já estava com 10 anos (mas, pelos relatos, acreditamos que assistia pouco, devido a suas obrigações escolares e domésticas e, também, por só existir uma TV para toda a comunidade). Como já podemos supor, nessa localidade não existiam teatros, cinemas, museus, bibliotecas, livrarias ou qualquer outro local que difundisse a cultura acumulada pela humanidade.

A mudança para Manaus ampliou esse acesso. E, apesar de ser proibida de assistir o que queria na TV, ler, passear ou frequentar a igreja, a professora explica que estudava muito, como comenta durante a entrevista.

Professora Piedade: [...] eu já gostava de estudar, me interessava mesmo. Quando eu morava com a dona Val [senhora com quem vivia em Manaus], eu vim com o objetivo de me formar. Então, como eu não saía de casa, foquei em estudar. Ela não deixava eu assistir televisão, não deixava eu passear.

Pesquisadora: E estudava com o quê?

Professora Piedade: Eu buscava livros, emprestava livros na biblioteca. Sempre fui uma das melhores alunas do Castelo [escola onde fez ensino

médio]. [...] Eu estudava mesmo. Li tudo quanto era assunto. Eu sabia, não tinha quase dificuldade de aprendizado no ensino médio, foi a fase melhor de aprendizado que eu tive. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Depois disso e ainda com limitações, a professora entrou na universidade (no curso Normal Superior) e passou a ter acesso à internet nos laboratórios da instituição, ampliando suas possibilidades de acesso às criações humanas veiculadas nesse tipo de rede. Foi sua formação acadêmica que a habilitou a ter uma profissão, ser aprovada em concurso público da SEMED e poder sair da casa do casal que a recebeu em Manaus, para viver com seus irmãos em sua casa própria, fato do qual a professora se orgulha bastante.

Em linhas gerais e de acordo com professora Piedade, essas foram suas condições de vida da infância até a vida adulta. Uma vida marcada por exploração de sua força de trabalho, assim como de sua família, em condições mínimas de sobrevivência. Apesar dessas condições, as vivências da professora na infância mostram que seu nível de consciência em relação à situação de exploração a fez atribuir outros sentidos às situações que o meio lhe apresentava, ou seja, por não compreender a exploração que sofria, por considerá-la natural para quem é pobre, assumiu como normais, também, os sacrifícios e humilhações que passava para sair daquela condição de pobreza. Por isso, é importante entendermos o conceito de vivência, para compreendermos a influência do meio no desenvolvimento da criança. Vigotski (2010, p. 688) explica que:

De maneira mais reduzida e simples, eu poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio. Se as crianças tomarão consciência disso de formas distintas, então uma mesma ocorrência terá para elas sentidos completamente diferentes. Nós sabemos que, muitas vezes, acontecimentos tristes têm um significado feliz para a criança, porque ela não tem clareza daquilo que se passa [...]. Tudo se resume ao fato de que a influência de uma situação ou outra depende não apenas do conteúdo da própria, mas também do quanto a criança entende ou apreende a situação.

Assim, professora Piedade, ao revisitar suas vivências na infância, já como adulta, não demonstrou sofrimento ou revolta, mas orgulho, contando com leveza as situações vividas com seus familiares. Ela demonstrou tristeza apenas quando relembrou os constrangimentos sofridos na escola. Isso se modifica em relação às vivências de exploração na adolescência. Nesse momento da entrevista, a professora

ficou mais séria e demonstrou um misto de gratidão e indignação. Acreditamos que, com quinze anos, a professora apresentava outro nível de consciência que permitia que compreendesse melhor a exploração que sofria. Portanto, como explica Vigotski (2010, p. 289, grifos do autor),

Uma mesma situação, se desencadeada quando a criança tem um ano, três, sete anos ou quando tem treze anos, terá um significado totalmente diferente para ela. *Um mesmo acontecimento recaindo em crianças com idades diferentes, refletindo-se na sua consciência de modo absolutamente diferente, tem para a criança um significado diferente.*

Agora que apresentamos aspectos do meio social no qual se desenvolveu professora Piedade, apresentaremos um pouco das condições de vida da Professora Anne, na infância e adolescência. Nesse caso, as condições da professora nos pareceram mais estáveis. Apesar de se manter na classe trabalhadora, a professora não viveu o nível de privação material que sua colega vivenciou. Ela relata que sempre viveu na mesma casa desde que nasceu, com seus pais, a irmã e o irmão, como ela mesma explica:

Professora Anne: [...] Eu sou a mais velha de três filhos. Tenho mais dois irmãos [...]. É uma escadinha. Minha mãe demorou para ter, mas quando teve, foi um atrás do outro. Assim, eu sempre morei no mesmo lugar, até meus vinte anos. Nunca me mudei.

Pesquisadora: Que é onde?

Professora Anne: Que é em Belém.

Pesquisadora: Na capital?

Professora Anne: Não. É em Mosqueiro, uma ilha que é distrito de Belém, como se fosse a continuação de Belém, mas, fica a duas horas da capital, apesar de ser considerada parte de Belém. Eu morei lá durante vinte anos, sempre na mesma casa, sempre perto da família, dos meus avós paternos e maternos. Sempre tivemos muito esse vínculo familiar. Aos domingos nos reuníamos muito. [...] Eu me lembro, assim, que os meus pais sempre foram... eles sempre trabalharam muito, mas também foram muito presentes. Principalmente a mamãe [...]. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Portanto, começamos a observar certas diferenças entre as condições de vida das professoras. Professora Piedade, como vimos, é a sexta dos onze filhos de seus pais (uma família de 13 pessoas, sustentada pelo trabalho na agricultura, em terras arrendadas), enquanto professora Anne é a primogênita dos três filhos (uma família de 5 pessoas, na qual tanto o pai como a mãe trabalhavam com remuneração e contando com o apoio dos familiares). Enquanto a primeira cresceu em uma agrovila de Parintins, no interior do Amazonas, a segunda viveu em uma ilha bem próxima à

capital do Pará, com maior acesso às criações culturais da humanidade (apesar de ser uma cidade pequena, era próxima da capital).

Segundo professora Anne, seus pais gozavam de certa estabilidade financeira, que garantia o suficiente para que eles tivessem uma vida confortável, sem exageros. Seu pai trabalhava como gerente de um posto de gasolina desde antes de seu nascimento e sua mãe como professora desde sua infância. Assim, diferente de professora Piedade, ela não precisou trabalhar na infância para ajudar a garantir a sobrevivência da família (apesar de ter declarado participar das tarefas domésticas em sua casa, quando ficou maior), podendo se dedicar mais aos estudos e brincar com outras crianças de sua idade. A própria professora descreve as condições financeiras da família:

Professora Anne: Assim, nunca nos faltou nada. Eram boas [as condições materiais], [...] porque eu me lembro que nunca fomos de pedir, tínhamos uma televisão na sala, era só essa. Eu lembro que para trocar o canal não tinha confusão, papai foi muito assim, sempre conversávamos essas coisas, [...] tinha uns acordos lá em casa. Eu lembro que, quando queríamos alguma coisa, na época do computador... quando pedimos um computador, o meu pai até hoje é assim, ele vê, senta, faz as contas dele [e diz:] “olha esse mês não dá. Mês que vem tiramos, tá bom?” Sempre fomos muito compreensivos em relação a isso. Eles nos criaram assim. [...] Mas nós tínhamos, nossa casa, se você for hoje, ela é enorme, mas foi crescendo aos poucos.

Pesquisadora: Era casa própria?

Professora Anne: Sim, casa própria. Esse terreno meu pai comprou e ele com meu avô paterno construíram a casa. Só que ainda tinha um terreno enorme para trás, ele fez um galinheiro, uma horta e aos poucos eles foram reformando. Hoje, cada um tem seu quarto, tem até piscina lá [...].

Pesquisadora: Eu posso dizer que eram de classe média?

Professora Anne: É. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Com essas condições financeiras e devido às características de sua cidade natal, professora Anne também teve melhores condições de educação, estudou até o ensino médio em uma escola católica. Fez o ensino fundamental em Mosqueiro e o ensino médio na mesma instituição, em Belém. Segundo a professora, a escola era pública até o quinto ano, mas depois se tornou particular. Mesmo assim, ela e a irmã continuaram na escola como alunas bolsistas, por serem sobrinhas de uma freira da congregação. Apesar disso, ela também precisou fazer sacrifícios para conseguir se manter nessa escola durante o ensino médio, pois todos os dias precisava se deslocar de Mosqueiro à Belém e vice-versa, em um percurso de duas horas de viagem em cada trecho. Já no ensino superior, aceitou morar com a família de uma amiga em

Belém, passando a ficar a semana na capital e voltando aos finais de semana para sua cidade natal.

Portanto, pelos relatos, podemos observar clara diferença entre os meios em que cada uma das professoras viveu. Diferenças no potencial desses meios enquanto fonte de desenvolvimento das propriedades humanas produzidas no processo histórico da humanidade. Ao discutir a influência do meio no desenvolvimento da criança, ou mais especificamente, de sua personalidade e consciência, Vigotski (2010, p. 693) afirma que “[...] entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações que são inerentes somente ao desenvolvimento da criança e a mais nenhum outro desenvolvimento”. E em que consiste essa diferença? Segundo o autor:

A mim me parece que essa particularidade consiste no seguinte: *no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início*. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primeiras do desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 693, grifos do autor).

Ou seja, para Vigotski (2010), a particularidade do desenvolvimento da criança, no que diz respeito às qualidades especificamente humanas (personalidade, consciência, linguagem etc.), está no fato de no meio, a criança encontrar e interagir com a forma ideal que só será alcançada por ela ao final do desenvolvimento. Essa é uma característica exclusiva do desenvolvimento infantil que não pode ser encontrada, por exemplo, na evolução biológica, no desenvolvimento histórico ou no desenvolvimento filogenético, como explica Vigotski (2010, p. 694)

Com relação ao desenvolvimento humano, será possível imaginar que, ao mesmo tempo em que o homem mais primitivo acabou de surgir na terra, com essa forma inicial, existia uma forma superior final, como o homem do futuro, e que essa forma ideal, de alguma forma, influenciou diretamente os primeiros passos dados pelo homem primitivo? É impossível imaginar isso.

Para o autor, essa descoberta tem grande valor para se entender a influência do meio no desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança: “[...] o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 695). E o que isso significa? Simplesmente que, se não há no meio a forma ideal que guie e interaja com a forma inicial da criança, seu desenvolvimento não acontece até o fim, ou seja,

[...] quando por força de motivos externos ou internos, desse ou daquele motivo, se rompe a interação entre a forma final, que existe no meio, e a forma primária, que a criança porta, nesse caso, o desenvolvimento da criança se torna extraordinariamente limitado e ocorre o subdesenvolvimento, maior ou menor, das propriedades correspondentes. (VIGOTSKI, 2010, p. 697).

Já tivemos a oportunidade de observar essa relação entre o meio e a criança e a importância da forma final (dos adultos) quando discutíamos o desenvolvimento do conceito. Naquela ocasião, mostramos como na interação com os adultos (meio) as crianças chegam a formar os pseudoconceitos e os conceitos genuínos e como os segundos podem não se desenvolver caso o meio não se configure como fonte para tal desenvolvimento (VIGOTSKI, 2014). Cabe agora pensar em que circunstâncias se desenvolveu a linguagem escrita das professoras, como se deu a relação entre a forma inicial e a forma final da linguagem escrita no meio social em que elas viveram.

3.3.2 O meio social das professoras na infância e o desenvolvimento da linguagem escrita

Com as situações vivenciadas ao longo da pesquisa, interessou-nos saber como havia se estabelecido a relação das professoras com o material escrito, com os textos. Vamos iniciar com professora Piedade.

Como foi possível perceber, durante a infância e boa parte da adolescência, professora Piedade teve pouco acesso a materiais escritos e vivenciou poucas situações em que a escrita fosse usada em sua função social. Quando perguntamos à professora sobre seu contato com a linguagem escrita na infância, sua lembrança mais presente foram os momentos de leitura com seu pai:

Professora Piedade: [...] minha mãe mal sabe assinar o nome, meu pai já gostava mais de ler. Apesar de não ter tido formação, ele gostava muito de ler, o que nos estimulava a ler era ele. Ele sabia ler, gostava de ler e lia para nós as histórias. Por que eu gosto do Garantido? [agremiação de boi bumbá de Parintins] Não é por causa do boi em si, eu não sei nem dançar boi. O papai... o momento que tínhamos com o papai era justamente quando ele contava a história do boi, cantava as músicas do boi. E esses momentos que nós tínhamos de infância com ele.

[...] eu sempre vi meu pai com livros, ele gostava muito. Nos momentos de folga que ele tinha, era para ler. Tanto que era uma das brigas que ele tinha com a mamãe, era porque ele gostava de cruzadinha, romances, histórias. Eu sempre vi meu pai ler. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Em vários trechos da entrevista a professora falou dos momentos em que seu pai lia e contava histórias para ela e seus irmãos. Outras situações de leitura, também citadas pela professora, foram aquelas vividas na igreja e outras situações em casa, já na adolescência, quando lia gibis e romances trazidos por sua irmã mais velha, que nesse período já trabalhava como professora em Parintins. Em Manaus, fazendo o ensino médio, a professora frequentava a biblioteca para pesquisar e estudar. E somente na universidade teve acesso a computadores com internet, conforme mostramos anteriormente.

Considerando que a escola é parte importante do meio da criança, procuramos saber mais sobre as vivências da professora com a linguagem escrita nesse ambiente. Logo na primeira resposta da professora, aparecem como principais lembranças as vivências negativas que a marcaram:

Professora Piedade: A primeira sensação que eu tive de escrita, eu lembro dessa experiência, eu tinha escrito... para mim eu tinha escrito meu nome, aí eu fui levar para o professor e ele falou um monte de coisa, assim, que não era...

Pesquisadora: ...te criticando

Professora Piedade: ...me criticando. Eu lembro ainda dessa experiência, na época da alfabetização [...]. E eu lembro da segunda série também, como eu vinha de canoa, quase sempre nós chegávamos atrasados [ela e os irmãos] e quando eu chegava a professora já havia feito o ditado. Eu chorava que só, porque eu não queria... Quase eu reprovava por causa disso. Ela tinha problema de visão e eu tinha a letra muito miudinha, e ela não enxergava. Ela quase me reprovava por causa disso, então eu chorava. Eu chegava, assim, vinte minutos atrasada, aí ela não queria mais fazer o ditado. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Além desses casos, mais específicos, que remetem às dificuldades enfrentadas pela professora na escola (e por muitas crianças que viveram nas mesmas condições), a professora explicou, em linhas gerais, quais situações de leitura e escrita ela vivenciou no ambiente escolar. Pois, como a professora havia relatado que não havia biblioteca em sua escola (nem na sala de aula) e, os poucos livros com que teve contato na escola eram livros didáticos usados, quisemos saber: que materiais escritos circulavam em sua sala de aula? Como as professoras faziam para ensinar as crianças a ler e escrever? Segundo professora Piedade:

Professora Piedade: Ela fazia as fichinhas. Eu lembro das fichinhas de leitura. E fazia como fazemos mesmo, leitura individual, leitura no coletivo. Na verdade, eu comecei a ler mais na terceira série.

Pesquisadora: E a escrita era ditado, cópia...

Professora Piedade: ...ditado, cópia [ficou pensativa]. Eu fazia muita cópia. Matemática era muita conta, nós fazíamos muita conta, tanto que hoje eu sei conta de cabeça de tanto que eu fiz. Eu sei tabuada.

[...]

Pesquisadora: E quando você lia na escola?

Professora Piedade: Eu lia, lia... [ficou pensativa, tentando lembrar]. A professora dava tudo no mimeógrafo. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Considerando o nosso estudo, dois aspectos nos chamam mais atenção no depoimento da professora Piedade. O primeiro diz respeito às condições do meio como fonte de desenvolvimento da linguagem escrita e, o segundo, diz respeito à relação entre as vivências da professora com a linguagem escrita na infância e aquelas que ela, enquanto professora, promove às crianças que ensina. No entanto, antes de discutirmos esses aspectos de sua fala, vejamos como foram as vivências da professora Anne, que condições o meio dela forneceu para o seu desenvolvimento da linguagem escrita, na infância.

Pelas condições de vida da professora Anne, não é de estranhar que sua relação com a linguagem escrita tenha sido bastante diferente daquela vivida por professora Piedade, a começar pelas situações vividas na família e no entorno. Devido ao fato de sua mãe ser docente, professora Anne sempre conviveu com materiais escritos e situações em que a linguagem escrita era usada como um instrumento cultural. Muito cedo se interessou por essa linguagem sob influência da mãe, como declarou em sua longa resposta sobre as situações de leitura e escrita que viveu na infância, em sua própria casa.

Professora Anne: A minha avó que faleceu até brincava muito. A minha letra é quase idêntica à de minha mãe. A minha vó dizia que quando minha mãe chegava [da escola onde trabalhava], ela deixava as coisas dela na mesa e eu sempre cobria a letra da mamãe, sempre. Quando ela ia pegar as coisas, a letra dela estava toda passada outra caneta por cima. Até o jeito de escrever, eu escrevo igual a ela, o jeito de pegar [a caneta, lápis, etc.] [...]. A minha mãe sempre leu muito, eu lembro muito dela lendo, sempre lendo [...]. Livros da área dela, outros livros. Ela gosta muito dos livros do Augusto Cury, Içami Tiba, também. O meu pai, a única coisa que eu lembro dele lendo era jornal, até hoje. A minha mãe não, era realmente livro e, como ela era professora, nós sempre tivemos muito contato com essa parte escrita, porque ela fazia os trabalhos da escola [...], então, acabávamos tendo acesso. Éramos muito curiosos e ela ia ensinando. Tanto é que, eu e minha irmã quando fomos para a escola já sabíamos ler, não demos trabalho em relação a isso.

[...]

Então assim, quando éramos pequenos tivemos muito contato com a leitura e com a escrita. Nós tínhamos coleção de gibis. No canto do nosso quarto tinha umas estantes com os gibis, dos grandes – almanaques, e dos pequenos. Nós já colecionávamos por numeração. Já íamos na banca

procurar os números. Era o que mais nós tínhamos contato, era com os gibis da turma da Mônica. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

Já nesse relato inicial fica evidente que a linguagem escrita, enquanto forma ideal (em seus usos sociais), esteve presente no meio social de professora Anne e, não apenas presente, mas interagindo com sua forma inicial (reprodução da escrita da mãe) e guiando a apropriação da professora desse instrumento cultural, desde muito cedo. Como ela mesmo expressou, a presença de objetos portadores de escrita e a observação do uso que os adultos (especialmente a mãe) faziam dessa linguagem, despertou a curiosidade dela e de seus irmãos, chamando sua atenção para esses objetos e desencadeando o processo de apropriação da linguagem escrita, antes mesmo que ela começasse a estudá-la na escola³³.

Além disso, professora Anne declarou que sua família sempre foi muito católica e, desde muito cedo, começou a participar das atividades da igreja, fazendo uso frequente da linguagem escrita, assim como nas próprias brincadeiras de faz de conta, quando brincava de escola com seus irmãos e primos e muitas vezes desempenhava o papel da professora. E, apesar de em sua cidade não ter biblioteca pública ou livrarias, existia uma banca de revista grande, na qual adquiria seus gibis.

Já na escola, apesar de exercícios característicos de uma concepção de alfabetização entendida com um conjunto autônomo de competências (GONTIJO, 2014), herança do modelo das cartilhas, a professora também experimentou momentos de uso da linguagem escrita com função social. Ela descreve como foi sua relação com a linguagem escrita na escola, nos primeiros anos de sua escolarização.

Professora Anne: Eu lembro que na minha alfabetização fazíamos tipo uma prova com a diretora da escola. Ela chamava de um por um em sua sala para ler um texto para ela [...]. Lembro também, não sei se foi meu segundo ou terceiro ano, que trabalhávamos muito o diário na escola. Eu tinha que fazer um trabalho, não lembro o tema, mas eu tinha que escrever toda a minha história de vida até aquele momento, tipo uma linha do tempo, eu me lembro muito desse trabalho. A mamãe ainda tem alguns trabalhos nossos e esse é um desses, porque ele é bem grande, ficou tipo um livro mesmo [...]. Eu lembro que tinha muito disso, desses trabalhos na escola: diários, fazer carta um para o outro. Mas, eu lembro, também, que o método com que fui alfabetizada foi o método dos padrões silábicos. Eu tinha muitas atividades, [...] muitos trabalhos, muitos projetos, que são as feiras, feiras de ciências, [...] não era voltado só para ciências, se não me engano eram chamados projetos. Era isso. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, 24/05/2016).

³³ Sobre a relação entre os objetos da cultura e o processo de apropriação, ver Leontiev (2004).

A professora relata, ainda, que frequentava bastante a biblioteca de sua escola e costumava fazer empréstimos de livros. Explicou que nela podia encontrar livros como enciclopédias, livros didáticos, obras literárias e jogos de tabuleiros. Portanto, por seu depoimento, é possível observar que a escola se tornou, para a professora Anne, a continuação e complexificação daquilo que já vivenciava em sua casa, com relação à linguagem escrita.

Apesar de professora Anne destacar que foi alfabetizada por métodos de marcha sintética (provavelmente o silábico), a descrição que ela fez do seu meio social e de suas vivências envolvendo a linguagem escrita no âmbito familiar, revelam que o método em questão não foi o principal responsável por sua alfabetização, pois ela se apropriou da linguagem escrita antes mesmo de ingressar em uma turma de alfabetização na escola. Provavelmente, devido a isso, a professora afirmou, na entrevista, que não teve dificuldades para aprender a ler e escrever.

Ela também não relatou nenhum tipo de constrangimento vivido no período da alfabetização. Bem diferente de professora Piedade que, ao ser questionada sobre sua relação com a linguagem escrita na escola, a primeira coisa que lembrou foi o fato de ter passado por grandes constrangimentos decorrentes de suas dificuldades em responder às expectativas da escola. Lembremos que a professora foi repreendida por suas tentativas de escrita espontânea, por seus atrasos, pelo tamanho de sua letra e tantas outras situações que podemos supor, sendo conhecedores da relação professor-aluno no modelo de ensino das cartilhas. Suas dificuldades foram tantas que, apesar de vivenciar situações de leitura com o pai no ambiente familiar, ela quase foi reprovada na segunda série do primeiro grau (nomenclatura da época) e só foi alfabetizada no ano seguinte (terceira série, que hoje, corresponde ao quarto ano do ensino fundamental).

Sendo assim, professora Anne aprendeu a ler como consequência de suas vivências na própria família (um meio rico de referências), convivendo com a linguagem escrita sendo usada nas atividades da vida, observando os usos que sua mãe fazia desse instrumento cultural e, principalmente, podendo interagir com ela, fazer perguntas, imitar sua escrita. Enfim, pôde agir sobre objetos portadores de escrita em interação com aqueles que dominavam essa linguagem, em situações reais da vida. Nesse contexto, seu processo de apropriação seguiu a lei genética do desenvolvimento, em que as relações com os objetos se apresentam *em-si*, tornam-

se *para-os-outros* até que, finalmente, tornam-se *para-si* mesmo, como parte de sua individualidade (VYGOTSKI, 2012).

Professora Piedade, por sua vez, também desenvolveu a linguagem escrita, apropriou-se desse instrumento cultural. Mas, seu relato mostra que as condições limitadas de seu meio, as poucas oportunidades que teve de se relacionar com objetos portadores da cultura escrita, de vivenciar situações em que essa linguagem fosse usada em suas diferentes funções, assim como as limitadas oportunidades de interação entre sua forma inicial de escrita e a forma ideal, representaram, também, limites ao seu desenvolvimento, ao seu processo de apropriação dessa linguagem durante a infância (VIGOTSKI, 2010). É possível, inclusive, que essas vivências tenham influenciado, também, a própria concepção de escrita e alfabetização da professora.

Um aspecto que nos chamou atenção, nos depoimentos de professora Piedade, foi a semelhança entre suas práticas no processo de alfabetização e as práticas de suas professoras alfabetizadoras. Se retomarmos a discussão do primeiro capítulo deste trabalho e os relatos da professora neste capítulo, vamos observar que ela, também, adotava práticas como cópias de textos, ditados e treinos de escrita muito parecidos com aqueles que vivenciou na infância, em seu próprio processo de alfabetização. Então, considerando que de maneira relativa e dinâmica “[...] o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 691) e, sendo um processo dinâmico, dialético, à medida que a criança muda sob influência do meio, “modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira” (VIGOTSKI, 2010, p. 691), porque essas concepções sobre o processo de alfabetização sofreram poucas alterações ao longo da vida da professora? A formação de professores se configurou como um meio rico de referências sobre o processo de alfabetização, sobre o processo de apropriação da linguagem escrita? Durante a formação inicial e continuada de professores, tanto professora Piedade como professora Anne tiveram acesso às formas mais elaboradas do conhecimento sobre o processo de alfabetização que as ajudassem formar conceitos científicos, desenvolvendo os significados e sentidos da leitura e da escrita e demais aspectos envolvidos no processo de alfabetização?

Depois de tudo que temos discutido neste trabalho, concluímos que muito pouco! O acesso ao conhecimento sobre a escrita e seu processo de apropriação foi

insuficiente para desenvolver uma prática alfabetizadora na perspectiva aqui defendida. Podemos dizer que professora Anne teve mais oportunidades para isso que professora Piedade, mas, ainda assim, insuficientes para superar concepções de alfabetização que priorizam a escrita apenas como código, em detrimento de seu valor como um poderoso instrumento cultural, com grande potencial humanizador.

Portanto, retomando a discussão sobre a necessidade de priorizar, nos processos formativos de professores, o desenvolvimento do pensamento conceitual, entendemos que, também em outros momentos da vida, o meio influencia de diferentes maneiras nosso desenvolvimento e, no caso aqui estudado, se pretendemos que os professores desenvolvam o pensamento conceitual como principal forma de pensamento, faz-se necessário que a formação de professores seja esse meio-fonte, tendo em vista que esse pensamento não se forma naturalmente.

Evidentemente, sendo a influência do meio relativa e dinâmica, ela não afeta de forma unilateral os sujeitos da formação, no caso, os professores alfabetizadores, pois esses vivenciam a formação inicial e continuada de maneiras distintas, tendo em vista que se constituíram como seres humanos em diferentes condições históricas, como explica Vigotski (2010, p. 698)

O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas.

Sendo assim, a apropriação dos significados sociais e atribuição de sentidos à realidade vivenciada (no caso aqui estudado, a realidade do processo de alfabetização) também, são diversas, porque diversas são as condições históricas e sociais em que os professores as vivenciam. Cabe lembrar que os significados se desenvolvem, com já havíamos discutido quando estudamos o desenvolvimento do conceito, ou seja, uma vez que uma pessoa se apropria de um novo significado, apenas iniciou o desenvolvimento desse significado que vai se ampliando e ganhando novos sentidos, a cada nova vivência que o mobilize. Vygotski (2014, p. 284, tradução nossa) explica:

Temos mostrado o que constitui o ponto central, o eixo fundamental e o principal pensamento de todo nosso trabalho: no momento em que se aprende uma palavra nova, o processo de desenvolvimento do conceito correspondente não finaliza, mas apenas começa [...]. O desenvolvimento interno paulatino de seu significado conduz ao amadurecimento da própria palavra.

Neste trabalho já apresentamos como se desenvolvem os significados das palavras. Considerando que, segundo Vigotski (2010, p. 689), “o significado de toda palavra sempre consiste na generalização, do ponto de vista psicológico”, vimos que essas generalizações são, a princípio, muito elementares e muito apoiadas nos aspectos concretos, objetivos que vão se complexificando, impulsionadas pelas vivências, até chegar a se tornarem “[...] *generalizações superiores que nós chamamos de conceito*” (VIGOTSKI, 2010, p. 690, grifos do autor). Portanto, os professores sujeitos dos processos formativos, por terem se apropriado, em diferentes condições, dos significados com os quais atribuem sentido ao processo de alfabetização, possivelmente apresentem níveis diferentes de generalização. Pois, como vimos, por se tratar de um processo histórico-cultural, os significados podem não passar do estágio de pseudoconceitos, de representações gerais que podem nunca chegar a ser conceitos genuínos.

Ao discutir a relação entre significado da palavra e vivências da criança, Vigotski (2010, p. 691) afirma que:

[...] a criança começa a entender melhor dentro de alguns anos. Aquilo que antes ela não entendia, agora entende. Será que, agora, a influência de alguns acontecimentos na família se modificou? Sim. Antes eles poderiam ter sido mais neutros, já agora eles desempenham o papel de elementos básicos do desenvolvimento infantil. Então, o desenvolvimento do pensamento por si próprio, o significado das palavras das crianças determina uma nova relação que pode existir entre o meio e os processos individuais de desenvolvimento.

Portanto, em um processo dialético, ao cumprir o papel de fonte de desenvolvimento, o meio contribui para o desenvolvimento do significado, o que, por sua vez, determina uma nova relação do sujeito com o meio, novas vivências, novos sentidos. Em nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de observar essa dinâmica em alguns momentos. Aqui mesmo, neste capítulo, apresentamos o episódio em que, ao desenvolver o significado de “agrupamento na alfabetização”, professora Anne mudou completamente sua relação com essa situação do processo de alfabetização,

modificando não apenas a sua própria vivência com esse aspecto do meio, mas impactando também a relação das próprias crianças com a escrita.

Nesse sentido, encontramos valor em processos formativos colaborativos que busquem ampliar as referências dos professores alfabetizadores, que se configurem como fonte de desenvolvimento, apresentando os conhecimentos já desenvolvidos sobre o processo de alfabetização e promovendo a formação de um sistema de conceitos que possibilitem aos professores compreender a complexidade desse processo, as relações que ele estabelece com a apropriação da cultura escrita e com a própria humanização das crianças e dos professores.

Por outro lado, tais processos precisam considerar os sujeitos que vivenciam as formações, levar em consideração as condições em que os professores se apropriaram dos significados das palavras, com as quais se comunicam os conhecimentos já produzidos sobre o processo de alfabetização. É necessário entender que tais significados podem não estar completamente desenvolvidos, levando à atribuição de sentidos completamente diferentes aos significados sociais criados sobre o processo de alfabetização, conforme mostramos ao longo do trabalho.

Sendo assim, ao concluir esse capítulo, retomamos a afirmação de Leontiev (2004, p. 275-276, grifo do autor):

É por isso que a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais nada o problema de uma organização equitativa e sensata da vida em sociedade humana – de uma organização que dê a cada um a possibilidade *prática* de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento destas realizações.

Por entender que as possibilidades práticas parecem determinar realmente as condições de cada pessoa e, nesse caso específico, de cada professor alfabetizador se apropriar das criações humanas, ressignificando-as e participando como criador de realizações humanas. Entendemos que os processos formativos de professores, em especial, de alfabetizadores, não podem prescindir de um efetivo conhecimento de seus sujeitos, do diálogo, do respeito às condições individuais, tendo em vista o compromisso de intervir sobre o enriquecimento das referências teóricas e do pensamento conceitual necessários à compreensão do trabalho de alfabetizar e ao compromisso político de promover, na escola, o desenvolvimento de capacidades

especificamente humanas indispensáveis para que as crianças tenham garantido o direito a uma educação e uma vida plenas.

NOSSAS CONCLUSÕES

Iniciamos a conclusão deste trabalho, apropriando-nos do que disse Vygotski (2014) ao concluir seu estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos:

Nos resta dizer que no curso da própria investigação, desde o princípio até o fim, nossa hipótese de trabalho e a investigação experimental se apresentaram de modo distinto a como temos exposto aqui. No curso vivo do trabalho de investigação as coisas não se apresentam da mesma forma que na sua redação definitiva. A estruturação da hipótese de trabalho não lhe precedeu uma investigação experimental e o experimento não poderia se basear em uma hipótese preparada desde o princípio e elaborada até o fim. A hipótese e o experimento, estes dois polos de um conjunto dinâmico único, segundo expressão de Lewin, se criaram, se desenvolveram e cresceram juntas, fecundando-se mutuamente e ajudando-se a avançar uma à outra. (VYGOTSKI, 2014, 283, tradução nossa).

Conosco não foi diferente, apesar de não termos realizado uma pesquisa experimental. Mas, considerando o curso vivo do trabalho de investigação, muitas foram as mudanças ocorridas na hipótese, procedimentos, concepções, categorias e, por que não dizer, nos aspectos abordados do objeto em estudo, desde a elaboração do primeiro projeto para ingresso no doutoramento até a redação final deste relatório de pesquisa. Portanto, os resultados que sistematizamos neste texto estão longe de representar toda a riqueza de vivências que tivemos no processo. Mas, de qualquer forma, certos aspectos dessas vivências se impuseram como os mais significativos na apropriação e objetivação do fenômeno da formação de professores alfabetizadores que tem se configurado como nosso objeto de estudo desde o início desse nosso percurso formativo.

De fato, o que estamos apresentando como resultado final de nossa pesquisa é, também, uma síntese parcial do que conseguimos construir até esse momento, com os dados que consideramos mais relevantes para produzir um conhecimento que nos ajude a avançar na reflexão sobre a formação de professores alfabetizadores, como parte do curso do processo de humanização. É nesse sentido que retomaremos o problema de pesquisa, que prevaleceu ao final dessa trajetória, buscando analisar não apenas a resposta, mas o caminho para chegar a ela.

Sendo assim, acreditamos que com os dados produzidos nesta pesquisa procuramos responder a seguinte questão: quais as condições histórico-culturais da formação de professores alfabetizadores no Brasil, de modo geral, e em uma escola municipal de Manaus, em particular, para promover a apropriação dos conhecimentos

sobre o processo de alfabetização infantil, na perspectiva da formação do pensamento conceitual dos professores?

Lembremos que, buscando responder tal problema, estabelecemos três objetivos específicos que nos demandaram certos procedimentos de pesquisa para alcançá-los. Portanto, para respondê-lo, retomaremos esses objetivos e o resultado produzido na investigação. Mas, para facilitar esta síntese, aqui nesta parte do texto, os apresento em uma ordem diferente daquela em que estão elencados na introdução, para dar logicidade ao texto da conclusão.

O contexto da formação de professores alfabetizadores no Brasil

Com o intuito de *entender como tem se configurado a formação dos professores alfabetizadores no Brasil, considerando as políticas de formação, as concepções de alfabetização e seus impactos na construção do repertório de conhecimentos das professoras da pesquisa*, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a formação dos professores alfabetizadores no Brasil, delimitada às políticas de formação e concepções de alfabetização e formação de professores, no período que vai desde a promulgação da LDB, Lei n. 9394/96, até o momento da pesquisa empírica. O período foi escolhido, em primeiro lugar, porque representa um marco para a formação de professores, que passa a ser entendida como uma questão de Estado (EVANGELISTA, 2012), um Estado profundamente marcado pela ideologia neoliberal, acarretando sérias implicações para as políticas sociais, dentre elas a política de formação de professores alfabetizadores e; em segundo, porque foi a partir desse período que as professoras, sujeitos desta pesquisa, participaram de processos formativos, tanto inicial como continuado, que lhes certificaram como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, professoras alfabetizadoras.

Para alcançar esse objetivo, realizamos, ainda, diversos procedimentos, dos quais destacamos: observação, autoscopia (individual e coletiva), grupo dialogal e entrevista (individual e coletiva). Esses procedimentos geraram um conjunto de dados que nos ajudaram a compreender como as políticas de formação de professores alfabetizadores foram vivenciadas e apropriadas pelas professoras da pesquisa; como elas assimilaram os conhecimentos e concepções de alfabetização veiculados nas

formações e como avaliavam seu próprio processo formativo em relação à aquisição de conhecimentos necessários à atividade de ensino no processo de alfabetização.

A partir da relação entre os dados produzidos durante a pesquisa (bibliográfica e empírica), podemos concluir, neste momento, que a formação de professores alfabetizadores, no Brasil, ao seguir as recomendações de organismos internacionais de inclinação neoliberal, está mais próxima de uma semiformação (cujos interesses recaem mais sobre a necessidade de certificação em massa) do que de uma formação em sentido pleno (LOURENÇO, 2005). Uma formação que tem se configurado como eminentemente prática (privilegiando aspectos técnicos), restringindo-se à aquisição de habilidades (ALTMANN, 2002; MORTATTI, 2008), que tende a desvincular forma e conteúdo (LIBÂNEO, 2013), na qual se perde ou se desvirtua o real sentido de teoria e de prática, assim como da importância da relação entre esses dois aspectos da atividade humana (BISSOLI; BOTH, 2016).

Nesse contexto em que os processos formativos são formatados para fazer dos professores os executores de políticas públicas e mensageiros das concepções pretensamente hegemônicas, estão os professores alfabetizadores, como as professoras da pesquisa, com suas biografias, seus repertórios de conhecimentos e vivências que interagem de diferentes maneiras com esse modelo de formação.

Na realidade investigada, as professoras não reconheceram os processos formativos que vivenciaram como momentos relevantes para o processo de apropriação de conhecimentos necessários à atividade de ensino que desenvolviam no processo de alfabetização. Consideraram a formação inicial excessivamente “teórica” e com pouco espaço para a formação do professor alfabetizador, limitando-se a uma única disciplina específica no curso, o que elas consideraram insuficiente. Nossa análise dos dados, no entanto, mostrou que aquilo que as professoras chamaram de uma “formação com muita teoria” não passava de uma formação inicial que se configurava mais como um conjunto de ideias com importância em si mesmas e desvinculadas daquilo que acontece nas escolas.

A coincidência entre os processos vividos pelas professoras na formação inicial, referentes à alfabetização, termina no fato de ambas considerarem a formação excessivamente “teórica”. Fora isso, houve muitas diferenças entre um processo e outro, cuja distinção principal gostaríamos de destacar: no curso de formação inicial de professora Piedade, a disciplina Metodologia da Alfabetização foi uma disciplina *não obrigatória*, em um curso dedicado, exclusivamente, a formar professores de

educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Isso, no mínimo, causa-nos espanto. Não conseguimos entender como o futuro professor dos anos iniciais do ensino fundamental vai realizar sua atividade de ensino sem compreender como acontece e o que envolve o processo de alfabetização infantil.

Os processos de formação continuada dos quais participaram as professoras, em sua maioria, também, não representaram momentos significativos de apropriação do conhecimento sobre o processo de alfabetização. Ao contrário, as professoras teceram muitas críticas às formações, tanto aquelas gestadas em âmbito local quanto aquelas implementadas pelo MEC, como o Pró-Letramento e PNAIC. Consideraram o conteúdo repetitivo, pouco relevante para ampliar seus conhecimentos, pois caracterizavam-se mais como momentos de relatos de experiências entre pares e não se relacionavam diretamente com suas necessidades. Portanto, as professoras apresentavam resistência e desconfiança em relação a esses processos, participando deles mais por obrigação institucional do que por motivos efetivos resultantes de uma necessidade.

Dadas as condições, as professoras da pesquisa não se apropriaram dos conhecimentos necessários à sua atividade de ensino no processo de alfabetização das crianças, apresentando dificuldades em compreender o significado social da escrita enquanto linguagem, como instrumento cultural complexo. Apesar de fazerem uso da linguagem escrita com função social nas atividades da vida, enquanto professoras alfabetizadoras apresentavam a escrita às crianças como um código a ser decifrado ou uma ferramenta que serve apenas para resolver as tarefas escolares (dentre elas as avaliações externas, como a prova da ADE, Provinha Brasil etc.). Por esse motivo, as professoras buscavam nas formações os melhores métodos, propostas, estratégias que as instrumentalizassem na tarefa de ajudar a criança a descobrir o funcionamento do sistema de escrita alfabética, priorizando os aspectos técnicos da linguagem escrita, ficando o discurso (a essência) em segundo plano.

Considerando as pesquisas sobre os cursos de formação de professores (GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), o caso das professoras da pesquisa não é uma exceção. Nosso próprio processo formativo, nossas vivências como professora e os dados desta pesquisa têm corroborado para concluirmos que, diferente do que possa parecer, considerando o significativo aumento de programas de formação de professores a partir da década de 1990, os processos formativos têm oferecido poucas ou nenhuma oportunidade aos

professores para avançarem no conhecimento sobre a alfabetização, configurando-se mais como momentos de inculcação da concepção de alfabetização que rege as políticas educacionais.

Desde a década passada, a perspectiva de Alfabetização e Letramento (na perspectiva de Magda Soares) tem se consolidado no Brasil como uma concepção aparentemente hegemônica. Pois, apesar de não ser a única maneira de conceber o processo de alfabetização, figura com tal, tendo em vista que os processos formativos, como o do PNAIC, por exemplo, desconsideram outras formas de conceber a alfabetização, apresentando de maneira muito superficial a proposta oficial.

Nesse contexto, os processos formativos, por não promoverem a apropriação dos conhecimentos científicos já produzidos sobre o processo de alfabetização por diferentes concepções, estimulam uma prática com base quase que exclusivamente empírica ou, em um quadro pior, que se sustenta no senso comum pedagógico, na prática dos outros assumida sem reflexão. Por outro lado, os professores acabam por assumir as concepções prescritas nesses processos formativos, mesmo que de maneira parcial, equivocada, fragmentada, enviesada, transgressora. Com isso, vão se perpetuando práticas equivocadas tidas como próprias do processo de alfabetização, uma vez que sempre foram usadas e que, de uma forma ou de outra, promovem a “alfabetização” de algumas crianças.

Desse modo, nossa pesquisa procurou discutir e denunciar que, apesar da grande responsabilidade e importância dos professores para o processo de alfabetização das crianças e da aparente preocupação que o Estado tem demonstrado com a formação desses profissionais, o problema da formação dos professores alfabetizadores está inserido em um contexto muito maior e, para transformá-lo, urge rever um conjunto de condições históricas, culturais, sociais, políticas, assim como redimensionar a forma como concebemos a formação das pessoas, sejam elas professores, crianças, professores de professores etc., o que, evidentemente, extrapola as condições desta pesquisa em equalizá-las.

Assim, não podendo responder às questões de cunho mais abrangente, cabe-nos buscar responder o objetivo proposto neste trabalho. Acreditamos que o estudo conseguiu apresentar e discutir elementos que nos possibilitassem entender como tem se configurado a formação dos professores alfabetizadores no Brasil e, a partir do diálogo com sujeitos destinatários dessa formação, refletir sobre a repercussão

desses processos formativos no processo de apropriação dos conhecimentos necessários à atividade de ensino dos professores alfabetizadores.

O processo formativo colaborativo: experimentando outras maneiras de formar professores alfabetizadores

Considerando as críticas tecidas à formação de professores alfabetizadores, buscamos fazer de nossa pesquisa, também, um processo formativo para os professores, que efetivamente formasse e contribuísse para o processo de apropriação de conhecimentos científicos sobre alfabetização das duas professoras que participaram conosco dessa construção. Por isso, dentre os nossos objetivos específicos, buscamos *avaliar a construção de um processo formativo colaborativo, no qual os professores figurem como protagonistas, refletindo sobre seus condicionantes histórico-culturais, desafios e possibilidades*. Para tanto, optamos por procedimentos que conjugassem pesquisa e formação, como a autoscopia e o grupo dialógico.

Buscando implementar nesse processo formativo colaborativo aquilo que identificávamos como fundamental e que não observávamos nos processos de formação anteriormente criticados, estabelecemos que o processo formativo da pesquisa deveria se pautar em alguns princípios que entendíamos como imprescindíveis. Primeiramente, deveria ser um processo formativo colaborativo, ou seja, em que as professoras em formação pudessem ser co-responsáveis pela realização do mesmo, participando das tomadas de decisão, sendo protagonistas; em segundo lugar, deveria ser um processo que partisse das necessidades das professoras, ou seja, que elas trouxessem para ser discutidas, nos encontros de formação, situações vivenciadas por elas em sala de aula, suas dificuldades, suas dúvidas etc. e; por fim, que essas discussões fossem balizadas pelos conhecimentos científicos já produzidos sobre o processo de alfabetização, buscando superar as explicações do senso comum para as situações vividas na escola. Nossa intenção foi contribuir para ampliar o repertório de conhecimentos sobre alfabetização das professoras, em bases científicas, mas sem impor esses conhecimentos, que eles fossem demandados da prática das professoras, de suas necessidades, para dar sentido e motivo efetivo para o processo formativo colaborativo.

No entanto, tanto a pesquisa como a interlocução com outros pesquisadores e autores, mostrou-nos que a ausência/fragmentação dos conhecimentos científicos, a ausência de um sistema de conceitos que possibilite pensar o seu fazer, compreender a realidade educacional e o processo de alfabetização em suas múltiplas determinações, compromete a autonomia dos professores, sua capacidade de participação, a autoconsciência sobre o que conhecem e sobre o que precisam conhecer, sobre suas capacidades e limites, enfim, suas necessidades. Nesse sentido, as necessidades manifestadas pelas professoras no processo formativo colaborativo também se mostraram condicionadas, forjadas, de alguma forma, pelas concepções oficiais dos programas de formação e do sistema educacional, mas, principalmente, por suas vivências com a linguagem escrita e com seu ensino ao longo da vida.

Por isso, fazia-se necessário criar novas necessidades nas professoras da pesquisa. Entendemos que, a partir do grupo dialogal e principalmente da segunda autoscopia individual, intentamos fazer isso, trazendo novas referências de estudos sobre alfabetização para serem discutidas com as professoras, buscando criar a necessidade de estudo, de aprofundamento das questões envolvendo o processo de alfabetização, a necessidade de explicar as situações vividas e o comportamento das crianças diante das tarefas solicitadas a partir dos parâmetros da ciência, a necessidade de transformar a forma de intervir no processo de alfabetização das crianças. Porém, as escassas condições de tempo para nos dedicarmos aos estudos dessas questões, as outras demandas do trabalho das professoras (já que o processo de alfabetização não é a única atividade das crianças e das professoras nos dois primeiros anos do ensino fundamental), não nos permitiram avançar muito na busca de criar e de satisfazer essas novas necessidades, apenas iniciando esse processo com as professoras.

A princípio, para construir um processo formativo colaborativo, necessitávamos de condições institucionais para realizar encontros periódicos com as professoras. No mínimo, seriam necessários um espaço adequado (climatizado e minimamente reservado para evitar ruídos nos registros audiovisuais) e tempo determinado exclusivamente para as atividades da pesquisa com formação (sem dividi-lo com outras atividades da escola, como preencher documentos, reuniões de outra natureza, receber os pais, permanecer com crianças realizando atividades etc.). No entanto, nem tudo que seria necessário para o sucesso do processo formativo

colaborativo foi garantido plenamente, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho. Foram necessários ajustes e resiliência para realizar os encontros e concluir a pesquisa conjugada com um processo de formação de professores. Nosso planejamento ficou comprometido por motivos diversos, como situações próprias do cotidiano escolar (atividades da escola que mudaram de data, forçando ajustes em nosso cronograma, programações de última hora da SEMED, reuniões administrativas não programadas etc.) e particulares dos envolvidos na pesquisa (doença, audiências judiciais etc.).

A implantação do programa GIDE – Avançada, do Instituto Águila, também comprometeu o processo formativo, pois promoveu um clima de tensão e pressão por resultados, além de aumentar as exigências burocráticas, comprometendo parte significativa do tempo, atenção e energia dos professores para responder as demandas dessa consultoria. Outro aspecto problemático foi a diminuição do tempo da HTP, no segundo semestre de 2015. Se no primeiro semestre os professores gozavam de quatro horas para as atividades sem alunos (nas quais podíamos dispor de parte desse tempo para os encontros de pesquisa e formação), a partir do segundo semestre, esse tempo foi reduzido pela metade, dificultando nossas atividades, já que as professoras também precisavam usar o tempo para planejar, preencher documentos, preparar materiais didáticos etc.

Dadas as condições apresentadas e os limites impostos pelo doutorado (tratava-se de uma formação dentro de uma pesquisa com tempo determinado para seu encerramento e objetivos próprios a cumprir), consideramos que o processo formativo colaborativo que realizamos com as professoras indicam caminhos para a formação continuada de professores alfabetizadores. Os resultados apresentados mostram que, apesar dos desafios e limites enfrentados, nossas opções se mostraram relevantes para garantir, ao menos, a continuidade da formação e a adesão das professoras até o fim da pesquisa.

Ao partirmos das necessidades das professoras envolvidas, conseguimos que dedicassem parte de seu tempo para mais uma atividade, mesmo com tantas novas atribuições demandadas pela GIDE. Valorizar a participação delas na tomada de decisão possibilitou que elas se organizassem, administrassem o tempo, escolhessem o melhor momento para realizar os estudos, elegessem as suas prioridades diante de tantas “necessidades” e, principalmente, fez com que se sentissem prestigiadas. Insistir no estudo e reflexão das situações vivenciadas a partir dos conhecimentos

científicos possibilitou pensar o processo de alfabetização em outras bases, rever práticas e concepções e, inclusive, promover transformação da forma de intervir nesse processo. Evidentemente, que esses resultados não foram homogêneos, as professoras vivenciaram a formação de maneiras diferentes e, conseqüentemente, se apropriaram (e se objetivaram) de forma distinta dos conhecimentos veiculados na formação.

De qualquer forma, acreditamos que a pesquisa mostrou que processos formativos colaborativos, como este que foi desenvolvido por nós, têm o potencial de promover a formação dos conceitos necessários à atividade de ensino no processo de alfabetização pelos professores alfabetizadores. É possível que a escola seja um espaço formativo também para os professores, que esses sejam co-responsáveis pelo seu próprio processo formativo. No entanto, tal potencial só pode se concretizar se forem criadas as condições para tanto, condições para que as escolas se convertam em espaços formativos, para que os professores tenham garantido o direito de continuar aprendendo, de aprofundar o estudo e a discussão das diferentes concepções de alfabetização, problematizá-las, (re)criá-las a partir daquilo que vivenciam diariamente com suas crianças, formando um sistema de conceitos capaz de ajudá-los a compreender o processo de alfabetização em sua essência e dando-lhes condições de intervir nesse processo a partir de parâmetros científicos.

Se existem dificuldades para implementar processos formativos colaborativos nas escolas, existem também alternativas possíveis e, principalmente, interesse por parte dos envolvidos. As dificuldades que enfrentamos para realizar a pesquisa com formação não envolve apenas uma questão de aumentar os investimentos na formação de professores dos anos iniciais (apesar de ser um aspecto indispensável), mas implica a necessidade de rever toda uma concepção de formação e de professor da qual partem as políticas públicas.

Desse modo, se o processo formativo colaborativo não desenvolveu todo o seu potencial, deve-se isso às condições histórico-sociais que impõem limites ao desenvolvimento pleno das pessoas. Por isso, estudos como esse são relevantes, porque revelam os condicionantes materiais e simbólicos que têm determinado nosso modo de ser e agir e, compreendendo-os, temos a possibilidade de nos posicionarmos frente à realidade, assumindo o que está posto ou lutando por sua transformação.

Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a formação dos professores alfabetizadores

Considerando o que foi exposto anteriormente, buscamos *compreender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação dos professores alfabetizadores, enquanto possibilidade de explicação e transformação da realidade investigada*. Nesse sentido, realizamos a pesquisa bibliográfica, estudando nas obras de Vigotski e demais pesquisadores os pressupostos da THC que explicam o desenvolvimento humano por meio do processo de apropriação e objetivação das funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos. Esses pressupostos nos possibilitaram relacionar as informações conseguidas com as observações, autoscopias, grupo dialogal e entrevistas, produzindo os dados que nos ajudaram a responder o problema desta pesquisa.

A THC permeou toda a pesquisa, especialmente no momento da análise dos dados quando nos dedicamos a compreender a importância da formação do pensamento conceitual para os professores. Identificamos que os processos formativos dos professores alfabetizadores, ao seguir as recomendações dos organismos internacionais de orientação neoliberal, pouco têm contribuído para a superação dos conceitos cotidianos que têm guiado o pensamento dos professores em sua atividade de ensino.

A pesquisa mostrou que a formação inicial não tem garantido, aos professores alfabetizadores, a formação de um sistema de conceitos que os instrumentalize minimamente a compreender o processo de alfabetização infantil. Revelou, também, que a ausência ou limitação desse sistema de conceitos compromete a relação dos professores com os conhecimentos produzidos sobre a alfabetização nas diferentes perspectivas teóricas, comprometendo, portanto, a formação continuada desses professores. Pois, ao não compreenderem o real significado das palavras/conceitos que aparecem nos discursos (falados ou escritos), torna-se difícil acessar a mensagem veiculada pelos mesmos ou atribuir sentidos pautados nos significados sociais das palavras/conceitos proferidos nesses discursos.

Considerando a interdependência entre pensamento e linguagem, nessa perspectiva, a capacidade de pensar o processo de alfabetização em suas múltiplas determinações também fica comprometida pelo empobrecimento do significado das palavras/conceitos e, conseqüentemente, limita-se a capacidade de ação intencional

dos professores alfabetizadores. Sendo assim, os resultados nos permitem afirmar que o conhecimento sobre o processo de alfabetização das professoras, de modo geral, não ultrapassava o nível dos pseudoconceitos, dos conceitos cotidianos, caracterizando suas ações guiadas prioritariamente pelo pensamento empírico, tipo de pensamento inadequado para conduzir a atividade de ensino.

A partir dos pressupostos da THC, foi possível compreender que os conceitos cotidianos das professoras foram construídos por suas vivências com a linguagem escrita e com seu ensino ao longo da vida. Compreendemos que, dialeticamente, o meio social contribui para o desenvolvimento do significado das palavras, portanto, para a formação dos conceitos que, por sua vez, determina uma nova relação do sujeito com o meio. É, portanto, nessa perspectiva, que os processos formativos podem cumprir seu papel, podem se converter em fonte de desenvolvimento quando possibilitam a relação entre os professores alfabetizadores e os conhecimentos já desenvolvidos cientificamente sobre o processo de alfabetização e promovem a formação de um sistema de conceitos que possibilitem aos professores compreender a complexidade desse processo, as relações que ele estabelece com a apropriação da cultura escrita e com a própria humanização das crianças e dos professores.

Com efeito, é fundamental a mediação dos formadores que já desenvolveram (mesmo que continuem em processo de desenvolvimento) o nível de conhecimento esperado dos professores em formação, para que possam fazer o papel de portadores dos signos da cultura (no caso discutido aqui, portadores do conhecimento científico sobre alfabetização). Na perspectiva histórico-cultural, essa é uma condição necessária ao desenvolvimento humano. É a intervenção do portador de signos que transforma o meio (processos formativos) em fonte de desenvolvimento para os professores. Provavelmente, esse é o principal limite a ser superado pela escola para promover processos formativos colaborativos que tenham por objetivo o desenvolvimento do pensamento conceitual dos professores.

O estudo da Teoria Histórico-cultural tem nos mostrado que, assim como os professores alfabetizadores, todos deveriam ter o direito à aprendizagem, garantindo o desenvolvimento das formas mais complexas de pensamento ao longo da vida. Direito às aprendizagens que possibilitassem o desenvolvimento máximo das capacidades de cada pessoa. Em um plano ideal, todas as pessoas deveriam ter acesso e oportunidades iguais de se apropriar das criações humanas já alcançadas historicamente. E, nas instituições de ensino (básico e superior), nos processos

formativos institucionalizados (formação inicial ou continuada), isso significa direito de se apropriar dos conhecimentos criados e organizados pela humanidade, eleitos como os mais relevantes para a sua atuação no meio em que vivem, ou para construir aquela sociedade que idealizam.

No entanto, a THC explica que as possibilidades práticas de cada pessoa e, em nosso caso, de cada professor(a) alfabetizador(a), é que vão determinar suas condições de se apropriar das criações humanas, de ressignificá-las e de participar como criador de novas realizações humanas. Assim, os processos formativos de professores, em especial, de alfabetizadores, além de se preocupar com o conteúdo da formação, necessitam, ainda, considerar os sujeitos que vivenciam as formações, levar em consideração as condições em que os professores se apropriaram dos significados das palavras, com as quais se comunicam os conhecimentos já produzidos sobre o processo de alfabetização. É necessário entender que tais significados podem não estar completamente desenvolvidos, levando à atribuição de sentidos completamente diferentes aos significados sociais criados sobre o processo de alfabetização.

Sendo assim, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, possibilitaram-nos compreender o potencial da formação dos professores alfabetizadores, a partir da perspectiva do processo de humanização, das possibilidades de desenvolvimento pleno das características propriamente humanas, assim como, revelaram-nos que esse desenvolvimento depende das condições de vida e educação que os professores tiveram e têm para se apropriar das criações do gênero humano. Acreditamos, assim, que pesquisas como a nossa, apesar de seus limites, apresentam-se como relevantes para compreendermos os desafios que se apresentam à formação dos professores alfabetizadores no Brasil, porque buscam analisar os aspectos fenotípicos a partir dos aspectos genotípicos que condicionam os primeiros.

PARA (NÃO) TERMINAR...

Na sistematização que fizemos até aqui, procuramos mostrar o conhecimento produzido em relação ao objeto de estudo que elegemos, apresentando o percurso metodológico que realizamos na pesquisa e ousando mostrar nossos erros e acertos neste caminho. Nesse espaço dedicado às nossas considerações finais a respeito da pesquisa, gostaríamos de tecê-las incluindo-nos ainda mais, neste processo. Tendo em vista que estamos falando da formação dos professores alfabetizadores, podemos nos considerar também como sujeito de nossa própria pesquisa, pois sou uma professora alfabetizadora vivenciando um processo formativo. Por isso, sinto-me à vontade para discutir nossa formação, para refletir sobre os processos que têm nos constituído como professores de crianças sempre às voltas com o processo de apropriação da linguagem escrita e, por vezes, com o processo de alfabetização (caso lecionemos no ciclo de alfabetização, ou ainda, quando nos deparamos com crianças em anos mais avançados que não sabem ler e escrever). É nesse sentido que conduziremos nossas considerações sobre o processo de pesquisa que vivenciamos.

Para concretizar esse intuito, preciso voltar a eventos anteriores ao Doutorado, mas que estão em estreita relação com ele. Essa pesquisa se iniciou, ainda, na pesquisa empírica do meu Mestrado. Naquela ocasião, não exercia a profissão docente ainda, e cheguei à escola para realizar uma pesquisa de um problema elaborado *a priori* que, por não ter vivência de escola (enquanto professora), surgiu das leituras de pesquisas recentes (à época) realizadas na área do mestrado. Foi a primeira vez que me deparei realmente com a distância entre o conhecimento produzido na academia e a realidade das escolas. Enquanto minha pesquisa discutia novas abordagens para o ensino de ciências na Amazônia, propondo o trabalho com espaços não-formais (considerado inovador naquele momento), na escola da pesquisa, as professoras mal trabalhavam as velhas abordagens na sala de aula, porque como disse uma das professoras naquela ocasião,

[...] a questão é de não ter muito embasamento sobre muitas coisas de Ciências. Porque a nossa formação é a básica sobre tudo, então o que a gente passa para eles é o básico sobre tudo. O aprofundamento sobre determinadas coisas [não é feito]. Por exemplo, o professor de Ciências que estuda Ciências, ele tem um aprofundamento sobre a disciplina, então, ele tem teorias para passar para as crianças, o que é diferente de um professor de Magistério, um professor que faz Pedagogia [...]. Então, também é muito

difícil essa questão de ensinar também. A gente precisa buscar, precisa estudar para poder passar para eles e, existem situações em que a gente não sabe. Então a gente pula (risadas), porque a gente não sabe, a gente não vai passar. (ROCHA; FACHIN-TERÁN, 2008, p. 75)

Essa fala da professora, que poderia, sem dúvida, ser uma fala das professoras Anne e Piedade, impactou-me profundamente. E foi essa inquietação que me mobilizou desde então: compreender, para ajudar a transformar, a realidade da formação dos professores de crianças. Além disso, foram as vivências no mestrado que direcionaram toda a forma de conduzir a pesquisa no doutorado. Por isso, apesar das muitas mudanças ocorridas da elaboração do projeto até a escrita da tese, insisti em uma pesquisa que surgisse de um problema enfrentado diariamente pelos professores – a alfabetização das crianças – e na qual eles pudessem ter voz, com suas necessidades consideradas.

Porém, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo e eu fui compreendendo a dimensão do problema abordado, assim como as relações que a formação de professores estabelecia com outras instâncias da vida, fui também me percebendo como sujeito nesse processo. Ao discutir a formação dos professores alfabetizadores no Brasil, à medida que ia compreendendo o processo de formação das professoras da pesquisa, entendia melhor a minha própria história, as minhas próprias condições de vida e educação. Fui tomando consciência dos condicionantes históricos, sociais, políticos e tantos outros que têm me constituído como pessoa, professora e pesquisadora, percebendo-me como um sujeito condicionado por múltiplas determinações.

A cada novo conceito científico apreendido, resignificaram-se os conceitos já apropriados em vivências anteriores, novos sentidos foram construídos e os significados foram se desenvolvendo. Portanto, apesar de não ter sido possível promover um processo formativo mais pleno às professoras na pesquisa, eu tive a oportunidade de vivenciar um significativo processo formativo no Doutorado, mesmo tendo que conciliá-lo com outras situações da vida (que não para enquanto fazemos o curso). Foi somente nesse processo formativo que tive a oportunidade de acessar conhecimentos sobre o processo de apropriação da linguagem escrita e sobre o processo de alfabetização de diferentes concepções teóricas, especialmente da THC, que deveriam ter sido objeto de apropriação ainda em minha formação inicial (ocasião em que, na realidade, também estudei alguns aspectos da alfabetização, em

condições semelhantes à professora Piedade, em uma disciplina não obrigatória, já que somos contemporâneas do mesmo curso).

Portanto, até o doutorado eu havia construído, por iniciativa própria ou em escassos momentos de formação continuada, um repertório de conhecimentos sobre o processo de alfabetização que estavam se consolidando como o sistema de conceitos que mobilizavam o meu pensar e o meu agir com as crianças. Mas, as novas referências teóricas e a interlocução com outros pesquisadores em diferentes etapas da pesquisa mobilizaram a transformação dos conceitos já existentes. Isso corrobora o pressuposto de que o significado se desenvolve. E, assim, me percebo agora *em obras!*

Nesse processo, talvez até mais importante do que mesmo o acesso aos aportes da THC, foi o diálogo com minha orientadora, com colegas do grupo de pesquisa que desenvolviam pesquisas correlatas e com os membros da banca de qualificação. Considerando que iniciei os estudos da THC no Doutorado, sem essas interlocuções com pessoas que possuíam um nível de apropriação mais elevado, eu não teria conseguido me desenvolver na medida em que me desenvolvi (apesar de ainda estar longe de alcançar o máximo desenvolvimento possível). Pois, considerando a complexidade dos conceitos da THC, sem a mediação dos meus interlocutores, provavelmente passaria pelas mesmas dificuldades que passei quando precisei estudar sobre o processo de alfabetização “sozinha”, assim como as professoras da pesquisa, frente aos textos sobre alfabetização.

Foram esses momentos de interação que garantiram o mínimo de segurança e coragem (quem sabe, audácia ou loucura) de realizar uma pesquisa completamente diferente do que havia realizado no Mestrado, uma nova área, uma nova temática, uma nova abordagem metodológica, uma outra perspectiva teórica. Poderia ter optado por dar continuidade da pesquisa realizada no Mestrado, afinal, em decorrência daquele processo já havia construído uma reputação como especialista em espaços não-formais em Manaus, com publicação de dois livros sobre o tema (minha dissertação e seu produto – um guia para professores, pois, tratava-se de um Mestrado Profissional). Nossa pesquisa (minha e de meu orientador) ajudou a motivar a criação de uma linha de pesquisa no programa no qual realizei o curso, para a qual nosso livro é literatura básica no processo seletivo, assim como inspirou a reformulação do grupo de pesquisa liderado por meu orientador, passando a discutir questões do ensino de ciências em espaços não formais e divulgação científica. Ou

seja, tinha tudo encaminhado para construir minha história como pesquisadora nessa perspectiva.

No entanto, esses motivos não seriam suficientes (eficazes) para realizar a atividade de pesquisa no Doutorado. Como disse, minha necessidade era outra, necessitava de respostas para o que vivia diariamente como professora alfabetizadora. Por isso, mesmo considerando os limites de minha formação, optei por encarar o gigantesco desafio de abordar a temática da formação do professor alfabetizador na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a partir de uma pesquisa-formação. Por isso, repetimos, não é possível expressar nos limites deste trabalho o tamanho do aprendizado que tivemos. São aprendizagens que extrapolam a produção científica, são lições de vida.

Destacamos, também, nesse processo, a importância do diálogo e convivência com as professoras, parceiras nesta pesquisa. O tempo da pesquisa empírica, além de valioso para a produção de conhecimentos a respeito do objeto desta investigação, foi, também, um meio rico para o desenvolvimento dos significados e sentidos de ser pesquisadora e formadora. Os desafios enfrentados em função das condições reais em que se desenvolveu a pesquisa exigiam de mim, a todo o momento, tomada de decisões que mobilizaram todas as minhas funções psicológicas superiores, para fazer as melhores escolhas possíveis para cada situação. As frustrações frequentes ajudaram a desenvolver o domínio da própria conduta, que como todo desenvolvimento das propriedades humanas, se caracteriza pela não linearidade (ora conseguia-se mais, ora menos). Mas, de qualquer modo, consegui dominar a vontade de desistir, esbravejar, conduzir as aulas, fazer sozinha, interferir demais e, principalmente, aprendi a aceitar que a transformação do ideal em real é mediada pelas condições históricas concretas, em que a pesquisa se realiza.

Portanto, quis mostrar que a tese que aqui apresentamos, significa muito mais do que o conhecimento sobre a formação dos professores alfabetizadores. Trata-se do resultado do intenso processo que vivenciamos de apropriação e objetivação, no qual, dialeticamente, à medida que analisamos a formação de outros professores ressignificamos o nosso próprio processo formativo. À medida que tomamos a THC com objeto de nosso estudo, percebemo-nos como objeto e sujeito de suas explicações.

A partir dessas considerações em que me percebi completamente imersa na pesquisa que realizamos (ao mesmo tempo sujeito pesquisador e sujeito pesquisado),

gostaríamos de tratar das reflexões que esse estudo nos permitiu fazer sobre os aspectos da formação de professores alfabetizadores.

Se de início considerávamos imprescindível que os processos formativos de professores alfabetizadores partissem de suas necessidades, agora, no final (dessa etapa), precisamos completar o enunciado dizendo que não basta partir ou conhecer as necessidades dos professores alfabetizadores ou mesmo satisfazê-las. Pois os resultados mostraram que as necessidades também são condicionadas. Portanto, cabe saber e problematizar a fonte dessas necessidades, que geralmente são forjadas a partir das concepções hegemônicas das classes sociais que detêm o domínio político e econômico, na sociedade de classes e, a partir disso, promover situações em que os processos formativos sejam fomentadores de novas necessidades, que surjam de/para um projeto de sociedade mais justa.

Nesse nosso processo formativo, uma nova necessidade surgiu e passa, a partir desta pesquisa, a ser o motivo de nossa atividade na formação de professores. Estamos nos referindo à necessidade de ajudar a formar, nos professores alfabetizadores, o pensamento conceitual, ou seja, um sistema de conceitos sobre o processo de alfabetização, a partir da apropriação dos conhecimentos teóricos já desenvolvidos sobre essa esfera da vida, em estreita relação com o que acontece nas escolas, nas turmas de alfabetização de crianças. Consideramos ser esse o papel da formação de professores de modo geral e, dos alfabetizadores, de modo específico. É necessário superar os modelos formativos que temos atualmente, em ambas as modalidades – inicial e continuada – pelos motivos apresentados no decorrer desta tese, especialmente no capítulo dois.

É nesse sentido que acreditamos que a THC pode oferecer subsídios importantes para pensarmos sobre processos formativos colaborativos envolvendo escolas, universidades, secretarias de educação, professores e formadores. Dentre as possibilidades de concretizar processos formativos colaborativos, como o que ensaiamos nesta pesquisa, temos a escola transformada em um espaço formativo permanente. Para tanto, como a pesquisa mostrou, é necessário que se garantam as condições concretas como, por exemplo, assegurar o direito a HTP, instituído pela Lei nº 11.738, mas que, infelizmente, é uma lei que ainda “não pegou”. Sem um tempo destinado ao estudo, torna-se inviável pensar a escola como espaço formativo. Por isso e outros motivos, a garantia do direito à HTP deve fazer parte da agenda de reivindicações dos professores.

É imprescindível, também, a presença de um formador que tenha se apropriado dos conceitos necessários para compreender o processo de alfabetização e que possa mediar a relação entre professores alfabetizadores e o conhecimento produzido nessa área. Uma possibilidade, a princípio, seria investir na formação dos coordenadores pedagógicos, para que pudessem conduzir a formação continuada na própria escola. Não como um caminho único para a construção de processos formativos colaborativos, mas como uma possibilidade de iniciar um movimento que estabeleça na escola uma cultura de estudos e aprofundamento de questões relevantes ao trabalho docente, inclusive, aquelas que envolvam a alfabetização. Evidentemente, para que isso ocorra, faz-se necessário ressignificar as atribuições desses profissionais, que acabam ocupando a maior parte de seu tempo com situações que não estão relacionadas diretamente aos processos de ensino e de aprendizagem. Especialmente, em tempos de maior pressão por resultados nas avaliações nacionais. De qualquer modo, é uma possibilidade.

Além de processos colaborativos de formação continuada, realizados na própria escola, considerando nossas próprias vivências, pensamos ser importante assegurar e ampliar oportunidades, aos professores alfabetizadores, de continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, como possibilidade de continuar desenvolvendo suas máximas potencialidades, como o próprio Programa Qualifica da SEMED, que fomenta a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. A exemplo de outras experiências exitosas de convênio entre a SEMED e as universidades, pondera-se a possibilidade de criar uma especialização específica sobre o processo de alfabetização, na qual os professores possam ter acesso a diferentes perspectivas teóricas, com reais condições de desenvolvimento dos conceitos científicos da área.

Não poderíamos deixar de dizer que, considerando os nossos resultados, urge, também, repensar a formação inicial nos cursos de pedagogia. Ficou evidenciado que uma formação genérica não tem dado conta de formar o professor alfabetizador. Estes saem dos cursos sem saber como intervir no processo de alfabetização e acabam recorrendo a outros mecanismos para conseguir trabalhar com turmas que precisam ser alfabetizadas. Portanto, cabe repensar o espaço dedicado à formação do alfabetizador nos currículos de pedagogia, tendo em vista que o espaço dedicado à alfabetização nos currículos é incoerente com o espaço que esse processo ocupa no cotidiano das escolas e no trabalho do professor. Assim como

é importante rever as concepções de alfabetização desses processos formativos e a relação entre teoria e prática.

De fato, o que a pesquisa mostrou foi uma profunda necessidade de se refletir sobre a situação dos professores alfabetizadores quando precisam realizar sua atividade de ensino pautada prioritariamente pelo pensamento cotidiano. De tudo que discutimos, não é exagero dizer que, nas condições apresentadas nesta pesquisa (ausência dos conhecimentos necessários à sua prática, cobranças institucionais, condições materiais, condições de vida etc.), as professoras e as crianças carecem de condições mais humanas para se desenvolverem plenamente e isso inclui, também, a possibilidade de desenvolver plenamente uma modalidade de linguagem tão poderosa como é a escrita.

Concluimos essas considerações reconhecendo que não exploramos todas as contribuições que a THC pode oferecer para a reflexão sobre a formação dos professores alfabetizadores. Exploramos dois aspectos dessas contribuições, a formação do pensamento conceitual e o conceito de vivência e, mesmo sobre esses aspectos muito, ainda, pode ser discutido. Por exemplo, no tocante à formação do pensamento conceitual, cabe responder: quais mesmo os conceitos científicos que são imprescindíveis ao professor alfabetizador? Como esses conceitos superam os cotidianos? Como equalizar a necessidade de formação de um sistema de conceitos sobre alfabetização e outras necessidades formativas no curso de pedagogia? No tocante às vivências, consideramos ser necessário aprofundar, ou melhor, realizar um estudo específico sobre a relação entre vivências e formação dos conceitos sobre alfabetização, pois consideramos que nosso estudo foi bastante introdutório nesse aspecto, assim como é importante um estudo sobre as relações entre significados e sentidos no campo específico da formação do professor alfabetizador.

Além das contribuições apresentadas em nossa pesquisa, poderíamos pensar na relevância dos conceitos de: atividade (em especial a atividade de ensino e atividade de estudo, pois estamos tratando de formação de professores), zona de desenvolvimento iminente, mediação, dentre outros que precisam ser analisados na perspectiva da educação de pessoas adultas.

Nesse sentido, concluimos com a certeza de que, considerando o ponto de onde partimos, alcançamos resultados significativos quanto ao objeto de estudo e quanto ao nosso desenvolvimento como pesquisadora, formadora e alfabetizadora. Mas, para alcançar o ponto de chegada, o máximo desenvolvimento das capacidades

humanas, pelo menos no tocante ao conhecimento produzido sobre o processo de alfabetização e de formação dos professores alfabetizadores na perspectiva da THC, um longo caminho está aberto à nossa frente. Ponhamo-nos, pois, a caminho...

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, I.. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. In: CONFERENCIA EL DESEMPEÑO DE MAESTROS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: Nuevas Prioridades, 2002, Brasília: UNESCO/MEC/BID, jul. 2002.

ALFERES, M. A.. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

ALMEIDA, R. de C. S.. Proficiência em leitura: aprende-se a ser um leitor competente? In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 ago, 2015.

ALTMANN, H.. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun.2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BAJARD, E.; ARENA, D. B.. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, M. C. et al. **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 251-276, 2015. (recurso digital). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 Mai. 2017.

BAKHTIN, M.. Estética da criação verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BISSOLI, M. F.; BOTH, I. I.. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. In: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (Org.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 15-55.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 maio. 1996. Seção 1, p. 1.

_____, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos: relatório final. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Decreto nº 8.232, de 30 de abril de 2014. Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta o Programa Bolsa Família, e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, que institui o Plano Brasil Sem Miséria. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 maio. 2014. Seção 1, p. 2.

_____. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio. 2016. Seção 1, p. 5.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). **Provinha Brasil**: avaliando a alfabetização: guia de apresentação, correção e interpretação dos resultados. Brasília: MEC, INEP, DAEB, 2016.

BRASILEIRO, A. M. M.. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011.

BRITTO, L. P. L.. Prefácio: Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91).

_____. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CAVALCANTI, Z. (coord.). **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHARTIER, A. M.. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.8, p. 04-12, mai/jun/jul/ago. 1998.

CORREA, P. M.. **Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2015.

DAVÍDOV, V.. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DESGAGNÉ, S.. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DOMINGUES, I.. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, p. 165-182, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, N.. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea). Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/23100729/756321344/name/Vigotski%2520e%2520o%2520aprender%2520a%2520a%2520prender.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2013.

ELEUTÉRIO, P. F. da S.. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador**: marcas da formação continuada (PNAIC). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

EVANGELISTA, O.. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel de [et al.]. **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula** [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012 (p. 39-51).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. **Psicogênese da língua escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FERREIRO, E.. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, A. L. G.. (org.). **O coletivo infantil em creche e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 55-66.

FERREIRO, E.. **Reflexão sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 6).

FRANCIOLI, F. A. de S.. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara – SP, 2012.

FREITAS, L. C. de. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: ALMEIDA, Maria Isabel de [*et al.*]. **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula** [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012 (p. 52-65).

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

GAMBOA, S. S.. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

_____. (org.); BARRETTO, E. S. de S.. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A.. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S.. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, p. 7-24, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L.. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu-MG: **Anais eletrônicos Trabalhos encomendados**, 2001, p. 1-6. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/te.htm>>. Acesso em 30 mar. 2016.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONTIJO, C. M. M.. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita** Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GOULART, C. M. A.. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, Ago./Dez. 2014.

HELLER, A.. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Edicions 62, 1987.

_____. **Cotidiano e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HÖFLING, E. de M.. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v, 21, n. 55, p. 30-41, nov.2001.

JOLIBERT, J. (coord.). **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. *et al.* **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução: Ana Maria Netto Machado.

KOSIK, K.. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, S. A. da S.; COLOMBO, F. A.. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, p. 117-136, 2006.

LEONTIEV, A. N.. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

_____. O biológico e o social no psiquismo do homem. In: LEONTIEV, A. N.. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C.. Licenciatura em pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A. et al. (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LOURENÇON, B. N. A política de semiformação de professores. In: COMISSÃO ORGANIZADORA. **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Modos de ser educador**: artes e técnicas – ciências e políticas, 8., São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 19-29, 2007.

LUCACHINSKI, E. S.. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015.

LURIA, A. R.. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, p. 143-189, 2001a.

LURIA, A. R.. Psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, p. 143-189, 2001b.

LUZ, I. C. P. da; FERREIRA, D. L.. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., Recife. **Anais eletrônicos**. Recife: ANPAE, 2013, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em 25 nov.2013.

MANAUS (Município). Lei nº 882, de 19 de setembro de 2005. Institui a Semana da Literatura Amazonense. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Poder Executivo, Manaus, AM, 21 set. 2005.

_____. Lei nº 1.426, de 26 de março de 2010. Institui o Dia da Paz e Solidariedade nas escolas municipais de Manaus. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Poder Executivo, Manaus, AM, 26 mar. 2010.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica anos iniciais: bloco pedagógico**. Manaus, AM: SEMED, 2014.

_____. Lei nº 2.104, de 06 de abril de 2016. Institui no calendário oficial da cidade de Manaus, o Março Laranja, mês de prevenção e combate ao bullying escolar. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Poder Executivo, Manaus, AM, 6 abr. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Comissão Escolar do PPP. **Projeto Político Pedagógico: EMEF São Dimas**. Manaus, AM: SEMED, 2016.

MARINHO, T. C. de S.; BELTRÃO, L. M. F.. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: reflexões sobre a formação continuada. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 11., 2015, Vitória da Conquista/BA. **Museu Pedagógico**. Vitória da Conquista/BA: UESB, v. 11, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/5053/4843>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

MARTINS, L. M. B.. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009**. 2010. Tese (Doutorado Interinstitucional em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília; Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese (Livre docência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MASCARENHAS, S. M. S.. **O curso de pedagogia: o que dizem os egressos sobre o seu lugar de professor alfabetizador**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

MAZZEU, L. T. B. A política de Formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2009.

MELLO, S. A.. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000.

_____. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010, p. 727-739. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a05.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2013.

_____; FARIAS, M. A.. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

_____. Produção de sentidos e formação de leitores. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais Marxismo, Educação e emancipação humana**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 1-14.

_____; BISSOLI, M. de F.. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-160, jan./abr. 2015.

MORAES, M. S. S. et al.. O Pró-Letramento de Matemática no Estado do Amazonas: Avaliações Preliminares. In: ENCONTRO ESTADUAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos do X Encontro Paulista Sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia: UNESP, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139871/ISSN2175-7054-2009-8321-8331.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 15 fev. 2017.

MORAES, A. J. de A. B.. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar**: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2015.

MORTATTI, M. do R. L.. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004 (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais eletrônicos**. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006, p. 1-16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em 28 jan. 2009.

_____. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set.-dez. 2008.

MORTATTI, M. do R. L.. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

MOURA, M. O. de *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. De (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

NOGUEIRA, A. A.. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Do Amazonas, Manaus-AM, 2016.

NÓVOA, A.. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA, B.. A dialética do singular-particular-universal. In: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA, 5., Bauru. **Anais: o método materialista histórico dialético**. Bauru: ABRAPSO, ago. 2001, p. 16-22.

OLIVEIRA, S. F. de. Análise comparativa dos cursos de pedagogia e normal superior no contexto das reformas educacionais. In: COMISSÃO ORGANIZADORA. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 19-29, 2007.

OLIVEIRA, M. M. C. de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M.. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000200362&lng=pt&nrm=iso> acesso em 14 mar. 2017.

PERES, E. E.. **A Formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PIMENTA, S. G.. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PINO, A.. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A criança e seu meio: contribuições de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010, p. 741-756. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a05.pdf> >. Acesso em 16 jun. 2013.

ROCHA, S. C. B. da. **A escola e os espaços não-formais**: possibilidades para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus-AM, 2008.

_____; BISSOLI, M. de F.; MOURÃO, A. R.. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa como uma política de formação docente no estado de concepção neoliberal. In: CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Anais do 2. Congresso Nacional de Professores e 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores**. Águas de Lindóia: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2014.

_____; BISSOLI, M. de F.; Desafios da formação de professores alfabetizadores: em busca da apropriação da linguagem escrita como desenvolvimento humano. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp.4, p. 2499-2516, 2016.

SADALLA, A.M.F. de A.; LAROCCA, P.. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set.-dez., 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830303>> acesso em: 04 nov.2014.

SANTOS, N. F. C. dos.. **Entre o proposto e o almejado**: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almeçadas por docentes participantes. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SILVA, G. F. da.. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, M. R. S. da *et al.*. Proformar: os dilemas dos professores da rede pública de ensino em formação universitária. In: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 14736-14751. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20461_9636.pdf>. Acesso em 15 fev. 2017.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. B.. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 16 mar. 2013.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: **Acervo Digital da Unesp**, 2011, p. 96-100. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>> . Acesso em: 08 jun. 2017.

SOUZA, T. P.. **O trabalho docente e os programas de formação contínua para professores alfabetizadores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

TFOUNI, L. V.. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Tese (Doutorado em Ciências) – Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 1986.

TOASSA, G.. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010, p. 757-779. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a07.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2017.

VIANNA, H. M.. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D.. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**. Cuiabá: EDUFMT, n. 07, p. 27-65, 2003.

VIGOTSKI, L. S.. Manuscrito de 1929. Tradução Alexandra Marenitch; Assistente de tradução Luís Carlos de Freitas. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21- 44, jul., 2000.

_____. A questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo: USP, V. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, L. S.. **Obras escogidas III**. Madrid: Machado Libros, 2012.

_____. **Obras escogidas II**. Madrid: Machado Libros, 2014.

VYGOTSKY, L. S.. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. N. *et al.* **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da**

aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA


 PREFEITURA DE MANAUS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL [REDACTED]



Manaus, 13 de abril de 2015.

Ao
 Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM

Autorização para a realização da pesquisa

Eu, [REDACTED], diretor da Escola Municipal [REDACTED], venho por meio desta informar a V. Sa. Que autorizo a pesquisadora Sônia Cláudia Barroso da Rocha, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “Implicações de processos formativos colaborativos na atividade de ensino de professores que intervêm na apropriação da linguagem escrita de crianças do 1º ano do ensino fundamental”, sob a orientação da Profª. Dra. Michelle de Freitas Bissoli.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial, a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como *instituição coparticipante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Assinatura e carimbo responsável institucional


 [REDACTED]
 Diretor
 Portaria Nº 785/08 CCPA / SEMPLAD

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Sra. Professora _____, queremos convidá-la a participar da pesquisa “Implicações de processos formativos colaborativos na atividade de ensino de professores que intervêm na apropriação da linguagem escrita de crianças do 1º ano do ensino fundamental”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sônia Cláudia da Rocha Fonseca.

Nela pretendemos analisar que implicações uma formação com a participação das professoras pode trazer para a sua atividade de ensino, com relação à apropriação da linguagem escrita de crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Dessa forma, é uma pesquisa que pode contribuir para:

1. Desenvolvimento profissional – acreditamos que o processo formativo colaborativo vai possibilitar às professoras maior conhecimento do objeto e métodos do ensino da linguagem escrita, contribuindo para a melhoria do seu trabalho como professora que alfabetiza crianças e, conseqüentemente, deixando-as mais seguras para a realização de suas atividades de ensino;
2. Maior valorização das professoras – por ser uma pesquisa de caráter colaborativo, acreditamos que esta pode contribuir para a elevação da autoestima, da confiança e da esperança das professoras na educação escolar. Isso porque elas participarão efetivamente das decisões da pesquisa, apresentando suas reais necessidades formativas;
3. Melhoria do processo de apropriação da linguagem escrita – por ser uma pesquisa com caráter formativo, trará elementos que podem contribuir para melhor organização e condução da atividade de estudo das crianças, ampliando a sua possibilidade de apropriação da linguagem escrita, principalmente, em seu aspecto funcional;
4. Ampliação do conhecimento acadêmico sobre formação de professores, atividade de ensino, atividade de estudo, apropriação da linguagem escrita e pesquisa com formação – a pesquisa pode fazer avançar o conhecimento nessas diferentes temáticas isoladamente, mas principalmente, pode trazer uma importante contribuição para pensar a relação entre elas.
5. Estreitamento das relações entre universidade e escola – a pesquisa pode contribuir para diminuir a desconfiança que as pessoas das escolas têm em relação às universidades e vice-versa. Pode apontar caminhos para melhorar essa relação na produção de conhecimentos sobre educação, sejam eles acadêmicos ou escolares.

Para que tudo isso seja possível, assim como o alcance do objetivo dessa pesquisa, faz-se necessário seu envolvimento direto e efetivo em diferentes atividades da pesquisa/formação. Em primeiro lugar, precisaremos realizar observação participante em suas aulas, acompanhando e gravando as atividades que envolvam o ensino da leitura e da escrita; realizaremos, também, sessões de autoscopia individual e coletiva, o que significa dizer que precisamos de sua disponibilidade para assistir os vídeos de suas aulas tanto

sozinha como juntamente com as outras professoras envolvidas na pesquisa (a autoscopia coletiva será somente com os trechos que as professoras autorizarem) e, por fim, precisamos de sua participação nos encontros do grupo dialogal. O grupo dialogal será um espaço coletivo para reflexão e aprimoramento da prática docente, nessa técnica de pesquisa partiremos de um roteiro de perguntas, reflexões da autoscopia coletiva (vídeos), textos sobre apropriação da linguagem escrita e outros recursos para fomentar uma discussão (no sentido produtivo da palavra) sobre o processo de apropriação da linguagem escrita entre as professoras do primeiro ano e a pesquisadora. Pedimos seu consentimento para fazer fotografias e filmagens. É importante dizer que as fotografias e filmagens servem como material para a pesquisa, para acompanhar o desenvolvimento das atividades de ensino e de estudo no processo de apropriação da linguagem escrita. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que é discente do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UFAM.

Quanto aos possíveis riscos resultantes de sua participação na pesquisa, antecipamos que em algum momento da gravação e observação de suas aulas, nos grupos dialogais ou sessões de autoscopia, talvez, sinta-se constrangida ou desconfortável, uma vez que as técnicas têm características que levam a refletir sobre a própria prática. Por isso, tentaremos deixá-la o mais confortável possível, criando um clima amigável, confiável, empático e de colaboração em todas as decisões da pesquisa de campo. Além disso, a senhora goza de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como desistir da mesma a qualquer momento sem nenhum tipo de ônus.

Esclarecemos que: 1º) a senhora pode aceitar ou não participar; 2º) caso aceite, não será prejudicada por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes da escola, das crianças e o da senhora serão mantidos em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir em participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) a senhora apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Em caso de dúvida ou de desistência, a senhora poderá se comunicar com a pesquisadora Sônia Cláudia da Rocha Fonseca, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 99103-8976 ou e-mail: sonyaclaudia@yahoo.com.br. Pode também, comunicar-se com a orientadora da pesquisadora, Dra. Michelle de Freitas Bissoli, na Faculdade de Educação da UFAM.

Caso a senhora queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, pelo telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informada sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinada por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Manaus, ____ de _____ de 2015.

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Objetivo: gerar informações para produção do perfil das professoras que participam da pesquisa.

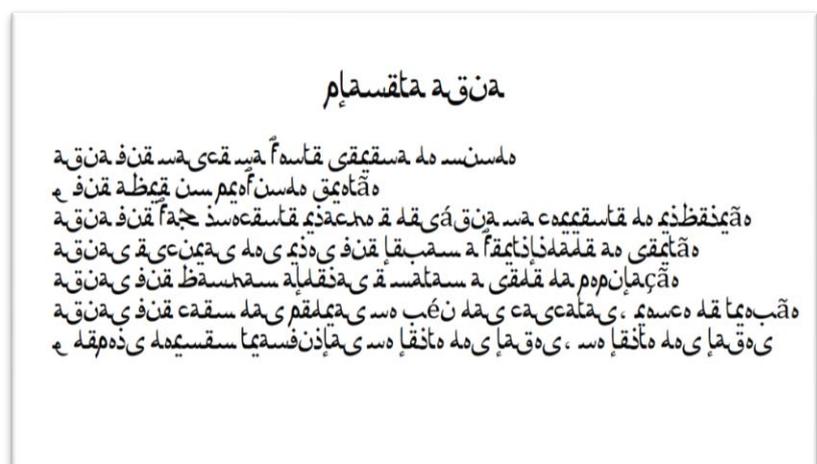
DADOS PESSOAIS E SÓCIO-ECONÔMICOS			
Nome real			Nome fictício
Idade		Sexo: <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M	Nacionalidade
Natural de (cidade e uf)			
Está em Manaus desde		Mora no bairro de	
Estado civil			
Tem filhos? Quantos? Idade?			
Moradia	<input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida		Quantas pessoas vivem com você?
Qual a contribuição aproximada do seu salário para o sustento de sua família (que vive com você)? (em uma escala em que 100% significa “minha família depende totalmente de mim” e 0% “minha família não depende financeiramente de mim”)			
DADOS PROFISSIONAIS			
Quantos anos de experiência como professora?			
Indique o número de anos trabalhados em cada etapa da educação escolar (somente nas que trabalhou)			
____ ano(s) na CRECHE		____ ano(s) no 2º ano do ENS. FUNDAMENTAL	
____ ano(s) no 1º período da EDUC. INFANTIL		____ ano(s) no 3º ano do ENS. FUNDAMENTAL	
____ ano(s) no 2º período da EDUC. INFANTIL		____ ano(s) no 4º ano do ENS. FUNDAMENTAL	
____ ano(s) no 1º ano do ENS. FUNDAMENTAL		____ ano(s) no 5º ano do ENS. FUNDAMENTAL	
____ ano(s) em outros projetos ou modalidades. Qual(s)?			
Com qual se identificou mais? Por que?			
Com qual se identificou menos? Por que?			
Ano de ingresso na SEMED?		Regime de trabalho <input type="checkbox"/> concurso <input type="checkbox"/> contrato	
Carga horária semanal	<input type="checkbox"/> 20h <input type="checkbox"/> 40h <input type="checkbox"/> 60h	Carga horária na escola São Dimas	
		<input type="checkbox"/> 20h <input type="checkbox"/> 40h <input type="checkbox"/> 60h	
Trabalha na escola São Dimas desde		Carga horária em outra escola	
		<input type="checkbox"/> 20h <input type="checkbox"/> 40h	
Tem outro trabalho remunerado? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> formal <input type="checkbox"/> informal			
DADOS EDUCACIONAIS			
Ensino Médio			
Em instituição <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> filantrópica <input type="checkbox"/> em mais de um tipo: _____			
Na cidade		No estado	
modalidade <input type="checkbox"/> científico <input type="checkbox"/> magistério <input type="checkbox"/> profissionalizante <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> supletivo ou EJA			
Ano de conclusão			
Ensino Superior			
Em instituição <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> filantrópica <input type="checkbox"/> em mais de um tipo: _____			
Nome da instituição		No estado	
Na cidade			
Curso			
Ano de ingresso		Ano de conclusão	
Modalidade <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> modular <input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> à distância <input type="checkbox"/> à distância mediado			
Tem outra graduação ou licenciatura? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim. Qual?			
Pós-graduação			
Tem curso de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado? (se sim, responda com o(s) nome(s) do(s) curso(s), ano de conclusão e instituição).			
Curso			
Nível		Ano de conclusão	
Curso			
Nível		Ano de conclusão	
Curso			
Nível		Ano de conclusão	
Outros cursos relevantes para a profissão de docente			
Está estudando atualmente? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim, qual curso? _____			

Obrigada por sua contribuição!

APÊNDICE D – POWER POINT USADO NA 2ª AUTOSCOPIA COM PROFESSORA PIEDADE



Objetivo: mostrar a dificuldade que uma criança, com pouca familiaridade com as letras, pode ter para diferenciá-las e identificá-las em uma escrita cursiva.



Objetivo: possibilitar à professora uma experiência que se assemelhe à situação da criança frente a um texto escrito em letra cursiva.

APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO DIALOGAL

GRUPO DIALOGAL

14.08.15

1º MOMENTO – Acolhimento; exposição de objetivos e metodologia

2º MOMENTO – Retrospectiva do trabalho com o texto realizado nos dias de gravação (resgatar objetivos, estratégias de ensino e avaliação) e as necessidades formativas elencadas pelas professoras nos momentos de autoscopia.

3º MOMENTO – Questões para discutir sobre atividade de ensino envolvendo o trabalho com o texto, subsidiados pelo texto base lido previamente e, sobre a contribuição da formação inicial/continuada para desenvolver atividades com textos na sala de aula.

4º MOMENTO – Avaliação do Grupo Dialogal e sugestões para os próximos encontros.

OBJETIVOS:

- DISCUTIR A ATIVIDADE DE ENSINO QUE SE APOIA NA PROPOSTA DE ALFABETIZAR A PARTIR DE TEXTOS.
- DIAGNOSTICAR AS CONTRIBUIÇÕES DAS FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA PARA TRABALHAR A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA A PARTIR DOS TEXTOS.

BLOCO 1: TRABALHO COM TEXTOS PARA PROMOVER A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

1. Ensinar primeiro a ler para depois trabalhar a leitura ou trabalhar leitura para ensinar a ler? Quando e por que costuma usar os textos?

2. Que tipos de textos prefere ou costuma usar para trabalhar a linguagem escrita? Quem indicou? Por que esses e não outros? Onde os encontra?

3. Que recursos a escola oferece para trabalhar textos no período de apropriação da linguagem escrita? Costuma usar esses recursos? Com que frequência e em que circunstância?

4. Precisa de outros recursos para além dos disponibilizados pela escola? Como faz? Busca em outras fontes materiais para trabalhar com textos? Onde? Por que?

BLOCO 2: DIAGNOSTICAR AS CONTRIBUIÇÕES DAS FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA PARA TRABALHAR A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA A PARTIR DOS TEXTOS

1. Como construiu seu repertório de estratégias e recursos para trabalhar o texto na sala de aula (em formações inicial e/ou continuada, grupo de estudos não institucionais, buscando individualmente.... Onde? Quando?)

2. Os textos, base e complementar, sobre a leitura trouxeram elementos novos para ampliar seu repertório sobre o trabalho com textos ou não? Explique o que eles trouxeram de novo (se houver) e/ou o que você já sabia e que os textos reforçaram.

3. O que espera encontrar em uma formação intitulada “O trabalho com textos nas salas de aula de 1º ano”?

4. Que outros temas consideram ser indispensáveis para formar o professor responsável pela apropriação da linguagem escrita?

SITUAÇÃO PRÁTICA

O que eu li? Em que situação?	Por quê?	Para quê?

O que observou? Não esqueceu nada? Nem sequer as placas de trânsito?

Quais os problemas enfrentados para completar esse quadro?

Qual a relação entre tais situações de leitura e esses textos, e os propostos pela escola ou os que você mesmo propõe aos seus alunos?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS

CONDIÇÕES DE VIDA

1. Conte um pouco de sua história familiar, sua origem, quem são seus pais e irmãos. Viveu a infância e adolescência com seus pais?
2. Qual a profissão de seu pai e de sua mãe? Como eles sustentavam a família na época de sua infância e adolescência? Quais as condições materiais de sua família nessa época?
3. Pensando nas situações de leitura e escrita (ler para se divertir, aprender, informar, orientar em uma atividade, etc.; escrever para lembrar, comunicar, expressar, registrar, etc.), o que você recorda de sua infância e adolescência em sua casa? Em que situações seus pais e irmãos ou familiares que viviam com você liam ou escreviam? O que se lia e escrevia? E você o que lia ou escrevia nesse período?
4. Fora de sua casa, durante sua infância e adolescência, que outras situações de leitura e escrita você vivenciou?
5. Seus pais costumavam comprar livros, romances, gibis, revistas ou outros materiais da cultura escrita para você? Existia incentivo ao uso da linguagem escrita em sua casa? Se sim, como acontecia? Se não, o que era incentivado pelos seus pais?
6. Na época de sua infância e adolescência, existia em sua cidade espaços públicos ou privados de acesso a livros ou outros materiais da cultura escrita, como: livrarias, bibliotecas, bancas de revista, vendedores de jornal, computadores e outros?
7. Nesse período, conviveu com alguém que gostava muito de ler e/ou escrever? Quem?
8. Já como adulto e independente financeiramente de sua família de origem, costuma comprar livros, revistas, gibis? Em que situações costuma usar a linguagem escrita?
9. Em uma escala de 0 a 10, onde 0 é nenhuma e 10 é toda, como avalia a influência da leitura e da escrita na sua formação como pessoa?

CONDIÇÕES DE EDUCAÇÃO

Educação básica

1. Como se deu sua relação com a linguagem escrita no período da Educação Básica? O que você lia e escrevia na escola? Para que você lia na escola?
2. Que material da cultura escrita havia disponível em sua escola para vocês? Onde esses materiais ficavam (biblioteca? Sala de aula?)?

Formação inicial

1. Como avalia sua formação inicial, na licenciatura, com relação ao ensino da linguagem escrita para crianças? Quais as contribuições dessa formação para a sua atividade como professora que alfabetiza?
2. Como professora de crianças em processo de apropriação da linguagem escrita, sentiu falta de algum conhecimento que, em sua opinião, deveria ter aprendido na licenciatura?

Formação nos primeiros anos de profissão

1. Relate um pouco sobre suas primeiras experiências na docência com turmas em processo de apropriação da escrita (como se sentiu? Precisou de ajuda? Onde buscou? Quem ajudou?)
2. O que pode destacar como lições que tirou das primeiras experiências com turmas em processo de apropriação da escrita? O que repetiria ou não dessas primeiras práticas?

Formação continuada

1. Considerando que nenhum processo de formação inicial é capaz de abordar todas as situações pedagógicas ou aprofundar conhecimentos específicos da atividade docente, como tem ocorrido seu processo de formação contínua? Que oportunidades de formação teve depois da graduação e onde teve?
2. A escola onde trabalha é um espaço formativo para você? Justifique.
3. Como avalia os processos formativos que participa ou participou na escola e SEMED? E quais desses processos abordou a apropriação da linguagem escrita?
4. Participou da formação do PNAIC? Se não, explique por que, se sim, destaque as contribuições para sua atividade de ensino.
5. Falando em PNAIC, o que você sabe sobre esse programa? O que é? Para que foi criado? Como funciona? Qual o seu papel nesse pacto? Quais os impactos em sua atividade de ensino?
6. Fez ou faz outros cursos ou continuou sua formação em nível de pós-graduação? Qual a contribuição dele(s) para sua atividade de ensino? E para o ensino da linguagem escrita?
7. Ainda considerando sua formação contínua, com quem e onde conversa ou troca ideias sobre o processo de apropriação da linguagem escrita das crianças da turma? Qual o nível de importância desses diálogos para sua atividade docente?
8. Qual a contribuição da coordenadora pedagógica (pedagoga) para seu processo de formação contínua? É interlocutora? Oportuniza e cria espaços e tempos de formação? Indica autores e obras que possam lhe ajudar? Sugere atividades que você possa desenvolver com a turma?
9. De maneira mais ampla, como busca ampliar sua formação como pessoa? Que atividades desenvolve fora da escola (tv, cinema, internet, teatro, culinária, artesanato, livraria, parque, praça, igreja, exposições, recitais outras atividades)?

APÊNDICE G – QUADRO PARA REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO DO DIA ____ / ____ / ____

HORÁRIO: _____

TURMA: _____

ATIVIDADE/ CONTEUDO	HABILIDADES/CAPACIDADES DA LINGUAGEM ESCRITA ENVOLVIDAS	PARTICIPANTES	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÕES/IMPRESSÕES

APÊNDICE H – ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO COLABORATIVO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

1. Entender como se constrói um processo formativo colaborativo, no qual os professores(as) figurem como protagonistas nas escolhas teórico-metodológicas em co-participação com a pesquisadora, refletindo sobre os desafios e possibilidades dessa construção.
2. Compreender como deve se desenvolver a atividade de ensino adequada às especificidades do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança do primeiro ano do Ensino Fundamental.
3. Analisar, juntamente com professores(as) envolvidos na pesquisa, que contribuições e limitações um processo formativo colaborativo pode trazer para a atividade de ensino daqueles que trabalham o processo de apropriação da linguagem escrita.

ROTEIRO:

1. Como foi participar de um processo de formação não convencional, cujo objetivo foi a participação efetiva de todos os envolvidos, no tocante a escolha de temas, metodologia, datas, horários, local e demais decisões?
2. Como avalia o fato do processo formativo colaborativo ter acontecido em sua escola, em seu horário de trabalho, respeitando e se adequando ao cronograma da escola e do seu planejamento? Que limites e possibilidades dessa opção você pode apontar? Faz alguma outra consideração ou sugestão sobre esse aspecto?
3. As atividades formativas aconteceram, em sua maioria, nas HTPs (total e “parcial”), como avalia isso? Essa opção comprometeu de alguma forma o seu trabalho? É válido ou não usar esse tempo para atividades formativas? Faz alguma outra consideração ou sugestão sobre esse aspecto?
4. O processo formativo colaborativo se propunha partir das necessidades reais dos participantes, como avalia essa questão? Esse objetivo foi alcançado? Que considerações ou sugestões tem a fazer sobre esse aspecto?
5. O que de positivo e negativo observou nas atividades formativas abaixo relacionadas
 - Sessões de autoscopia individual:
 - Sessão de autoscopia coletiva:
 - Grupo Dialogal:
 - Encontros formativos mais convencionais (conferência, oficinas):

- Encontros de discussão e reflexão sobre situações vivenciadas nas salas de aula:
 - Conversas informais nos acompanhamentos:
 - Observação de intervenção feita pela pesquisadora:
6. Ao longo do processo formativo colaborativo, foram priorizados alguns aspectos do trabalho com crianças em processo de apropriação da linguagem escrita, como:
- Priorizar o trabalho a partir de textos que circulem socialmente;
 - Propor atividades que partam de uma necessidade real do sujeito que aprende;
 - Considerar e respeitar as condições de desenvolvimento da criança para propor atividades específicas e desafiadoras, mas possíveis de serem realizadas;
 - Organizar agrupamentos em que as crianças trabalhem em cooperação e interação;
 - Oferecer boas e variadas referências de textos que ajudem a criança a se apropriar da linguagem escrita;
 - Ser modelo de escritor e de leitor para a criança, assim como, parceiro mais capaz que ajuda a criança a se tornar leitora e produtora de textos autônoma;
 - Organizar as atividades por meio de projetos;
 - Acreditar no potencial de aprendizagem das crianças. Esses aspectos contemplados contribuíram para melhorar sua compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças e de como organizar sua atividade de ensino de modo que elas alcancem essa apropriação? Que aspectos sentiu falta e que precisavam ser contemplados?
7. Como você se auto avalia nesse processo quanto ao comprometimento com as atividades (leituras, envolvimento nas discussões, elaboração do projeto de aprendizagem, execução do projeto de aprendizagem)? Esse processo formativo colaborativo motivou outras leituras fora as realizadas no coletivo? Fez as leituras ou assistiu os vídeos sugeridos?