

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

**Publicação Anual da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia**

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.15	n.1	p.1-195	2008
--------------------	------------	------	-----	---------	------

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Marcelo Soares Pereira da Silva

ENSINO EM RE-VISTA

Editor: Robson Luiz de França

Comissão Editorial: Sônia Maria dos Santos; Carlos Alberto Lucena; Maria Veranilda Soares Mota; Maria Irene Miranda; Elise Barbosa Mendes; Arlete Aparecida Bertoldo Miranda; Carlos Henrique de Carvalho; Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende; Graça Aparecida Cicilini.

Conselho Editorial: Antônio Carlos Rodrigues de Amorim, UNICAMP; Cidmar Teodoro Paes, USP; Ilma Passos Alencastro Veiga, UnB; João Teodoro D'Ólim Marote, USP; José Luis Domingues, UFG; Marcos Antônio da Silva, USP; Maria Angela Miorim, UNICAMP; Maria Aparecida Barbosa, USP; Maria Hermínia Marques da Silva Domingues, UFG; Valéria Trevizani Burla de Aguiar, UFJF; Margarita Rodrigues UCDB.

Consultores ad hoc: Selva Guimarães Fonseca; Edna Mariana Machado; Lazara Cristina Silva; Andreza Schiavoni; Marília Villela de Oliveira; Maria Vieira Silva; Sandra Cristina Fagundes de Lima; Vera Lucia Abrão Borges; Damaris Naim Márquez

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Faculdade de Educação

Av. João Naves de Ávila, 2160 - Campus Santa Mônica, Bloco G, Sala 1G117

E-mail: emrevistafaced@ufu.br

Caixa Postal 593

38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil

Tel: (034) 3239 4503

Telefax: (034) 3239 4391

Diagramação: Marina Ferreira Marques

Editoração: EDUFU

Revisão: Carina Diniz Nascimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Arquimedes Diogenes Ciloni

Vice-reitor: Elmiro Santos Resende

Diretora da Edufu: Maria Clara Tomaz Machado

EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2160 - Campus Santa Mônica - Bloco A - Sala 1A 01

CEP: 38408-902 - Uberlândia - MG

Tel.: (34) 3239 4293

www.edufu.ufu.br / livria@ufu.br

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 15, N. 1, JAN./DEZ. 2008.
Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/
EDUFU.

Anual.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

Biblioteca da UFU

ACEITA-SE PERMUTA
WE ASK FOR EXCHANGE

SUMÁRIO

EDITORIAL

ARTIGOS

- A relação trabalho - educação frente às transformações no processo produtivo: uma análise sob o enfoque do materialismo histórico dialético 7
Luciene Maria de Souza
- História, profissão e alfabetização 31
Andréia Demétrio Jorge Moraes
Sônia Maria dos Santos
- A constituição da alfabetizadora: cotidiano e subjetividade 43
Denise da Costa Barbosa
- O alfabetizador, a leitura e o diálogo 67
Osmar Ribeiro de Araújo
- Letrando jovens e adultos trabalhadores 95
Tatiane Batista Macedo
- A EJA: reflexões a partir do estágio-campo 109
Andréa Aparecida Borges Vasconcelos
- Psicopedagogia e alfabetização 127
Elisângela Martins Araújo
Aparecida Nogueira de Souza
- Os desafios do Jogo: constituição de saberes docentes e Ensino de Arte 145
Beloni Cacique Braga
- Alfabetizadoras brasileiras: pesquisa, história e formação 165
Sônia Maria Santos

Proposta de formação continuada para professores/as de
biologia, física e química no ensino médio 185
*Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Gercina Santana Novais,
Graça Aparecida Cicillini, Nora Ney Alves Barcellos,
Viviani Alves de Lima*

EDITORIAL

É com muita satisfação que o Conselho Editorial da revista Ensino em Re-vista apresenta o 15º volume. Este número se caracteriza por uma discussão fundamental no contexto educacional, voltando a atenção para as questões da alfabetização, da linguagem escrita, formação de professores, e Educação de Jovens e Adultos.

O princípio básico desse volume é o de propiciar ao nosso leitor a comparação e integração dos resultados das investigações desenvolvidas por diferentes disciplinas, assim como, buscar tentativas de estabelecimento de um diálogo interdisciplinar com base nessa temática. Além disso, apresenta a história da alfabetização e do letramento no Brasil com suas possibilidades e impasses.

Esperamos que esta revista, cuja produção demandou um significativo trabalho dos autores e do Conselho Editoria, atenda às expectativas e a necessidade do leitor da ENSINO EM RE-VISTA, configurando-se em uma fonte de pesquisa para os que interessam pelo tema: “Alfabetização e formação de professores: história, impasses e perspectivas”.

Conselho Editorial

ALFABETIZAÇÃO, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS

*Flávio César Freitas Vieira**

RESUMO: O presente texto relata com base em uma pesquisa bibliográfica, o desenvolvimento da construção do conceito de ensino da escrita e leitura, enfocando na alfabetização, em parte, como o processo pelo qual se pode analisar o desenvolvimento histórico do conhecimento humano, a partir de referências a certas civilizações antigas até atingir o século XX. Além disso, a alfabetização também pode ser compreendida como processo de construção das habilidades de leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação. Ensino de escrita e leitura. Alfabetização.

ABSTRACT: The present work shows based on a bibliographical research the development of construction of the concept about writing and reading education, focusing on the art of reading and writing teaching, as the process for analyze the historical development of the human knowledge, concerning certain old civilizations until reaching 20th century. On the other hand, the alphabetization may be understood as process of construction of abilities of reading and writing.

KEY WORDS: History of education. Reading and writing teaching. Alphabetization.

No exercício de escrever sobre alfabetização, primeiramente, fez-se necessário recorrer ao filólogo brasileiro Aurélio Buarque de Holanda, como forma de buscar a definição clássica do termo alfabetização. Holanda o definiu como a “[...] ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura”. Esta ação, de alfabetizar, de “ensinar a ler”, produz o alfabetismo, que é o

* Licenciado do Curso de Pedagogia, Mestre em Educação e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Artigo orientado pela professora Dra. Sônia Maria dos Santos.

“estado ou qualidade de alfabetizado.” (HOLANDA, 1986, p. 82). Portanto, o alfabetizado resulta da ação de ensinar a ler e escrever, de um processo de alfabetização, e de outra maneira, a falta desta ação resulta na “desalfabetização”.

Atualmente, não há muita dificuldade em compreender que a alfabetização se faz por meio de processo, superando as primeiras acepções sobre o termo. Em razão de que a construção de conhecimento das últimas décadas sustenta esta situação. Em uma perspectiva pessoal, a alfabetização pode ser conceituada como o processo de aquisição do conhecimento do sistema de leitura e escrita de uma determinada sociedade por um sujeito nela inserido que ocorre de forma sistematizada e organizada por meio do processo de socialização formal e informal.

O processo de alfabetização informal se faz pelos primeiros contatos e relações que o novo sujeito inserido em uma determinada sociedade, realiza com sujeitos que possuem as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas e os apresentam de forma funcional, não organizada e não sistematizada, para satisfazer as necessidades do momento presente.

Já processo formal se constitui por instrumento social específico de transmissão e produção de conhecimento, a escola, que o realiza em etapas sistematizadas e organizadas respeitando a capacidade cognitiva, o desenvolvimento motor e psíquico do sujeito que aprende o conteúdo culturalmente acumulado do sistema de leitura e escrita dessa sociedade.

A alfabetização, nesse sentido, é um processo social e cultural, e por assim se constituir, possui um aspecto histórico vinculado à própria existência do homem, desde a Antigüidade. Faz-se necessário, pois, para melhor compreender o atual momento da alfabetização, voltar o olhar, por alguns instantes, para os caminhos que foram percorridos no passado histórico e, conforme reconheceu Cagliari, “[...] a alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade.” (1998, p. 12).

Ao citar alguns povos da Antigüidade, verificar-se-á que os sistemas de escrita e leitura perpetuavam a identidade desses povos, e o ensino desses sistemas às futuras gerações tornava-se estratégico para a própria sobrevivência dos mesmos. Caso esse ensino fosse interrompido, por qualquer motivo, estaria ameaçada a existência da identidade e da sobrevivência dos povos, e outro sistema se colocaria no lugar por dominação e/ou aculturação.

Nesse sentido, entende esse autor que “[...] para que os sistemas de escrita continuem a ser usados, é preciso ensinar às novas gerações

como fazê-lo. Quando esse elo se rompe, por abandono ou porque é trocado por outro modelo, a escrita antiga passa a ser um sistema sem decifração.” (CAGLIARI, 1998, p. 12).

A alfabetização nessas civilizações antigas, com seus respectivos sistemas de escrita e leitura, estava reservada à classe dominante com função clara e coerente de manutenção do sistema hierárquico e social. Entretanto, muitas pessoas aprendiam informalmente a ler e a escrever. “Note que essa atividade está diretamente ligada ao trabalho futuro que esses alunos irão desempenhar escrevendo para a sociedade e a cultura da época.” (CAGLIARI, 1998, p.15).

Nessa perspectiva, o adulto, ser maduro e que possui o conhecimento acumulado, deve transmitir o conhecimento ao aluno, ser imaturo e vazio de conhecimento que deve aprender conforme lhe for transmitido pelo ser adulto.

“Na Antigüidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiando. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos.” (CAGLIARI, 1998, p. 15).

Salienta-se que aprender a ler e a escrever não era oferecido a todos, mas apenas para alguns a quem o poder lhes estava reservado por herança, em razão de que isto habilitaria a participar do poder, e por isto, este aprendizado estava reservado às classes dominantes por função política de manutenção do poder hegemônico.

O sistema de alfabetização que existia nas escolas da Antigüidade possuía um eixo central, a “[...] introdução aos comportamentos e à moral do poder.” (MANACORDA, 1977, p. 10), como no caso dos egípcios. Ao passar pelas civilizações dos gregos e romanos – duas civilizações de culturas clássicas, em razão de que ambas lançaram as bases para que a partir delas outras viessem a se desenvolver –, a leitura e a escrita foram popularizadas. Cagliari afirma que “[...] quando os gregos passaram a usar o alfabeto, aprender a ler e a escrever tornou-se uma tarefa de grande alcance popular. De fato, pode-se mesmo dizer que na Grécia antiga havia as escolas do alfabeto.” (CAGLIARI, 1998, p. 17).

Na Grécia essa escola se popularizou “[...] graças às contribuições financeiras de particulares, de cidades ou de soberanos e, aos poucos, se tornará uma escola de Estado” (CAGLIARI, 1998, p. 65), porém, para as crianças livres.

O Império romano eleva-se sobre outros e domina também sobre os gregos, porém, os dominadores foram culturalmente conquistados pelo dominado, e a associação destas culturas contribui para a difusão da escola clássica. Cagliari afirma que “[...] os semitas, os gregos e os romanos nos deixaram alguns ‘alfabetos’: tabuinhas ou pequenas pedras ou chapas de metal onde se encontravam todas as letras, na ordem tradicional dos alfabetos [...]”. E mais, os romanos,

[...] práticos como sempre, acharam interessante o princípio acrofônico do alfabeto grego, mas perceberam que não precisavam ter nomes especiais para as letras, era mais simples ter como nome da letra apenas o próprio som dela. Dessa forma, mantinha-se o princípio acrofônico e ficava ainda mais fácil usar o alfabeto e se alfabetizar. Foi assim, que alfa, beta, gama, delta, épsilon, etc., transformaram-se em a, bê, cê, dê e, etc. (CAGLIARI, 1998, p. 17).

Posterior à queda do Império Romano no ocidente, o ensino de leitura e escrita entra em um período longo de aproximadamente mil anos, denominado na história geral de Idade Média, e durante o qual sofreu alteração de direção e sentido, porém conservou o caráter de preparação para o exercício do poder, agora sob o crivo da moral da Igreja Católica, que produz escolas sob princípios da religiosidade, tendo uma para o clero secular, e outra para o clero regular.

O gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) nas cidades, e de escola cenobítica (do clero regular) nos campos. Mas, não obstante as exceções, o nível cultural é muito baixo quer entre os bárbaros, quer entre os homens da Igreja, quer entre os representantes do império. (MANACORDA, 1997, p. 111).

O sistema de ensino de leitura e escrita foi desenvolvido, durante este longo tempo, sob a condução do padrão de moral religiosa da Igreja Católica, basicamente, com a estratégia da fragmentação do ensino da leitura e escrita. Isto, provavelmente, se fez em razão de que o exercício de livre leitura das sagradas escrituras não era permitido, e só deveria ocorrer sob a tutela dos princípios de moral religiosa. Nota-se que a leitura crítica, que fora herdada das civilizações clássicas, era reservada a poucos, cuja função era o estudo e o ensino da leitura crítica das sagradas escrituras. Desta forma,

[...] a alfabetização, na Idade Média, em geral ocorria menos nas escolas do que na vida privada das pessoas: quem sabia ler ensinava a quem não sabia, mostrando o valor fonético das letras do alfabeto em determinada língua, a forma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações. Aprender a ler e a escrever não era uma atividade escolar, como na Suméria ou mesmo na Grécia antiga. Nessa época, como as crianças já não iam mais à escola, as que podiam eram educadas em casa pelos pais, por alguém da família ou até mesmo por um preceptor contratado para essa tarefa. Isso se estende desde a época clássica latina até o século XVI d.C. (CAGLIARI, 1998, p. 18).

Compreende-se, a exemplo das argumentações acima de Cagliari, que o ensino da escrita e leitura não se desenvolveu de forma padronizada, e sim na diversidade de manifestações culturais da época. Nesse sentido, tornava-se necessário estabelecer um padrão mínimo de grafia de letras para sustentar a comunicação entre os diversos povos e culturas, e assim, surgem as letras minúsculas, que possuíam os mesmos sons das respectivas letras maiúsculas. A partir deste momento, a ortografia que se ocupa com a grafia das letras, “[...] mostrou uma vantagem a mais: além de servir para neutralizar a variação lingüística na escrita, do ponto de vista fonético, passou a ser o guia interpretativo do valor da variação gráfica das próprias letras.” (CAGLIARI, 1998, p. 18).

Estabelece-se outra fase sobre o ensino da leitura e da escrita, ainda, dentro do processo histórico caracterizado pelo poder hegemônico da Igreja Católica, ao passar a ser questionado por leigos e religiosos, com maior intensidade, em razão das mudanças que ocorriam nos aspectos econômicos e socioculturais. Consolida-se a livre interpretação das sagradas escrituras por leigos e religiosos, que até então, estava preservada na língua latina clássica e sob único domínio dos líderes religiosos católicos.

A influência dos movimentos das reformas protestantes contribuiu muito para que isto se efetivasse, conforme afirma Manacorda, os protestantes

[...] promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero. Na Inglaterra, John Whicliffe (1320-1384) auspiciara que cada um se tornasse um teólogo e na Boêmia, Jan Hus (1374-1415) dera uma contribuição concreta à instrução, codificando a ortografia tcheca e redigindo um silabário, em que as frases de conteúdo religioso eram apresentadas em ordem alfabética (ABC de HUS). Por essa razão, Enea Silvio Piccolomini, o futuro Pio II,

visitando a Boêmia, alguns decênios depois, achara que: 'aquela infiel progênie humana pelo menos tem uma boa qualidade: ama a instrução'. (MANACORDA, 1997, p.194).

Associados a esses movimentos reformadores de princípios religiosos e renovadores ao ensino de leitura e escrita, com a invenção da imprensa mecânica de tipos, por Güttemberg, em 1455, surgiu uma crescente oferta de livros impressos, e para sustentar esta oferta, a demanda de leitores, certamente, deveria crescer. A leitura e a escrita deveriam se expandir.

"Com o Renascimento (séculos XV e XVI) e, sobretudo, com o uso da imprensa na Europa, a preocupação com os leitores aumentou, uma vez que agora se faziam livros para um público maior, e a leitura de obras famosas deixou de ser coletiva para se tornar cada vez mais individual" (CAGLIARI, 1998, p. 19).

Surgem as cartilhas, neste contexto, com a preocupação de ocupar o espaço e de nortear a ortografia. A exemplo, diversas cartilhas são identificadas por Cagliari (CAGLIARI, 1998, p. 19-22):

- Jan Hus (1374–1415) – “ABC de Hus”, em 1525.
- Jan Amos Komensky (Comênius) (1592-1670) – “O mundo sensível em gravuras” – 1658.
- São João Batista de La Salle (1702) – “Condutas das escolas Cristãs” – 1720.
- José Hamel – Após 1789 – Ensino mútuo.
- Robert Owen (1771–1858) – Escolas para crianças; Jardim de infância ou Escola Maternal.
- Iriedrich Froebel (1782–1852) – Fundou o 1º Jardim de Infância.

A primeira cartilha em língua portuguesa de que se teve registro foi publicada em 1540, anexa em uma gramática de autoria de João de Barros, que assim “[...] publicou a cartilha, que é um outro diminutivo de ‘carta’, ao lado de ‘cartilha’. O nome ‘cartinha’ ou cartilha’ tem a ver com ‘carta’ no sentido de esquema, mapa de orientação.” (CAGLIARI, 1998, p. 22).

A cartilha do século XVI caracterizava-se por possuir a finalidade de alfabetizar tanto adultos como crianças, por meio da decoração, da decifração de palavras-chave, utilizando-se do princípio acrofônico, tanto de letras como de sílabas, associado à prática de cópiação e leitura das sílabas com correspondência das grafias.

A importância do ensino da leitura e da escrita cresceu muito, nos séculos que se seguiram, por certos fatores: a preocupação com a

identidade nacional por meio da preservação da língua pátria, e o crescente desenvolvimento filosófico, político e tecnológico, que contribuíram para acelerar as mudanças nos séculos XVII e XVIII, e que ressaltaram a educação, o caráter de uma das colunas de sustentação para manutenção do poder pelo Estado. As revoluções nas áreas econômica e política fortalecem este argumento, e o ensino da leitura e da escrita tornam-se partes fundamentais para a efetivação desses processos, como ocorreu nas revoluções americana e francesa.

O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. (MANACORDA, 1997, p. 248)

No século XIX, surge outra cartilha na língua portuguesa, denominada de

“Método portuguez para o ensino do ler e do escrever”, de autoria de Antônio Feliciano de Castilho e, publicada em 1850, caracterizava-se pelo “emprego dos chamados ‘alfabetos picturais ou icônicos’ “, já usados na Grécia antiga, e muito em voga durante o Renascimento – na verdade, até hoje aparecem nas cartilhas modernas. (CAGLIARI, 1998, p. 23).

Neste mesmo período, surgem outras cartilhas, uma de autoria de João de Deus (1830–1896), denominada de *Cartilha maternal ou arte de leitura* e a outra, *Manual explicativo do método de leitura denominado escola brasileira*, organizada por Francisco Alves da Silva Castilho, publicado em 1859. Esta última cartilha, possuía algo diferente das demais, pois utilizava o método analítico associado ao método sintético, que até aquele momento era o padrão de alfabetização. Sobre Castilho, Cagliari apresenta as seguintes características:

[...] o autor foi professor em Campo Grande e alfabetizava as crianças pobres, passando depois a se dedicar à alfabetização de adulto. Ele chama a atenção para o fato de que se devem ler palavras inteiras e não letras ou sílabas. Seu método começava sempre com uma leitura coletiva, depois individual e, então, vêm os exercícios de escrita, seguindo o método que ele denomina “sintético/analítico.” (1998, p.23).

As propostas de ensino de leitura e escrita que, a partir deste momento se estabelecem, não alteram profundamente a apresentação do conteúdo nas cartilhas, no qual

“[...] o estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético, o método bá-bé-bi-bó-bu começava a aparecer. Com poucas modificações superficiais, esse tipo de cartilha iria ser o modelo dos livros de alfabetização.” (CAGLIARI, 1998, p. 21).

No Brasil, as estratégias de alfabetização alicerçaram-se em quatro tipos diferentes. O método sintético, o mais antigo que alcança isoladamente até próximo de 1850, que parte do alfabeto para a soletração e silabação, em apresentação gradativa de dificuldades, até atingir a leitura dos textos, conforme os exemplos das citadas Cartilhas: de João de Barros¹, de Antônio Feliciano de Castilho² e de João de Deus³.

Em transição entre o método sintético para o analítico, encontra-se a exemplo, a Cartilha de Francisco Alves da Silva Castilho⁴, anteriormente citada.

Outro período se constitui com a utilização do método analítico, a partir de 1870, e que alcança até os anos quarenta do século XX, quando se inicia outro tipo, o misto. Exemplos do método analítico, citados por Cagliari, caracterizam-se por iniciar com a cartilha maternal, método que

¹ João de Barros (1496-1571) escreveu a mais antiga gramática na língua portuguesa, que foi publicada em 1540. Essa cartilha apresentava o alfabeto, uma tabela de combinação de letras (combinações silábicas) e listas de palavras respectivamente começando pelas letras do alfabeto, com algumas ilustrações. Acrescentavam-se, ainda, mandamentos religiosos e as “taboas”, tabelas de combinações. (Cf. CAGLIARI, 1998, p. 22).

² Antônio Feliciano de Castilho escreveu a cartilha *Método português para o ensino do ler e do escrever*, publicado em 1850. Apresentava o emprego dos *Alfabetos Picturais* ou *Icônicos* (Cf. *Ibidem*, p. 23-24).

³ João de Deus (1830-1896) escreveu a *Cartilha Maternal ou arte de leitura*. Apresentava exercícios de desenho de letras por hachuras, valorizava a escrita. (Cf. *Ibidem*, p.24).

⁴ Francisco Alves da Silva Castilho escreveu a cartilha *Manual explicativo do método de leitura denominado escola brasileira*, publicado em 1859. O autor dedicou-se à alfabetização de crianças pobres e adultos, em Campo Grande. Apresenta-se como um exemplo da transição do método sintético para o analítico, por utilizar a leitura de palavras inteiras e não letras ou sílabas, bem como da leitura coletiva, depois a individual para então se realizar os exercícios. (Cf. *Ibidem*..)

“[...] vai assumir importância maior na década de 30, quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos. Um exemplo típico desse caso é a ‘Cartilha do povo’ (1928), de Lourenço Filho, e o famoso Teste ABC (1934), do mesmo autor.” (CAGLIARI, 1998, p. 25).

Um bom exemplo do tipo misto de alfabetização, que surge nos anos quarenta do século XX, “[...] misturavam estratégias do método sintético e do analítico. A cartilha: Caminho Suave (1948), de Branca Alves de Lima, com o período preparatório.” (CAGLIARI, 1998, p. 25).

Não poderia deixar de ser registrada uma experiência que durou poucos anos na década de sessenta do século passado, e abortada da vivência brasileira por causa do desdobramento das ações do golpe militar de 1964. Porém, essa experiência prosperou em outros países e ficou conhecida, e reconhecida mundialmente, como o “Método Paulo Freire” ou “educação como prática libertadora” para alfabetização de jovens e adultos e que se apresenta com uma proposta diferente do convencional.

Conforme Brandão,

[...] Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele. Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado [...]. De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (1981, p.21-22).

No final dos anos noventa, no Brasil, surgiu a concepção de alfabetização mais conhecida como *construtivista*, em razão de fundamentar-se nos pressupostos teóricos das pesquisas em Epistemologia Genética, de Piaget, e da Psicogênese da Língua Escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, em que ressaltam “[...] a competência técnica do professor alfabetizador, se apóia em sólidos e profundos conhecimentos de lingüística e dos sistemas de escrita (de matemática e de ciências inclusive...)” (CAGLIARI, 1998, p. 34).

Nas reflexões de Emilia Ferreiro sobre a alfabetização, pode-se verificar

que as pesquisas desenvolvidas em conjunto com Ana Teberoski resultaram em avanço sobre a definição de processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a ponto de considerar, tanto o aluno quanto o professor, sujeitos ativos no processo de aquisição dessas habilidades.

Nessa perspectiva, a escrita passou a ser considerada como uma representação da linguagem, e não como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, a exemplo da invenção do sistema numérico. Assim, a invenção da escrita ocorreu por meio de um longo e lento processo histórico de construção de um sistema de representação da linguagem, tanto numérico como alfabético.

Compreende-se que esses dois sistemas estão envolvidos no processo de escolarização, o de representação dos números e da linguagem. Por comparação ao processo histórico desses dois sistemas, os alunos enfrentam dificuldades por estarem em processo de construção, reinvenção desses sistemas, e não por estarem no exercício de transcrição do modelo estabelecido. De acordo com Ferreiro (2001, p. 16-17), “[...] quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”. Esta criança está estabelecendo um novo significante para um significado já estabelecido, está reinventando a escrita do tipo alfabético e não do tipo ideográfico.

As escritas de tipo alfabético (tanto quanto as escritas silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cujo intuito – e primordial – é representar as diferenças entre os significantes. Ao contrário, as escritas do tipo ideográfico poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cuja intenção primária – ou primordial – é representar diferenças nos significados. (FERREIRO, 2001, p.14).

Caso valorize nas primeiras tentativas de escritas de alunos os aspectos gráficos mais do que os aspectos construtivos, por exemplo: a qualidade dos traços, das formas, da distribuição espacial, estimula-se então, a cópia. Todavia, valorizar-se-á, antes os aspectos construtivos do que os aspectos gráficos, estimular-se-á o exercício de diferenciação entre os significados.

Nesta perspectiva, a autora compreende que na evolução da escrita infantil encontram-se três grandes períodos distintos e, no interior dos quais existem múltiplas subdivisões:

[...] distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2001, p. 19).

O primeiro período é o da escrita da criança, caracteriza por construir a diferenciação entre representações gráficas figurativas e não-figurativas, entre desenho e escrita. No segundo período, avança-se para o exercício de diferenciação entre escritas, intrafigurais e interfigurais. Na primeira etapa de escritas intrafigurais ocorre o estabelecimento de propriedades para que se possibilite identificar um texto como interpretável, a exemplo: a quantidade e a qualidade das representações gráficas. Na segunda etapa, verifica-se que se buscam as diferenciações entre as representações gráficas produzidas, com o objetivo de dizer diferentes coisas.

Ferreiro considera que

“[...] nestes dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significados sonoros. É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução.” (FERREIRO, 1998, p. 24).

O terceiro período inicia-se pela fonetização da escrita, que se caracteriza por alcançar a exigência de leitura de uma sílaba por letra, sem repetir e sem omitir letras. Após o qual, a criança avança para o período silábico-alfabético e alfabético.

Neste terceiro e importante período, a criança inicia a descoberta de que as unidades gráficas, as letras, podem corresponder em outras partes da palavra, às sílabas, e a representação gráfica corresponde à representação oral, chamado silábico. Passa em seguida por um período de transição, o silábico-alfabético, para enfim alcançar a compreensão de uma etapa seguinte, a alfabética que descobre “[...] que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, [e] ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido.” (FERREIRO, 1998, p. 27).

Os resultados das pesquisas realizadas na Argentina por Ferreiro e Teberoski, posteriormente publicados na obra *Los síntomas de escritura en el desarrollo del niño*, em 1979, possibilitou verificar que a criança produz a escrita de acordo com os processos assimiladores, e com essa

transforma o objeto de conhecimento produzindo escritas, inicialmente, diferentes da escrita convencional. A alfabetização, nesta nova perspectiva, passa a se constituir como processo, no qual o conhecimento é construído pela interação indiferenciada entre o sujeito e o meio.

Isto é, a escrita produzida pelo sujeito epistêmico é resultado da aplicação de esquemas de assimilação do objeto de aprendizagem; estes como formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto. A exemplo, o professor ensina a palavra GATO e alguns de seus alunos escrevem GO ou GT. O que Ferreiro desvenda é a razão destas transformações e a lógica empregada pela criança, ou os processos psicológicos que produzem tais condutas.

Somente no ano de 1985, com o título de *Psicogênese da língua escrita*, o primeiro livro traduzido no Brasil de autoria de Ferreiro, tornou um marco da “[...] grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tentava a alfabetização até então; iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual a criança aprende a ler e escrever.” (AZENHA, 1994, p. 35).

Consciente, a autora tem as primeiras escritas das crianças “[...] apenas como rabiscos ou garatujas sem importância” que tornavam-se inúteis para qualquer adulto, diante da tentativa de expressão escrita da criança que se distanciava do modelo convencional, sendo considerado como desvio, devendo ser corrigido com energia se necessário. A partir daí, buscam as autoras demonstrar o que a criança “[...] quis representar e as estratégias utilizadas para fazer representações” (AZENHA, 1994, p. 60), definindo assim a existência de cinco níveis nesse processo.

O primeiro nível caracteriza-se por traços livres de transmissão de informação, sendo subjetivas suas interpretações e cabendo ao escritor proceder a sua respectiva leitura. No segundo nível, a grafia é representada por escritas que mostram um grafismo distinto um do outro, atribuindo com maior coerência significados diferentes para esses grafismos, como também demonstra uma preocupação com a quantidade mínima de grafismos.

As autoras observam que estes dois níveis se enquadram numa expressão escrita despreocupada com a coerência do registro sonoro, denominando de concepção pré-silábica. Ressalta Grossi que no nível pré-silábico

[...] os sujeitos que aprendem têm uma visão sincrética dos elementos da alfabetização. Letras podem estar associadas a palavras inteiras, portanto representam um ente global, por exemplo, quando eles se referem à ‘minha letra’, isto é, à letra do seu nome. Por outro lado, uma página

inteira de letras pode corresponder a uma só palavra. Não há distinção das unidades lingüísticas e sobretudo há completa ausência de vinculação entre a pronúncia das partes de uma palavra ou frase e sua escrita. (1997, p. 56).

O terceiro nível é caracterizado pelo início da hipótese silábica, na qual a criança apresenta-se com a preocupação “[...] de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba.” (FERREIRO, 1989, p. 196), ou seja, a criança apresenta um saldo qualitativo em relação aos níveis anteriores. Grossi (1993, p. 65) compreende que neste nível

[...] pode-se começar a fazer uma análise associada ao seu valor sonoro, uma vez que se está fazendo uma associação ‘letra-som’ e que, para a primeira letra de cada palavra, o som pronunciado pela criança é parcialmente a ele associado, o que pode constituir uma contribuição especial à associação “grafema-fonema”.

O quarto nível é posto em evidência pela escrita silábico-alfabético, considerada pela autora como fundamental na evolução da escrita,

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá, ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias... e o conflito entre os poemas gráficos que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em torno da hipótese silábica. (FERREIRO, 1989, p. 196).

Ressalta-se, nesse nível, que a produção escrita da criança comparada com as das normas de convenção será caracterizada com a existência de falhas, omissões, consideradas “[...] como patológicos, indicadores de que a criança estria com falhas de preocupação – visual, auditiva ou articuladora.” (AZENHA, 1994, p. 82). Mas caso seja comparada à citada produção da criança com a anterior, encontrar-se-á acréscimos de letras e não omissão, em razão de estar na tentativa de aproximação da escrita alfabética, em que os sons da fala registram-se pelo uso de mais de uma letra.

O quinto e último estágio, segundo a mesma autora, é marcado “[...] pelo alcance da legibilidade da escrita produzida já que esta poderá ser mais facilmente compreendida pelos adultos”, isto porque a criança obteve vitórias sobre “[...] obstáculos conceituais para a compreensão da escrita

– cada um dos caracteres da escrita correspondente a valores sonoros menores que a sílaba – e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.” (AZENHA, 1994, p. 85).

Grossi (1993, p. 23) entende que o nível alfabético se efetiva pela estruturação da razão lógica, e “[...] trata-se do chamado ‘estalo’ da alfabetização, o marco altamente significativo do ingresso no cerne do nosso sistema de escrita – a constituição alfabética de sílabas”.

Em um trabalho árduo de divulgação de suas idéias, e com o seu carisma pessoal que contribuiu em muito para que alcançasse um plano de divulgação respeitável no meio educacional, e mais, empenhou-se também Ferreiro em integrar as questões sociais ligadas à realidade educacional e social da América Latina, dentro de princípios científicos. Corroborar assim, para demonstrar

[...] que o fracasso nas séries iniciais da vida escolar atinge de modo perverso apenas os setores marginalizados da população. Dificilmente a retenção ou deserção escolar faz parte da expectativa de uma criança de classe média que ingressa na escola. Para outros segmentos sociais marginalizados, no entanto, os índices de fracasso chegam a níveis alarmantes, constituindo-se num verdadeiro problema social. (AZENHA, 1994, p. 35).

Na busca de interpretar e explicar os processos pelos quais as crianças chegam a aprender a ler e escrever, Ferreiro não pretendeu elaborar novo método de ensino de leitura e escrita, conforme ela mesma afirma: “Por se tratar de um tema já tão debatido no campo da educação é conveniente esclarecer que não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem.” (FERREIRO, 1989, p. 15).

Ressalta-se que a contribuição original que resultou do trabalho de Ferreiro & Teberoski foi a “descoberta” do sujeito, conforme pode ser verificado pelo enfoque dado pela autora às análises da literatura sobre a aprendizagem da língua escrita, estabelecendo o foco principal: o sujeito.

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que

possui um conhecimento o transmite a ele; por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamentos ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Podemos supor que esse sujeito está também presente na aprendizagem da língua escrita? Nós achamos que a hipótese é válida. (FERREIRO, 1989, p. 26).

Para isto, as pesquisadoras consideram os exercícios da criança para aquisição da escrita numa visão radicalmente diferente das concepções condutivistas da época, que se fundamentavam no léxico. Tentam, então, transformar a visão que até o momento predominava no círculo educacional: a da criança passiva a espera de estímulos externos, sem os quais seria inconcebível adquirir o conhecimento lecto-escrito, para outra visão, a da criança ativa, que busca ativamente compreender o meio exterior, a linguagem a sua volta, numa ânsia de compreender e ser compreendida. “Assim como fizera Piaget com as respostas erradas, tornadas centrais na interpretação dos testes de Burt, também Ferreiro & Teberosky interpretam os erros cometidos pela criança em fases precoces de aquisição.” (AZENHA, 1994, p. 37).

Os argumentos elaborados nessa pesquisa confirmam a influência clara da teoria piagetiana para o desenvolvimento da sua teoria *Psicogênese da língua escrita*. Antes, porém, considera que a criança de primeira série receberá influência decisiva para o resto de sua vida escolar, principalmente em duas disciplinas, a de cálculo elementar e a lecto-escrita, sendo atingidas geralmente pelos conflitos de docentes, que em suma

[...] são piagetianos (ou tentam sê-lo) na hora da matemática, são associacionista (às vezes sem o querer) na hora da leitura. Esta dissociação é insustentável na prática, não somente por razões de coerência pedagógica, senão porque estão sendo sustentadas, simultaneamente, duas diferentes concepções da própria criança, concebida como criadora, ativa e inteligente na hora da matemática, e como passiva, receptora e ignorante na seguinte. (FERREIRO, 1989, p. 28).

A autora esclarece que, apesar de Piaget não ter se preocupado com a área lecto-escrita, como em outras áreas, a principal preocupação dele foi a de descobrir o processo de aquisição do conhecimento, não sendo excluída nenhuma área. Conforme Ferreiro “[...] a teoria de Piaget nos permite – como já dissemos – introduzir a escrita enquanto objeto do conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito. Ela também

nos permite introduzir a noção de assimilação, à qual também já fizemos referência.” (1989, p. 28).

Neste processo de aquisição do conhecimento, verifica-se a existência do objeto cognoscível, o qual sofrerá transformações ao ser assimilado pelo sujeito cognoscente, sendo as propriedades deste objeto observáveis ou não pelos esquemas interpretativos do sujeito em busca do conhecimento. Ferreiro ressalta “[...] que a epistemologia genética é a única a postular a ação como origem de todo conhecimento, incluindo o conhecimento lógico-matemático.” (FERREIRO, 1989, p. 29).

Acrescenta, ainda, que a noção de “erros construtivos”, obtida baseando-se na teoria piagetiana, é essencial. Nesta abordagem, a autora entende que o caminho ao conhecimento não se dá objetivamente de forma linear, “[...] mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são ‘errôneas’ (no que se refere ao ponto final), porém ‘construtivas’ (na medida em que permitem aceder a ele).” (FERREIRO, 1989, p. 30).

A autora considera que “todos os erros se parecem” diante da tendência associacionista, tanto para a Psicologia como para a Pedagogia tradicional. Ao contrário da visão da Psicologia piagetiana, que entende que tais “erros” são importantes, comparando-os à chave do poder, e distingue entre eles, os “[...] que constituem pré-requisitos necessários para obtenção da resposta correta.” (FERREIRO, 1989, p. 30).

Verifica-se que essa pesquisa se pautou no objetivo de identificar tipos de erros construtivos, focalizando a gênese das conceitualizações em torno da escrita. Porém, a autora considera que

“[...] conseguir fazer com que seja aceito na prática pedagógica – que tradicionalmente tem horror ao erro – a necessidade de permitir ao sujeito passar por períodos de erro construtivo é uma tarefa de fôlego, que demandará outra classe de esforços.” (FERREIRO, 1989, p. 30-31).

No caso de surgir uma prática pedagógica fundamentada em princípios da Teoria epistemológica piagetiana, tal não deverá temer o erro nem o esquecimento. Pois, o sujeito que busca o conhecimento, na concepção piagetiana, é o que reconstrói pelo processo da assimilação o objeto cognoscível, compreendendo, segundo Ferreiro “o mecanismo de produção desse conhecimento”, podendo restituí-lo quando necessário, tornando-se, em conseqüência, o “criador do conhecimento” (FERREIRO, 1989, p. 31), de forma construtiva e progressiva, ao contrário do

conhecimento adquirido como um objeto pronto e acabado, recebido pelo sujeito de forma passiva, de fora para dentro, conforme as posições condutistas.

Acrescenta-se a isto o processo progressivo de construção do conhecimento, que não será obtido senão mediante a existência de conflito cognitivo gerado pela presença de um objeto cognoscível, que, ao iniciar o processo de assimilação do sujeito, e num esforço de acomodação, incorpore o objeto da perturbação cognitiva. Seria insuportável ao sujeito estar em contínuo processo de situações conflitivas sem efetivar a construção de conhecimento, mas identificá-las numa ação de auxílio, contribuiria para que o sujeito promova nova reestruturação.

Ferreiro expõe claramente o objetivo de seus trabalhos desenvolvidos conjuntamente com Teberosky,

Nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da Teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolingüística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, porém tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem de lecto-escrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continua produzindo futuros analfabetos. (FERREIRO, 1989, p. 32).

O Método da indagação utilizado por Ferreiro em suas pesquisas fora baseado no Método Clínico de Piaget, que foi fundamental para se compreender como as crianças chegam a ser 'leitores', no sentido psicogenético, mesmo antes de atingirem as formas terminais do processo.

Os resultados alcançados pelas pesquisas podem ser elementos que contribuam para refletir e para reestruturar ações à prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita, com apresentação de fundamentações teóricas, e não sob o dogma de princípios metodológicos. Para tanto, o professor deve inserir-se no processo e se reposicionar com relação à realidade do ensino/aprendizagem, de maneira a buscar organizar a sua prática pedagógica fundamentada no diagnóstico e no conflito, pelo qual o sujeito cognoscível passará a ser como "alimento" para o professor planejar o seu trabalho alicerçado, assim, nas necessidades concretas e não do idealismo fundamentado em metodologias.

Um dos pontos observados na pesquisa dessas autoras é o problema das relações envolvendo letras e números. O resultado da interpretação

das entrevistas é que a criança, no começo, faz distinção entre desenhos e texto, contendo este texto, indistintamente, letras e números. Em seguida, a criança processa uma diferenciação entre letras utilizadas para ler e números que são utilizados para contar. Verifica-se a existência de um terceiro momento, que se caracteriza, conforme a autora, por reintroduzir

“[...] o conflito: pensamento com a iniciação da escolaridade primária (se não antes) a criança descobrirá que o docente diz tanto ‘quem pode ler esta palavra?’ como ‘quem pode ler este número?’. Que um número possa ser lido; apesar que não tenha letras, constitui um problema real.” (FERREIRO, 1989, p. 46).

O conflito será superado quando da conscientização de que os números são escritos num sistema ideográfico, “diferente do sistema alfabético utilizado para as palavras” (FERREIRO, 1989, p. 46). Dentro desta relação que envolve letras e números, a autora caracteriza níveis de reconhecimento de letras individuais, objetivamente apontados.

O primeiro nível, o mais elementar, é caracterizado pelo reconhecimento de no máximo uma ou duas letras como, as iniciais do próprio nome da criança, principalmente, sem nomeá-las. O segundo nível é marcado pelo fato de a criança reconhecer e nomear de forma estável as vogais, identificando principalmente as do próprio nome. No terceiro nível, localiza-se a criança que reconhece e nomeia as vogais e algumas consoantes de maneira estável e às demais atribui um valor silábico. O quarto nível caracteriza-se pelo reconhecimento de todas as vogais e algumas consoantes, utilizando-se do recurso de mencionar o nome que inicia tal vogal. No último nível, a criança reconhece todas as letras do alfabeto, sendo capaz, em algumas delas, de dar além do nome, o valor sonoro.

As autoras se detiveram a estudar os sinais de pontuação presentes, na visão do adulto alfabetizado, em qualquer texto, mas esse sinais para a criança que está no processo de aprendizagem, foi verificado que é um fator de confusão inicial e, com distinção, dependendo da classe social, os estudados foram entre classe baixa (CB) e classe média (CM), apontando os seguintes níveis:

Inicialmente, verifica-se uma indiferenciação entre sinais de pontuação e letras. Em seguida, percebe-se que a criança inicia um processo de diferenciação limitado ao ponto (.), dois pontos (:), hífen (-) e reticências (...). No terceiro nível, verifica-se a diferenciação em

[...] distinguir duas classes de sinais de pontuação: os que apresentam uma semelhança gráfica com letras e/ou números e os outros que não são nem letras nem números, porém que a criança não sabe o que podem ser. O conjunto dos que seguem sendo assimilados a letras ou números é fácil de imaginar (;) é assimilado ao (i); (?) ou (2) ou ao (5) ao (S) e (,) ao seis ou ao nove. (FERREIRO, 1989, p. 56).

O quarto nível persiste à falta de distinção entre (;) e o (i), sentido que os demais, embora a criança não os nomeie sabe distingui-los de números e letras. O quinto nível verifica-se pela utilização da denominação de “sinais” ou “marcas”, numa distinção clara do grafismo entre os diversos sinais de pontuação e o início da distinção das diversas funções dos mesmos.

Ao identificar a orientação espacial da leitura, estabelecida como convencionalmente correta, a qual deve proceder partindo-se da esquerda para a direita e de cima para baixo, a criança necessita de informação clara, caso ainda não haja experimentado acompanhar a leitura de um alfabetizado, o qual assinala com o dedo as palavras lidas. Diante disso, a escola possui o papel de informar a criança sobre a norma convencional de leitura da escrita.

Nos casos em que a criança não se apropriou da orientação espacial convencional, verificam-se diversas tentativas de proceder à leitura. As autoras também buscam abordar a questão da escrita e, neste ponto, criam diversas situações de produção, pois, entendem que a criança é, desde a tenra idade, um produtor de texto. A exemplo, argumentam que

[...] as tarefas incluíam a escrita do próprio nome da criança, do nome de algum amigo ou membro da família, a escrita de palavras muito freqüentes no início da alfabetização, o contraste de situações de desenhar e escrever e a escrita de outras palavras ainda desconhecidas para a criança, incluindo também uma frase. (FERREIRO, 1989, p. 59).

Essa perspectiva está fundamentada na teoria piagetiana entende que a criança, como ser que explora, constantemente, os objetos para seu conhecimento, e no caso de escrever uma palavra com significado desconhecido, colocar-se-á em ação a busca de satisfazer este conflito. Outrossim, a criança com experiência escolar possui a característica de seguir as orientações de um adulto, sentindo-se segura em seguir o modelo dado, como também, recusa escrever sem que antes tenha recebido orientação, pois entende que o escrever corretamente vem em função do ensino escolar.

Algumas considerações sobre o trabalho conjunto de Ferreiro e Teberosky ressaltam quão férteis e construtivas são as elaborações infantis, e que a ausência das mesmas podem dificultar a aprendizagem. Conforme Azenha (1994, p. 92) “[...] de pouco adianta ensinar a criança a traçar letras, apurar o traçado, usar o papel, se não forem oferecidas a ela situações onde a escrita como sistema de representação possa ser objeto do pensamento infantil.”

Deve-se entender que há uma capacidade de interpretação da escrita e da leitura pela criança, antes de estar perfeitamente habilitada para as mesmas, e por isto, há necessidade de estimulá-la à leitura de literatura infantil e por meio dos elementos próximos, dentro do seu espaço de interação sociocultural.

Azenha acredita que o alfabetizador necessita apropriar-se do conhecimento das elaborações infantis, que entender “[...] como a criança aprende permite integrar o conhecimento espontâneo infantil ao ensino sistemático, e esta é uma tarefa importante para dar maior significado ao ensino escolar.” (AZENHA, 1994, p. 94).

Para que isto ocorra, Azenha entende que se deve construir “[...] uma representação adequada da linguagem que se escreve [e, portanto,] é preciso não destituí-la das funções que ela exerce na sociedade.” (AZENHA, 1994, p. 94). Nesse sentido, o trabalho de Ferreiro e Teberosky aponta para a mesma direção que Vigotsky já havia indicado, e que a própria Ferreiro afirma:

Ao finalizar nosso trabalho, descobrimos que estávamos fazendo sem o saber, o que Vigotsky (1978) tinha claramente assinalado há décadas: uma tarefa prioritária da investigação científica é desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes pelos quais passa este desenvolvimento pré-histórico e qual é a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar. (1989, p. 282)

Concorda-se, também, com Azenha ao afirmar da necessidade que o educador tem de ampliar o seu universo teórico, compreendendo como a criança aprende, para que isto possibilite diferentes formas de alfabetizar, superando os péssimos resultados da alfabetização na escola, que vêm se caracterizando por acomodar na formação de decifradores de letras, não estimulando a serem produtores e leitores de textos.

Outro ponto que se pode abordar, neste momento, diz respeito ao reconhecimento por muitos da identidade entre os trabalhos de Piaget e

Ferreiro, sintetizado no conceito de ‘construtivismo’. Esclarece Mendes sobre equívocos que há sobre o “construtivismo”, considerado por muitos como

“[...] método de alfabetização, ou atividades com blocos lógicos, ou um jeito novo de ensinar matemática, ou um método de Emilia Ferreiro, ou um método de Piaget, são antes, grandes equívocos, uma grande confusão. Construtivismo não é método, nem técnica, nem atividade.” (MENDES, 1991, p. 32).

A idéia que se tem sobre o trabalho teórico-metodológico, fundamentado nas influências dos princípios das teorias de Piaget e de Ferreiro para o desenvolvimento do processo de alfabetização, é que o mesmo caracterizar-se-á por ser lento e individualizado, como também o aprendizado da leitura e escrita demorará muito tempo. Entretanto, Mendes entende que este raciocínio existe por falta de conhecimento sobre essas teorias, valorizando-se a experiência. Isto acaba levando, enormemente, ao julgamento de que a prática construtivista é impossível de ser desenvolvida em classes heterogêneas e numerosas. Entretanto, com um aprofundamento teórico, verifica-se que o

“[...] construtivismo é uma teoria sobre o processo de aquisição do conhecimento, de qualquer conhecimento, Matemática, Leitura, Escrita, Ciências, Estudos Sociais, etc., e em qualquer tempo, em qualquer lugar – Pré-Escola, 1º, 2º e 3º graus, dentro e fora da Escola.” (MENDES, 1991, p.32).

Mendes considera que o uso destas informações parciais sobre o construtivismo é a indicação de que não se quer desfazer tais equívocos e dúvidas. A manutenção das mesmas possibilita antes, distanciar a prática pedagógica de uma melhor qualidade do ensino, contribuindo mais para transformar a teoria em modismos, uma vez que as teorias de Piaget como a de Ferreiro se caracterizam por trazer questionamento e a necessidade de outra postura diante dos problemas da escola, por parte dos sujeitos nela inseridos.

Macedo (1996, p. 32) considera, por outro lado, que o termo “construtivismo” representa um símbolo de insatisfação do professor, na questão do “modo de trabalhar, em escolas, que não estavam dando certo”, sendo o construtivismo o pensar em esperança, numa nova possibilidade de efetivar sua prática educativa.

Salienta também o autor que, “[...] na verdade, não se tem um método construtivista na pedagogia, o que se tem são alguns princípios”. Macedo lembra, ainda, que um dos princípios “[...] fácil de enunciar e difícil de praticar, é o da criança ativa. Para aprender, a criança tem de estar ativa, isto é, mais do que motivada; ela tem que agir, fazer perguntas, comprometer-se, desejar aprender.” (MACEDO, 1996, p. 32).

Finalmente, diante destas considerações sobre a influência das teorias de Piaget e Ferreiro para a definição da alfabetização como processo, ressalta-se a importância que as mesmas reservam para a mudança do próprio processo de ensino de leitura e escrita ocorrida no século XX, fundamentada na perspectiva da construção do conhecimento que o sujeito cognoscente desenvolve, e não somente absorve.

O trabalho de elaboração da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky foi fundamentado na teoria piagetiana da Epistemologia Genética. Sem dúvida alguma, pode-se afirmar que não se propôs a elaborar um método de ensino, mas em consonância com a teoria de Piaget, compreender a origem do conhecimento.

Portanto, antes de concordar com as críticas, principalmente de profissionais da educação, sobre a dificuldade de aplicabilidade de tais “propostas pedagógicas” no processo educativo, atribuindo a Piaget e a Ferreiro o ônus, percebe-se a falta de conhecimento que fundamenta tal afirmativa.

Verifica-se assim, que o ensino da leitura e da escrita desenvolveu-se à medida que o conhecimento do homem ampliou-se, de uma perspectiva inicial em que o ser humano o adquire de forma a incorporá-lo pronto e acabado, pelo exercício de copiar e decorar. Nessa perspectiva, o valor do ensino estava no professor que transmitia o conteúdo a ser incorporado pelo aluno, ou no próprio método, que estabelecia etapas a serem efetivadas, até alcançar o objetivo proposto. Na atual perspectiva, o conhecimento não é disposto ou inserido, mas construído pela relação indiferenciada entre o sujeito cognoscente, o meio e o objeto cognoscível. Para tal proposta, a construção de habilidades de leitura e escrita não dispensa atividades de exercício motor, de repetição e cópia, porém, essas devem estar contextualizadas à função social e inseridas em um processo dinâmico de interação de sujeitos ativos, professor e aluno, cujas habilidades interferem na construção do conhecimento de ambos.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da língua escrita*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atual.; 7ª reimp. São Paulo: Cortez, 2001.

GROSSI, Ester Pillar. *Didática da alfabetização: didática do nível pré-silábico*. v. 1. 7.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S.A.,1997.

_____. *Didática da alfabetização: didática do nível silábico*. v. 2. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S.A.,1993.

_____. *Didática da alfabetização: didática do nível alfabético*. v. 3. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra S.A.,1993b.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

MACEDO, Lino de; RABOGLIO, Marta. O construtivismo e a “Máquina de Problemas”. *Amae Educando*, Belo Horizonte, Ano XXIX, n. 259, p. 32-35, Maio/1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antigüidade aos nossos dias*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES, Rosa Emilia de Araújo. Construtivismo e modismo? *Amae Educando*, Belo Horizonte, n. 224, p. 32-36, Nov.1991.

PIAGET, Jean. *A Epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HISTÓRIA, PROFISSÃO E ALFABETIZAÇÃO

Andréia Demétrio Jorge Moraes¹

Sônia Maria dos Santos²

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar uma etapa da pesquisa intitulada: História da Alfabetização no Pontal do Triângulo Mineiro, a qual está em desenvolvimento no programa de mestrado em Educação na linha de pesquisa do NEPHE e NEIAPE, ambos núcleos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, localizada na região do Triângulo Mineiro, interior do estado de Minas Gerais. Esta pesquisa se propôs a investigar a história dos sujeitos que tiveram como profissão docente a alfabetização em cinco cidades dentre as quatorze que compõem a região do Pontal do Triângulo Mineiro no período de 1930 a 1960. Os sujeitos deste estudo são alfabetizadores considerados pioneiros neste ofício. As questões que tem nos instigado a realizar este estudo decorrem da reconfiguração que a história cultural trouxe aos pesquisadores de maneira geral e de forma específica aos historiadores ampliando o campo das fontes e temas para a pesquisa histórica. Dessa forma escolhemos como metodologia a história oral, por acreditarmos que em se tratando da profissão de alfabetizadores devemos ouvir suas narrativas por meio de entrevistas tematizadas, semi estruturadas, gravadas, transcritas, textualizadas; as quais tem auxiliado desvelar as representações sobre sua profissão o que adquire para esta pesquisa valor singular. As razões da escolha do período e do tema derivam da complexidade e riqueza da conjuntura política, econômica, histórica, cultural e educacional que influenciaram os rumos da alfabetização do povo brasileiro. Os pressupostos teóricos desta pesquisa advêm da combinação de duas fontes que se articulam dialeticamente. A primeira busca mapear o estado da arte da profissão docente do período estudado. A segunda refere-se às fontes orais narradas pelos alfabetizadores sobre sua profissão, o que tem possibilitado descobrir quem são esses sujeitos

¹ Professora da Universidade Presidente Antonio Carlos. NEPHE/NEIAPE/FACED/UFU – SMEC/ Ituiutaba – SEE/ Ituiutaba - UNIPAC. Deia.demetio@uol.com.br

² Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação/UFU. NEPHE/NEIAPE/FACED/UFU – soniam@ufu.br

e quais são suas representações sobre o ofício de alfabetizar. Acreditamos que as narrativas dos alfabetizadores são de fundamental importância para revelar, compreender e analisar quem eram os profissionais dessa área, como e em que lugares atuaram, e de que forma constituíram seus modos de aprender e ensinar. A opção por investigar suas histórias é fruto do nosso interesse em compreender estes profissionais como pessoas, que produzem e são produtos do contexto histórico em que exerceram sua profissão. Compreender o docente, sua profissão e os modos como exerceu seu ofício de alfabetizador ora mobilizando ora produzindo saberes e práticas necessárias ao processo de ensinar e aprender, são de extrema relevância para a consolidação dos estudos dessa área.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Profissão docente. História da alfabetização.

ABSTRACT: This work aims to show part of a title research: *História da Alfabetização no Pontal do Triângulo Mineiro*, that it is in development in Education master program in research line NEPHE and NEIAPE, both in Education Institute of *Universidade Federal de Uberlândia*, located in *Triângulo Mineiro, Minas Gerais*. This research wants to investigate the story of people that have as profession the alphabetization area in five cities among fourteen that compose the *Pontal* region in 1930 a 1960. Those people are considered pioneer of alphabetization. The questions that have provoked to realize that study origin of reconfiguration that cultural history brings to the researchers in general and specific way extend themes to history research. In this way, we choose as methodology the oral history, for we believe that the alphabetization job we must hear their stories by theme interview, half-structured, recorded, wrote out textualized; which have helped discover representations about her job, what become a research with singular valor. The reasons of choosing of period and of theme come from complexity and richness of politic, economic, historic, cultural and educational conjuncture that influenced the way of alphabetization of Brazilian people. Te theory origin of this research comes from combination of two sources which articulate dialectically. The first wants map the art state of professor profession of studied period. The second refers to oral told sources by people who alphabetized about your profession, What it has allowed discovered who are those persons and which are you representation about alphabetization. We believe that the stories of people who alphabetized are important to reveal, comprehend

and analyzed who were the professionals in this area, how and where actuated, and how they constituted their ways of learn and teach. The option to investigate their stories is the product of our interesting in comprehend these professionals as people which produces and are product in historic context where they practice. Comprehend the professor, her/his job of person who alphabetized, or mobilizing a producing necessary knowledge and practice to the process of teach and learn, that are of extreme relevance to consolidate the studies of this area.

KEYWORDS: Alphabetization. Professor job. Alphabetization history.

Sabemos que a forma como cada sociedade representa e se relaciona com o passado está intimamente ligado a fatores sociais, político e ideológicos, da mesma forma, os saberes docentes se constroem e reconstroem nos contextos históricos, sociais e culturais. Tais saberes são permanentemente re-elaborados pelos professores de acordo com as contingências da prática, do contexto real e complexo do ensino ao qual estão inseridos.

Nesse sentido, este estudo pretende, inicialmente, fazer um resgate histórico de como se constituiu de forma sintética, a profissão docente no contexto brasileiro. Da mesma forma, entender como os saberes docentes vão sendo elaborados e re-elaborados de acordo com cada contexto.

A educação formal no Brasil iniciou-se desde a sua colonização por meio das atividades dos jesuítas, que instituíram as primeiras escolas e começaram a ensinar a ler, escrever e contar, tendo como objetivo preparar novos cristãos, difundindo as idéias do cristianismo e a solidificação dos poderes da igreja. Esta educação era baseada nos princípios da ordem.

Com a expulsão da Companhia de Jesus (1759), inicia-se o processo de imigração de professores régios, com o objetivo de organizar a instrução primária e tomar iniciativas que proporcionassem a formação de professores em terras brasileiras.

Nesta mesma época surgem os professores “mestres”, sob a forma de um cidadão qualquer que dominasse algumas habilidades como leitura, escrita, cálculo e que manifestasse ou interessasse em transmiti-las.

No século XIX, com a chegada de D. João VI, foi iniciado o controle progressivo do Estado sobre a educação formal, embora mantivessem as distinções entre as camadas sociais intermediárias e a elite. A promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827, efetiva a intervenção estatal

quanto à organização docente, numa tentativa de homogeneizar a formação docente.

Após a assinatura do Ato Adicional de 1834, com a política de descentralização e as transferências dos quadros docentes para as províncias, é que legalmente o caminho foi aberto. Como resultado, o ensino, principalmente secundário, fica com a iniciativa privada, e o ensino primário, relegado ao abandono e a formação docente esquecida.

Por intermédio da participação ativa da camada intermediária na vida social, a educação transforma-se em agente de ascensão social gerando o aumento da demanda da educação formal e, conseqüentemente, a criação das escolas normais marcando uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão.

As escolas normais, no século XIX, possuíam a função de substituir o antigo “mestre” pelo “novo” professor do ensino primário. Embora, criadas as escolas normais, somente algumas deram início imediato a formação de professores, algumas recorrendo à formação no exterior. Era intenção destas a formação do docente com métodos que privilegiassem a ordem e o controle disciplinar mais do que a formação de conhecimentos necessários para instruir.

A educação escolar agia como elemento propulsor da evolução da sociedade brasileira rumo aos caminhos alcançados por nações mais desenvolvidas. Dessa forma, a defesa da instrução elementar para todos tornou-se parte central do projeto liberal da sociedade instituído ao longo da primeira república.

Em meados do século XX, os grupos escolares haviam se tornado modalidade de escola primária no país, acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público. A defesa da instrução, como elemento de integração do povo à nação, foi fortalecida com a proclamação da República, propiciando a necessidade de produção de uma nova escola organizada de acordo com os interesses do projeto educacional da nova ordem que se implantava. Neste período, foi atribuído à educação popular o papel de formação do cidadão republicano, consolidando o novo regime e promovendo o desenvolvimento social e econômico.

Por meio do ideal liberal defendido, a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial foi um período caracterizado por grandes mudanças. Com as constantes transformações no setor cultural, surgem novos padrões de pensamento, e novas regras de conduta, resultando no aparecimento do entusiasmo pela escolarização e otimismo pedagógico.

O manifesto dos pioneiros, lançado por um grupo de educadores em 1932, relata as necessidades e reivindicações acadêmicas de movimentos sociais de educadores que empreendiam a luta para a formação do “novo” homem brasileiro. Por outro lado, estavam as exigências políticas de interesse na disseminação da escola primária, essencial à aquisição dos direitos políticos.

O entusiasmo pela educação manifesta-se pelo interesse dos pioneiros pela escola primária, que possibilita a erradicação do analfabetismo, e pela exigência de uma escola integral considerada como formadora do caráter nacional.

Este é um momento de constantes planos de reforma da escola primária em diversas regiões do país. O problema em questão não é apenas aumentar quantitativamente as escolas primárias, mas encará-las como etapa fundamental na “formação” mais que na “instrução” do cidadão brasileiro, incluindo uma nova formulação do programa, nova instrumentalização do docente. A ambição republicana de “formar um homem novo” concede aos professores um papel simbólico de grande relevo, e a conseqüente valorização dos professores do ensino primário.

As escolas normais, instituições criadas pelo Estado para controlar os profissionais, que imbuídos de importância na escolarização das massas, encontram também nesse momento espaço de afirmação profissional. Neste espaço de formação, mais que lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos é que se dá a configuração profissional. Várias tentativas de substituir a legitimidade republicana foram realizadas pelo Estado Novo no terreno educacional, principalmente, por meio de reformulações importantes na formação de professores.

Após inúmeras tentativas de reformar as escolas normais republicanas, o Estado Novo opta por encerra-las, primeiro em 1930 com as Escolas Normais Superiores, que não voltariam a abrir; e em 1936, com as Escolas Normais Primárias que reabririam na década de 1940, com inúmeras modificações.

A valorização do professor, porém, está longe de ser a ideal. No Brasil, passado e presente, a “afirmação” do professor como “profissional” da educação, é insatisfatória. Talvez possamos encontrar raízes da desvalorização do magistério, principalmente, em relação às séries iniciais do ensino fundamental serem compostas predominantemente por mulheres e, conseqüentemente, encaradas pelas políticas públicas como extensão do lar, doação, amor, sacerdócio e, portanto, desprovida de profissionalismo.

Atualmente, considerando a influência decisiva de fatores como escolarização, organização social da escola, recursos materiais, configurações do currículo, dentre outros, a cada dia mais intensamente voltam-se as atenções para o professor enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola e é a respeito da formação deste, que nosso texto pretende estabelecer uma discussão, pois, esta formação não acontece de forma autônoma em sua aquisição e sim, como nos coloca Pères Gomes: “encontram-se profundamente influenciada pelas concepções de escola, ensino e currículo prevalecente em cada época.” (GOMES, 1995, p.?).

Partindo da definição de cada um destes conceitos, são desenvolvidas imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula. As metáforas mais familiares dentre várias, nos apresentam o professor como modelo de comportamento, transmissor de conhecimentos, técnico, executor de rotinas, planejador, e como sujeito que toma decisões ou resolve problemas.

Em contrapartida ao modelo transmissor de conhecimentos construído historicamente, Nóvoa afirma que o professor sofre as influências de todos esses fatores acima citados, e que a formação deste deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas referentes a própria profissão docente:

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÓVOA, 1995, p.?).

De acordo com Forquin (1992), a escola não é apenas um local onde circulam fluxos humanos, onde são travadas as relações sociais e relações de poder, ela é também, principalmente nas sociedades modernas, um lugar de gestão e transmissão de saberes e de símbolos; uma transmissão da herança cultural do passado. Esta é com certeza uma das funções essenciais da educação, pois dela dependem a continuidade das gerações.

Essa transmissão de saberes do nosso passado está ligado diretamente à memória escolar, que ao mesmo tempo em que preserva o conhecimento passado, funciona também tendo como base o esquecimento, realizando uma seleção destes conhecimentos,

transmitindo somente uma ínfima parte da experiência humana acumulada com o passar dos tempos, sendo valorizado somente aquilo que as gerações constroem de mais forte, de mais original e de mais útil, cujos conhecimentos são transmitidos pela escola às próximas gerações.

O professor é, antes de tudo, alguém que sabe algo e possui como função primeira, transmitir esses saberes a outros, porém, em virtude da própria função que exerce, os professores ocupam uma posição estratégica nas complexas relações que unem as sociedades contemporâneas aos saberes produzidos por essas.

Os docentes são capazes de assumir, dentro do sistema de educação, processos de aprendizagens individuais e coletivos que constituem a base da cultura intelectual e científica moderna. O valor social e cultural dos saberes concentra em sua capacidade de renovação constante. Os processos de aquisição e aprendizagens dos saberes apresentam-se então subordinados às atividades de produção de novos conhecimentos.

Os saberes ensinados nas escolas, na realidade, são o resultado de uma seleção e de uma transposição realizadas a partir de uma cultura pré-existente. Estes saberes, porém, só terão sentido e valor se possuírem referências com o mundo, consigo e com os outros.

O conceito de saber escolar envolve a reinvenção. A primeira função do professor é tornar o conhecimento científico em conhecimento assimilável, como, transformar a ciência matemática em conhecimento matemático de fácil compreensão pelos seus alunos.

O professor, como sujeito não é detentor do saber, pois, mantém com o mundo relações de diferentes espécies e a aquisição de determinados saberes que depende da motivação de cada indivíduo na aquisição ou não destes. As relações de saber são, também, relações sociais necessárias não só para constituir um saber, mas também para apoiá-lo após sua construção; “[...] saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos.” (CHARLOT, 2000, p.).

Alguns saberes docentes também podem ser considerados saberes práticos, por exemplo, quando o professor da escola primária reage “por instinto” em determinada situação que talvez não o saberia fazer se não tivesse a prática de ensino. “A prática não é cega tem ferramentas, e organiza o seu mundo; ela supõe, e produz o aprender.” (CHARLOT, 2000, p.?). Esse aprender que representa o domínio de uma situação, não é o mesmo, nem da mesma natureza que o saber enunciável como saber objeto, mas não deixa de ser um saber.

A relação dos docentes com os saberes não permanece reduzida

meramente a função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua atuação possui diversos conhecimentos, com os quais mantém diferentes relações. Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural, formado de saberes originados de sua formação profissional, de saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes experienciais, e sua atuação depende em grande parte de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes.

O professor alfabetizador ao exercer sua tarefa é um educador, um docente, cujo ofício consiste em dominar e transmitir um conjunto de saberes desenvolvidos por intermédio de processos educativos realizados no interior do sistema educacional. Estes, em geral, possuem uma maneira pessoal de ser, pensar, agir e ensinar; sendo capaz de transformar seus saberes em conhecimentos perfeitamente ensináveis, transmitindo-os aos seus alunos de forma que incorporem estes ensinamentos de diferentes formas.

O docente em sala de aula raramente atua sozinho, ele realiza interações com outras pessoas, que são estabelecidas em uma rede de interações com outras pessoas, a começar por seus alunos. O elemento humano é determinante e dominante e são permeados de valores, sentimentos, e atitudes.

Forquin (1992) nos coloca que o saber docente não é didatizado, ele é plural, dinâmico, complexo, crítico e também científico, pois provém de diferentes fontes. Não é um saber pronto e acabado, ao contrário, está em permanente construção.

O saber docente, portanto é mais dinâmico, mais articulado, menos sistematizado ou rigoroso, possui formas de saber e fazer relativos à sua prática, sendo percebido, por exemplo, pela atuação destes em sala de aula, onde, apesar de trabalharem de acordo com o programa oficial, são influenciados pela subjetividade quando selecionam temas, enfatizam estes ou aqueles conteúdos dentre outros, apresentam os saberes das mais diversas formas e possibilidades.

A formação do professor é prioritária para se alcançar uma escola de ensino fundamental de qualidade, que seja capaz, não só de ensinar seus alunos, mas de ajudá-los a se tornarem indivíduos mais críticos e conscientes da luta pela justiça social, sendo necessário para isso, que se ofereça aos alunos principalmente das classes populares uma educação capaz de ajudá-los a entender o papel que devem desempenhar na mudança da realidade em que vivem.

Com a atual “crise” no ensino, percebemos um aumento gradual das

exigências em relação ao professor e à sua atuação, porém sem que tenham acontecido mudanças significativas em seu processo de formação e menos ainda a respeito de sua formação continuada.

Além da formação adequada para a preparação de profissionais competentes para o exercício de suas funções, fazem-se necessárias aprendizagens diversas e continuadas em cursos de formação ao longo de sua vida profissional, auxiliando no desempenho de sua profissão, na formação de uma atitude crítica e conseqüentemente na melhoria do ensino.

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente. (PERRENOUD, 1993, p. 23).

Por fim, a construção histórica da profissão docente, sofre constantemente influências de fatores sociais, culturais e econômicos. Esta inter-relação entre contexto e formação docente é que tem determinado como cada fase histórica encara a postura a ser dada ao processo de formação.

Desde o início da colonização brasileira, a formação docente se presta a atender os ideais e as necessidades dos governantes. Em conformidade com as tendências ditadas pelo contexto sócio-econômico-cultural a prática docente, e conseqüentemente, os saberes docentes, foram construídos na sociedade brasileira a partir de conhecimentos produzidos.

Entendo que na atual conjuntura, diante das transformações sociais aceleradas por processos econômicos como a globalização, o desenvolvimento de novas tecnologias, os saberes e práticas docentes não podem ser simplificados à transmissão de conhecimento. O educador necessita estabelecer diálogo com os conteúdos, pois, o conhecimento não pode ser construído na individualidade da disciplina, promovendo assim, a dinamicidade das transformações do mundo a sua prática docente.

O currículo deve ser visto como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais. Esse percurso é tão importante quanto o resultado. A seleção e organização do conhecimento escolar não podem ser vistos como escolhas inocentes, não é um processo lógico, mas social, no qual convivem lado a lado com fatores epistemológicos e intelectuais. O currículo não é constituído só de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente eficazes que

devem estar no centro de toda reflexão sobre educação, já que a escola, local por excelência nas sociedades modernas, é o lugar não só de transmissão de saberes e símbolos, mas de gestão.

A construção do conhecimento disciplinar formaliza-se na utilização de seleção ou não de dados significativos. Essa seleção está controlada por paradigmas que organizam o pensamento e a visão da ciência e da realidade, contribuindo para uma compartimentação em especialidades que, dessa forma fragmentada, dificilmente oferece um significado verdadeiro da totalidade.

Neste contexto, aos alunos é negada uma reflexão crítica, pois os conteúdos se apresentam desconexos, fragmentados, descontextualizados do mundo que os cercam. A compartimentalização na produção dos saberes não dá conta de responder a certas questões que a realidade nos mostra exigindo um trabalhador polivalente. Com isso, faz-se necessário uma comunicação entre as especificidades, hoje, saberes se impõem e sua identidade não pode mais ser encontrada no específico, mas no diálogo que permeia e passar por diversas áreas previamente delimitadas.

Finalmente, para que a possibilidade de tal proposta de formação se efetive, é preciso que esta, esteja ligada a necessidade de compreensão da escassez do processo de formação inicial e a inevitável implementação da formação continuada. Assim, entendo que a formação docente possa contribuir para a construção de uma educação com qualidade que vislumbre como meta final o sucesso do aluno.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. ? n. 5, p.?, mês?, 1992.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

PÉRES GOMES, Angel. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SÁCRISTAN, Gimeno. *Currículo - uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SANTOS, Sônia Maria. *Histórias de alfabetizadoras brasileiras: entre saberes e práticas*. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI [et al.]. *O legado educacional do séc. XX no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

A CONSTITUIÇÃO DA ALFABETIZADORA: COTIDIANO E SUBJETIVIDADE

Denise da Costa Barbosa¹

RESUMO: O desenvolvimento de um bom trabalho de formação profissional se dá pela percepção dos diversos olhares que se tem sobre o mesmo. São inerentes desse processo formativo concepções políticas, econômicas e culturais, desta forma, analisar os saberes e práticas dos profissionais formados no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia se faz importante para que se reavalie os objetivos e as possíveis falhas do currículo desse Curso de formação e assim promover uma melhoria no processo educativo como um todo. Diante disso, o presente relatório visa divulgar os resultados obtidos a partir da realização da pesquisa intitulada *História sobre o Desenvolvimento profissional: saberes e práticas dos alfabetizadores/as*, desenvolvida por um grupo de pesquisadores do Núcleo de Educação Infantil, Alfabetização e Prática-NEIAP da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/ ISED/PMU e alunos do Curso de Pedagogia, bolsistas do PIBIC, FAPEMIG e UFU. O referido projeto tem por objetivo compreender o desenvolvimento profissional – a construção dos saberes e práticas – dos/as alfabetizadores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Quanto à metodologia de pesquisa, optamos pela História Oral Temática. Para que se pudesse alcançar o objetivo da pesquisa, foram previstas quatro etapas de trabalho: o primeiro momento consistiu no levantamento e revisão de literatura; organização do quadro localizador dos alunos egressos do curso de Pedagogia da UFU; organização do roteiro de entrevistas; e seleção dos alfabetizadores a serem entrevistados. O segundo momento previu a revisão e testagem do roteiro de entrevista; localização dos entrevistados; produção de textos preliminares. Já no terceiro momento, foram realizadas e feitas as transcrições das entrevistas; organização dos dados coletados; e análise e divulgação dos resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Saberes. Alfabetização. História Oral.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia.

ABSTRACT: The development of good professional formation work is formed by the perception of different looks that people have about professional formation work. Policy, economic and cultural conceptions are parts of that formation process, like this, it is important analyse knowleges' and practices' professionals formed in Pedagogy Course of *Universidade Federal de Uberlândia* so that goals and curriculum's possible failing of that formation Course will be revalued and thus to advance a better educative process. In the presence of that, this report wants to reveal taken results gotten with the accomplishment of research: *History about professional development: knowledges and practices of tutors for reading and writing*, developed by a researchers' group of *Núcleo de Educação Infantil, Alfabetização e Prática-NEIAP* of Education Faculty of *Universidade Federal de Uberlândia/ ISED/PMU* and students of Pedagogy Course, PIBIC, FAPEMIG e UFU scholarship. The refered project wants to appreciate the professional development of tutors for reading and writing that went out Pedagogy Course of *Universidade Federal de Uberlândia/UFU*. Concerning research's methodology, we preferred Thematic Oral Narratives. So that we can reach research's goal, four stages were present: literature survey and review; organization of gone out students of Pedagogy Course (UFU) board, and selection of tutors for reading and writing to be interviewed. On second moment, questions review and testing, teacher's location, preliminary texts production. On the third moment, it was done interview writing out; organization of collected informations and analysis and release of results.

KEYWORDS: Formation. Knowledges. Alphabetization. Oral narratives.

Este artigo dedica-se a apresentar os resultados finais do projeto *A constituição da alfabetizadora: cotidiano e subjetividade*, inserido na pesquisa *História sobre o desenvolvimento profissional: saberes e práticas de alfabetizadores/as*, desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Faculdade de Educação, membros do Núcleo de Educação Infantil, Alfabetização e Práticas Educativas – NEIAPE. O referido Núcleo possui mais de dez anos de existência e vem consolidando seu trabalho de pesquisa, ensino e extensão principalmente por meio de ações no Curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação. O NEIAPE compõe a linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, os estudos, pesquisas e projetos de

extensão têm auxiliado os profissionais que atuam nesta área do conhecimento de forma singular. Uma das ações que tem se destacado e tornado relevante socialmente no meio de inúmeros trabalhos é a inserção e atuação de alunos e professores da Faculdade de Educação da UFU, como também, da rede municipal, estadual e particular.

A alfabetização, ao longo da história de nosso país, vem se reconstruindo, mudando seus sentidos, métodos e objetivos. Um processo que antes era compreendido de uma maneira simplista, como aprender a ler e escrever, num sentido de apenas decodificar códigos – ou por motivos políticos explícitos, saber “desenhar” o próprio nome – hoje tem sofrido uma grande ampliação do seu conceito. A alfabetização passa a ser bem mais que decodificar, há uma forte ligação da alfabetização com o conceito de letramento, sendo considerados conceitos distintos, porém indissociáveis. A aquisição e apropriação do sistema de escrita devem estar vinculadas ao desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais (SOARES, 2003).

Diante da amplitude do conceito de alfabetização é que se compreende a importância de se discutir, reavaliar e reorganizar o processo formativo dos alfabetizadores, que acontece atualmente nos cursos de graduação em Pedagogia e Normal Superior. De acordo com as palavras de Garcia (1990), discutir a alfabetização implica em discutir o projeto político que se pretende para o país, uma vez que, pesquisas revelam que eleitores com maior nível de escolaridade votam melhor do que eleitores analfabetos ou semi-analfabetos, que decidem seu voto pelo que ouvem ou vêem no rádio e na televisão – os quais, como se sabe, têm vínculos a grupos políticos, que querendo ou não, influenciam nas informações que repassam – desta forma, os modos de alfabetizar implicam em compreender o como, o porquê, o quando, o onde e, principalmente, para quem alfabetizar. São estas questões que nos remetem aos processos formativos, ao olhar que se tem dado à alfabetização dentro dos cursos de formação, as influências que têm se revelado nas práticas dos alfabetizadores, quais as vivências desses alfabetizadores, e qual a sua historicidade.

Compreende-se que o desenvolvimento de um bom trabalho de formação profissional, se dá pela percepção dos diversos olhares que se tem sobre o mesmo, são inerentes desse processo formativo concepções políticas, econômicas e culturais. De acordo com Arruda (1989, p.71), “A educação não tem um sentido em si, é educação para”, portanto, está permeada de uma série de fatores que influenciam o seu desenvolvimento e aplicação. Dentre estes fatores encontram-se os modos de agir e pensar

dos profissionais que operacionalizam o ensino, posto que ninguém se desvencilha de valores e concepções, ou seja, não há possibilidade de uma completa neutralidade na prática educativa.

Esta pesquisa objetiva uma investigação sobre a atuação dos alfabetizadores egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como base a história dos próprios sujeitos encontrados por meio da compreensão de como estes construíram seus saberes e práticas, e em que ponto e como a graduação em Pedagogia os auxiliou na sua constituição como alfabetizadores para que, inclusive, possa se avaliar e propor reformulações em busca de possíveis melhorias qualitativas nessa formação.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia vem passando por um processo de reavaliação de seus objetivos e conteúdos, as novas Diretrizes Curriculares têm sido formuladas e juntamente com esse processo tem se repensado qual o profissional que se deseja formar. Há um movimento para que se privilegie a docência como base de sua formação e que se compreenda o Curso como uma união entre Licenciatura e Bacharelado, uma vez que, “forma”, em nível de graduação tanto professores para atuar na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, quanto os Especialistas em Educação: Orientador Educacional, Supervisor Escolar, Inspetor Escolar e Administrador Escolar. Diante desse processo, analisar a prática dos profissionais formados no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia se faz importante para que os objetivos deste sejam reavaliados e as possíveis falhas do currículo desse Curso de formação sejam sanadas, bem como, se promova uma melhoria no processo educativo para que sejam obtidos profissionais capacitados e uma conseqüente melhoria na educação básica.

É partindo do fato de que a base do Curso de Pedagogia é a docência, e de que este é responsável pela formação de professores, assim como dos especialistas que atuarão junto desses profissionais, que se deve deitar um olhar atento sobre o que perpassa esse curso de formação. Nessa perspectiva, como já mencionado anteriormente, esse trabalho busca a percepção de como os alunos egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia e atuais alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia construíram seus saberes e práticas. Essa análise tem sido realizada com a utilização da metodologia História Oral, porque acreditamos que esta poderá nos auxiliar a responder as diferentes questões e objetivos desse projeto.

Tendo como objetivo analisar como os alfabetizadores formados no Curso de Pedagogia da UFU construíram seus saberes e práticas, optou-se pela utilização da metodologia denominada História Oral. Há muitos modos de se interpretar os acontecimentos históricos, partindo-se de uma série de fatores influenciadores, tais como influências sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Esses modos de interpretação constituem-se, em diversos momentos, um processo de “disputa” pela verdade, muitas vezes marcada por uma relação de luta de classes, de discussão entre vencedores e vencidos. No entanto, as palavras de Cruikshank (1998, p. 158) são bastante esclarecedoras acerca do que se pretende para a interpretação da história a partir da História Oral: “[...] embora os detalhes, os participantes e os símbolos num relato oral possam mudar, seu propósito, como o da história escrita, é permitir que as pessoas dêem novas interpretações ao passado e ao presente”.

A História Oral surge em 1960 como uma nova metodologia de pesquisa histórica, e passa a ser considerada como a história dos oprimidos, das classes desprestigiadas, uma nova forma de encarar a história já elaborada a partir de documentos que impunham interpretações dos fatos históricos elaborados por um grupo oposto. A História Oral torna-se um instrumento de dar vozes aos “vencidos”, aos não lembrados na história oficial.

De acordo com Thompson (1998, p.44-45), a História Oral “[...] lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. [...] traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade”, desta forma, ao trabalhar na perspectiva da História Oral está se promovendo um trabalho de troca com os sujeitos pesquisados e não uma crítica verticalizada à sua prática. Leva-se em consideração, além dos fatores histórico-políticos, a subjetividade que constitui o diferencial desta metodologia e que exige do pesquisador ética e competência.

É relevante que mesmo enquanto pesquisadores que atentos aos fatos, e que devam se mostrar os mais imparciais possíveis, confessemos a nossa “parcialidade”, ou seja, subjetividade dentro do processo histórico. Afinal, de humanos que somos é que constituímos-nos de história, concepções políticas, culturais e ideológicas. A minha história não é nem se pretende à história dos grandes nomes, mas a história das classes populares, da luta, da busca por mudanças, e é nesse sentido que a história oral nos favorece. Joutard, define bem o papel, a relação do historiador com sua pesquisa:

Todo historiador lúcido sabe até que ponto ele mesmo se projeta em qualquer pesquisa histórica, fato que o historiador oral percebe ainda mais claramente: a qualidade da entrevista depende também do envolvimento do entrevistador, e este não raro obtém melhores resultados quando leva em conta sua própria subjetividade. Porém, reconhecer tal subjetividade não significa abandonar todas as regras e rejeitar uma abordagem científica, isto é, a confrontação das fontes, o trabalho crítico, a adoção de uma perspectiva. Pode-se mesmo dizer, sem paradoxo, que o fato de reconhecer sua subjetividade é a primeira manifestação do espírito crítico. (JOUTARD, 1998, p.56).

A ética do pesquisador não se faz da negação de sua história, mas da confrontação com o indivíduo. Em nossa pesquisa este confronto se estabelece de forma muitíssimo interessante, pois, se constitui na troca de vivências particulares do grupo de pessoas envolvidas no estudo. Somos todos educadores, alguns ainda em formação em nível de graduação e outros com mais experiências, e com “muita história pra contar”. É comum para pesquisadores e pesquisados, a luta pela educação, pela renovação da educação. Diante dessa identificação com os objetivos da História Oral e do desejo de promover uma análise histórica da formação dos alfabetizadores, tendo em mente, suas subjetividades, nós nos respaldamos nesta metodologia para a realização da pesquisa.

Os relatos orais sobre o passado englobam explicitamente a experiência subjetiva. Isso já foi considerado uma limitação, mas hoje é reconhecido como uma das principais virtudes da história oral: fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida dão ensejo e percepções de como um modo de entender o passado é construído, processado e integrado à vida de uma pessoa. (CRUIKSHANK, 1998, p.156).

A valorização dos agentes-sujeitos alfabetizadores por intermédio da História Oral promove uma visão mais realista de quem são esses sujeitos e o que permeia ou permeou sua atuação. Segundo Freire

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a *negação do mundo como uma realidade ausente dos homens*. (FREIRE, 1987, p.70, grifo nosso).

A História Oral propicia uma relação de intimidade muito interessante entre o historiador e a pesquisa, desta forma, o envolvimento do mesmo

em cada passo é fundamental para que haja bons resultados no trabalho.

Do desenvolvimento da pesquisa

Os objetivos específicos previstos para este trabalho consistem em:

- Descobrir quem são os/as alfabetizadores/as egressos do Curso de Pedagogia da UFU que atuam no sistema público municipal;
- Revelar e analisar as concepções teórico-práticas de ensinar, aprender e avaliar;
- Compreender de que forma se constituíram alfabetizadores/as;
- Analisar e compreender como os/as alfabetizadores/as constroem e reconstróem seus saberes e práticas, enfim, sua identidade de um profissional numa área importante denominada de alfabetização.

Para tanto, previu-se uma série de fases a serem realizadas por meio de um cronograma de atividades, de forma que a pesquisa caminhasse de maneira organizada e chegasse a resultados bem elaborados.

Desta forma, o trabalho previu quatro etapas com as seguintes atividades:

Etapas	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
	<ul style="list-style-type: none">• Levantamento e revisão de literatura;• Organização do roteiro do questionário;• Organização do roteiro de entrevistas;• Seleção dos/as alfabetizadores/as a receberem o questionário.	<ul style="list-style-type: none">• Finalização do roteiro das entrevistas documentos;• Seleção dos entrevistados;• Coleta de dados;• Transcrição das entrevistas;• Revisão da literatura;• Produção de textos preliminares.	<ul style="list-style-type: none">• Entrevistas;• Organização dos dados coletados;• Seminário de pesquisa I Tema: o campo de investigação e seus sujeitos participantes docentes e bolsistas;• Apresentação dos artigos construídos pelas duplas de pesquisadores.	<ul style="list-style-type: none">• Análise dos resultados encontrados;• Organização e sistematização dos resultados;• Seminário de pesquisa II.Tema: avaliando as proposições e os resultados;• Elaboração do relatório final;• Publicação dos artigos aprovados pela equipe de pesquisadores.

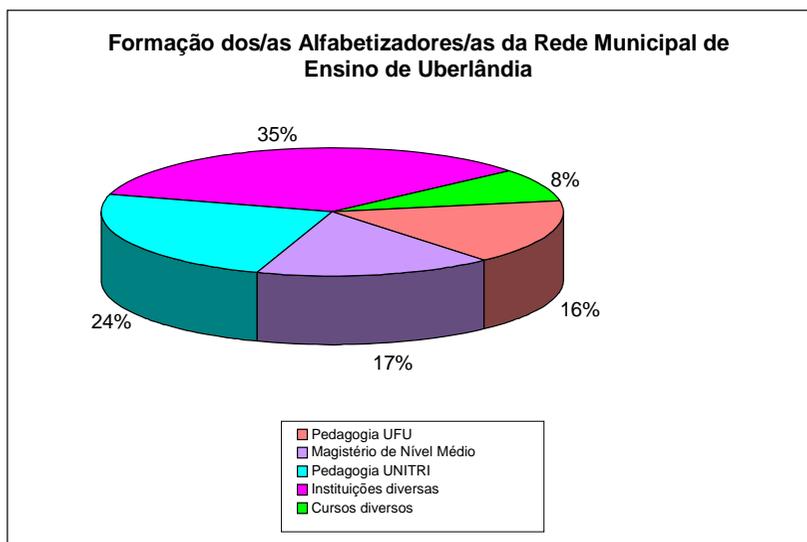
Na primeira etapa da pesquisa houve o levantamento e revisão da literatura que embasa o desenvolvimento deste trabalho, as obras estudadas foram discutidas em reuniões periódicas do grupo de pesquisa ao longo de toda a pesquisa, resultando na produção de artigos e trabalhos

apresentados em eventos científicos (encontros, seminários, congressos etc.). As obras que nos auxiliaram profundamente na realização deste trabalho, principalmente no que diz respeito à metodologia e ao desenvolvimento de uma pesquisa científica, seguem anexadas ao final deste relatório como referencial bibliográfico.

Posteriormente, realizou-se uma coleta de dados em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, que objetivava encontrar os/as alfabetizadores/as formados no Curso de Pedagogia da UFU. Para isso, o formulário buscava informações quanto ao nome da escola em que trabalham, o nome dos/as alfabetizadores/as, endereço, telefone, e-mail, curso de formação de nível médio e superior, instituição em que se formou e ano de conclusão do curso. Cerca de 99% desses formulários foram devolvidos à pesquisa, totalizando um número de 429 alfabetizadores.

Diante de uma breve análise dos dados coletados pôde-se constatar que dos 429 alfabetizadores atuantes na Rede Municipal de Uberlândia, somente 16% cursaram Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia; 17% têm apenas Magistério de Nível Médio (2º grau), 24% cursaram Pedagogia no Centro Universitário do Triângulo-UNITRI (uma das maiores universidades particulares de Uberlândia), 35% cursaram Pedagogia em instituições diversas e 8% têm formação em cursos superiores diversos. Os dados podem ser observados no gráfico que se segue:

Gráfico 1



Os dados coletados contribuíram para o desenvolvimento inicial da pesquisa no sentido de proporcionar a localização dos ex-alunos do Curso de Pedagogia da UFU e atuais alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino.

Partindo desses dados, pode-se selecionar os sujeitos a serem entrevistados, e elaborar um roteiro inicial de entrevista que foi testado e analisado para perceber se atendia ou não às expectativas do projeto. O mesmo foi testado com uma graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia que já atua na Rede Municipal de Ensino como alfabetizadora. Com a base metodológica prevista, a História Oral, a entrevista foi gravada, transcrita e analisada. Diante desta análise, o roteiro de perguntas foi reorganizado, visando elaborar as perguntas certas para que pudéssemos responder aos questionamentos do projeto e atingir nossos objetivos. Desta forma, a entrevista trouxe questões quanto à relação do entrevistado e sua formação profissional, as falhas e os pontos importantes do curso de graduação, a relação interpessoal, os problemas enfrentados na prática e sugestões de mudança.

Com o roteiro de entrevista em mãos e a seleção dos sujeitos a serem entrevistados, partimos para um dos momentos mais importantes da pesquisa, a realização das entrevistas. Esta é uma fase crucial para a pesquisa, tanto quanto parte fundamental para a sua continuidade, como para a nossa vivência/experiência enquanto pesquisadores – iniciantes e não iniciantes – aos iniciantes pelo fato de nos confrontarmos com uma situação nunca vivenciada, e termos de lidar com situações inesperadas, acontecimentos novos e os chamados “problemas de percurso”, aos não iniciantes pela experiência adquirida, uma vez que apesar de uma vivência anterior, uma entrevista nunca é igual a outra, os sujeitos são únicos e é apenas com o tempo que se consegue superar alguns entraves comuns à realização de entrevistas gravadas, tais como: lidar com a dificuldade de algumas pessoas de se expressarem verbalmente, saber se fazer entender por meio das perguntas, dentre outras questões.

Pode-se considerar que o aprendizado neste momento foi muito grande, a cada nova entrevista realizada pudemos analisar as falhas, comparar os erros e corrigi-los posteriormente. Os laços que se estabelecem neste momento também são muito importantes, o diálogo aos poucos se torna mais aberto, com o tempo há o estabelecimento de certa intimidade entre pesquisador e colaborador, muitas vezes acabamos nos envolvendo em uma relação de troca e de identificação com o outro, principalmente devido ao fato de sermos todos educadores Os

sentimentos tornam-se comuns e, posteriormente, ao realizar a análise das entrevistas, percebemos as mesmas queixas, repetições, angustias, não só entre as já alfabetizadoras, mas as minhas enquanto graduanda do Curso de Pedagogia da UFU.

Outro momento de enorme valor para o crescimento individual do pesquisador é a transcrição das entrevistas realizadas. O ato de transcrever uma narrativa revela-se bastante cansativo, porém muito prazeroso e intrigante. O movimento de ouvir, transcrever, ler e voltar a ouvir, revela-nos informações, detalhes, minúcias que aos olhos de quem apenas lê a transcrição não são perceptíveis, porém, são fundamentais para a pesquisa. Infelizmente, a gravação da fala não nos permite perceber o entrevistado como um todo, nota-se o tom de voz, suas alterações, sua intensidade, fatores estes que muito contribuem e que devem ser preservados e valorizados, mas que, ainda assim, não nos revelam o entrevistado em uma unidade. Diante disso, o ato da transcrição mostra-se ainda mais castrador, posto que, reduz enormemente essa percepção dos sujeitos, por mais que se tente e utilize as possibilidades que a escrita nos oferece em termos de demonstrar expressões/sentimentos. Muito do individualismo, da riqueza de detalhes se perde nesse processo, é por isso que consideramos que as entrevistas devem ser transcritas pelos próprios entrevistadores, pois, além da perceber a alteração da voz, também há a memória das expressões não verbais, os gestos, os olhares e as atitudes do sujeito que contribuem para a revelação do mesmo e possibilitam ao historiador redigir melhor as narrativas, preocupando-se em preencher este espaço vazio que fica entre a entrevista gravada e o texto transcrito.

Da “limpeza das entrevistas”

O ato da transcrição nos colocou diante de um forte impasse: a transcrição deve manter as expressões verbais características da linguagem coloquial, tais como *uai*¹ e *ocê*², por nós denominadas aqui por “vícios de linguagem”, ou deve haver um trabalho de retirada dessas expressões, que muitas vezes se repetem ao longo da narrativa, com o intento de torná-la coesa e coerente?

¹ Interjeição característica do dialeto do povo mineiro que exprime espanto, surpresa.

² Abreviação da palavra *você*.

Tendo em vista que a Língua é viva, ou seja, está em constante transformação, adquirindo variações e mudanças que facilitam a comunicação de um povo e que são marcadas pela origem e tradição desses povos, não se pode pensar que em um país tão grande como Brasil exista uma Língua única, imutável e sem variações. Portanto, consideramos que a manutenção dessas expressões seria uma forma de manter a identidade lingüística e cultural de nossas alfabetizadoras, identificando-as como sujeitos inseridos em um espaço cultural que atua na sua constituição e os quais representam inclusive pela da linguagem, bem como contribuindo para a desmistificação de preconceitos estabelecidos ao longo de todo o processo histórico de nosso país, em que há a desvalorização da identidade cultural e lingüística dos grupos em detrimento de uma “norma culta” que molda e descaracteriza fatores de extrema importância à diversidade cultural de nosso país.

Porém, optamos pela retirada dessas expressões das narrativas como uma forma de não expor nossas alfabetizadoras às críticas que poderiam ser geradas. Além do que, a luta que travamos na tentativa de inserir a História Oral como um método dentro da pesquisa científica poderia ser ainda mais prejudicada por essa questão. No entanto, esperamos que muito em breve possamos romper com o preconceito lingüístico, num processo de valorização da linguagem como forma de expressão da subjetividade e da historicidade dos indivíduos, afinal, segundo Bagno (2002), todo falante nativo de uma língua é falante competente da mesma, assim como a da História Oral, um método válido e pertinente.

Já na fase final de nossa pesquisa, iniciamos um trabalho minucioso de análise das entrevistas realizadas, percebendo os pontos em comum entre as alfabetizadoras e as questões de relevância que deveriam ser abordadas neste documento.

No presente relatório, nos detivemos à análise sistemática de cinco entrevistas em específico, realizadas com as alfabetizadoras Anaara da Silva Calixto ALVES, Elci Andrade PIRES, Jaqueline C. PORTO, Maria Jeronima F. de ARAÚJO, Marisa Fonseca Biazi SILVA, as quais correspondem às entrevistas que realizei pessoalmente, tendo, portanto, uma relação de maior proximidade com os dados apresentados e, conseqüentemente, podendo fazer melhor interpretações das informações. Uma vez, afirmado ao longo deste documento, a relação entre pesquisador e colaborador, bem como o relato oral, possibilitam a percepção de informações, gestos, ações, que se perdem no ato da transcrição.

Primeiramente, percebamos quem são nossas alfabetizadoras. As

cinco são formadas no Curso de Pedagogia da UFU há cerca de 10 anos e revelaram quanto à escolha do Curso de Pedagogia que possuíam interesse pela área educacional, porém não se tratava de uma escolha consciente, ou pelo menos, não a primeira escolha profissional. Algumas delas já possuíam experiência na área educacional e/ou formação em magistério, contudo, um fato marcante em algumas narrativas é a escolha do curso por influência familiar:

Quando eu comecei a estudar [...] eu morava na zona rural e vim pra cá pra estudar e tinha muita dificuldade, porque 'pra' gente vir pra cá tinha de morar em casa de parente. E a minha mãe é professora, quando eu vim estudar ela queria que eu fizesse magistério, eu falei 'pra' ela que não fazia magistério, que eu queria fazer o colegial. Fiz colegial, quando eu fui escolher o que eu queria fazer ela falou pra mim "*você vai fazer Pedagogia*", eu falei pra ela "*eu não vou fazer Pedagogia, eu vou fazer Biologia, porque eu quero fazer Biologia*", ela falou, "*você vai fazer Pedagogia, porque se você não passar no vestibular pra Biologia você vai voltar pra trás e ficar sem estudar*". O dia que eu fui fazer a inscrição pro vestibular, fiquei horas e horas pensando se eu ia fazer Biologia ou Pedagogia, falei: "*vou fazer Pedagogia pra 'mim' ficar livre da minha mãe*". Só que na época eu não queria Pedagogia, mas por influência dela eu fui fazer Pedagogia. O primeiro vestibular que eu ia fazer, prestei, passei, no primeiro, aí falei "*agora vou fazer Pedagogia*". Quando eu comecei a fazer o curso eu não gostava nem um pouquinho, eu detestava o curso, porque não era o que eu queria, e eu queria Biologia e fui tentando, e quando passou (...) quando chegou no meio do ano que tinha outro vestibular, aí prestei pra Biologia, só que passei só na primeira fase, não passei na segunda, aí desisti, falei "*ah, vou prestar (...) já prestei pra pedagogia, já passei, vou continuar, e vou fazer um curso bem feito*." (SILVA, 2006, grifo nosso).

Bom, primeiramente, porque eu me identifico com criança e também porque meus avós eram professores, aliás, minha família toda são professoras. A gente já tem uma certa convivência, eu sempre me interessei pela essa área [...] de humanização, porque eu acredito muito nisso. (PORTO, 2006, grifo nosso).

Começou como uma brincadeira, porque minha mãe foi professora a vida toda, aí eu morava bem no interior, cidade pequeninha e ela me fez fazer o magistério, porque ela tinha sido professora. Mas, eu sempre questioneei que eu não queria ser não, eu não queria acompanhar o caminho dela não, foi só por brincadeira mesmo. Por isso, que ela queria [...] queria e

eu fui, porque pensei assim: “*vou agradá-la*”, e eu fui fazer, mas aí não fui pra sala de aula, falei “*não quero sala de aula*”. Aí trabalhei dois anos lá, vim pra cá, trabalhei sete anos aqui fora de sala de aula, quando eu fiz a Pedagogia que eu quis, surgiu um concurso, que era um dos primeiros concursos da prefeitura, eu fiz, passei. Aí falei “*Não. Eu quero trabalhar o dia todo.*” (PIRES, 2006, grifo nosso).

Destaca-se também como narrativa, que deve ser bastante observada, a fala da professora ALVES:

Eu escolhi o curso de Pedagogia, porque eu já trabalhava nessa área, quando eu entrei já tinha por volta de nove, dez anos que eu já estava na prefeitura. Então, [...] eu entrei pra aprimorar a prática pedagógica na sala de aula, porque tava fazendo um pouquinho de falta mesmo no trabalho da gente e também a prefeitura estava exigindo que a gente tivesse o curso superior, como exige ainda. (ALVES, 2006, grifo nosso).

O trecho acima destacado merece uma atenção especial por ter gerado uma má interpretação por parte do governo municipal, de que os professores da rede municipal deveriam todos adquirir formação em nível superior, de acordo com as disposições do artigo 87 da LDB 9394/96 que trata da instituição da Década da Educação e que estabelece no seu inciso IV, parágrafo 1º, que até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A partir destas disposições, a Prefeitura Municipal estabeleceu parcerias com os Institutos de Ensino Superior da cidade de Uberlândia, de forma a garantir a formação dos professores já atuantes na rede pública municipal. Este fato pode ser comprovado pelos dados obtidos no início desta pesquisa e demonstrados no gráfico *Formação do/as Alfabetizadores/as da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia*, que 59% dos alfabetizadores da rede cursaram Pedagogia em instituições privadas (24% no Centro Universitário do Triângulo- UNITRI e 35% em instituições diversas).

É importante que se compreenda que apesar do desinteresse inicial pela profissão, as alfabetizadoras se mostraram, ao longo da entrevista, extremamente empolgadas com o trabalho que realizam.

Monteiro (2005) inclusive afirma que a formação para o magistério está se tornando cada vez menos atraente, tanto no que diz respeito às condições de formação, quanto pelas condições do exercício da profissão, dentre elas o baixo salário. Afirmação esta que se reflete na fala da professora:

É questão de, por exemplo, dentro da instituição, preciso de material, material pedagógico, incentivo, novos cursos, [...] o governo incentivar mais o professor de 1ª a 4ª série, investir em novos estudos. Eu vejo muito nessa questão e também a questão do comprometimento com os outros profissionais. (PORTO, 2006).

No entanto, a fase de alfabetização é um período que lhes traz resultados aparentes, a evolução dos alunos é clara e é comum no discurso dessas profissionais o contentamento por perceber bons resultados do seu trabalho. Também se percebe nas narrativas dessas profissionais o desejo de continuidade na profissão apesar de todas as dificuldades enfrentadas e, quando perguntadas se hoje escolheriam outro curso, todas responderam que não ou que somente fariam cursos para complementar o trabalho que já realizam com grande empenho.

Não pretendemos de nenhuma forma fazer apologia à manutenção das condições atuais em que se encontra a educação no país, pelo contrário, é pela compreensão da importância do trabalho de alfabetização como construtora de participantes ativos da sociedade que este trabalho se desenvolveu, o que se pretende é que haja um olhar e uma postura firme de valorização do trabalho docente. Afinal, segundo Garcia,

Discutir alfabetização é discutir o projeto político que se pretende para este país, não apenas pelas conseqüências sociais do analfabetismo, mas também porque o modo como se direciona a prática pedagógica traz uma determinada concepção de mundo e de homem imbricada. (GARCIA, 1990, p.26).

E ainda:

A incompetência docente vem sendo completamente construída neste país pelos cursos de formação com conteúdos fragmentados e dissociados do real, dos aviltantes salários [...], das péssimas condições físicas materiais das escolas, da ausência de uma política educacional comprometida com a construção de uma escola de qualidade, do desrespeito aos trabalhadores da educação, do desrespeito à classe trabalhadora. Quando os professores se organizam, pressionam o Estado autoritário e descompromissado [...] e se valem do legítimo direito de greve, reaparece a ideologia do sacerdócio nas falas dos secretários de educação, prefeitos e governadores e nos editoriais da grande imprensa. Nesse momento todos clamam em favor das “pobres criancinhas.”. (GARCIA, 1990, p.33).

Diante das palavras de Garcia, nos vem à tona outro dado relevante das narrativas das alfabetizadoras, que diz respeito ao ingresso na rede municipal. Elas nos revelam como “caíram de pára-quedas” na alfabetização:

Na verdade, quando eu entrei na prefeitura eu não sabia pra onde que eu ia, se eu ia cair numa sala de alfabetização ou numa sala do ensino fundamental. Eu não sabia. Aí eu fui pra uma creche que agora é um EMEI lá no Industrial, aprendi um pouco lá [...] lá eu fiquei com crianças de três e quatro anos. Depois eu fui pro Afrânio, fique com 1ª série que é uma experiência péssima. Igual eu te falei [...] a escola lá não ajudou muito também. Depois eu falei assim: “*Não. Eu vou pedir remoção pra escola aí às vezes é melhor pra mim*”, [...] foi onde eu me dei muito bem. Não pretendo sair, gostei. Acho que deu certo tudo, eu não pretendo mais sair da alfabetização, porque a experiência foi muito boa, muito válida, eu acho [...] com menino maior eu acho que eu não me daria muito bem não.” (ALVES, 2006, grifo nosso).

Quando eu não tinha muito conhecimento, eu realmente não sentia segurança de ser alfabetizadora, eu realmente fugi, eu tinha vontade, eu trabalhei com a terceira, eu trabalhava com os grandes e evitei de vim ‘pra’ alfabetização mesmo, evitei mesmo. Até que eu fui ser excedente numa escola e fui obrigada a optar por outra que eu nem conhecia, porque na Prefeitura eles fazem assim, amanhece o [...] você não está nessa escola mais, a partir do ano que vem você tem que ir pra outra e você é colocado numa fileira de classificação, em ordem de classificação e as escolas aqui, você não tem nem uma oportunidade de conhecer as escolas, pelo menos até atualmente é assim. Aí você é obrigado a fazer aquela opção, por turno o aquela escola, você escolhe manhã, tarde e aquela escola. Então, depende de onde você cair, e eu cai [...] graças a Deus! Eu cai nessa aqui, na que é só de alfabetização. (ARAÚJO, 2006).

[...] eu entrei dentro de uma sala de aula, quando eu passei no concurso, perdida, perdida. Eu pensava: “*gente, como que eu vou trabalha aqui sozinha?*”. E na escola que eu fui trabalhar [...] quando eu comecei foi lá no Tocantins, na escola Boa Vista, era uma escola que estava acabada, a estrutura física da escola estava em ruínas, não tinha professor, a gente estava começando naquela época, estava mandando professor naquela época [...] que a turma que foi, foi tudo novata, ninguém tinha experiência de sala de aula, foi tudo novata. (SILVA, 2006, grifo nosso).

Diante das afirmações acima, compreende-se que estas profissionais

não escolheram, mas foram escolhidas como alfabetizadoras, seu ingresso na área foi marcado por dificuldades, algumas tiveram e têm ótimas experiências adquiridas com o trabalho nas séries da alfabetização, porém o ingresso na rede municipal foi marcado por uma grande falta de amparo. Há uma prática muito comum na rede de se atribuir aos professores novatos a regência das “salas difíceis”, as salas de alfabetização se inserem nesse grupo por exigirem uma enorme dedicação do profissional e, desta forma, acabam sendo entregues àqueles que estão menos adaptados à escola e à sala de aula. Este fato só confirma o grande descaso com o período de alfabetização, e o mesmo não ocorre apenas em âmbito local, mas podemos utilizar-nos novamente das palavras de Garcia para percebermos que há ampla abrangência da impessoalidade com que se trata a alfabetização:

Quando se indaga qual o critério para escolha das professoras das classes de alfabetização, a resposta é sempre a mesma: as mais novas na escola, as recém-formadas, as que vão se afastar em licença. Todos fogem das classes de alfabetização, uns porque consideram um trabalho desgastante, outros porque não se consideram capazes, outros porque sabem que é ali que os olhos controladores do sistema se fixam, outros porque consideram esta a hora da verdade, pois no final do ano os alunos ou sabem ou não sabem ler e escrever, outros, ainda, porque, não estando comprometidos com uma escola de qualidade, querem se limitar a encher o quadro de lições que os alunos devem copiar e responder, justificando-se com “pro que ganho, até faço muito.” (GARCIA, 1990, p.32).

Mas as dificuldades enfrentadas por nossas alfabetizadoras no ingresso na sala de aula não se dão apenas no âmbito estrutural das escolas, mas nas dificuldades e falta de informações que encontraram ao longo do curso de formação em Pedagogia. Variadas foram as informações que obtivemos quanto às inquietações dessas profissionais em relação ao mesmo. Dentre elas, as mais marcantes dizem respeito à necessidade de um aprofundamento maior do conceito de alfabetização, dos modos e métodos de alfabetização, do como alfabetizar.

Uma das alfabetizadoras, por exemplo, afirmou que:

Eu pessoalmente senti muita falta de conhecimento dos [...] dos métodos de alfabetização, porque você sabendo os métodos, não só teoricamente, você conhecendo a aplicação dos métodos, ele te ajuda a você aplicar aonde for mais conveniente. Eu pessoalmente senti muita necessidade

do conhecimento de todos eles. Não adianta você falar que vai trabalhar o global, o fônico, se você não tem conhecimento você acaba usando de bom senso e trabalhando o que for mais prático na sala, você acaba não excluindo nenhum. (ARAÚJO, 2006).

O como alfabetizar é um fator de constante questionamento entre os profissionais já formados no curso de Pedagogia e entre os que ainda estão em formação. Posso afirmar tal fato sem sombra de dúvida, posto que, enquanto atual aluna do quarto ano de Pedagogia sinto essa necessidade, principalmente para lidar com situações vivenciadas no estágio, outro fator profundamente criticado por nossas entrevistadas. Como pode-se perceber nas narrativas que se seguem:

Ai, eu acho que uma das mudanças, eu não sei como que está agora, se a gente começa a fazer o estágio desde o primeiro ano ou se é mais pro final, porque no nosso era mais pro final, a gente fazia [...] ainda é, não é? Eu acho que teria que ser uma prática e uma teoria caminhando junto. Desde o primeiro dia de aula com a teoria e começando o estágio, um estágio que você vai lá e tem uma troca com o professor, que você consiga fazer, aplicar o que você aprendeu lá dentro da sala de aula do curso de Pedagogia dentro numa sala de aula de primário, de pré-escola 'pra' ter essa troca, 'pra' você não ficar só com a teoria na cabeça, porque quando você chega só com a teoria, você fica teoria, teoria, teoria, que é muito lindo, muito bonito, mas na prática é super diferente. Você tem o que você vê lá na sala e chega dentro numa sala de aula de pré com todas as dificuldades que tem hoje em dia dentro numa sala, que é a falta de material, é a criança com problema, é criança com falta de disciplina, com falta de limite, isso tudo [...] eu acho que se a gente começasse lá no primeiro dia do curso de Pedagogia a aula teórica com a prática, ia ser uma maravilha, porque eu acho que o profissional ia sair muito mais capacitado e a formação seria bem melhor. (SILVA, 2006).

Na verdade, eu vou falar a verdade [...] o estágio que foi no 4º ano eu não achei que eu tirei muito proveito não, porque a gente chegava lá no estágio de supervisão, por exemplo, a supervisora colocou quem sabia digitar [...] ela colocou o pessoal pra digitar trabalhos de alunos, esse tipo de coisa. E, no estágio que era de primeira a quarta elas davam apenas cadernos 'pra' gente corrigir. Então, a gente não teve muito proveito. E, a nossa professora, na época, eu não lembro o nome dela, ela ia pouco aos estágios, ela foi só uma vez em cada escola pra ver. Então eu acho que eu aprendi mais foi aqui na escola mesmo com a minha supervisora, com a minha diretora, vendo o serviço delas, foi mais esse

acompanhamento mesmo. Mas, no estágio acho que não foi muito bom não. (ALVES, 2006).

Muito importante, todos têm que passar pelo estágio que é a prática, sem ele a gente não consegue ver o profissional, então pra mim o estágio foi muito importante. Mas, tem que rever a questão do estágio acho que tem que ter, começar desde o primeiro período, você já praticar, estar dentro da sala de aula, junto com outros profissionais, você só aprende dessa forma. O estágio é necessário. (PORTO, 2006).

As inquietações de nossas alfabetizadoras foram percebidas e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP N^o1 de 15 de maio de 2006 estabelecem no seu art.8^o:

Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Desta forma, o estágio passa a ser realizado ao longo do curso, dando maior oportunidade de o aluno lidar com a realidade da escola, e quem sabe, tornar-se mais capacitado a assumir inclusive a alfabetização com mais segurança, contribuindo para que o “empurra-empurra” das salas de alfabetização cesse.

São também questões de destaque das profissionais a necessidade de se atender às demandas da educação inclusiva e da educação digital

e tecnológica, sendo, portanto, importante que se promova um trabalho direcionado a esses aspectos:

O campo está muito abrangente [...] precisa acompanhar a tecnologia, porque hoje você vê, hoje você não é só um professor, hoje você vê a área de informática [...]. E hoje você tem que acompanhar o desenvolvimento, então o curso de Pedagogia, ele precisa melhorar, as novas técnicas, como nós temos o curso de LIBRAS, hoje tem uma carência imensa pra área, muitas deficiências, você vê nas escolas, você vai se deparar. E nós já atendemos problemas com deficiência, nós temos muita carência de profissionais, então o curso de Pedagogia tem que rever essa questão da grade curricular, novos conteúdos e novas técnicas. (PORTO, 2006).

Todas são questões pertinentes que se apresentam como uma demanda da sociedade atual. Já não podemos mais conceber a alfabetização como simples ato de decodificar símbolos e desenhar o próprio nome, além disso, não se pode mais formar os mesmos profissionais de antes, pois eles próprios exigem mudanças, e necessitam de novas possibilidades.

No entanto, não só críticas foram feitas ao curso, as alfabetizadoras afirmam que o curso contribuiu muito com o embasamento teórico para sua formação profissional. São comuns afirmações a respeito da compreensão do desenvolvimento infantil, da aquisição do conhecimento, do estudo de teóricos, do exercício de reflexão.

É interessante e pertinente ressaltar novamente a importância atribuída por cada uma dessas professoras ao trabalho que realizam, são profissionais compromissadas apesar das dificuldades que enfrentam e dedicam-se à alfabetização como forma de contribuir para a inserção social de seus alunos. Os relatos dessas alfabetizadoras foram muito marcantes por demonstrarem um profundo apego ao que fazem:

Porque, é uma área muito bonita muito rica, e é a base mesmo. Hoje eu vejo o que a gente faz com os pequenininhos é o que você pega, por exemplo, eu pegava a terceira série, as falhas que tem lá na terceira série não é que depende só das turmas, dependeu de um monte de profissional que passou por aquela criança, e tem as fases queimadas que dificilmente você tem como consertar. Esse conserto às vezes é quase impossível, devido as falhas que vem do início, e é uma fase que deveria ter dinheiro pra ela, deveria ter profissionais, deveria [...] eu inclusive penso que a Universidade poderia fazer muito por essa área. É um conteúdo que é colocado lá dentro, que se investisse, se deixasse profissional trabalhar

nessa área, resolveria um monte de problema de aprendizagem lá na frente. (ARAÚJO, 2006).

Os valores de afetividade e respeito às possibilidades das crianças são constantemente ressaltados, revelando uma prática educativa pautada inclusive na “amorosidade” como forma de garantia de melhores resultados. As alfabetizadoras destacam a importância de se haver um empenho no trabalho que realizam, de se estabelecer uma relação de intimidade com o processo educativo, posto que, sua função enquanto alfabetizadoras é extremamente importante para que o aluno se saia bem ao longo de toda a sua carreira escolar. Valorizar esse afeto das profissionais pelo trabalho desenvolvido não significa negar a realidade educacional, mas conduzir à percepção de que é um trabalho desenvolvido com tamanho empenho que deve ser revisto e valorizado.

Para concluir este artigo considero que seria interessante uma apresentação pessoal. Ao longo deste exposto acredito que muito de mim foi revelado. Sou aluna do quarto ano diurno do Curso de Pedagogia da UFU e esta é minha primeira experiência no campo da pesquisa. Confesso que me envolvi profundamente com a metodologia deste trabalho, pois, assim como foi dito anteriormente, ela lida com a subjetividade, com a pessoalidade.

Enquanto iniciante nesse processo de formação, na profissão de professor, percebo que muitas das inquietações, dos anseios e dos sentimentos de nossas entrevistadas são meus também. Os fragmentos das histórias de vida dessas mulheres também se revelam comuns, geralmente são mulheres simples, porém muito batalhadoras e que valorizam muito o que fazem apesar de não receberem o valor merecido.

Essa argumentação em primeira pessoa pode fazer com que muitos pensem que não há um caráter científico nessas afirmações, no entanto, considero que chegamos a resultados relevantes neste trabalho. Conseguimos localizar e compreender quem são os alfabetizadores egressos do Curso de Pedagogia, percebendo que, em sua maioria, o curso de não era o desejado, contudo, atualmente estão satisfeitas com sua profissão, revelando o profundo apego à área de alfabetização, a qual também não foi escolhida, e veio em consequência do ingresso na rede municipal de ensino.

Essas profissionais valorizam os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do Curso de Pedagogia, principalmente aqueles acerca da constituição do indivíduo. Destacam nomes como Piaget, Ferreiro, Freinet.

No entanto, revelam que a abordagem muitas vezes é superficial e acaba faltando um embasamento consistente para a atuação na área da alfabetização e da educação especial.

Com isso, as mudanças sugeridas para o curso variam em torno de uma abordagem mais significativa da alfabetização e de seus métodos, e da reelaboração do estágio de forma a garantir uma “integração” entre teoria e prática.

Acreditamos que os dados obtidos nesta pesquisa podem contribuir para uma reavaliação do curso de formação, principalmente neste período de transição estabelecido pelas novas Diretrizes Curriculares e para a valorização da alfabetização, e não só desta, mas da educação como um processo integrado, contínuo.

Espera-se ainda que este trabalho baseado na metodologia História Oral promova no campo da pesquisa científica o interesse cada vez maior pela utilização desta e pela busca do conhecimento. Pretende-se que o olhar dado à pesquisa na área das Ciências Humanas seja mais compromissado, que se considere a ética na pesquisa com seres humanos como fator relevante, e que se compreenda também que esta relevância não se dá apenas nas pesquisas biomédicas, mas nas pesquisas na área de Ciências Humanas. Pressume-se que a grande sociedade tenha maior acesso a essas informações e que o conhecimento circule entre as diversas comunidades. Que ns percebamos enquanto sujeitos-pesquisadores e sujeitos-pesquisados, não negando a nossa subjetividade, que a frieza que envolve as relações interpessoais na pesquisa científica seja destruída. Além disso, o nosso trabalho deve ser pertinente, inovador, e que possua profundidade, relevância para a comunidade. E ainda, que nossa voz seja ouvida, e que nosso texto seja lido por muitos educadores, mas que principalmente sejam entendidos e que contribuam para uma renovação, não só na alfabetização – a qual esta pesquisa se detém por motivos de delimitação técnica do projeto – mas, em todo o processo educativo. E por fim, que a História Oral seja reconhecida e valorizada.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marcos. A Articulação Trabalho-Educação Visando uma Democracia Integral. In: GOMEZ, Carlos M, et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. p.61-74.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é e como se faz*. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BOM MEIHY, José Carlos. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2. ed. 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados. 2003.

CAMARGO, Aspásia. História oral e política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993, p.75-99.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina (Org.). *Usos e abusos a História Oral*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. cap. 11, p. 215-218.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº1, de 15 de maio de 2006. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Brasília, 16 de maio de 2006, seção 1, p. 11.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina (Org.). *Usos e abusos a História Oral*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. cap. 11, p. 149-164.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: Políticas e debates*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 97-130.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina (Org.). *Usos e abusos a História Oral*. 2 ed. Rio

de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. cap. 1, p. 3-14.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. Alfabetização: responsabilidade de todos. *Revista da Associação Nacional de Educação*, 15., 1990, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 1990. p. 25-36.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaina (Org.). *Usos e abusos a História Oral*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. cap. 5, p.43-62.

MONTEIRO, Ivanilde A. *Formação inicial e profissão docente: as representações sociais dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Coleção Educação Universitária.

ROMANELLI, Otaíza de O. A educação e o desenvolvimento brasileiro após 1930. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Anual da ANPED-GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas, 2003.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

XAVIER, M. Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papyrus, 1990.

O ALFABETIZADOR, A LEITURA E O DIÁLOGO

*Osmar Ribeiro de Araújo*¹

“Caminante son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.”²

(MACHADO, Antonio, 1973, apud GUITÉRREZ & PRADO, 2002, p.61).

RESUMO: Este artigo revela parte de uma pesquisa se que insere no campo das discussões sobre leitura, elucidando questões referentes aos modos de ler de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia. Para atender ao intuito proposto, utilizamos a História Oral temática como método de trabalho investigativo. Assim, por meio de entrevistas realizadas com cinco alfabetizadoras, que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas urbanas e rurais, procuramos desvelar e compreender sus histórias de leitoras, bem como o trabalho que realizam com a leitura em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Diálogo. Alfabetizadores.

ABSTRACT: This article expose part of research based on arguments about reading that elucidate points about ways of read followed for tutors for reading and writing of Uberlandia municipal network of teaching. The Thematic Oral Narratives was used as a method of investigated work to answer the proposal. Thus, with the interviews realized with five women who teach to read and to write, that work on urbans and rurals schools in started grades of Elementary school, we look up to discover and to appreciate their stories of reader and to work that they realized with the reading in the classroom.

¹ Mestre em educação pela FACED/UFU, Professor da rede Municipal de Uberlândia e da UNIPAC. Artigo Orientado pela professora Dra Sônia Maria dos Santos.

² Caminhante são tuas pegadas o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. (In: GUTIÉRREZ & PRADO, p. 61).

KEYWORDS: Reading. Dialogues. Tutors for reading and writing.

Este artigo é parte da pesquisa de mestrado realizada na Faculdade de Educação no campo dos estudos que privilegia a perspectiva histórica, analisando, especificamente, a história e memória de alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia, seus modos de leitura, suas representatividades sobre o que leram e lêem. Para tanto, essa pesquisa relativa ao presente artigo fundamentou-se em narrativas de experiências vivenciadas ao longo das vidas e do exercício da docência dessas alfabetizadoras.

Partimos de um entendimento de que a leitura antecede a escrita e, nesse processo, para que os alunos e as alunas sejam leitores e leitoras, os alfabetizadores também precisam ter o hábito de ler. Nesse sentido, a relevância deste artigo encontra-se no desvendamento das experiências de leituras de alfabetizadoras, e o que pensam a respeito das influências do que lêem em sua ação docente. Assim, nosso propósito consistiu em analisar seus modos de leitura, a partir de suas narrativas, buscando conhecer suas representações sobre leitura e como elas se configuram e dão forma ao que fazem no seu cotidiano. Foi, também, nosso intento compreender como fazem a transposição didática de suas experiências de leituras em sala de aula com seus alunos.

O meu interesse pela pesquisa em torno dessa temática tem como questão de fundo a minha trajetória docente no trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Esse interesse relaciona-se também com a minha história de vida que está intrinsecamente ligada à minha profissão, e impregnada de experiências do ofício de ensinar e aprender. Há, para mim, uma constatação inequívoca de que a minha história de vida tem influenciado significativamente o meu agir profissional, bem como o exercício da profissão tem me marcado profundamente. Isso me leva a crer na afirmação de Nóvoa, “Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.” (1992, p. 9).

É nesse processo que podemos compreender a identidade de nossa profissão e também a nossa própria. E só o fazemos mergulhando na história, descobrindo os espaços habitados pelas lutas e conflitos, pelos sentimentos, os mais diversos, presentes na construção de nossa maneira de ser como pessoa, e de nossa maneira de exercer a profissão. O

processo identitário de nossa profissão se configura, se produz na intimidade nossa de ser alfabetizador, pois, a identidade não é um produto, é construção de maneiras de ser e de realizar o trabalho docente.

É significativa, portanto, a concepção de que o alfabetizador é um ser humano, e uma parte importante desse ser humano é o alfabetizador. (NÓVOA, 1992b). A nossa maneira de ser e de ensinar se entrecruzam permanentemente, decidindo as nossas opções. É neste sentido que Nóvoa (op. cit. p. 10) afirma: “É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” Não separamos estas realidades. São dimensões imbricadas, entrelaçadas no viver cotidiano, mesmo porque trata-se de uma profissão impregnada de valores pertencentes à vida, à maneira de ser de cada um. Noutras palavras, por um lado, a nossa identidade pessoal é marcada pelo nosso pertencimento à profissão docente, tecida em e por relações complexas com o outro. Por outro lado, a nossa identidade profissional carrega as marcas de experiências e opções que fazemos, e vai se configurando ao longo de nossa vida, pois,

É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referência de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto [...] essa identidade vai sendo desenhada *não só a partir do enquadramento intraprofissional*, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais. (MOITA, 1992, p. 116, grifos da autora).

Ser professor ou, tornar-me professor foi para mim uma opção consciente e um desejo. Também foi uma vontade a trabalhar em escola pública de periferia e rural. Nesse contexto é que tenho construído a minha identidade profissional e pessoal, em interação com alunos e profissionais da educação.

O convívio com colegas de profissão, com alunos e alunas, tem-me sido muito significativo, no sentido de delinear caminhos, itinerários de vida. Tem reafirmado uma convicção, que sempre tenho carregado comigo, de que nós professores somos seres humanos, pessoas que pensam e sentem a vida, não apenas ferramentas de trabalho, objetos manipuláveis. Os/As alunos/as também, são seres humanos, sociais e

singulares, portadores/as de desejos, que têm uma história, que ocupam posições sociais. Um/a aluno/a é um sujeito que ocupa uma posição no espaço escolar, como afirma Charlot:

Mas o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos [...] um ser humano, aberto ao mundo [...] portador de desejos [...] um ser social, que nasce cresce em uma família [...] que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular [...] que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (2000, p. 33).

Descobri, ao longo do tempo, que o exercício da docência é exigente e, por isso, tem instigado-me a interrogar sobre a condição humana e, com ela, que posição ocupo no mundo. Concordo com Morin quando afirma que “Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo.” (2001a, p.47), pois, “O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária.” (2001a, p.52). Somos sujeitos históricos, e no nosso caminhar vamos construindo possibilidades e projetos que nos permitem repensar nossa trajetória humana e profissional.

Os alfabetizadores e os alunos não são apenas seres cognitivos, afeitos a ensinamentos e a aprendizagens acadêmicas, mas que também ensinam e aprendem sentindo. Há um entrelaçamento entre razão e emoção que constitui o viver humano, que configura o cotidiano escolar, de tal forma que “Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação.” (MATURANA, 1999, p. 15). A afetividade possui, portanto, um caráter legítimo no ato de ensinar e aprender.

Na caminhada como docente foi possível compreender a ação pedagógica como um fazer contaminado, ou constituído de saberes vários, múltiplos, plurais, subjetivados, saberes heterogêneos, como afirma Tardif:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. (TARDIF, 2002, p. 54).

Os saberes oriundos dos conhecimentos profissionais e experienciais são uma construção social, mediatizada pelo encontro com o outro. Aliás, foi Freire que me ensinou aquilo que a vida tem exigido sempre de mim: lutar pela transformação do mundo, pronunciando-o numa relação dialógica, que não nega o conflito, por um lado e, por outro, buscando consensos, pois,

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo [...] O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo [...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. (FREIRE, 1983, p. 92-93).

O que existe é um percurso permanente em que nada está pronto em definitivo, é matizado pela presença do ser humano como sujeito que intervém na história, e que a produz também, não sendo esse apenas produzido por ela. Isso se dá numa dimensão dinâmica e irrepetível, marcada, porém, por continuidades e rupturas. Como bem expressam os versos do poeta espanhol Antonio Machado, que colocamos como epígrafe no início desta introdução: “é caminhando que construímos o caminho”. Negar isto é não compreender que fazemos a história.

Como professor de língua materna, atuando em escolas municipais de Uberlândia, o envolvimento com o trabalho tem me levado a analisar questões sobre a leitura que vivenciei ao longo da minha trajetória profissional. Por um lado, envolver os educandos em atos de leitura; como fazê-los crer na importância de ler, tem sido um desafio. Por outro, tenho questionado sobre a leitura dos alfabetizadores, sobre as nossas próprias leituras, no sentido de buscar uma compreensão da sua relevância nas nossas ações didático-pedagógicas.

Partindo do princípio que somos profissionais que lidamos com pessoas, não com objetos, que estão na escola para aprenderem conhecimentos que deverão ser importantes para suas vidas, temos o dever e a responsabilidade de envolvê-las em atividades intelectuais. Então, foi preciso perguntar que papel assume a leitura nesse processo. Em que medida ela, a leitura, é uma atividade intelectual que tem sentido para os alunos e para os alfabetizadores? E mais: em que medida a leitura dos alfabetizadores significam suas ações em sala de aula? O que lêem, por que lêem, que representações têm sobre a leitura, e o que significa tudo isso no exercício de sua profissão? Estas questões têm me inquietado e foram os motivos desta investigação.

Atuando de 5^a a 8^a série tenho encontrado, freqüentemente, nos alunos e alunas o desinteresse pela leitura, logo, torná-los leitores não tem sido um empreendimento fácil. Não apenas leitores de textos pelos quais se interessaram fora da escola, pois, para isso não precisam da didática escolar, mas leitores de textos diversos presentes na sociedade e que, no meu modo de ver, devem também estar presentes na escola. O desafio posto é despertar o interesse pela leitura, enfim, para que com isso sejam leitores. Mas, será que podemos dizer que quando o alfabetizador é um professor-leitor a sua turma é mais dedicada à leitura? Refletimos sobre esta questão ao longo deste estudo de maneira mais contundente, quando tratamos dos modos de leitura das alfabetizadoras nos espaços interpessoais, de formação e no exercício da docência.

As questões, elencadas acima, também foram motivos de reflexão nos campos da história da educação, da memória e das representações tratadas teoricamente neste estudo. Na análise das narrativas das alfabetizadoras, procuramos desvelar seus saberes e suas representações sobre leitura. Isso porque as representações podem revelar sentidos marcantes de uma realidade vivida por determinado grupo social, como afirma Pintassilgo,

“Se nos situamos no domínio das representações, é na consciência clara de que estas permitem, aos grupos que as produzem, não só a atribuição de sentidos à realidade social, mas também a (re)construção dessa mesma realidade, tornando-se parte dela.” (2005, p. 1)

Assim, no âmbito de nossa investigação, os dizeres das alfabetizadoras trazidos pela memória são reveladores dos sentidos que dão à leitura e do lugar que a ela atribuem em suas aulas. Como as alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Uberlândia têm construído seus saberes sobre leitura? Estes saberes têm se configurado em procedimentos didático-pedagógicos no contexto da escola, da sala de aula? Isto é, as alfabetizadoras, no exercício da docência, fazem uso das suas experiências de leitura no trabalho com seus alunos e com suas alunas? De que forma os alunos usufruem destes saberes? Configuram-se em atividades intelectuais interessantes? Estas questões são fundamentais, constituindo-se como eixo deste estudo, em torno das quais gravitam as teorizações e o trabalho de campo da pesquisa.

A História Oral como caminho metodológico

[...] é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação ou cuja documentação se quer completar. Colhida por entrevistas de variada forma, ela registra experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. (QUEIROZ, 1988, p. 19).

No seu texto, Le Goff (1984), trabalhando com a etimologia da palavra história, faz uma reconstituição do seu sentido a partir do grego antigo, que é relevante para toda pesquisa que a tem como eixo orientador. Se admitirmos que pesquisar é uma procura para saber alguma coisa a partir de uma inquietude, de uma problematização, ou de um questionamento no campo científico, uma pesquisa, nas trilhas da historiografia, encontra-se no pensamento deste autor essa noção básica, que ele atribui à história quando afirma que “[...] leva-nos à idéia que histor ‘aquele que vê’ é também aquele que sabe; *historein* em grego antigo é ‘procurar saber’, ‘informar-se’.” (LE GOFF, op. cit. p.158, grifos do autor). Mas, além dessa concepção, acrescenta que a história pode ter o sentido de narração que se baseia numa historicidade social ou não.

Outra idéia que nos é importante e que é explícita nessa obra, refere-se à questão do passado e do presente que, para Le Goff, interagem de maneira histórica. É por causa do presente, das exigências postas pelas necessidades atuais, que os grupos sociais evocam o passado como objeto histórico e, nessa condição, podemos compreender a função social da história. Essa busca do passado não se faz, no entanto, trazendo-o intacto para o presente, como se pudéssemos conhecê-lo sem alteração. No esforço de (re)ver o passado há uma reinterpretação que o atualiza num processo de reminiscência, pois há uma relação de dependência com o presente, como afirma Le Goff:

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história [...]. Esta dependência da história do passado em relação ao presente [...]. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. (LE GOFF, 1984, p. 163).

Entendemos que esta relação permanente faz parte da memória coletiva que se constitui numa leitura histórica a contrapelo, isto é, analisar e organizar o passado à luz de preocupações atuais, com o olhar do presente, é fazer

com que ele continue vivo. Esta posição elimina qualquer possibilidade de compreensão de uma atitude ingênua de transportar o presente para o passado. A reflexão de Le Goff é relevante para o nosso trabalho, que tem como eixo as narrações orais de sujeitos historicamente engajados. Para nós, essas narrações se configuram como históricas, pois, ao fazê-las, os sujeitos estão re-significando o seu passado e, nesse exercício, re-significam a si mesmos. Trata-se de considerar as narrativas das alfabetizadoras pertencentes a um tempo que não é vazio, nem homogêneo, “[...] mas um tempo saturado de ‘agoras’.” (BENJAMIN, 1987, p. 229).

Esta modalidade metodológica foi escolhida por acreditarmos que ela possibilita investigar e analisar as experiências, a trajetória construída pelas alfabetizadoras ao longo de suas vidas e da profissão docente com relação à leitura. Por caracterizar-se pela objetividade direta, pois trata-se de um tema específico, o seu recorte ficou explícito, constando de questões elaboradas pelo pesquisador e feitas às narradoras. Os detalhes da história pessoal configuraram-se de interesse apenas quando se relacionaram com o tema, revelando aspectos úteis à sua compreensão.

A História Oral temática é um importante instrumento para os pesquisadores que buscam dar um outro olhar sobre os fatos, possibilitando sua verificação, não somente a partir do olhar das elites, mas trazendo à tona vozes de grupos culturalmente discriminados. Justifica-se, assim, dar voz àquelas que são alfabetizadoras, buscando desvelar como têm realizado suas experiências com a leitura, como se apropriaram desse conhecimento. Com isso, a opção pela História Oral temática deveu-se à perspectiva de que “[...] as narrativas orais não são apenas fontes de informação para o esclarecimento de problemas do passado [...] as falas dão relevância às vivências e às representações individuais.” (SANTOS, 2001, p. 49), pois as narrativas são marcadas pelas experiências dos sujeitos. Estas marcas passadas se constituem presentes no presente; se presentificam como construtoras de maneiras de agir, de ensinar e de aprender.

Fazer história oral destas alfabetizadoras consistiu numa tentativa de produzir interpretações de suas narrativas, nas quais “[...] explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver.” (SANTOS, 2001, p. 44).

Admitimos que a História Oral temática não muda a realidade, necessariamente, mas pode ser instrumento de mudanças no cotidiano escolar, dependendo de como utilizada. Os desdobramentos desse estudo

podem auxiliar as alfabetizadoras a refletirem sobre suas ações, suas vivências e, assim, redimensionar seu fazer e pensar pedagógicos.

Entendemos que, como orientação metodológica desta pesquisa, a História Oral temática permitiu registrar faces da relação que as alfabetizadoras têm com a leitura, que não seriam reveladas por meio de outros instrumentos, pois “Todo trabalho de história oral traduz uma vontade de esclarecimento de situações objetivas ou subjetivas. De qualquer forma, será sempre uma versão dos fatos acompanhada de um juízo de valor.” (BOM MEIHY, 1996, p. 42). A opção quanto à História Oral temática passa, também, pela crença de que esta metodologia é mais adequada para a emersão de vozes silenciadas, principalmente das alfabetizadoras que, ao longo da carreira docente, receberam e continuam recebendo receitas didáticas, cartilhas e métodos para serem seguidos, como também, tarefas a cumprirem e ordens a obedecer, sofrendo, portanto, silenciamentos de vários modos por mecanismos de poder existente nas escolas públicas brasileiras.

A maneira como dizemos o mundo que tem a ver com as relações que estabelecemos com os outros e com nossos “eus”; é parte das transformações sociais que vivenciamos. Há, portanto, uma sociologia do sujeito, ou, um sujeito que pertence a um grupo social e exerce sua ação sobre esse meio em que vive e dele recebe influências marcantes para sua vida. Isto é básico para considerarmos que toda pessoa se constitui como sujeito ocupando, efetivamente, uma posição no espaço social que é capaz de interpretar essa posição e, nela, dar um sentido ao mundo por meio de suas ações. É a partir de suas posições, de seus lugares sociais que os sujeitos expressam seus dizeres e lhes atribuem sentidos e significados, isso implica considerar que o sujeito é ativo e intervém na realidade. Numa linguagem freireana, certamente podemos dizer que homens e mulheres refletem e agem no e sobre o mundo. Homens e mulheres não podem se comportar como seres passivos, a menos que nada mais lhes tenha sentido, e que já não tenham sonhos a conquistarem, o que seria a negação do pertencimento da natureza histórica na natureza humana.

Há uma complexidade quando procuramos delinear uma conceituação de sujeito, considerando sua gênese social, pois diversos campos das ciências tratam a questão de forma diferenciada. Por isso, torna-se desafiante dialogar com teóricos que satisfaçam a exigência de uma compreensão objetiva a respeito do sujeito e de suas enunciações, isto é, do acontecimento discursivo.

A nossa preocupação com o estudo do sujeito situa-se, especificamente, nos domínios da linguagem. Alguns aspectos sociológicos são ressaltados porque inscrevem-se neste campo. Não tratamos, no entanto, esta questão no âmbito da psicologia, não porque tal discussão não caberia no desenvolvimento da pesquisa, mas por nossa opção investigativa. Neste sentido, os depoimentos das alfabetizadoras são considerados como enunciações discursivas produzidas por sujeitos no efetivo uso da linguagem.

Na teorização foucaultiana o sujeito não se identifica com o autor de uma formulação enunciativa, mas com uma posição que alguém pode e deve ocupar para dizer, para enunciar algo. Nesta acepção, o sujeito não se caracteriza como uma subjetividade, mas como lugar (FOUCAULT, 1987)³. Todo indivíduo é sujeito numa determinada posição. Nessa perspectiva, o discurso do alfabetizador possui sentido nas relações discursivas referentes à posição de alfabetizador, logo, os lugares de onde os sujeitos falam são constitutivos de seus dizeres. É a partir deles que atribuem significados às suas enunciações discursivas. O alfabetizador fala, portanto, do lugar que o legitima como alfabetizador, os alunos, do seu lugar de alunos. Os dizeres são diferentes porque são povoados de e por mundos vividos, além de histórias existenciais diferentes. Mas, este lugar do sujeito na ação discursiva não é o seu lugar empírico social, e sim suas representações. São estas representações, projeções e imagens dos seus lugares sociais que afetam o sujeito, constituindo-se em condição de produção seu discurso.

Para Brandão (1998), as palavras mudam de sentido de acordo com as posições dos sujeitos, e estes enunciam a partir de seus lugares sociais.

No campo da linguagem a questão da subjetividade precisa ser tratada no curso de duas tendências. Uma tributária da epistemologia cartesiana, clássica, para a qual a função da língua é representar o real. Segundo Brandão (1998), não é preocupação dessa tendência questionar sobre a função do sujeito, mas apenas com a verdade que o enunciado deve representar. A outra tendência configura-se num deslocamento epistemológico que muda de lugar a representação da verdade. Nesse deslocamento, o sujeito é que passa a conferir sentido às enunciações, evidenciando-se como constituído na e pela linguagem, mas que, também, dela se apropria, instaurando a subjetividade, como afirma Brandão:

³ O trabalho original é de 1969.

Subjetividade que se constitui na linguagem e pela linguagem. É porque constitui o sujeito que a linguagem pode representar o mundo: porque falo, aproprio-me da linguagem, instauro a minha subjetividade e é enquanto sujeito constituído pela linguagem que posso falar representar o mundo. (BRANDÃO, 1998, p. 37).

O ser humano é social. Homens e mulheres se constituem socialmente e, nesta dimensão, se fazem sujeitos pela mediação da linguagem. Para Cunha (2000), as interações sociais são constitutivas da subjetividade por meio de redes comunicativas entre as pessoas.

Diferentes vozes articulam-se nas falas dos sujeitos. O dialogismo possui uma dupla característica como condição do discurso. Assim, quando o sujeito faz uso da palavra para dizer o mundo, não o faz de maneira original, porque há sempre uma referência aos já-ditos, a outras palavras, de outras enunciações, por isso toda palavra é uma contrapalavra.

Ao considerar a Língua como fato social, como algo concreto que se existencializa na manifestação entre os falantes “A enunciação, ‘a verdadeira substância da língua’, é, para Bakhtin, a *síntese do processo da linguagem*, o conceito-chave para se entender os processos lingüísticos.” (CARDOSO, 2003, p. 24, grifos da autora). Neste sentido a interação torna-se constitutiva dos sujeitos e da linguagem. Esse processo é a própria discursividade, que faz com que a Língua se inscreva na história e, por meio dessa inserção acontece a produção de sentidos. É do efeito dessa relação que se estabelece entre o sujeito, a língua e a história, para que haja sentido, e que é a marca da subjetivação, que aparece a ideologia.

Quem são as alfabetizadoras?

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana [...]. A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. (NÓVOA, 1992b, p. 9-16).

Alfabetizadora SOARES

Soares nasceu em Uberaba, é solteira, tem 44 anos. Foi criada pela tia, que morava no município de Uberaba, na zona rural. Havia uma escola

onde fez seus primeiros estudos de alfabetização. Conta que em sua vida, desde criança, teve muitas dificuldades para estudar e em casa não tinha muitos recursos, não tinha livros. Sua tia era analfabeta, e seus primos estudaram até a 4ª série. As condições não eram favoráveis aos seus estudos, como relata:

Havia muito pouco recurso. Era zona rural, a gente tinha só mesmo caderno, lápis, borracha e alguns livros, que eram citados na lista [...]. Eu morava com minha tia e ela era analfabeta [...]. Eram só minha tia e meus primos. Eles tinham feito até a 4ª série. (SOARES, 2005).

Há dezessete anos trabalha como alfabetizadora na rede municipal de ensino de Uberlândia. Começou trabalhando em dois turnos, à tarde com 1ª série, ensinando para crianças, e à noite com jovens e adultos, também na alfabetização. Comenta que, naquela época, as escolas adotavam a prática de oferecer as primeiras séries para os professores novatos, por isso começou a trabalhar com alfabetização, “Normalmente, quando a gente inicia, a gente sempre pega a 1ª série [...]. Trabalhava com a 1ª série à tarde e à noite com Educação de Jovens e Adultos.” (SOARES, 2005).

No momento atual considera que precisa estudar mais, está sentindo-se acomodada, precisando retomar os estudos daqueles temas que tem mais afinidade, que mais gosta.

Alfabetizadora PIMENTEL

Pimentel tem 45 anos, é casada, natural de Patos de Minas, no Estado de Minas Gerais. Seus pais moravam na fazenda e foi numa escola de zona rural que iniciou seus estudos. Coursou o Magistério e fez graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia. Considera que a sua formação básica deixou muito a desejar. Participa de comunidade religiosa da Renovação Carismática Católica e acha isso importante para criar relacionamentos afetivos.

Começou a trabalhar como alfabetizadora na rede municipal de ensino de Uberlândia em 1986. Atualmente, atua na Educação de Jovens e Adultos. Relaciona-se bem no trabalho com os colegas e com os alunos. Tem facilidade para conversar, para fazer amizades. Gosta muito do que faz e sente-se feliz em ser alfabetizadora, como afirma no seguinte excerto:

Eu comecei esse lado profissional e estou amando. Eu trabalho com paixão. Eu vou pelo meu gosto, pelo meu interesse. E percebo a cada dia que eu busco, que vou atrás, eu estou crescendo mais com os meus alunos. Percebo um resultado positivo no retorno do meu trabalho com os meus alunos. E quanta gratificação que eles têm. Agradecem a gente e ficam muito felizes. (PIMENTEL, 2005).

Para ela o bom relacionamento com ou outros é muito importante, ajuda no seu crescer como pessoa e como profissional. Sente-se querida em seu ambiente de trabalho e na comunidade da qual participa.

Alfabetizadora BERNARDES

Bernardes é natural de Araguari, no Estado de Minas Gerais. É casada, tem 50 anos. Começou a estudar com nove anos e guarda, da sua primeira escola, uma imagem não muito agradável: “Eu me lembro que era uma escola muito autoritária, muito rígida, e a professora trabalhava somente no quadro com textos.” (BERNARDES, 2005).

Mas tem boas lembranças do Magistério, que, na sua avaliação, muito contribuiu para que desempenhasse bem o seu ofício docente: “Olha, no curso básico, eu aprendi muito a trabalhar com jogos, e utilizo também na leitura os jogos. É a participação da criança na construção dos seus texto.” (BERNARDES, 2005).

Fez Pedagogia na modalidade de curso vago, e cursou Psicopedagogia como Especialização na Universidade Federal de Uberlândia. Trabalha na rede municipal de ensino de Uberlândia como alfabetizadora há dez anos e, atualmente, atua numa escola de zona rural. Gosta muito das crianças e do que faz por e para elas.

Alfabetizadora OLIVEIRA

Oliveira é natural de Cascalho Rico, no Estado de Minas Gerais. É casada, tem 44 anos. Lembra que aprendeu a ler muito quando criança com a própria mãe, vendo-a ensinar seu irmão. Sua mãe contava-lhes muitas histórias e isso foi muito importante para o seu trabalho de alfabetizadora. Relembrando o seu passado da sua infância faz dois julgamentos interessantes. Um referindo-se ao fato de que sua mãe contava-lhe histórias, e julga que hoje as mães não contam aos filhos: “Minha mãe sempre contava muita história pra gente e, como eu era mais

nova, minha mãe era daquelas de ensinar filhos. Hoje as mães não ensinam.” (OLIVEIRA, 2005).

O outro diz respeito à sua aprendizagem da leitura muito precoce. Salienta, no entanto, que a professora não dava a devida atenção a esse fato: “As professoras, antigamente, não preocupavam muito com isso, não”. (OLIVEIRA, 2005). Trabalha na rede municipal de ensino de Uberlândia há dez anos, como alfabetizadora. Fez graduação em Geografia e trabalha com esta disciplina na rede estadual de Minas Gerais. Mas gosta de ser alfabetizadora. A alfabetização tem, para ela, um significado especial, pois faz parte da sua vida, como expressa em sua narrativa:

Bom, para mim, alfabetizar significa a minha realização pessoal. Eu me realizo como professora, como profissional, dando aula pra menino de primeira série, alfabetizando [...]. Então, se eu deixasse de dar aula para a 1ª série, eu não seria professora, eu não seria educadora, eu não teria prazer nenhum em dar aula. (OLIVEIRA, 2005).

Gosta muito de ler e considera que a leitura é muito importante para a vida em sociedade, hoje, principalmente como instrumento de comunicação e informação. Neste sentido faz o seguinte comentário:

Ah, eu acho que a leitura é muito importante, porque, se você não ler, não entender as coisas que estão à sua volta, fica até difícil você viver neste mundo hoje, porque é muita informação. (OLIVEIRA, 2005).

Por esta razão, no trabalho com seus/suas alunos/as considera a leitura como prioridade.

Alfabetizadora DINATO:

Dinato é natural de Tapuiriama, Distrito de Uberlândia, localizado na zona rural, no Estado de Minas Gerais. Tem 44 anos, é casada, mas hoje vive em regime de separação. Seus pais eram analfabetos, porém consideravam que os estudos faziam-lhes muita falta e, por isso, queriam muito que seus filhos estudassem. Ela não tem boas lembranças de sua escolaridade inicial, que acontecia em sua própria casa por um professor contratado pelo seu pai. Recorda que as atitudes daquele professor fizeram-na sentir ódio pela leitura:

Na época, eu me lembro que até a 4ª série eu estudei em casa, porque meu pai pagava o professor para ir lá porque a gente morava na roça [...]. Meus pais eram analfabetos. A minha mãe dizia: “Vou forçar eles a estudar porque eu sei o tanto que faz falta. O que eu posso deixar pra eles é a escola. Quero que todos eles estudem porque eu sei o tanto que me faz falta.” (DINATO, 2005).

Trabalha na rede municipal de ensino de Uberlândia desde maio de 1985, portanto, há mais de 20 anos, atua como alfabetizadora. Atualmente, está numa escola situada na zona urbana, a 2ª série do Ensino Fundamental. Em sua narrativa, enfatiza que prefere trabalhar com crianças desta série porque já sabem ler e têm mais interesse nas aulas. Tem dificuldade para fazer uma avaliação de seu trabalho, mas considera-se uma boa profissional.

A partir das histórias de vida das alfabetizadoras nota-se: se a trajetória dos educadores brasileiros foi marcada, desde o início da profissionalização docente, por lutas, as mais diversas, por crenças e descrenças, decepções e esperanças, desencantos e encantos, esta história pode ser diferente em vários aspectos, mas não é estranha da vivenciada pelas alfabetizadoras que fazem parte deste estudo. Seus depoimentos, constantes de suas narrativas o confirmam:

Apesar de a gente não ter a valorização que precisa, eu estou na área que eu me sinto bem. Eu gosto de estar ensinando [...]. Poderia ser melhor se eu tivesse melhor preparação, se a escola oferecesse mais recursos. (SOARES, 2005).

O que motiva um professor que trabalha na alfabetização em escola pública a realizar com dedicação o ofício da docência? O que move o desejo de realizar um trabalho bem feito? Fatores importantes como condições adequadas de trabalho, bem como remuneração à altura da importância social da profissão, estes ainda não existem. Há um caráter no fazer docente que escapa a qualquer análise que não leve em conta o ser-pessoa, que não se separa do ser-profissional, como nesta fala de uma das alfabetizadoras:

[...] é a minha vontade de dar aula, acho que é a minha maior motivação. Não é salário, porque isso aí não faz a gente querer. É porque eu gosto mesmo. Para mim, ver um menino sabendo ler e escrever não tem coisa melhor, não. (OLIVEIRA, 2005).

Quando um educador entende que seu objeto de trabalho é uma pessoa, uma criança, um jovem ou um adulto, e que se ocupa, no ato de educar, fazer com que esse objeto seja sujeito, o sentido do trabalho adquire uma singularidade própria de uma profissão que lida com o humano. De outro modo, os docentes incorporam ao seu trabalho um compromisso com significados e pretensões muito específicos (CONTRERAS, 2002), que fogem ao controle do próprio Estado. É que a docência não se define só por sua materialidade, mas também por aspirações marcadas por um forte peso simbólico, como podemos observar nos seguintes relatos das alfabetizadoras:

[...] procuro desenvolver o meu trabalho com responsabilidade. Estou sempre procurando melhorar, sempre pesquisando alguma coisa [...]. Atualmente eu ando gostando muito desses temas que abordam relacionamento humano. Esses temas mais para o crescimento interior [...] Eu teria que comentar o seguinte: eu acho que a gente que trabalha com alfabetização, eu vejo que tem que ser trabalhada mais aquela parte de leitura recreativa, pra não acontecer como aconteceu comigo, aquela certa resistência para ler. (SOARES, 2005).

As transformações por que passou o século XX, e passam os inícios do século XXI, sejam no progresso econômico, nos desenvolvimentos tecnológicos, na informática, no mundo das idéias e nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e na concepção de cultura, provocam impactos na educação, pois, o mundo social contemporâneo funda-se em relações que se encontram conectadas em redes. Os estudos de Antunes (2002) mostram que a sociedade atual é marcada por um grande salto tecnológico e por um cenário crítico produzido pela lógica capitalista, que configura o mundo do trabalho, fazendo com que a classe trabalhadora se torne uma classe precarizada, o que, certamente, não é estranho aos trabalhadores da educação:

[...] a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge não só os países do chamado Terceiro Mundo, como o Brasil, mas também os países capitalistas centrais. A lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo *destrutivo* que tem gerado uma imensa precarização do trabalho [...]. (ANTUNES, 2002, p.16, grifo do autor).

Estas configurações, certamente, colocam suas balizas

demarcadoras na educação, moldando seus espaços e suas relações interpessoais e de trabalho, mesmo porque o processo pedagógico e administrativo da escola está condicionado às formas como se organiza e se estrutura o sistema educacional, que, por sua vez, existe também numa relação de dependência de como se estrutura a sociedade.

Alguns aspectos adquirem relevância fundamental no processo educativo. Dentre eles, podemos destacar a relação de dependência da educação frente às políticas públicas, a luta dos educadores por valorização profissional, a conexão dos conteúdos escolares com os processos de mudanças no mundo, a consciência pública da necessidade de expansão e melhoria do ensino e a consciência democrática.

Para a concretização desta escola faz-se necessário, no entanto, que os educadores superem visões fragmentadas, sejam a respeito dos conhecimentos disciplinares, ou sobre as relações nos contextos de efetivo exercício da profissão. Mas superações deste porte implicam conscientização dos mecanismos que movem os processos sociais, leitura crítica desta realidade, bem como do engendramento constante de ações no fluxo das contradições escolares. Para qualquer análise crítica, é fundamental que vejam a escolaridade de maneira relacional, “[...] como algo conectado – fundamentalmente – às relações de dominação e exploração (e às lutas contra elas) da sociedade mais ampla.” (APPLE, 2001, p. 30).

Por outro lado, são significativas as produções e reflexões acadêmicas, que procuram descobrir e sinalizar caminhos para uma educação que, ao mesmo tempo em que procura atender às exigências sociais, elabora uma reflexão sobre o significado do humano neste contexto. E tudo isso se faz presente no início do século XXI, norteando os rumos da educação brasileira.

Entendemos que é hora de perguntarmo-nos que escola queremos, que sociedade e que mundo queremos. Há uma questão intrigante que preocupa os/as educadores/as, mesmo conscientes dos problemas que envolvem a educação na sociedade contemporânea: por que a escola não muda, se há importantes iniciativas de educadores, ou em reflexões acadêmicas, sejam em trabalhos cotidianos?

Não estamos, com isso, insinuando uma visão idealista de que a educação seja um processo ativo das transformações sociais, mas defendendo que a escola, diante das barbáries da fome, da violência, das exclusões, das injustiças, enfim, diante dos atos desumanos, pode e deve

[...] transformar-se em outra coisa, mais próxima da aspiração centrada na formação de um cidadão capaz de enfrentar os problemas de nossa época, com os recursos já produzidos pela humanidade [...] com a preocupação de tratar a contribuição passível de ser dada pela educação ao processo de produção de relações sociais mais democráticas. Como referência, não pode ser omitido o fato de que essa contribuição precisa ser dimensionada no âmbito de uma sociedade concreta, a sociedade capitalista, que produz, sobretudo, as diferenças sociais. (ALVES, 2003, p. 219).

Para as alfabetizadoras, colaboradoras deste estudo, trocar idéias e experiências, realizar um trabalho compartilhado é importante, o que fica explícito por meio de suas narrativas:

Com os colegas, eu acredito que a gente aprende também. Na minha escola a gente tem um relacionamento muito bom entre todos os que trabalham lá. Nós trocamos materiais de uma colega com a outra. Às vezes não só do mesmo turno que estou trabalhando, colegas de outros turnos que trabalham com a mesma série, a gente acaba trocando material. Isso aí é muito bom, porque enriquece o trabalho da gente [...]. Entre colegas temos esse hábito de troca de material, troca de experiência. Até mesmo uma experiência que tentou em sala de aula, que uma colega tentou, passa pra gente. (PIMENTEL, 2005).

É um procedimento bastante comum nas escolas uma colega ajudar outro em suas dificuldades, como nestas narrativas das alfabetizadoras Bernardes e Dinato: “Nossa! Quanto que as colegas têm me ajudado.” (BERNARDES, 2005). “[...] eu conto mais com as colegas e com a experiência mesma e só.” (DINATO, 2005).

No entanto, não se constitui numa prática efetiva nas escolas um trabalho coletivo, em que discussões são realizadas e decisões são tomadas pelo grupo de profissionais da educação. Isso, também, fica evidente na fala de Bernardes: “Bom, eu não conheço bem, assim, o trabalho das minhas colegas porque a gente tem lá o mundo da gente em sala de aula. Então, não conheço o trabalho das outras [...].” (BERNARDES, 2005).

Estas reflexões nos levam a uma compreensão de que há necessidades de rupturas. É preciso colocar cunhas nas frinchas e persistir no jogo de forças para romper com mecanismos cristalizados, não só nos sistemas burocráticos que regem a escola, mas também nos processos de formação docente e nas organizações do trabalho escolar.

Uma nova didática é necessária, o que implica uma outra postura daqueles que lidam com a educação, para que o conhecimento veiculado pela escola não seja alijado da vida, mas culturalmente significativo. É importante reconhecer, que há iniciativas interessantes de educadores, na perspectiva de aceitar o desafio de construir uma escola do nosso tempo, superando o preestabelecido.

A flexibilidade quanto à utilização de recursos didáticos faz parte do trabalho de algumas das alfabetizadoras deste estudo, a busca de uma outra didática, que configura-se numa dimensão pedagógica que possibilita mudanças. A narrativa da alfabetizadora Soares permite-nos perceber seu esforço para superar certas limitações, posturas e procedimentos, e realizar um trabalho significativo com a leitura para seus alunos:

[...] diante das dificuldades que a gente tem, diante da minha formação que deixou a desejar [...] procuro desenvolver o meu trabalho com responsabilidade. Estou sempre procurando melhorar, sempre pesquisando alguma coisa. Onde eu encontro dificuldade vou à pesquisa [...]. Eu avalio que, apesar das dificuldades, é bom [...]. Uso rótulos, uso o livro didático, outros livros; uso tanta coisa [...] Sempre estou trabalhando com literatura [...] tem que haver o momento de literatura recreativa para estar incentivando os alunos à leitura. (SOARES, 2005).

A alfabetizadora Pimentel enfatiza o quanto os saberes da sua experiência têm sido importantes para a realização de um trabalho criativo, para se libertar das amarras dos planos feitos:

Com o decorrer do tempo foram surgindo mais experiências, fui criando meu próprio trabalho [...]. Fui criando meus próprios materiais [...]. Portatextos. Eu pegava livros, que estavam desativados, e colava em uma cartolina ou papelão mesmo e, depois, plastificava aquele material [...]. Sempre enfatizando a leitura, porque eu acredito que, treinando a leitura, ele (o aluno) vai desenvolvendo o raciocínio e estará apto para fazer qualquer atividade [...] (PIMENTEL, 2005).

Há, na prática docente desta alfabetizadora, um outro aspecto relevante no que diz respeito a uma didática de nosso tempo, quanto à utilização de recursos que incorporem tecnologias avançadas, colocando a disposição dos/as alunos/as o domínio dos recursos tecnológicos:

[...] na minha escola atual, a gente tem, também, o laboratório de informática. É um recurso muito importante e que eles (os alunos) gostam.

Não sei se por ser um material concreto, que eles vão pegar, sentir, manusear. Sempre levo meus alunos para o laboratório de informática. E a gente também treina histórias, leitura de vários textos. Textos de leitura e de literatura, de acordo com a faixa-etária e com o interesse deles. A gente seleciona, faz uma prévia, antes da nossa aula e eles adoram esse recurso, esse tipo de leitura. (PIMENTEL, 2005).

É bastante evidente que este tipo de aula tornou-se possível porque a escola possui um laboratório de informática, coisa que poucas escolas têm. Mas o que é preciso destacar é o interesse e a dedicação da alfabetizadora para fazer uma aula diferente, que ultrapassa o didatismo de formas conservadoras. Bernardes, quando fala de suas experiência como alfabetizadora, considera a criança no centro de suas preocupações. Por gostar muito de ler, descobriu que a literatura é um importante caminho para colocar a criança em contato com a leitura, para que desperte-lhe o gosto de ler:

E para ela (a criança) ter essa curiosidade das letras, o que a gente faz? Muita história, contação de história. É história em quadrinhos, história seqüenciada, o teatro. Tudo isso incentiva a criança a ler [...]. É justamente o lado lúdico. A criança sonha, ela imagina e, com a história, ela vai formando as suas idéias. (BERNARDES, 2005).

Pela sua narrativa foi possível compreender que esta alfabetizadora realiza um trabalho que supera, ou melhor, rompe “[...] com a redução que entende o trabalho do professor como, basicamente, de transmissão de conhecimento; [...]”. (ALVES, 2003, p. 226). Os recursos que para isso utiliza, bem como o modo de trabalhar a leitura com as crianças, revelam seu interesse, sua busca, seu gosto pelo que faz e, também, sua criatividade:

Eu busco na biblioteca da escola os livros de literatura e os livros que eu mesma tenho. Também a história da própria criança, do seu dia-a-dia, porque toda criança tem uma historinha. Até o que aconteceu em casa naquele dia, o passeio, ou mesmo o animalzinho que ela tem em casa. E, a partir das histórias das crianças, também, a gente trabalha [...]. A gente produz um texto, um texto coletivo. Com esse texto a gente pode montar um teatrinho. As crianças desenham essa historinha. É assim que eu trabalho. (BERNARDES, 2005).

O desejo de um bom ensino põe em cena apropriações de saberes, invenções, atitudes, que se configuram como táticas de um saber-fazer

(CERTEAU, 2003), que fundam uma outra didática, que subvertem modelos prescritos e põem “[...] em cena esse hiato entre os usos e as prescrições. O hiato evidencia a complexidade da relação entre modelos pedagógicos e seus usos e está no cerne de uma história cultural das práticas e dos saberes pedagógicos.” (CARVALHO, 2003, p. 347). Em seu relato, portanto, Bernardes, no trabalho com a literatura, enfatiza como suas táticas se apropriam de espaços e criam processos de aprendizagens:

É um trabalho de literatura que eu fazia com toda a Escola. Eu saía de sala em sala contando histórias [...] a criança, no início ela tem muito medo do desconhecido. Aí, o que eu faço: deixo essa criança bem à vontade e conto histórias [...] Porque a criança tem que desenvolver a imaginação. E, através da leitura, do que eu leio para eles, vão tentando formar uma idéia do que eles não conhecem do mundo imaginário. Com essa prática, a criança vai se desenvolvendo. A gente promove teatrinho dentro da sala de aula, a criança participa, e tudo isso ajuda. (BERNARDES, 2005).

As alfabetizadoras fazem seleções e apropriações e criam novas combinações entre o que selecionam, ocupando espaços, por vezes negados por poderes instituídos.

Há limites que colocam balizas e dão forma ao trabalho das alfabetizadoras, restringindo-lhes a liberdade pedagógica. Mas é nesses espaços, fundados por outros sujeitos e pelas suas estratégias, que elas conseguem construir suas práticas, ou, suas táticas (CERTEAU, 2003), como podemos compreender dos seguintes trechos das narrativas das alfabetizadoras Pimentel e Oliveira:

Eu sempre estou reforçando o trabalho com os meus alunos, estou saindo fora daquele planejamento que está traçado ali, das questões temáticas. Eu costumo muito trabalhar com tema enriquecedor e gosto de dar atividades diversificadas. (PIMENTEL, 2005).

Você tinha que usar várias coisas para eles aprenderem alguma coisa [...] a gente vai amadurecendo, vai aprendendo coisas novas [...]. Geralmente eu pego gravuras de enchentes, de incêndios, de ruas cheias de lama. Alguma coisa, assim, que eles vêem algum conflito, às vezes, a situação que está acontecendo, ou de esporte [...]. Porque eu tentei fazer de várias formas e foi o jeito que eu sinto que eles aprendem, porque, a minha supervisora falou assim pra mim: “Você tem que trabalhar com o construtivismo [...]”. Aí eu falei pra ela: olha, eu vou trabalhar com o que meus alunos aprenderem. (OLIVEIRA, 2005).

Estes relatos revelam, por um lado, como as alfabetizadoras no exercício da docência, realizam um processo de reconstrução de saberes, de conhecimentos e, por outro, seu compromisso com sua profissão, com o objeto de seu trabalho, os/as alunos/as. Fica evidente a existência de uma responsabilidade ética para com eles, de não apenas fornecer-lhes informações, possibilitando-lhes a aquisição de conhecimentos, mas de fazê-los sujeitos, numa compreensão de que uma criança, um adolescente, ou um adulto, confrontados com a necessidade de aprender, constroem-se e são construídos pela educação, porque singulares, sociais e abertos a um mundo que não se reduz ao aqui e agora (CHARLOT, 1997).

Estas narrativas nos possibilitam, também, compreender a complexidade da profissão docente, em que a maneira de ser do/a professor/a e sua maneira de ensinar se entrecruzam permanentemente, e dentro desse processo se inscrevem as tomadas de decisões, as opções.

Iniciamos este artigo com alguns versos de um poema de Antonio Machado, "Faz-se caminho ao andar". Foi essa a nossa intenção e o nosso percurso. Andamos, fizemos um caminho e, ao fazê-lo o demarcamos com as descobertas que o trabalho investigativo nos possibilitou realizar, além disso, fizemos-os com os traços de nossas crenças, do nosso pensar e sentir, pois, consideramos que é muito pouco para o pesquisador apontar um caminho. É preciso também dizer como se toma esse caminho, como fazer o percurso. Isso ficou por conta das reflexões que desencadeamos a partir das narrativas das alfabetizadoras, segundo o modo de ver as teorias trabalhadas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. O narrador e sobre o conceito de história. In: _____ *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas.* Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 331p. Original em alemão. p. 197-232.

BOM MEIHY, José Carlos. *Manual de história oral.* 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade.* 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

BRITO, Luís Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 61- 78.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2005. 192p. Original em inglês.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguagem*. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CAMARGO, Aspásia. História oral e política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993, p.75-99.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 225-251.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 585-599.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1.– artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 352p. Original em francês.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 93 p. Original em francês.

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. Tradução de Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995. 239 p. Original em francês.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria M. Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990. 239 p. Original em francês.

_____. *O mundo como representação*. Tradução de Andréa Daher e Zenir Campos Reis. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1991. 276 p. Original em francês. p. 173-191.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p. Original em espanhol.

CUNHA, Myrtes Dias da Cunha. *Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula*. 2000. 309f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. São Paulo: Edusc, 1999. 175 p. Original em espanhol.

FONSECA, Selva Guimarães. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 85-102.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004. (edição original de 1970). 79 p. Original em francês.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. 79 p. Original em francês.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p. Original em francês.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992b. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2002.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 230p. (edição original de 1963).

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ética, 2002.

KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange (Org.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa et al. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.(edição original de 1980).

_____. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991. 216 p. Original em francês (edição original de 1968).

LE GOFF, Jaques. Memória. *Enciclopédia Einaud*. Porto, Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984. p. 11-50.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-32.

NÓVOA, António et al. Os professores e sua formação. Tradução de Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. *História oral*, Recife, v. 8, n. 1, jan./jun., p. 92-106, 2005.

PINTASSILGO, António Joaquim. A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino lexical português. In: Colóquio Internacional: História, Políticas e Saberes em Educação Escolar, 2005, Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, 2005. p. 01-23.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. In: *Projeto história*, São Paulo, v.14, n. 14, p. 7-39. Fev./1997.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

REGO, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Sônia Maria dos. *Histórias de alfabetizadoras brasileiras: entre saberes e práticas*. 2001. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro das Ciências da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Tradução de Lólio Lorenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 385 p. Original em inglês.

VILLELA, Heloísa de O. O mestre-escola e a professora. In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 95-134.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. 136 p.

LETRANDO JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

*Tatiane Batista Macedo*¹

RESUMO: O presente tem como propósito analisar algumas propostas e projetos para a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. A alfabetização de trabalhadores numa sociedade de economia capitalista como a nossa, tem ao longo dos anos se preocupado com o preparo técnico do trabalhador para atuar no mercado de trabalho, assim, ela tem sido determinada pela relação leitura-escrita-desenvolvimento-industrialização, consistindo na maioria das vezes em decifrar a leitura e a escrita. A história dessa área revela que a grande maioria dos cursos, programas e ou campanhas de alfabetização derivam da necessidade social de priorizar saber ler e escrever. Mas o que a história tem revelado ao longo dos tempos, é que o processo de alfabetização, concebido na maioria das propostas e projetos, desenvolvidos no Brasil, são adquiridos como pacotes destinados à qualificar indivíduos para o trabalho, posteriormente, se confirma a necessidade do trabalhador em aprender a ler e escrever seu nome, como também, escrever bilhetes simples, assinar contratos, operar máquinas e obedecer de forma eficiente às ordens do patrão. Sendo assim, a alfabetização de jovens e adultos no Brasil tem sido marcada por uma política pública frágil e, portanto, fragmentada.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Projetos. Campanhas.

ABSTRACT: The present work has as purpose to analyse some offers and projects for alphabetization of youth and adults workers. The alphabetization of workers in a society of capitalist economy, along the years, it has preoccupied with technical prepared of worker to act in the job market, so, the alphabetization has been determinated by the relation reading- writing-development-industrialization, that consist on the most of time to crack the reading and writing. The history of this area comes out the most of courses, programs and/or alphabetization campaign derive

¹ Pedagoga formada na UFU. Professora da rede Municipal de Uberlândia. Mestranda em Educação-FACED/UFU.

from social necessity to prioritize the know how to read and write. But what the history has turned out is that, the alphabetization process, conceived in the most of proposals and projects, developed in Brazil, they are acquired as destined packs to qualify peoples to work, afterwards, it is confirmed the worker necessity of learning how to read and write her/his name, to write simple notes, to sign contracts, to do a machine works and comply efficiently the master commands. At this, the alphabetization of youth and adults in Brazil has been marked by a fragile public policy and, hence, piecemeal.

KEY WORDS: EJA. Projects. Campaign.

O presente artigo irá analisar as propostas e projetos para a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores, isto é, suas representações sociais. A alfabetização de trabalhadores numa sociedade de economia capitalista como a nossa, tem ao longo dos anos se preocupado com o preparo técnico do trabalhador para atuar no mercado de trabalho, assim, ela tem sido determinada pela relação leitura-escrita-desenvolvimento-industrialização, consistindo na maioria das vezes em decifrar a leitura e a escrita.

A história dessa área revela que a grande maioria dos cursos, programas e ou campanhas de alfabetização derivam da necessidade social de priorizar saber ler e escrever, mas a alfabetização na maioria dessas propostas e projetos, são pacotes destinados à qualificar indivíduos para o trabalho, posteriormente, se confirma a necessidade do trabalhador em aprender a ler e escrever seu nome, como também, escrever bilhetes simples, assinar contratos, operar máquinas e obedecer de forma eficiente às ordens do patrão.

Nesse contexto, a alfabetização de jovens e adultos no Brasil tem sido marcada por uma política pública frágil e, portanto, fragmentada. Cursos, campanhas e programas ditos inovadores têm fragmentado a língua, confirmando e disseminando a submissão dos trabalhadores aos valores do capital, a fim de garantir a manutenção do sistema capitalista.

A partir da década de 1930, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se ampliou no Brasil devido ao início da implantação no país do sistema público de educação. A política de redemocratização adotada na década de 1940 contribuiu para a expansão da EJA, embora os objetivos tenham sido para aumentar a base eleitoral, integrar a população imigrante e

aperfeiçoar a mão de obra para as indústrias. Para atender a esses objetivos, surgiu nesse período a primeira campanha de alfabetização em massa.

Nesse período, a educação de adultos define e assume uma identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendeu na primeira etapa, realizar uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

A teoria do capital humano influenciou significativamente as políticas públicas educacionais a partir de 1964. Os pressupostos dessa teoria são o desenvolvimento capitalista e o crescimento do consumo. A educação seria o elemento essencial para o desenvolvimento do capitalismo, e também, um instrumento de mobilidade social. Como um instrumento dessa modalidade o indivíduo só seria capaz de se mover em sociedade se aumentasse o seu nível de instrução, em conseqüência, sua produtividade também aumentaria, garantindo-lhe assim melhores salários. A partir dos pressupostos do capital, o desenvolvimento direciona a modernização das instituições e, para tanto, o aumento da produtividade, a melhoria das qualidades individuais, educativas e técnicas do trabalhador. Introjeta-se no trabalhador a noção de capital humano: “[...] cada trabalhador, individualmente, é um capitalista em potencial, à medida que vai adquirindo habilidades, pela educação, pelas especializações e pelos treinamentos.” (MELO, 1997, p.59).

Para esta teoria, as classes sociais são entendidas como estratos sociais e todo indivíduo pode se tornar capitalista desde que invista em capital humano.

O indivíduo das classes marginalizadas também poderá se tornar capitalista, mesmo que não disponha de capital físico. Basta, para isso, investir em capital humano, o que lhe permitirá ter acesso ao capital físico ou dispor do mesmo ‘status’ e privilégios dos que o possuem. (FRIGOTTO, 1989 apud MELO, 1997, p.59).

Os trabalhadores que apresentam algum tipo de dificuldade em aprender ou melhorar suas qualidades educativas, são rotulados de que os mesmos não aprendem porque não têm capacidade e não conseguem alcançar uma boa posição na estratificação social, por falta de mérito, de

esforço e de desejo. Dessa forma, “[...] o indivíduo alcança seu lugar na estratificação social, por mérito, talento e esforço próprio.” (MELO, 1997, p.60).

A preocupação com o aumento do “nível de instrução” dos trabalhadores foi aliada a uma campanha de erradicação do analfabetismo, acreditando-se que o que impedia o desenvolvimento sócio-econômico brasileiro, era a quantidade de trabalhadores brasileiros “analfabetos”. Nessa perspectiva criou-se vários programas de alfabetização que integravam a Educação à formação profissional. Atendendo a tais preocupações, cria-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que iniciou suas atividades em 1970, com isso, a Fundação Educar cria o Ano Internacional da Alfabetização (1990), que optam mais uma vez por campanhas de “Erradicação do Analfabetismo”.

O MOBRAL é considerado um modelo de alfabetização funcional, que consiste em integrar o domínio da escrita, da leitura e do cálculo a uma formação profissional. O objetivo do programa foi, “[...] conduzir a pessoa humana a adquirir as técnicas de leitura e, escrita e cálculo, como meio para integrá-la à sua comunidade, permitindo a obtenção de melhores condições de vida.” (CORRÊA, 1979 apud ARAÚJO E GUARATO, 2002, p. 89).

No final de 1996 surge uma ONG com uma nova tentativa, essa ONG denominada de Comunidade Solidária criou, gestou e administrou com o auxílio da UNESCO, do MEC e vários parceiros da sociedade civil, o Programa “Alfabetização Solidária”, que tinha inicialmente como princípio atender as regiões com maior índice de analfabetismo no Brasil (Norte e Nordeste). Esse programa sofreu e ainda sofre crítica severa por parte de pesquisadores brasileiros. Embora reconheça todas as críticas, esse programa foi o único que conseguiu reunir um número significativo de universidades públicas que têm desenvolvido trabalhos de assessorias, pesquisas, estudos, ensino e extensão nessa área. As particulares, por sua vez, diferentemente das públicas, tiveram seu propósito de adesão, as quais foram também parceiras do programa de alfabetização.

Na maioria dos cursos e campanhas de alfabetização já realizados no Brasil, ler e escrever são exteriores aos trabalhadores. Os alfabetizadores são os portadores do conhecimento e o repassa aos alfabetizando, mesmo que este conhecimento não tenha significação para estes alunos. Não há espaço para construir o conhecimento interagindo com as experiências de vida, o conhecimento é dado, pronto e acabado. Assim, podemos dizer que as campanhas não têm alfabetizado, mas,

“[...] têm produzido analfabetos que decodificam letras, palavras e frases, mal escrevem seus nomes e ainda se sentem culpados por suas ‘burrices’, por seus fracassos, excluindo a responsabilidade da estrutura social pela sua situação de marginalizados.” (MELO, 1997, p. 53).

Freire foi um dos estudiosos que tentou mudar a realidade da alfabetização brasileira inserindo nesse contexto reflexões críticas sobre economia, política, cultura e a vivência dos trabalhadores na alfabetização dos mesmos, a fim de libertar esses trabalhadores de sua alienação e de sua submissão ao capital, e produzir cidadãos críticos, capazes de refletir sobre suas condições de vida.

Para Freire, o conhecimento não se adquire fixando conteúdos. Toda leitura só se transforma em conhecimento quando se obtém a significação precisa do texto lido. Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e escrita. O aprendizado da leitura escrita se desenvolve com a passagem das experiências cotidianas à linguagem escolar, ou seja, o sujeito alcança o estágio de “leitura da palavra” ultrapassando o estágio denominado “leitura do mundo”.

Nos dias atuais, os trabalhadores que não são alfabetizados e fazem pouco uso da leitura e escrita, são na maioria trabalhadores rurais e da construção civil. No caso dos trabalhadores rurais, a modernização da agricultura é motivo de preocupação, pois, eles não sabem lidar com as máquinas modernas e elas representam uma ameaça ao seu emprego, além do medo que eles possuem de deixar o patrão em prejuízo por manusear incorretamente os equipamentos.

Os jovens e adultos de grupos trabalhadores são considerados alfabetizados, quando os mesmos limitam a ler e escrever letras, sílabas e palavras e quando muito a reproduzir algumas frases isoladas que não têm sentido para eles. A escola concebe o aprendizado da leitura e escrita como uma atividade técnica, muitas vezes usa-se cartilhas ou métodos, os alunos aprendem a treinar, decorar, decifrar, e quando é solicitada alguma leitura no cotidiano, os mesmos não conseguem fazer.

Os trabalhadores ainda hoje precisam de interlocutores para mediar suas relações com o mundo letrado, apesar de alguns conhecerem a escrita.

Se considerarmos o mundo contemporâneo, é fácil perceber que, em uma sociedade letrada, não há analfabetos absolutos, pois todos estão

em maior ou menor grau expostos às práticas de uso da linguagem escrita. (PISCIOTTA, 2002, p. 51).

As palavras quando memorizadas pelos alunos caem no esquecimento e os trabalhadores se sentem “burros” por natureza (inatismo), acham que Deus os fez pobres e analfabetos e que devem se conformar com essa situação, é o que diz Josino, 39 anos, trabalhador rural:

O MOBREAL ensina a ler, mas a pessoa esquece porque é cabeça dura. É coisa da vida esquecer, né? A gente não pode mudar as coisas que Deus traçou pra nós. Ele escreve certo pelo caminho torto. Sempre foi assim, desde os tempo dos antigos. (MELO, 1997, p. 53).

Um dos problemas dos trabalhadores é o acesso à língua culta, pois, somente quem está no poder tem domínio sobre ela, que é um instrumento de manutenção dessa soberania. O discurso oficial da alfabetização valoriza a língua padrão em detrimento da linguagem usada pelos trabalhadores. Suas histórias, suas raízes e seus valores são desrespeitados, eles se sentem inferiorizados e o pouco domínio da língua os faz calar e não questionam mais com medo de errar. Envergonhados de sua fala simples, eles não admitem que os professores permitam que os alunos conversem “errado”. É possível ver a anulação da linguagem dos trabalhadores na fala de Celso, 15 anos, trabalhador da construção civil:

Lá na minha sala só fala quem já sabe ler alguma coisa. Eu mesmo fico calado o tempo todo, fazendo de conta que estou aprendendo tudo. Mas sabe, não tenho peito nem pra perguntar se o meu nome está certo do jeito que faço. A professora costuma chamar a gente de nulidade e eu acho que ela está certa. Eu sei que sou preguiçoso e que não aproveito as coisas da escola. Coitada dela é muita gente junta [...] vou ver se aguento mais uns tempo lá e procurar endireitar, esforçar [...]. (MELO, 1997, p.64).

Os próprios trabalhadores cansados de tanta submissão, reconhecem que a escrita escolarizada é restrita, eles sentem vontade de aprender “coisas” de sua realidade, eles querem um alfabetização de “verdade”, rejeitam cartilhas, criticam métodos e além de aprender a ler e escrever, querem cidadania e condições para lutar por seus direitos (saúde, moradia, lazer, etc.) que muitas vezes lhes são negados. Os trabalhadores não

falam de cartilha, mas de ler “as coisas da nossa vida”. Eles querem ler o contrato de trabalho, questioná-lo ou não aceitá-lo. Para isto, sabem e muito bem que a leitura e a escrita lhes podem ser de grande valia, pode ser o começo para fugir da exploração. (MELO, 1997, p. 90).

O desenvolvimento da leitura e escrita de jovens e adultos deve se constituir nas relações sociais, no uso que se faz da linguagem oral ou escrita, na história de sua vida e nas expectativas que se têm em compreender a leitura e a escrita no cotidiano. “A produção de leitura e de escrita pressupõe sujeitos que se constituem na linguagem, constituindo-a.” (MELO, 1997, p. 26). É nesta perspectiva que o desenvolvimento do letramento dos trabalhadores deve ser um dos princípios da alfabetização.

Na visão de Kleiman (1999 apud ARCOVERDE, 2002, p. 85), o letramento é uma forma de estruturação discursiva que afeta, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo. A concepção de letramento pressupõe que a língua se realiza no uso, portanto os indivíduos letrados são capacitados para fazer uso real da linguagem, participando criticamente em diversas situações sociais.

De acordo com Soares (1998 apud MACEDO, 2001, p. 18), é a partir das mudanças e transformações sociais em torno do uso e das funções da escrita na sociedade que surge o conceito de “letramento”, para indicar e explicar um fenômeno par além da alfabetização, como o domínio do código da escrita, pelo processo de codificação e decodificação. Isto é, surge a necessidade de se fazer uso adequado às mudanças em torno da leitura e escrita, praticar socialmente a leitura e escrita, aprender a encontrar a informação no material escrito e posicionar-se criticamente diante dele.

A perspectiva do letramento se evidencia na fala dos jovens e adultos trabalhadores que querem e precisam aprender a ler e escrever, como também, apropriar dos usos e funções sociais da escrita nos diversos contextos em que se situam e nas diversas situações cotidianas a que estão sujeitos. Mesmo não conhecendo a concepção de letramento, os jovens e adultos trabalhadores sentem a necessidade de uma alfabetização associada ao letramento para lhes possibilitar o entendimento do mundo por meio da leitura e escrita.

A alfabetização é uma das áreas da Educação que se destaca no cenário nacional pela quantidade e qualidade de pesquisas acadêmicas que estão concluídas paradoxalmente ou ainda em fase de desenvolvimento essas, crescem pelo índice cada vez maior de problemas relativos ao ensino da língua materna nas escolas brasileiras.

Diante das reflexões apresentadas até aqui, é importante pontuar algumas definições sobre o termo alfabetização e letramento, sendo que este é um tema de interesse dos alfabetizadores pesquisadores da área. Para isto, apresentamos a perspectiva de três autoras diferentes: Kleiman, Rojo e Soares, que debatem o tema no Brasil e no exterior.

A alfabetização é um processo que acontece em todos os povos desde que se introduziu a linguagem escrita em sua cultura, e sua definição não é estranha mesmo aos que não são educadores. Alfabetização é o processo de aquisição dos códigos (alfabético e numérico) da linguagem escrita.

Já o termo letramento surgiu no Brasil a partir de meados da década de 1980, para diferenciar-se do processo de aquisição da escrita, a (alfabetização). Letramento, então, denomina um processo que vai além da alfabetização, se refere aos usos sociais da escrita. Nesta perspectiva, para Kleiman (1995) ao termo letramento significa:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

De acordo com essa autora, a alfabetização é um tipo de prática de letramento, sendo que em nossas escolas é o tipo privilegiado. Outras orientações de letramento não utilizadas na escola são comuns em outras instituições e portam diferentes tipos de textos: comercial, jornalístico, literário, religioso etc., ou seja, enquanto a escola privilegia uma prática homogênea de escrita direcionada ao domínio dos códigos, as agências fora da escola proporcionam práticas diversificadas de escrita relacionadas à ação social, enquanto na escola o domínio de códigos requer uma capacidade individual, fora da escola a escrita requer práticas coletivas e colaborativas.

Quanto ao desenvolvimento da linguagem escrita na escola há uma progressão: sílaba-palavra-frase, fora da escola não há progressão, há

intertextualidade e relação entre linguagem oral e linguagem escrita. Neste sentido, Rojo (1998) tem a nos dizer que o desenvolvimento da linguagem escrita e do letramento de crianças ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da linguagem oral, e que estas linguagens irão se desenvolver de acordo com o contexto em que se vive.

Sabemos que inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence-isto é, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita e, por outro, como ressalta de, *diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido*. (LEMOS, 1998, p.11 apud ROJO, 1998, p. 123).

Segundo Rojo (1998), o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e das práticas de letramento se constituem nas interações sociais como práticas de leitura e escrita, e como práticas discursivas orais. Assim, há uma inter-relação entre estes três processos: linguagem oral, linguagem escrita, letramento, que se desenvolvem por um processo marcado por reorganizações, de idas, vindas e reestruturações. Mesmo que a linguagem oral seja a primeira a ser desenvolvida já nos bebês, a criança que vive em um contexto letrado, terá contato com a linguagem escrita desde seu nascimento, e a irá desenvolver concomitantemente com a oralidade.

O que acontece, é que em contextos iletrados e relativamente em contextos letrados, jovens e adultos desenvolvem primeiro a linguagem oral, ou seja, quando aprendem a falar a se comunicar; só quando estão mais velhas, na idade propícia para se alfabetizarem, é que começam a ter contato com a linguagem escrita, somente para codificação e decodificação; e depois de concluída a alfabetização é que as crianças são incentivadas pela escola e pela família a participarem de práticas de letramento que não seja a alfabetização.

Nos contextos iletrados é mais comum esse tipo de postura com relação à linguagem escrita, pois nos contextos letrados as crianças estão frequentemente em contato com material escrito, o que facilita e impulsiona o desenvolvimento do letramento antes mesmo da alfabetização. Esse processo ocorre quando as crianças já são convocadas pela família e pela instituição pré-escolar a participarem de práticas discursivas orais em torno da escrita, e para emitirem suas opiniões sobre o material escrito e até mesmo produzirem textos por intermédio de um adulto. O letramento se faz presente ainda durante a alfabetização, garantindo a esta maior

significado, e após a alfabetização, quando as crianças de posse das habilidades de leitura e escrita podem intensificar suas práticas de letramento.

Percebe-se novamente uma progressão no desenvolvimento: linguagem oral, alfabetização e letramento. Estes dois últimos processos estão explicitados em Soares. De acordo com a autora, esses são dois processos distintos, cada um tem sua especificidade, mas ao mesmo tempo são indissociáveis.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se *no contexto de e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p.10).

Mas o que aconteceu na realidade em nossas escolas, é que um processo se sobrepôs ao outro. O letramento de certa forma prevaleceu sobre alfabetização, como decorrência de falsos pressupostos de que somente tendo contato com material escrito, a criança se alfabetiza. Muitas vezes parte-se do princípio da progressão: depois de adquirir as habilidades de codificação e decodificação, o aluno está pronto para participar de atividades de letramento.

Portanto, pode-se afirmar que as considerações das autoras Kleiman (1995), Rojo (1998) e Soares (2003), se identificam e complementam, no sentido de que a alfabetização se desenvolve por meio de práticas sociais de leitura e escrita.

Essa nova realidade cultural cria, constantemente, novos desafios e, com eles, a exigência de uma visão mais crítica e ampliada dos recursos que estão a volta de todos nós, adultos e crianças, dando nova ordem ao tempo e espaço em que vivemos. Outras relações se estabelecem entre o sujeito e a construção de sua identidade, sendo assim significativo o papel das linguagens na constituição destas relações e na vida que se transforma permanentemente.

Hoje, associou-se ao poder da palavra escrita, que está nas ruas, em letreiros, propagandas políticas, jornais, revistas, livros e na própria televisão, a possibilidade de imagens reais transformarem o nosso presente em espaços conhecidos e/ou imaginados.

A escola é, ainda, um dos únicos espaços onde a sociedade pode se comprometer com a democratização do acesso aos meios e às

linguagens que constroem o pensamento, o sujeito e o cidadão. A escola, numa sociedade tecnológica, deve formar cidadãos autônomos e conscientes, contribuindo para que os alunos se posicionem criticamente frente à massa de informações a qual são expostos, diariamente, desde a infância.

A Língua funciona como instrumento de comunicação, interação, processo de diálogo entre interlocutores, em que vários sentidos são criados, produzindo, nos diferentes sujeitos situados em diversos espaços e tempos, variadas leituras textuais e contextuais.

Encontrar prazer no trabalho com a Língua, viver dela, tratá-la com tanta intimidade, sem medo, rancor, barreiras, deve ser tarefa de todos nós, seus falantes e usuários. Sentir-se livre para falar e escrever, descobrir os mistérios das palavras, as combinações, as possibilidades que elas nos sugerem: sós ou agrupadas umas às outras [...]. O texto e eu [...].

É necessário que a escola promova atividades para o desenvolvimento da ortografia, e também, vislumbre um construir ortográfico que não peque pelo rigor do trabalho de escrita vivido pela nossa geração, pois, a mera repetição de palavras, a “decoreba” pela “decoreba” acaba interferindo no sabor da produção de textos. Além disso, a instrução escolar não pode permitir que caia no extremo oposto de deixar fluir a criação sem que os autores de texto tenham uma consciência crítica em relação às suas produções, em que as mensagens estejam comprometidas pelo grande número de erros ortográficos.

Os alunos precisam se sentir livres para imaginar, dialogar e compartilhar notícias, desejos, histórias. O professor deve lhes possibilitar a descoberta de seus “disparadores próprios” para a linguagem escrita. E o caminho para esta descoberta passa, necessariamente, pelo convívio e pela apreciação de bons textos escritos por vários autores e por todos aqueles que, cotidianamente, abrem para nós as portas do mundo da escrita.

Os alfabetizadores precisam conscientizar-se que alfabetizar é um processo de construção, e cabe na sala de aula “[...] continuar desenvolvendo na Escola o que as crianças já começaram a aprender a leitura e a escrita fora da Escola.” (FERREIRO, 1996). Ao contrário disso, os adultos têm dificultado este processo, penalizando o erro, não permitindo que as crianças tentem escrever e ler até que tenham condições de produzir só o correto. E, como processo de construção, é notório que as crianças aprendam muito mais construindo do que se ocupando de cópias e de exercícios de prontidão.

A metodologia para as atividades de leitura e escrita requer do alfabetizador estar atento para escolher textos completos, bem escritos e autênticos, seguidos da fonte de consulta. Não devem ser utilizadas produções textuais fragmentadas, para evitar prejuízo da compreensão e comprometimento do ensino dessas, bem como suas funções e estruturas. É necessário saber lidar com a estrutura textual (forma) e função social (uso), explicando esses elementos aos alunos. Recomenda-se fazer uma leitura antecipada do texto e estabelecer reciprocidade (troca de experiências) com os alunos a partir da exploração de conhecimentos prévios (autor, fonte de publicação, como chegou às mãos dos alunos, ilustrações, assunto e conhecimentos lingüísticos). A partir daí, revelam-se as marcas lingüísticas do caso em estudo: prosa, versos, blocos distintos, vocabulário, pontuação, parágrafos, estrofes, ortografia. Faz-se uma primeira leitura para que as crianças percebam o tema do texto.

Com este trabalho procuramos mostrar que as interpretações orais e escritas extrapolam o espaço temporal, seqüencial e histórico do texto, provocando o que chamamos de inferência, ou seja, a relação que podemos estabelecer entre o tema e as situações cotidianas. O conteúdo assim organizado, significativamente, vinculado à preocupação com a sua interiorização de forma gradual, contemplando os tipos de textos, suas funções, estruturas e marcas lingüísticas, colabora para dotar o aluno de idéias e formas para se expressar mais tarde em suas produções independentes.

Neste sentido, vale ressaltar o apontado no início deste artigo a respeito da alfabetização: o ensino da língua portuguesa passa por sérios problemas na EJA. Isto se deve, entre outros, ao fato da escola fragmentar o ensino: primeiro alfabetiza e depois insere práticas de leitura e escrita, estas acontecem quando muitos alunos já terão perdido a capacidade criativa. Necessitados de uma aprendizagem significativa para os jovens e adultos que vêm fazendo parte das estatísticas, revelam problemas sérios com relação à compreensão e uso da escrita e leitura. As questões alinhadas neste texto são preocupantes, uma vez que para a grande maioria da população brasileira, a escola é a única agência de letramento disponível.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. ; Guarato, M. Alfabetização de jovens e adultos: a experiência do MOBREAL em Uberlândia, MG. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.1, n.1, p. 87-92, jan./dez. 2002.

ARCOVERDE, M. D. de L. A inserção do sujeito no mundo da escrita. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*. Brasília, v.2, n.2, p. 83-91, jan./dez. 2002.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294 p.

MACEDO, M. do S. A. N. *Desafios da Alfabetização na Perspectiva do Letramento*. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.7, n.37, p. 17-25, jan./fev. 2001.

MELO, O. C. *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

PISCIOTTA, H. Prática de leitura entre analfabetos. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*. Brasília, v.2, n.2, p. 59, jan./jun. 2002.

ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 232 p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro. n. 25, Jan./Abr. 2004, p. 5-17.

A EJA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO-CAMPO

Andréa Aparecida Borges Vasconcelos¹

RESUMO: Este artigo tem como pretensão analisar teoricamente a questão da alfabetização de Jovens e Adultos, relacionando-a com situações vivenciadas na prática de ensino como estagiária do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, numa escola de Alfabetização de Jovens e Adultos. Os relatos de experiências foram observados numa sala de 1^a série de alfabetização de jovens e adultos, em uma escola noturna de um bairro considerado pobre da cidade de Uberlândia. Para compreender o processo educativo nessa área, primeiro será feito um breve mapeamento dos determinantes histórico-sociais, segundo, a análise dos métodos e processos de alfabetização, terceiro, para fins didáticos, a oralidade e as práticas de letramento serão enfatizadas. De acordo com a temática escolhida, procurar-se-á explicitar: Qual a importância dos determinantes histórico-sociais no processo de alfabetização de jovens e adultos? Como alfabetizá-los? Como incentivar momentos de oralidade e práticas de letramento nas salas de alfabetização de jovens e adultos? Ao final, serão tecidas algumas considerações sobre a formação básica e continuada como fator determinante para uma boa atuação do alfabetizador da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização de jovens e adultos. Estágio. Letramento.

ABSTRACT: This article intend to analyse theoretically the point of alphabetization of youth and adults, related it with practice situations as a people who works a period of time in a job in the Pedagogy Course of *Universidade Federal de Uberlândia*, in a classroom of Alphabetization of Youth an Adults school. The experiences related were observed on a first grade classroom of alphabetization of youth and adults, in school of poor quarter of Uberlandia in the period of night. At first, it will be made a breaf mapping of historical-socials determinants to appreciate the educational

¹ Pedagoga formada na Universidade Federal de Uberlândia.

process in this area. Second, the analyse of methods and processes of alphabetization, third, for didactics ending, the orality and practice of literacy will be emphasized. According to the chosen thematic: what is the importance of historic-socials determinants on the process of alphabetization of youth and adults? How to encourage the moments of orality and practices of literacy on alphabetization classroom of youth and adults? At the end, some considerations will be done about basic and continued formation as determinant for a good action of EJA tutor for reading and writing.

KEY WORDS: Alphabetization of youth and adults. Tour. Literacy.

Este artigo foi produzido com o objetivo de analisar teoricamente a questão da alfabetização de Jovens e Adultos, relacionando-a com situações vivenciadas na prática de ensino como estagiária do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, numa escola de Alfabetização de Jovens e Adultos.

As de experiências relatadas aqui foram observadas numa sala de 1ª série de alfabetização de jovens e adultos, em uma escola noturna de um bairro considerado pobre da cidade de Uberlândia. Para compreender como se dá esse processo educativo, torna-se necessário fazer, em um primeiro momento, um breve mapeamento dos determinantes histórico-sociais do processo educativo de jovens e adultos, para que se possa perceber como esses determinantes encontram-se presentes na atualidade.

No segundo momento, abordar-se-á os métodos e processos de alfabetização, explicitando sinteticamente como caracterizam-se os métodos sintéticos e os analíticos, procurando compreender qual é o melhor processo para alfabetizar jovens e adultos.

Para fins didáticos, a oralidade e as práticas de letramento serão enfatizadas em um terceiro momento, em que serão consideradas importantes pontos dos trabalhos no sentido de desenvolver a oralidade e as práticas de letramento. Diante da temática, procurar-se-á explicitar: Qual a importância dos determinantes histórico-sociais no processo de alfabetização de jovens e adultos? Como alfabetizá-los? Como planejar atividades que contemplem a oralidade e as práticas de letramento nas salas de alfabetização de jovens e adultos?

Ao final, serão tecidas algumas considerações sobre a questão da

alfabetização de jovens e adultos, procurando explicitar a importância da formação básica e continuada para termos uma boa atuação nessa área.

Parte-se, inicialmente, de um mapeamento teórico dos determinantes histórico-sociais do processo educativo de jovens e adultos, explicitando também as questões de alfabetização mais relevantes que surgiram no campo de estágio, os relatos e as reflexões em torno dessas questões. Visando compreender as determinações histórica-sociais do processo educativo de jovens e adultos e seus reflexos no campo de estágio, é preciso fazer uma reflexão em torno das questões que envolvem o analfabetismo. Questões estas de caráter cultural, histórico, social e, sobretudo, econômico e político.

Os fatores sociais e econômicos evidenciados numa sociedade capitalista seletiva e excludente interferem na medida em que as famílias de baixa renda têm muitas das vezes acesso a escola devido à democratização das oportunidades educacionais, mas não as condições de permanência nesta escola. Uma vez que, quanto mais alto for o poder aquisitivo da família, mais condições sócio-econômicas há de investir em livros, materiais pedagógicos e na educação como um todo. No tocante a renda da família e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos afirma-se que:

[...] a renda familiar vem sendo principal fator de discriminação no acesso à alfabetização no Brasil, sobre determinando as diferenças observadas entre os grupos etários, as populações rurais e urbanas e das diferentes regiões do país, enquanto gênero e raça operam como fatores relativamente independentes da condição socio-econômica na determinação das oportunidades educacionais. (HADDAD; DI PIERRO, 1999, p. 6).

A este respeito, considera-se relevante pensar a alfabetização de jovens e adultos, entendido como todo processo que gera aprendizagem seja ele formal ou informal, levando em conta a renda familiar, mas também todos os aspectos por ela sobredeterminado.

Historicamente falando, um grande número de pessoas tem assumido uma atitude passiva diante da má distribuição de renda, das desigualdades e injustiças sociais, de modo que o analfabetismo é encarado como uma questão cultural. Entretanto, é preciso compreender que as condições sociais, econômicas e culturais mantêm o analfabetismo, pois, o próprio mercado de trabalho e as condições sociais dificultam a aquisição da leitura e escrita, e isso gera uma cultura do analfabetismo. Assim,

considera-se que o analfabetismo não deve ser entendido somente como um conceito desvinculado desses fatores mais amplos, porque são determinantes no processo educativo como um todo, não apenas se referindo ao processo educativo de jovens e adultos. Uma vez que a escola, inserida numa sociedade capitalista, é também seletiva e excludente, as classes menos favorecidas economicamente encontram-se, na maioria das vezes, privadas do saber formal, erudito, repassado pela escola.

Sobre essas questões e a partir de Donado(1990), ao fazer uma abordagem da alfabetização, verifica-se que quando a educação expandiu-se para as classes menos favorecidas era com o intuito da leitura da palavra pela palavra, ou seja, apenas a nível de decodificação e não de compreender e julgar o que leu. Enquanto que para a elite era uma educação diferenciada, mostrada através do ensino escolástico, erudito, numa abordagem acadêmica da leitura.

Entendendo a leitura como utilitarista, esta serve para preparar para o trabalho e a partir daí gera-se o analfabeto funcional, referindo-se àquelas pessoas que sabem apenas escrever e ler o próprio nome e, portanto, não podem participar de todas as atividades as quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade.

Dessa forma, não se pode transferir a responsabilidade apenas para o indivíduo, uma vez que é necessário compreender a sociedade como um todo, considerando as desigualdades e injustiças sociais e, sobretudo, a renda familiar, anteriormente explicitado.

A questão da influência da renda familiar pode ser observada na prática da escola pública, em que está sendo feito o estágio, quando a alfabetizadora coloca para a turma, de 15 alunos freqüentes, que é preciso que comprem uma apostila no valor de R\$ 5,00 e alguns dizem que não podem comprar, seja porque está sem dinheiro ou desempregado. Um aluno perguntou a ela como ele faria sem apostila e a professora simplesmente respondeu que os alunos não são obrigados a comprá-la, mas quem não a tiver em mãos não conseguirá acompanhar as aulas. Com essa atitude ela estará excluindo esse aluno, bem como todos aqueles que não puderam comprar a tal apostila, não trazendo, assim, nenhuma solução viável para tais alunos. Evidenciou-se a evasão de dois alunos e visando embasar a reflexão em torno da temática, quais serão as principais causas da evasão desses alunos?

Não há também por parte do Estado uma preocupação em fornecer materiais suficientes e adequados para as escolas e, no tocante à alfabetização de jovens e adultos, essa questão é mais preocupante,

porque o Governo adota uma política de investimento em programas de alfabetização sem resultado, já que não mantém a formação continuada e o acesso a cultura escrita. Mas maneja um conceito de alfabetização estreito por não assegurar continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas; já que grande parte dos educadores é leiga e, sobretudo, não incide sobre os fatores sócio-econômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo.

Dentro dessa perspectiva, afirma-se que os Projetos e/ou Programas de educação de jovens e adultos não devem estar ligados à aprendizagem mecânica de habilidades de leituras, mas sim, procurar manter a formação continuada, o acesso a cultura escrita, procurando desenvolver práticas de letramento. O nível local, a Prefeitura de Uberlândia é responsável pela maioria dos projetos e/ou programas de educação de jovens e adultos. Há também algumas empresas investindo na área, de modo que os trabalhadores estudem antes do trabalho ou, ainda, em comunidades de bairro. Na escola em que se faz o estágio, tem-se o PMEA. (PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO, 1990, p. 3).

Esse programa de caráter informal, cuja preocupação básica, atualmente, é que o aluno aprenda a ler e escrever. Os alfabetizadores são contratados em regime de dobra de turno, pois além de trabalhar no Programa de erradicação do analfabetismo (PMEA), trabalham também na Educação Infantil. De acordo com conversas informais com alunos que fazem parte deste Programa, evidencia-se que a preocupação básica é com a mera decodificação de símbolos gráficos, não havendo uma preocupação de investir na compreensão do processo de leitura e escrita.

Quanto aos alfabetizadores, Hara, defende que: “[...] os professores, a grande maioria são leigos, são obrigados a aceitar o desafio de escolarizar adultos sem o mínimo preparo necessário ao bom desempenho.” (1988, p.9). Dessa forma acredito que, os alfabetizadores precisam correr atrás para terem uma boa formação, aliar conhecimento com compromisso e compreender que para atuar bem nessa área é necessário ter clareza que o atuar nela é fazer uma opção política, pois, só assim podem ter uma atuação crítica em sala de aula, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo. Trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos implica em conhecer a realidade desses, por conseguinte, só assim estará propiciando atividades mais interessantes. Nota-se, então, a importância de propiciar experiências com jornais, revistas e livros diversos, inclusive os de auto-ajuda, para que seja despertado o aspecto

cognitivo dos adultos em processo de alfabetização e não ridicularizá-los com frases infantilizadas. Ou melhor, é de suma importância trabalhar com materiais que não infantilizam os adultos, já que a maioria deles tem auto-estima muito baixa e, portanto, o alfabetizador deve trabalhar com textos que contribuam para aumentá-la.

A este respeito, Ribeiro coloca que:

[...] o analfabeto tem, em geral, baixo índice de motivação para a alfabetização porque não acreditar na sua eficácia para satisfazer suas necessidades mais básicas ligadas à sobrevivência, preferindo acreditar na eficiência do fator trabalho. A alfabetização estaria ligada apenas às necessidades superiores tais como 'crescimento pessoal', 'influência' e 'prestígio'. (1992, p. 41).

A questão da infantilização do processo educativo de jovens e adultos é bastante preocupante e comum nessa área, visto que dessa maneira as aulas tornam-se cansativas e não motivam os alunos para buscarem aprender mais. É justamente assim que se verifica a sala de alfabetização no campo de estágio, pois a alfabetizadora utiliza-se de textos de cartilhas totalmente infantilizados e, muitas vezes, sem sentido já que o objetivo de tais textos é o estudo de famílias deste o “bá-bé-bi-bó-bú” até o “zá-zé-zi-zó-zu-zão”. Ao estudar textos assim e pela sua postura, a alfabetizadora tem uma postura tradicional, a ponto de fazer modelos de respostas no quadro e lê-los apontando a régua. E para piorar ainda mais, além de trabalhar os conteúdos de maneira pronta e acabada, totalmente desvinculados da sociedade, rotula os alunos, excluindo-os do processo tardio de alfabetização, com frases do tipo: “esta é turista”; “você não vai ler porque gagueja”; “estas duas são repetentes”, etc. Essas rotulações se deram no primeiro dia de aula, quando as duas estagiárias da sala fizeram uma apresentação informal, procurando saber: nome, profissão, porque voltou à escola e uma esquisitice (ou mania, para descontrair um pouco). A alfabetizadora ficou surpresa com os relatos e histórias de vida dos alunos, nos contando que não sabia da profissão de nenhum deles tampouco porque voltaram à escola. Entretanto, com essa postura tal alfabetizadora não estará contribuindo para que os alunos possam se posicionar criticamente perante o objeto em estudo, mas apenas decodificar o que leu, fazendo uma leitura silabada, a qual não possibilita uma compreensão. Mas a alfabetização precisa ultrapassar a simples decodificação, é preciso que o alfabetizador de jovens e adultos desenvolva ricos momentos de oralidade, ouvindo as histórias de vidas dos alunos e,

também, trabalhar com textos significativos, que vão contribuir para seu cotidiano, ou seja, é imprescindível vincular o conhecimento à prática social mais ampla.

Por fim, acredita-se que para tal é preciso encarar a alfabetização como emancipadora, ou seja,

[...] como um dos veículos mais importantes, pelos quais o povo 'oprimido' é capaz de participar da transformação sócio-histórica de sua sociedade. Dessa perspectiva, os programas de alfabetização não devem estar ligados apenas à aprendizagem mecânica de habilidade de leitura [...]. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 105).

A partir dessa afirmação conclui-se que, é preciso por parte dos programas de alfabetização e dos alfabetizadores que trabalham com a educação de jovens e adultos, tentar levar ao desenvolvimento, pelo leitor, de uma compreensão crítica da realidade e do contexto sócio - histórico determinante do processo de alfabetização.

Tendo em vista um país onde é muito grande o número de jovens e adultos que buscam completar uma escolarização não obtida na época considerada adequada, fazendo parte de um quadro de injusta distribuição de bens e serviços por parte do Estado, é desafiante para o alfabetizador trabalhar com o adulto que nunca esteve na escola ou que se sente fracassado diante dela. Considerando as dificuldades em ensinar e em lidar com a motivação de alunos cuja auto-estima é baixa, como o alfabetizador deve alfabetizar os jovens e adultos que não sabem ler e escrever?

Diante dessa questão, faz-se relevante uma explanação dos métodos de alfabetização e, por fim, como Freire encarava a alfabetização de jovens e adultos, o qual procurou despertar a leitura do texto e do mundo dialeticamente.

Rizzo (1980) aborda os *métodos sintéticos*: alfabético, fônico e silábico, e também, os *métodos analíticos* de alfabetização: palavração, sentençação, global de contos ou método Historiado.

Os métodos sintéticos dão ênfase ao ensino de partes ou elementos constitutivos da palavra, ou seja, iniciam-se das partes para o todo, enquanto que os métodos analíticos dão ênfase à compreensão da leitura desde a sua fase inicial, por partirem do todo para as partes.

O termo "alfabetizar" originou-se do *método alfabético*, empregado desde os tempos da Grécia e Roma antigas até o fim da Idade Média. Este método tem como procedimento didático o nome da letra e sua forma, valorizando a seqüência alfabética. O professor propicia que a criança

conheça a forma gráfica da letra, sendo treinada a identificar as sílabas, para paulatinamente serem apresentadas as palavras. Pelo fato de ter como base a repetição e memorização, enfatizando os sons das palavras e não os seus significados, este método é arbitrário e mecânico. E, assim, tanto as crianças quanto os jovens e adultos alfabetizados neste método geralmente têm uma leitura escandinava, com limitações no processo de interpretação e compreensão do texto.

O *método fônico* surgiu como uma tentativa de superar o alfabético, entretanto, permanece obedecendo a uma seqüência pré-estabelecida, tendo como base a memorização tal como o método alfabético. Porém, no método fônico são ensinados os sons das letras, treinados isoladamente para irem-se associando e compondo novas combinações silábicas; estudam-se as vogais e posteriormente as consoantes, que se organizam de forma pré-estabelecida, cujos sons são combinados com as vogais. Este método dá ênfase aos sons das vogais e consoantes, seu traçado, pronúncia correta, de forma arbitrária, mecânica e extremamente formal e por isso, dificulta o processo de leitura e interpretação por parte dos discentes.

O que difere o *método silábico* dos demais métodos sintéticos (alfabético e fônico) é que valoriza a sílaba como ponto de partida para o ensino da leitura, caracterizando o que pode se chamar de método do “Bá, Bé, Bi, Bó, Bu”. As sílabas são ensinadas isoladamente, de forma mecânica e repetitiva, desestimulando a criança, o jovem ou adulto que está sendo alfabetizado.

Em todos estes métodos precisa-se saber a ordem alfabética, o que gera certo condicionamento, de modo que para saber a ordem alfabética é preciso começar do início do alfabeto. De um modo geral, as pessoas alfabetizadas nos métodos sintéticos têm dificuldades para interpretar, organizar as idéias, dar nexos e seqüências aos parágrafos. Isso ocorre com seqüela destes métodos e da interpretação reduzida de textos. Considera-se que os métodos sintéticos vão cerceando e limitando as possibilidades de raciocínio, principalmente por parte de jovens e adultos que vão estudar, muitas vezes cansados, após o trabalho.

É justamente o método silábico que é utilizado pela professora na escola, onde é feito o estágio da prática de ensino de um grupo de alunas do 4º ano de Pedagogia - noturno, da UFU. Enquanto a apostila que os alunos e alfabetizadora encomendaram à diretora não ficou pronta, a alfabetizadora faz uso da seguinte cartilha para alfabetizar: PASSOS, Lucina Maria Marinho [et al]. *Alegria de saber*. português: 1º grau: 1ª série.

São Paulo: Scipione, 1995. Em todas as aulas de Português se estuda nesta cartilha, chamando a atenção o fato de estudar as sílabas de forma mecânica e repetitiva, desde o “Bá- Bé- Bi- Bó- Bu- Bão” até o “Zá- Zé- Zi - Zó- Zu- Zão”. Em todas as famílias silábicas, encontram-se textos que apenas procuram frisar as sílabas, assim, os textos ficam repetitivos e sem sentido. Para piorar as atividades, estas são sempre parecidas, como leitura do texto, cópia do mesmo no caderno e interpretação reduzida do mesmo. Considera-se como interpretação reduzida do texto porque, geralmente, as perguntas iniciam sempre com: “Qual é o título do texto? Quantos parágrafos ele tem?” As demais perguntas não exigem reflexão, apenas que os alunos voltem ao texto e façam a cópia do fragmento considerado “adequado”. Conseqüentemente verifica-se que os alunos têm muitas dificuldades para ler, fazendo uma leitura silabada e, também, apresentam dificuldades para escrever, já que ao se priorizar cópias e exercícios repetitivos, não dá ênfase a produção de textos espontâneos, que são ótimos para serem trabalhados no processo de alfabetização. No entanto, é preciso ressaltar que ao se criticar o método que a alfabetizadora regente usa na sala de aula, não se pretende deixar transparecer que não se deve trabalhar com sílabas, ou seja, é preciso sim que se trabalhe com sílabas, mas não de maneira mecânica, repetitiva e sem sentido para os alunos.

Por isso, é necessário que o alfabetizador tenha o conhecimento de todos os métodos de alfabetização, considerando as suas vantagens e desvantagens e, principalmente, faça uma opção por um método que não seja tão mecânico e arbitrário, para que os jovens e adultos tenham uma aprendizagem significativa para eles. Para tanto, explicitar-se-á os métodos analíticos: *palavração*, *setenciação* e *Global de Contos*. Bem como o *processo de construção*.

A *palavração* parte da palavra que tenha significado para os educandos, como forma de despertar o interesse pela leitura e informação. Evidencia-se que com a palavração a aprendizagem é lenta, por isso, o professor precisa explicar bem, pois caso contrário, o processo de alfabetização de jovens e adultos fica comprometido e os mesmos acabam por acreditar que não estão aprendendo e evadem-se. Entretanto, é relevante ressaltar que Freire utilizou-se deste método, alfabetizando em pouco tempo jovens e adultos. Buscava-se com a alfabetização, a qual partia de palavras com significado, promover a conscientização, gerada na prática social. A consciência crítica é percebida na busca da autonomia num contexto político e cultural.

Ribeiro (1992) explicita que Freire propunha que na alfabetização de jovens e adultos deveriam utilizar palavras geradoras, a partir das quais se desenvolvem discussões, desmembramento da palavra em sílabas, com as quais o alfabetizando cria novas palavras; diante de uma relação dialógica com o educador. Ou melhor, Freire propõe o estudo através de palavras geradoras, escolhidas no meio cultural dos alunos. Tais palavras são decompostas em sílabas, possibilitando pela combinação das mesmas a criação de outras palavras. Escolhida a palavra geradora será apresentada a codificação, que é a representação da palavra, sobre a qual incide a decodificação, ou seja, o ato de analisar a representação de situações conhecidas pelos alfabetizandos, em que educador e educandos fazem juntos: a leitura da realidade e do mundo. Portanto, para este educador “[...] alfabetizar é um ato político, pois não há educação neutra” (RIBEIRO, 1992, p. 50), sendo também um ato de conhecimento em que educador e educando buscam juntos, conhecer algo, evidenciado numa relação em que ambos ensinam e aprendem juntos, através do diálogo e da colaboração. Funda-se na educação libertadora e problematizadora, que aprender não é o ato de depositar e de transmitir conhecimentos como na educação bancária, pois a educação problematizadora baseia-se na relação dialógica entre os sujeitos cognoscentes. Razão pela qual a obra de Freire é um rico suporte teórico, como uma das fontes de pesquisa dos profissionais da educação.

Entretanto, Hara (1988) critica alguns educadores, os quais fazem uma leitura mecânica do chamado método Freire, uma vez que estes consideram erroneamente que a aprendizagem implica simplesmente na decodificação de palavras e na sua silabação visando a construção de novas palavras.

A *sentenciação*, de forma semelhante da palavração, parte do estudo do todo que tenha significado, entretanto enfatiza o estudo das sentenças, em que os alunos são orientados a procurar palavras semelhantes dentro da sentença. Neste método, gasta-se muito tempo com a memorização das sentenças, mas, por outro lado, cultiva-se hábitos e atitudes inteligentes de leitura, dando uma idéia do todo.

Outro método analítico é o *Global de Contos*, ou Historiado, no qual a criança ou jovem e adulto cria textos com começo, meio e fim. Desperta, então, o interesse pela leitura como fonte de prazer e informação. Porém, é um método mais caro, por frisar a coordenação óculo-visual. Exige maior preparação do profissional, um planejamento anterior, sendo preciso considerar também a sua flexibilidade, já que os métodos sintéticos exigem

menos formação por parte dos professores.

Oliveira tece algumas críticas aos processos analíticos e também aos sintéticos de alfabetização, pois ambos,

[...] não permitem a exploração, a escrita de 'novidades'; o uso de palavras que ainda não foram aprendidas, [...] impedindo que o aprendiz explore e se aproprie do objeto conceitual que é a língua escrita, pois, se errasse, segundo a concepção dos métodos, o erro seria fixado. (1992, p. 20-21).

Já o construtivismo tem uma visão construtiva do erro, uma vez que respeita as construções feitas pelas crianças, e estimula cada estágio de seu desenvolvimento cognitivo. As experiências das crianças têm sido consideradas por muitos alfabetizadores como ponto de partida para que o ele consiga desafiar e propiciar aos alunos novas descobertas, buscando aliar significante e significado. Este processo estimula o prazer em ler e escrever, bem como fazer descobertas, já que não possui fases definidas a serem seguidas rigorosamente. Então, o aluno lê e produz sem preocupar em escrever com esta ou outra letra, sendo preciso, primeiramente, fazer um diagnóstico, um levantamento de necessidades, interesses, expectativas e conhecimentos, em que o alfabetizador deve utilizar do diálogo e de dinâmicas de grupo como atividades estimuladoras e enriquecedoras do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, o alfabetizador precisa planejar e replanejar, tendo domínio tanto do método quanto dos conteúdos, com vistas a não gerar um espontaneísmo, no qual não se ensina e não se aprende. Com isso, tanto os alfabetizadores como os futuros que ainda estão nas universidades, precisam conhecer os métodos de alfabetização, compreendem questões relevantes em torno do processo de alfabetização que principalmente, as que se referem as escolhas que realizamos quanto aos modos de fazer.

Freire e Macedo (1990) destacam a importância de apresentar o processo de alfabetização como uma construção histórica e social, enfatizando a necessidade de encarar todo processo como um esforço para ler o texto e o mundo dialeticamente. Portanto, um alfabetizador crítico entende que tanto ele quanto o educando vão se tornando igualmente sujeitos no processo de construção do conhecimento, centrado em experiências estimuladoras da decisão, responsabilidade, autonomia e da consciência crítica dos educandos.

Especificamente aos alfabetizadores que trabalham com o processo de alfabetização de jovens e adultos, é preciso que busquem atuar

criticamente em sala de aula, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo. Para tal, é relevante conhecer o contexto sócio-econômico e cultural desses jovens e adultos. O intuito é que sejam propiciadas atividades mais interessantes e significativas, estimulando práticas de letramento e de desenvolvimento da oralidade, que se mostram fundamentais na vida societária.

A respeito da oralidade, Schimit (1982) afirma que a linguagem oral se mostra como um instrumento social que possibilita a comunicação e a auto-realização, e que proporciona a aquisição da maturidade lingüística, aperfeiçoando, sobretudo, o uso da tecnologia (de telefone, rádio, televisão, computador etc.). Assim, as atividades de linguagem oral desempenham papel importante na vida dos indivíduos, já que a linguagem constitui parte integrante do trabalho escolar, em todas as disciplinas curriculares, como forma de adquirir automatismos de expressão oral e de educar a audição (um fala, outro escuta).

A partir daí, acredita-se que a oralidade é o fundamento básico para a questão da escrita e até mesmo para que a pessoa adquira práticas de letramento. Contudo, a oralidade foi perdendo espaço para a escrita, a qual ocupa cada vez espaços mais importantes na sociedade. Verifica-se que na sala de alfabetização de jovens e adultos em estudo, não é desenvolvida a oralidade, pois o que se observa são alunos cansados, calados, sentados e infileirados. No entanto, considerando a exigência da estagiária em ministrar uma aula, teve-se a oportunidade de procurar ministrá-la de forma diferenciada da habitual. Para início, pediu-se que todos se posicionassem em círculo para ter uma melhor visualização de todos e um debate mais rico. A temática trabalhada foi o “Dia da Família” conforme o Programa. Procurou-se desenvolver a oralidade, cantando, primeiramente, a música do Padre Zezinho, para que motivasse uma conversa informal sobre a família; trabalhou-se também com a explicação de palavras desconhecidas, o que caracterizam rima e estrofe e, posteriormente, formação de frases dos alunos com respectivas gravuras de revistas sobre a família.

Dessa forma, procurou-se ministrar uma aula que dá ênfase no debate e no desenvolvimento da oralidade, porque observa-se que esta não é trabalhada de fato na sala de aula, causando, posteriormente, prejuízo à educação escrita. Entretanto, não se pode desconsiderar a escrita, no que se refere a sua importância. Ela é importante na medida em que as pessoas alfabetizadas participam das atividades, nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade. Ser

alfabetizado permite lhes, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço de seu próprio e do desenvolvimento do espaço em que se encontram inseridas. Enquanto que as pessoas analfabetas (não sabem ler e escrever) não podem exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, sendo aquele que a sociedade marginaliza, não tendo acesso aos bens culturais de sociedades letradas.

Entretanto, ser uma pessoa alfabetizada não é condição essencial para ser uma pessoa letrada, erudita, versada em letras, ou melhor, independente de ser alfabetizada ou não se pode adquirir práticas de leitura no seu cotidiano, tornando-se uma pessoa letrada. Isso ocorre quando a pessoa incorpora na sua vida social a prática de leitura e escrita.

De acordo com Soares, alfabetização e letramento se distinguem no sentido de que letramento vai além de saber ler e escrever - de ser alfabetizado -, mas de saber fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações. Essa mesma autora define letramento como:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Mais adiante esclarece que ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever, [...] apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade'. (SOARES, 1999, p. 39).

A partir daí, acredita-se que é preciso realizar atividades que favoreçam práticas de letramento e, também, de oralidade nas aulas de alfabetização de jovens e adultos. Isso é possível com a realização de atividades próximas do contexto social e da realidade desses alunos, a fim de que desperte o interesse, tenha significado e favoreçam práticas de letramento. O alfabetizador deve, para tanto, trabalhar com portadores de texto (placas de sinalização de trânsito, rótulos, receitas, talão de água e luz, lista de compras, [...] bulas de remédio) como forma de favorecer práticas de letramento. É preciso ressaltar, que "há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural." (SOARES, 1999, p. 49).

Histórias de vida, relatos de novela, de maneira geral, enfocam a questão da oralidade, que podem partir para a produção escrita, trabalhando as diversas formas de linguagem (formal e informal), as quais variam de acordo com o espaço e as finalidades. A partir dessas produções, na sala

de aula, o professor deve focar que é preciso escrever diferente do falar, já que a maioria faz uso da linguagem popular e assim é preciso frisar a importância do falar e escrever cultamente, bem como estudar cada tipo de gênero (receita, anúncio, poesias) já que cada um deles possuem uma linguagem diferente. Tendo em vista a produção de texto, a professora regente trabalhou no que se refere ao conteúdo de Geografia e História, uma atividade interessante: “A descoberta do Eu”, em que foi frisado desenhar a si próprio, escrever quem sou eu, como eu sou, enfatizando cor dos olhos, cabelo, altura e maneira de ser. Entretanto, verificou-se que a professora não soube explorar bem a atividade, além de propiciar características preestabelecidas, em que o aluno marcava as características e as copiava no caderno, e colocou na lousa seu próprio texto servindo de modelo para os alunos, de maneira bastante tradicional.

No entanto, acredita-se que a forma de trabalhar e de entender a Educação, não só de jovens e adultos, depende muito da opção política do alfabetizador, que é determinante no tipo de trabalho que ele irá fazer. Todavia, considera-se imprescindível buscar fazer um trabalho diversificado, a fim de que contribua para favorecer o desenvolvimento da oralidade e de práticas de letramento por parte de jovens e adultos em processo de alfabetização.

Evidencia-se um significativo contingente de jovens e adultos que não passaram pelo processo de alfabetização na idade considerada adequada. São adolescentes e adultos que não possuem a aprendizagem de habilidades para escrita e leitura. Contudo, não se pode esquecer que o adulto “analfabeto” criou seus códigos para conviver em um mundo letrado, seja para andar de ônibus, ou para identificar nome de remédios, ruas etc.

Segundo resultados de pesquisas realizadas por Ferreiro & Teberosky, tanto a criança quanto o adulto têm hipóteses da língua oral e da escrita, antes de formalmente iniciada a alfabetização (OLIVEIRA, 1992, p. 19).

Tais adultos, geralmente, inseriram-se muito cedo no mundo do trabalho para complementar o orçamento familiar, tendo que priorizar o trabalho em detrimento da escolarização, de aprender o saber formal, sistematizado historicamente pelos homens. Quanto à escola, esta se encontra inserida numa sociedade capitalista, informatizada e globalizada, sendo também seletiva e excludente. Uma vez que a educação, vinculada à prática social mais ampla, relaciona-se com os fatores históricos, econômicos, sociais e culturais. Entende-se que os fatores sociais e econômicos, sobredeterminam diferenças entre os grupos etários, as populações rurais e urbanas e as diferentes regiões no país, sobretudo,

acarretando, historicamente, uma atitude passiva diante da má distribuição da renda, de modo que se encara o analfabetismo como uma questão cultural. Compreender os determinantes históricos-sociais do processo educativo de jovens e adultos, permite perceber mais nitidamente a visão ideológica que a maioria dos adultos analfabetos tem sobre a educação. Ou melhor, os adultos “analfabetos” expõem claramente que estão estudando para melhorar de vida, isto é, ilusoriamente buscam uma ascensão social.

No entanto, como se enfatiza a impossibilidade de uma prática educativa neutra, requer que o alfabetizador estabeleça, em sala de aula, um clima sociável, coerente com o discurso e a ação, ensinando e aprendendo, ao mesmo tempo, numa relação dialógica. Concebe-se que a educação de adultos deve relacionar-se com as atividades de vida do educando e seu meio físico-social. Tem como função principal a profissionalização, aperfeiçoamento e atualização. Não se trata, porém, apenas do desenvolvimento de habilidades, gerando o tecnicismo, mas envolve também as dimensões da personalidade, visando ressaltar valores do ser humano como um todo, o que remete uma postura tanto existencial quanto profissional.

Dentro deste contexto, acredita-se que o alfabetizador deve alfabetizar e ao mesmo tempo, colaborar para estimular o senso de equipe, o companheirismo e a auto-estima de adultos em processo de alfabetização, de modo que os alunos elaborem construções progressivas do conceito da língua, forma e conteúdos significativos, na interação indissociável entre o sujeito e o objeto. É preciso que os educadores busquem atuar criticamente em sala de aula, conhecendo o contexto sócio-econômico e cultural de seus alunos para que propiciem atividades significativas e interessantes, estimulando, sobretudo, práticas de letramento e desenvolvimento da linguagem oral. Para tanto, faz-se necessário que o professor trabalhe também com portadores de texto como, placas de sinalização, rótulos, receitas, talão de luz, listas de compras etc., enfocando a oralidade - importante instrumento social, que possibilita a comunicação e a auto-realização, por meio de relatos de vida, acontecimentos importantes. É imprescindível partir desses relatos para, posteriormente, trabalhar com a produção escrita, enfocando as diversas formas de linguagem (formal e informal), as quais variam de acordo com o espaço e as finalidades.

Enfim, a alfabetização de jovens e adultos não pode mais priorizar a decodificação de sinais, é preciso compreender como o indivíduo se

apropriada da leitura e da escrita e, escolher modos de fazer que busque despertar a curiosidade, a autonomia e a criticidade de jovens e adultos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1994, p. 27-38.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 1-43; 89-107.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para todos*. Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa-Assessoria, Pesquisa e Informação, 1999. p. 1-22.

HARA, Regina. *Alfabetização de adultos: ainda um desafio*. São Paulo: CEDI, 1988.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 3-14.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo; Escola de professores, 1995.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. Pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, 21, Caxambu, 1998. p. 1-17.

_____. [et al.]. *Metodologia da alfabetização: Pesquisas em educação de jovens e adultos*. São Paulo: Papyrus, 1992.

OLIVEIRA, Marília Vilela de. Algumas considerações sobre os métodos tradicionais de alfabetização. Uberlândia, *Ensino em Revista*. v.1, n. 1, p. 19-62. jan./dez.1992.

RIZZO, Gilda Meneses Soares. *Os diversos métodos de ensino da leitura*

e da escrita: Estudo Comparativo. Papelaria América Editora, 1983. p. 1-49.

SCHIMITZ, E. F. *Didática Moderna-Fundamentos*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos, 1982.

SILVA, Angela Maria; PINHEIRO, Maria S. de Freitas; FREITAS, Nara Eugênia. *Guia para normalização de trabalhos técnicos-científicos*: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses. Uberlândia: UFU, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TFOUNI, Leda Veridiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995. p. 9- 28.

PSICOPEDAGOGIA E ALFABETIZAÇÃO

*Elisângela Martins Araújo¹
Aparecida Nogueira de Souza*

RESUMO: Vivemos hoje novas orientações e desafios. Não cabe à educação apenas repassar ou transmitir conhecimentos, mas favorecer a formação humana, desenvolvendo as potencialidades dos sujeitos, por meio de uma aprendizagem que conduza os alunos a aprender, a pensar e a aprimorar habilidades necessárias para enfrentar o mundo que se apresenta a eles. O processo de alfabetização ao longo dos anos tem sido considerado o grande responsável pelo fracasso escolar e, conseqüentemente, vem atuando como gerador da exclusão de significativa por parte do alunado, conferindo à escola um papel elitista e discriminatório. Daí, a necessidade de se fazer algo “urgente” para que se mude a presente realidade. Com os dados obtidos pela pesquisa constatamos alguns pontos considerados fundamentais para entender como se dá a construção dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Desse modo, os dados foram organizados em três categorias de análise: o processo da aquisição das habilidades necessárias à alfabetização e ao letramento; estratégias utilizadas pelo professor para motivar na criança, o gosto pela leitura; e objetivos priorizados pelo professor na alfabetização do aluno. A partir das observações em sala de aula, percebemos que P1 dá “espaço” para que as crianças questionem, participem e que, mesmo aqueles alunos que se mostram mais desinteressados em estudar, parecem possuir um entrosamento muito grande com a professora, o que auxilia o envolvimento desses nas atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Aprendizagem significativa.

¹ Professoras da rede Municipal e Particular de Caldas Novas-GO. Artigo apresentado à Universidade Estadual de Goiás –UEG como requisito final para a obtenção do título de especialista em psicopedagogia sob a orientação da professora Dra. Sônia Maria dos Santos.

ABSTRACT: Today we live new orientations and challenges. It doesn't fit to the education to repass or transmit knowledge, but to allow the human being formation, developing the potentialities of the people by means of a learning that leads the confrontation of the world that it presents to them. The process of alphabetization along the years has been considered the responsible for school failure and, consequently, the process of alphabetization acts causing the exclusion of meaningful part of the students, giving to the school a elitist and discriminatory role. Then, it is necessary to make something "urgent" to change the present reality. With the gotten informations evidenced some basic points that can be help to understand how the construction of knowledges gives on the reading and writing. In this way, the informations had been organized in three categories of analysis: the process of abilities acquisition necessary to alphabetization and literacy; strategies used by a teacher to motivate in the child, the taste for reading; and prioritized goals by the teacher in the alphabetization of the student. From the observations in the classroom, we perceive that P1 gives "opportunity" the children ask, participate and, even those students that show more uninterested in study, they seem to hold a great intermeshing with the teacher, it assists the involvement of these in the activities.

KEY WORDS: Alphabetization. Literacy. Significant learning.

As observações preliminares sobre as quais discorre esse artigo têm suas bases na prática docente que ora se faz em sala de aula e nas leituras feitas no decorrer do curso de pós-graduação, o qual despertou-nos o interesse em pesquisar como a criança constrói seu conhecimento na leitura e na escrita e, quais são as dificuldades encontradas nesse processo.

Essa pesquisa com base neste enfoque teve seu surgimento a partir de uma necessidade que advinda da prática pedagógica, a qual já temos observado, ao longo de nosso trabalho, enquanto professoras das séries iniciais, a dificuldade que alguns alunos sentem em relação ao processo de alfabetização, ou melhor, ao letramento.

Enquanto educadoras das séries iniciais do ensino fundamental, deparamo-nos cada vez mais com crianças que enfrentam grandes dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, assim observando que a maioria das reprovações acontece na 1ª série do ensino fundamental;

os alunos reprovados ou que fracassam pertencem, geralmente, às classes desfavorecidas. É possível encontrar crianças na 1ª série em diversas fases de aprendizagem e com diferentes dificuldades em relação ao processo da aquisição da leitura e da escrita.

É preciso, no entanto, situar o nosso momento: educamos no contexto de novo século, com demandas diferenciadas e que se alteram em um dinamismo irrefreável, fruto das transformações e dos avanços em uma sociedade em constante mudança. Vivemos hoje novas orientações e desafios, isto é, não cabe à educação apenas repassar ou transmitir conhecimentos, mas favorecer a formação humana, desenvolvendo as potencialidades dos sujeitos, por meio de uma aprendizagem que conduza os alunos a aprender a pensar e a aprimorar habilidades necessárias para enfrentar o mundo que se apresenta a eles.

De forma que esse trabalho, além de servir de orientação para novas práticas pedagógicas, poderá servir também de suporte para outros professores que trabalham com alfabetização e procuram entender pontos de dificuldades dos alunos na aquisição do letramento.

Hoje, bem desenvolvido o campo da psicopedagogia, existe uma percepção global do fato educativo e para a compreensão satisfatória dos objetivos da educação e da finalidade da escola, possibilitando assim, uma ação transformadora. Este campo permitiu-nos também detectar problemas na educação e possíveis soluções, o que poderá mostrar-nos caminhos para uma educação de qualidade.

O processo de alfabetização ao longo dos anos, tem sido considerado o grande responsável pelo fracasso escolar e, conseqüentemente, vem atuando como gerador da exclusão de significativa por parte do alunado, conferindo à escola um papel elitista e discriminatório. Daí, a necessidade de se fazer algo “urgente” para que se mude a presente realidade.

O fato da escola em geral, não saber fazer de seus alunos bons leitores, traz conseqüências graves para o futuro destes, que terão enormes dificuldades no cotidiano de sua vida escolar e pessoal, em que a leitura e a escrita se fazem necessárias a todo instante e serão fortes candidatos não só ao insucesso escolar, mas também sofrerão o processo da exclusão na sociedade na qual estão inseridos.

A insatisfação de professores e alunos revela que há problemas a serem superados tais como, a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama.

Segundo alguns autores como Ferreiro (1998), alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da escrita, e letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita.

Para Freire

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1976, p.21).

Diante do trecho acima podemos afirmar que pelas colocações do autor parece ser os adultos aqueles que têm uma maior dificuldade na compreensão de como ocorre o processo da alfabetização, imaginando-o como seqüências idealizadas de progressão cumulativas, estimulando modos idealizados de fala que estariam ligados à escrita e construindo definições do “fácil” e do “difícil,” definições estas que nunca levaram em conta de que maneira se define o fácil e o difícil para o ator principal da aprendizagem, a criança.

De acordo com Ferreiro:

[...] a aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente; ao contrário, exige uma ação deliberada do professor e, portanto, uma qualificação de quem ensina. Exige planejamento e decisões a respeito do tipo, freqüência, diversidade, seqüência das atividades de aprendizagem. Mas essas decisões são tomadas em função do que se considera como papel do aluno e do professor nesse processo; por exemplo, as experiências que a criança teve ou não em relação à leitura e à escrita. Incluem, também, os critérios que definem o estar alfabetizado no contexto de uma cultura. (FERREIRO, 2000, p. 32).

Essa mesma autora oferece-nos um instrumental de possibilidades para ver a criança no seu processo de aquisição da escrita, e para verificar o que ela sabe e o que ela não sabe, porque é no que ela ainda não sabe, e no que ela pode e tem condições de fazer com ajuda, ou seja, com interferência de um adulto, é que o professor vai atuar.

Segundo Wells (2002), estar plenamente alfabetizado é ser capaz de compreender diferentes tipos de textos, possuir um repertório de procedimentos e habilidades para relacioná-los em um campo social determinado.

Sobre isso, Ferreiro esclarece que:

[...] as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais). (FERREIRO, 2000, p.25).

Para que melhor se entenda a situação que a criança se apresenta hoje em relação à leitura e à escrita, se faz necessário fazer uma breve retrospectiva histórica.

Vivemos inseridos num mundo diferente daquele de vinte, trinta anos atrás. Nossa sociedade está cada vez mais globalizada, mais complexa, exigindo um aprimoramento constante, criando novas necessidades. Há alguns anos, as pessoas eram classificadas em alfabetizadas ou analfabetas pela condição de saber ou não, escrever o próprio nome - condição para que se pudesse votar e escolher os governantes.

Na década de 1980, surgiu o termo “analfabetismo funcional” para designar as pessoas que, sabendo escrever o próprio nome e identificar letras, não sabiam fazer uso da leitura e da escrita no seu cotidiano.

A maneira que se utilizava para saber se o sujeito era alfabetizado, ou não era o tempo de permanência nas escolas. Com menos de quatro anos considerava-se que o indivíduo não tinha se apoderado da leitura e da escrita, sendo, portanto, analfabeto funcional. Mas, observou-se que, mesmo dentre os que permaneciam por mais tempo nas escolas, alguns não eram capazes de interagir e se apropriar da leitura e escrita. Criou-se então, o termo letramento, para designar esta nova condição.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (BRASIL, 1998, p.38).

Surge então, a necessidade de as escolas repensarem o seu papel social. Não apenas alfabetizar, ou fazer com que o indivíduo permaneça na escola por mais tempo, mas dar qualidade a esse tempo em que o indivíduo fica na escola. Ou seja, letrar os seus alunos, pois o letramento possibilita que o indivíduo modifique as suas condições iniciais sob os aspectos: social, cultural, cognitivo e até mesmo o econômico.

Quando observamos o índice de analfabetismo no país (15 milhões

de brasileiros cerca de 13,3 % da população) publicado pelo Jornal Folha de São Paulo em 27 de março de 2001, nos assustamos. O número de analfabetos funcionais eleva o índice para 29,4 %. Imaginemos então, qual seria o índice de analfabetismo se fosse considerado um grau mínimo de letramento. Com certeza chegaria a 50 % ou mais.

Um estudo divulgado pelo IBGE, retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs de 1997, mediu o hábito e a capacidade de leitura e da escrita da parcela alfabetizada da população brasileira nas grandes cidades. Depois de submetidos a um teste, os entrevistados foram classificados em três grupos de acordo com os resultados alcançados. No grupo I, 37% dos entrevistados compreendiam textos curtos e anúncios. No grupo II, os que, além das habilidades do nível I, conseguem ler e compreender textos um pouco mais extensos, como reportagens de jornais são – 37 %. E no grupo III, os que são capazes de ler e compreender textos longos, e que conseguem realizar inferências e estabelecer relações entre os diversos elementos como títulos e subtítulos são – apenas 29 % dos entrevistados.

Ainda, a mesma pesquisa revelou que 41 % dos entrevistados não têm hábito de leitura. Os dados da pesquisa nos apontam a necessidade de as escolas propiciarem uma maior disponibilidade de material de leitura, um maior contato das crianças com livros, jornais e revistas, não mais fechados no interior de uma biblioteca, mas como uma prática mais corriqueira, de fácil acesso e maior circulação.

Ser alfabetizado ou ser letrado

Durante muito tempo, pensava-se que ser alfabetizado era conhecer o código lingüístico, ou seja, conhecer as letras do alfabeto. Atualmente, sabe-se que, embora seja necessário o conhecimento das letras, só isso não é suficiente para ser competente no uso da língua escrita. A língua não é um mero código para comunicação. A linguagem é, um fenômeno social estruturado de forma dinâmica e coletiva e, portanto, a escrita também deve ser vista do ponto de vista cultural e social. Para dar conta desse processo de inserção numa cultura letrada tal como a atual, utiliza-se atualmente a palavra letramento.

A alfabetização (ou o conhecimento do código da escrita) é apenas um meio para o letramento (uso social da leitura e da escrita). Para formar cidadãos participativos, é preciso levar em consideração a noção de letramento e não de alfabetização. Letrar significa inserir a criança no

mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos da escrita na sociedade.

Essa inserção começa muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais lêem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos, as marcas ressaltam nas prateleiras dos supermercados e na despensa em casa (MINAS GERAIS, 2003).

O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido incidentalmente no seu dia-a-dia. A escola deve continuar o desenvolvimento das crianças nesse processo, evitando as práticas que tornam a criança alfabetizada, com conhecimento do código, mas incapaz de compreender o sentido dos textos.

Os PCNs nos alerta que:

O professor deve tomar alguns cuidados para envolver o aluno no processo de construção da escrita, tais como criar um ambiente letrado, em que a leitura e a escrita estejam presentes mesmo antes que a criança saiba ler e escrever convencionalmente; considerar o conhecimento prévio das crianças, pois, embora pequenas, elas levam para a escola o conhecimento que advém da vida; participar com as crianças de práticas de letramento, ou seja, ler e escrever com função social; utilizar textos significativos, pois é mais interessante interagir com a escrita que possui um sentido, constitui um desafio e dá prazer; utilizar textos reais, que circulam na sociedade, e utilizar a leitura e a escrita como forma de interação, por exemplo, para informar, convencer, solicitar ou emocionar. (BRASIL, 1998, p.38).

Quando se considera a importância do letramento, ficam de lado os exercícios mecânicos e repetitivos, baseados em palavras e frases descontextualizadas. O enfoque está no aluno que constrói seu conhecimento sobre a língua escrita e não no professor que ensina. Na escola, a criança deve prosseguir a construção do conhecimento iniciada em casa e interagir constantemente com os usos sociais da escrita.

O importante não é simplesmente codificar e decodificar, mas ler e escrever textos significativos. Enquanto a alfabetização se ocupa com a aquisição da leitura e da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Os estudos sobre o letramento desse modo, não se restringem

somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando entre outras coisas ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos.

Para Vygotsky (1984), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo.

Ao se falar em alfabetização, o que deve nos vir à mente são os três eixos norteadores da mesma: a oralidade, a escrita e a leitura. Uma está ligada à outra incondicionalmente. Alfabetizar é levar a criança a ter prazer, gostar de falar, escrever e ler.

Então, alfabetizar não é simplesmente decodificar códigos, símbolos, mas sim, decodificar e interpretar o significado, fazer uma análise crítica de algo. A escrita nas concepções tradicionais de alfabetização, baseadas na visão de que a aprendizagem da linguagem escrita é um processo de associação de símbolos gráficos a sons da fala e, por isso, um processo mecânico de repetição de letras ou sílabas e seus respectivos segmentos sonoros, passou a ser questionada com mais intensidade. (BRASIL, 1998).

O reiterado fracasso escolar das crianças de escolas públicas na fase inicial de alfabetização contribuiu para que a teoria de Ferreiro & Teberosky, orientada para pressupostos interacionistas na perspectiva psicogenética, encontrasse campo fértil para divulgação e aceitação no meio educacional.

As próprias pesquisadoras assinalaram que as elaborações que construíram eram as primeiras no sentido de:

[...] proceder a uma revisão completa de nossas idéias sobre a aprendizagem da língua escrita, a partir das descobertas da psicolinguística contemporânea e as primeiras a vincular esses

conhecimentos “com o desenvolvimento cognitivo, tal como é visto na teoria de Piaget”. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1989, p. 25).

Além disso, apontaram que essa nova forma de conceber a alfabetização, considerando o sujeito que aprende e, portanto, a sua atividade, tem segundo a fala das pesquisadoras “[...] como fim último, o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lecto-escritura na América Latina, e o de evitar que o sistema educacional continue produzindo futuros analfabetos”. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1989, p.32).

Entretanto, as expectativas de resolver os problemas denominados pelas autoras de seleção social e expulsão encoberta, gerados pela distribuição desigual de oportunidades educacionais, não se concretizaram e muitas crianças que são matriculadas nas escolas continuam sem aprender a ler e a escrever, porque a solução para o problema do fracasso escolar, durante a alfabetização, exige não apenas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, mas demanda, sobretudo, empenho e vontade dos poderes públicos no sentido de garantirem as condições para que o sistema educacional possibilite a efetiva aprendizagem.

No entanto, é evidente que não se pode deixar de ressaltar a contribuição da teoria psicogenética de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que essa teoria contribuiu para romper as concepções tradicionais de alfabetização e possibilitou que os professores alfabetizadores começassem a refletir sobre a participação da criança no processo de aprendizagem e sobre o trabalho que realizavam para ensinar as crianças a ler e a escrever.

A partir da década de 1980, com a divulgação no Brasil, dos estudos de Ferreiro & Teberosky sobre a gênese da leitura e da escrita, as concepções tradicionais de alfabetização, baseadas na visão de que a aprendizagem da linguagem escrita é um processo de associação de símbolos gráficos a sons da fala e, por isso, um processo mecânico de repetição de letras ou sílabas e seus respectivos segmentos sonoros, passaram a ser questionadas com mais intensidade.

Sendo assim, o presente estudo sobre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, em fase inicial de alfabetização, pretende contribuir com as reflexões em torno desse processo, pois, investigar como ocorre o trabalho construtivo da criança no processo de alfabetização é muito importante já que apropriar-se da habilidade de escrever e ler é garantia de autonomia e cidadania.

Como já foi citado, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados foram a observação não participante em 2 turmas de 1ª série durante um período de um mês. Observei duas professoras (G.F.M., A.T.G.) e quatro alunos (S.G, L.A, N.A., P.O.), dois em estágio mais avançado.

O número de alunos das professoras varia de dez a vinte e cinco, sendo E.O.M. professora da rede municipal e A.C.H da rede estadual. Realizamos a entrevista semi-estruturada com as mesmas duas professoras que pertencem a mesma SRE, em que atuamos, já que nesta tivemos a possibilidade de acrescentar ou modificar as perguntas, caso fosse necessário, dependendo das respostas das entrevistadas.

A experiência das professoras observadas e entrevistadas varia de cinco a vinte anos na educação. O tempo de atuação em turmas de alfabetização está entre três e dez anos. As entrevistadas possuem escolaridade diferente: uma cursa o Normal Superior e a outra possui o 2º grau.

A partir dos dados obtidos constatamos alguns pontos considerados fundamentais para entender como se dá a construção dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Desse modo, os dados foram organizados em três categorias de análise: o processo da aquisição das habilidades necessárias à alfabetização e ao letramento; estratégias utilizadas pelo professor para motivar na criança, o gosto pela leitura; e objetivos priorizados pelo professor na alfabetização do aluno.

Quando às professoras entrevistadas, elas responderam sobre o processo de aquisição das habilidades necessárias à alfabetização e ao letramento, verificou-se que estas perceberam que:

P1: “A criança começa a compreender os códigos de leitura mesmo antes de freqüentar a escola, através do convívio social. Ao chegar a escola, a criança é estimulada passando a ter contato com vários textos escritos, assim ela vai fazendo descobertas, observando, analisando, combinando letras, sons, sílabas, assimilando e acomodando os conhecimentos.”

P2: “A criança compreende muita coisa a sua volta (placas, desenhos, números) através de conhecimentos adquiridos com pessoas do seu meio. Dependendo do meio em que vive, poderá ter mais ou menos capacidade de compreender esses símbolos. Na escola, a criança aprende através de observações, leituras de cartazes, exercícios de fixação, memorizando letras, sons e números.”

Percebe-se que P1, que cursa o Normal Superior, tem um conceito

mais atual do significado das palavras alfabetização e letramento, enquanto P2, que é formada em Magistério, está menos atualizada e utiliza uma prática ainda tradicional. Ela ainda está à procura dessa significação, pois, em sua resposta, fala sobre respeitar os conhecimentos prévios do aluno e ao mesmo tempo, que a criança aprende por meio de “exercícios de fixação”.

A partir das observações em sala de aula, percebemos que P1 dá “espaço” para que as crianças questionem, participem e que, mesmo aqueles alunos que se mostram mais desinteressados em estudar, parecem possuir uma relação de entrosamento muito grande com a professora, o que auxilia o envolvimento desses nas atividades. Já P2, apesar de dar um atendimento individual aos alunos que necessitam, parece demonstrar impaciência com os educandos e os alerta sobre a importância de se prestar atenção às aulas.

Ao observá-la em sala de aula junto aos alunos, constatamos que suas aulas não parecem ser muito criativas, pois utiliza no seu dia-a-dia, dentro de sala de aula, livros didáticos, cartilha, muitos exercícios de fixação e textos mimeografados.

De acordo com Piaget, “[...] começar a ensinar a ler e escrever por letras isoladas, ensinando seus sons primeiro para só depois ensinar as sílabas, palavras e frases, nesta ordem, e somente nesta ordem, tem sua origem há 2000 anos atrás.” (1982, p.20). E, percebe-se que não há nada mais antigo e nada mais atual, no cotidiano das escolas, do que ensinar desta forma, crendo num processo somatório que afirma que é pela soma de elementos menores, mais simples e fáceis e dos fonemas e as sílabas, que o sujeito aprende a língua.

Este modelo piagetiano de ensino coloca a decisão do que é simples ou complexo nas mãos do adulto. É o seu ponto de vista que define o que deve ser ensinado e quando deve ser ensinado. O ponto de vista da criança, seus modos de pensar e construir conhecimento não são levados em conta.

Tendo como paradigma que para uma boa aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais, fatores como: discriminação auditiva, coordenação motora, percepção visual ou desenvolvimento da lateralidade são determinantes, vemos surgirem nas práticas pedagógicas, seja da Educação Infantil, ou da Classe de Alfabetização, e até mesmo em séries posteriores a estas, o chamado período preparatório. Supostamente para aprender a ler e escrever é preciso que a criança realize atividades que não hajam leitura e escrita.

Hoje, pesquisas mostram que essa aprendizagem é uma conseqüência de múltiplos e complexos processos cognitivos que os sujeitos vivem e não são meramente motores, como querem alguns.

De acordo com Ferreiro:

[...] é preciso dar à criança o tempo de processar, de ler tanto o traço visível, quanto o invisível de uma obra, de um gesto ou texto, de uma pintura, de um desenho, de uma adivinha ... Mas tudo o que é “lido” pela criança é chamado de texto. Seja objeto, imagem, situação ou palavra, os textos são simultaneamente subjetivos e sociais. As brincadeiras e jogos, os livros e histórias, os desenhos, as pinturas, as fotografias, as obras de arte, as falas, os filmes, estão permeados pelo social. Pois as crianças vão construindo seus signos a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real fornecidas pela cultura. (FERREIRO, 1998, p.45).

E, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, o ponto de partida neste processo é utilizar a vivência que a criança já traz quando chega a escola, ou seja, compreendemos que ao ingressar na escola para ser alfabetizada, ela está ascendendo ao primeiro degrau de uma atividade escolar necessária e universal e que a incapacidade da escola em conduzir a criança a um domínio instrumental básico para seu desenvolvimento intelectual representa uma interdição à sua possibilidade de ascender à participação na sociedade como uma cidadã ciente de seus direitos e deveres.

Ainda, de acordo com os PCNs:

O processo de alfabetização tem de ser desenvolvido de modo a incluir toda a pessoa que chega à escola no universo da língua escrita. Disto decorre, então, que o ensinar a ler e a escrever necessariamente levará em conta o que os alfabetizados têm a dizer e os motivos que os levam a estabelecer interações na escola e fora dela, ampliando suas experiências pessoais, redimensionando-as nos diferentes momentos e espaços de interlocução, para se constituírem cidadãos. (BRASIL, 1998, p.39).

Percebe-se que, quando a criança chega à escola, o professor precisa estar atento às formas com as quais ela organiza o real, os textos que constrói e que consegue ler e aquilo que “revela da sua essência mais íntima”. Isto implica deixá-la se manifestar pelas diferentes linguagens (corporal, gráfica/plástica, oral) para poder ouvir a sua voz, assim ouvir também o que a está constituindo. É preciso também proporcionar

momentos em que ela possa apreciar, observar, ouvir e também produzir, se expressando através de diferentes linguagens.

Na segunda categoria tratamos das estratégias utilizadas pelas professoras para desenvolver, na criança, o gosto pela leitura. Diante disso, as entrevistadas disseram que:

P1: “Partindo do próprio material existente em casa e na escola como: rótulos, crachás com nomes dos alunos, brincadeiras, músicas, historinhas, parlendas, joguinhos, recortes, livros de literatura infantil, jornalzinho escolar, histórias em quadrinhos, textos e atividades de livros didáticos etc.”

P2: “Contação de histórias, leituras e exercícios mimeografados, cartazes, gravuras, histórias em seqüências, recortes, livros didáticos etc.”

Analisando as respostas obtidas, constata-se que **P1** parece ser adepta à teoria do construtivismo, ou seja, entende que o desenvolvimento intelectual é determinado pela relação do sujeito com o meio, pois é através de sua interação com o outro é que o aluno se desenvolve em relação às construções das habilidades necessárias ao desenvolvimento da escrita e da leitura.

Ao observar **P1** na sala de aula, percebemos que ela trabalha com grande variedade de textos que circulam no dia-a-dia das crianças. Suas aulas são criativas e utiliza textos reais e significativos desafiando e estimulando a aprendizagem dos alunos num clima de cooperação e troca de informações.

Nessa linha de pensamento, o indivíduo constrói o seu conhecimento tendo em vista a sua interação com o ambiente, dando seqüência a fatores internos e externos, respondendo aos estímulos, analisando, organizando e construindo seu conhecimento por intermédio de um processo contínuo de fazer e refazer. Ainda nessa linha, é importante que o professor atente para alguns princípios básicos, tais como: respeito à produção do aluno; espaço para o aluno testar suas hipóteses e o trabalho em grupo.

Daí a importância do professor estudar, procurar se aprimorar, afim de conseguir um resultado positivo no seu trabalho junto ao aluno. Se ele unir a sua prática à teoria, à práxis, ele terá um conhecimento que irá nortear o seu trabalho em relação ao trabalho de desenvolver o gosto do aluno pela leitura, pelo querer aprender.

Já a **P2** direciona suas aulas com muitos exercícios repetitivos e de fixação. E os alunos os fazem sem questionar, automaticamente. Mas o processo de alfabetização não é apenas isto, ou seja, não pode se restringir a esses aspectos mecânicos. O domínio da escrita implica num maior

conhecimento da língua e este conhecimento se dá simultaneamente com um maior conhecimento do mundo. Daí a alfabetização tornar-se uma etapa importante e necessária no processo de compreensão crítica da realidade. (BRASIL, 1998).

A partir das observações em sala de aula constatamos que **P2** privilegia a aprendizagem individual, isto é, não favorece a troca de informações entre os alunos e os cobram silêncio e que permaneçam sempre sentados. Suas aulas são monótonas, com poucos recursos didáticos e há um certo desinteresse nas aulas por parte dos alunos.

Os objetivos priorizados pelas professoras em relação à alfabetização do educando, as entrevistadas responderam que priorizavam:

P1: “Desenvolver habilidades para compreender as mensagens contidas no texto; conduzir para que os alunos possam ser cidadãos ativos na sociedade; tomar cuidado com a criança para não inibi-la diante do erro”. Já a **P2** tem como objetivo “ensinar a ler, escrever e interpretar. Saber escrever números, relacionar quantidades aos símbolos e operar com eles”.

Percebe-se que **P1** tem o conhecimento de que o ponto de partida para toda a aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado. Em outras palavras, ao iniciar a escrita, a criança está formando hipóteses sobre o significado da representação gráfica, produzindo traços visíveis no papel. Se uma criança faz um desenho, ela não está reproduzindo o que vê, mas está fazendo o que sabe a respeito daquele objeto. A evolução deste processo, assim como acontece com a fala e o desenho, se dá em seqüências organizadas e passa por estágios definidos por Ferreiro (1998) e comprovados por vários outros pesquisadores.

- No primeiro estágio, a criança vê a palavra como um todo global e a representa com vários símbolos usados aleatoriamente.
- No estágio seguinte, ela já percebe as unidades, sílabas, usando apenas um símbolo para representar cada uma.
- Só quando atinge o terceiro estágio, a criança está apta a compreender os complicados mecanismos da leitura e da escrita. Isto porque, tendo superado o realismo nominal e adquirindo a estabilização do valor sonoro de cada letra, já percebe que as letras representam sons da fala e a palavra representa não o objeto, mas o seu nome. Ela é capaz de se expressar através dos símbolos gráficos (escrita).

No processo de alfabetização, tanto a leitura como a escrita, vão acontecendo simultaneamente. Verifica-se que algumas crianças aprendem primeiramente a escrever e depois a ler, enquanto que outras se dão de maneira inversa.

Outra vez, **P2** deixou bem claro o seu jeito de trabalhar. Ao observá-la, em sala de aula, constata-se que ela prioriza apenas que o aluno aprenda a escrever, a ler e a operar com os números. Parece ser uma professora que apenas se preocupa em reproduzir o conhecimento, que não se interessa, como ocorre com a **P1**, em formar cidadãos que possam agir e até interferir na sociedade na qual estão inseridos.

Se o professor não se interessa em criar cidadãos críticos, criativos e reflexivos, que tenham condições de transformar a nossa sociedade, ele estará apenas criando mais pessoas que irão obedecer ao sistema e à classe dominante, ou seja, ela estará criando “dominados”, pois quem possui o conhecimento possui o poder.

Piaget (1982) concebe uma psicologia voltada para a questão do conhecimento. Seu interesse se concentra no conhecimento existente nos diferentes estágios da criança. Essa preocupação tem característica evolutiva e construtivista.

Notamos o quanto é importante que o professor leia, pesquise e tenha conhecimentos teóricos que irão direcionar o seu trabalho e assim encaminhá-lo para um resultado positivo, que vise criar cidadãos cômicos de seus direitos e deveres, portanto, preparados para interferir na sociedade atual.

Aprender é uma tarefa complexa que envolve o sujeito como um todo e de forma específica. Conhecer demanda esforço, investimento e objetivos direcionados à aprendizagem. Nessa perspectiva, toda a aprendizagem é um trabalho dinâmico em que o aprendiz está sempre se movimentando, construindo e reconstruindo seu universo pessoal e grupal, exercendo um ato de compreender o mundo.

Parte de experiências de leitura, cujos objetivos são de apreensão dos significados fixados por um discurso escrito, o sujeito situa-se nos horizontes da mensagem, destacando e enumerando as possibilidades de significado. O compreender desse texto emerge através das atitudes do leitor diante dele, assim como de seu conteúdo, ou seja, o sujeito interpreta os significados atribuídos.

Por isso, o aluno não pode passar ao largo do texto matemático, do contato com seus sinais, números e símbolos, da busca do sentido pela palavra, da compreensão lingüística para chegar ao raciocínio que desses pontos decorre. Nesse movimento, inclusive o aprender está para elaborá-lo e reelaborar, que é o entendimento abstraído e o desvelamento do ser leitor. É de consenso entre os educadores que a aprendizagem é o processo pelo qual o comportamento se modifica.

Para Vygostsky (1984), o processo maturacional prepara as condições para a aprendizagem e esta ajuda a estimular a maturação. A aprendizagem provoca capacidades internas que se estabelecem pela maturação, mas que dependem de estímulos externos para despertarem.

O meio social é decisivo para que a criança consiga internalizar os processos de desenvolvimentos adquiridos e passe a assumir como seus, os dados da realidade apreendida pela aprendizagem.

Sob a ótica de um educador, o conhecimento só terá significado se instrumentalizar o aprendiz para o adequado movimento social decorrente da escolarização. Muitas vezes, a leitura só possui um espaço na vida das pessoas quando aparece a necessidade em ocupá-la. A abordagem solicitada nos remete a uma reflexão sobre diferenças e características comuns aos termos aprendizagem e educação, uma vez que em nosso entendimento é possível analisá-los separadamente.

E nos dias de hoje, em que as sociedades estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. Percebemos ser preciso ir além da simples aquisição do código escrito; é preciso fazer uso da leitura e da escrita no dia-a-dia e assim, assimilar a função social dessas duas práticas, além disso, é preciso letrar-se.

O conceito de letramento tem sua origem nas lacunas que se percebe no conceito de alfabetização. Por isso, as escolas em geral, estão trabalhando o letramento juntamente com a leitura e a escrita. Ou seja, além de alfabetizar os alunos, estão desenvolvendo as habilidades do educando preparando-os para utilizarem a língua nas práticas sociais cotidianas, por exemplo: os preparem para dar de um simples recado a uma carta. Foi necessária essa reformulação no ensino, nas práticas pedagógicas e nas estratégias de ensino, já que a alfabetização e o letramento se somam e estão intrinsecamente ligados.

Alfabetização não é apenas ensinar a ler e a escrever; não é apenas a aquisição do sistema de codificação de fonemas e decodificação de grafemas, apropriação do sistema alfabético e ortográfico. É um conjunto de todas estas habilidades que são imprescindíveis para a participação social no mundo da escrita.

Os dados da pesquisa revelaram que os dois processos, alfabetização e letramento, apesar de parecerem processos distintos, na verdade não se distinguem, pois, deve-se alfabetizar letrando. Enquanto alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da técnica da escrita, letrar

significa levá-la ao exercício das práticas sociais da leitura e da escrita. A criança alfabetizada sabe ler e escrever.

Uma criança letrada é aquela que tem habilidades e competências e até mesmo o gosto pela leitura e pela escrita de diferentes portadores de textos, em diferentes contextos, momentos, circunstâncias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução. Brasília: MEC/FNDE, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/FNDE, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Emília. *Cultura escrita e educação*. São Paulo: Ed. Artmed, 1998.

_____. Como se lê o brasileiro. *Revista Veja*, São Paulo, 19, dez.2000. n. 1731.

_____. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1998.

MANDL, Carolina; VIANA, Diego. Pesquisadores vinculam analfabetismo e economia. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 27 mar. 2001. Caderno Cotidiano, p. 3.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Artmed; Belo Horizonte: Vozes, 1976.

MINAS GERAIS. *Ciclo inicial de alfabetização*. Mec/SEE, 2003.

PIAGET, J. O. *Construtivismo na sala de aula*. 3. ed., São Paulo: Ática, 1982.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. *Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

OS DESAFIOS DO JOGO: CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES E ENSINO DE ARTE

Beloni Cacique Braga¹

RESUMO: Nem sempre nos damos conta de que a dinâmica da escola se assemelha a um jogo. E como tal, disputamos cotidianamente espaços e idéias, planejamos jogadas, experimentamos táticas, fazemos parcerias, nos envolvendo no jogo de “ensinar e aprender” anunciado por Martins. Ao recorrermos à metáfora do jogo para falar de saberes docentes e ensino de Arte pretendemos valorizar a idéia da dinâmica e da emoção do jogo aliada ao prazer de jogar. São as experiências de conquistas e derrotas que dão sentido ao cotidiano das práticas educativas, sem contudo desconsiderarmos as regras que norteiam a partida. As regras do jogo conduzem a partida tal qual as regras que regem a educação conduzem os processos por ela vividos. Professores, alunos e especialistas, quando imbuídos da mesma proposta, tornam-se parceiros na construção de novos saberes e na luta, ou jogo, por uma educação de qualidade. As reflexões que apresentamos neste texto se referem a investigação que realizamos no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia sobre a *constituição e os saberes de professoras de Arte da rede Municipal de Ensino de Uberlândia*. Apresentamos a investigação realizada sobre os saberes docentes estabelecendo diálogo com as vozes das participantes da pesquisa, os teóricos e a nossa fala enquanto pesquisadora. Será portanto, um jogo de dois tempos para o qual convidamos o leitor não apenas para ocupar um lugar na arquibancada, mas para participar efetivamente de cada lance construindo o seu próprio sentido para esta partida em que entram em campo os saberes das professoras e sua atuação no ensino de Arte.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes. Ensino de Arte. Metáfora do jogo.

ABSTRACT: Sometimes we don't have notion that dynamic of school looks like a game. Everyday we try to get places and ideas, we plan shots, we try

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

tactics, we do partner ships, and we involve in teaching and learning game announced by Martins. We appeal to metaphor of game to talk about knowledges of education area and teaching of Art, so we intend to appreciate the idea of dynamic and emotion of the game allied with pleasure of play. They are experiences of conquests and defeats which give sense to every day of educative practices, though, we give the go-by the rules of the game lead the match, as the rules that command the education lead the processes lived by it. Teachers, students and specialists take the same proposal, they became partners on the construction of new knowledges and in the contest, or game, by a quality education. The thoughts present by us in the text refer to a investigation that we realized in Education master Program of *Universidade Federal de Uberlândia* about formation and the Art teachers knowledge of Uberlandia Municipal network of teaching. We present the investigation realized about knowledges of education area setting dialogue with the research's individuals, theorists and our speech whereas researcher. It will be hence, a game of two times that we invite the reader to only to occupe a place in the stand but also participated factually of each bidding constructing her/his own way to in this match teachers knowledges and their act in Art teaching enter in field.

KEY WORDS: Knowledges of education area. Teaching of Art. Metaphor of game.

“Há um instante mágico na vida em que, nem mesmo sabendo por que, ficamos envolvidos num jogo. Num jogo de aprender e ensinar. Fazemos parcerias. Não só os outros, mas também parcerias internas. Porém, só ficamos nesse estado de total cumplicidade com o saber se este tem sentido para nós. Caso contrário, somos apenas espectadores do saber do outro.”
(MARTINS, 1998)²

² MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de Arte: a língua do mundo. Poetizar fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.p.29.

Primeiro tempo: o processo investigativo

Admirada por suas imagens como objeto decorativo pela sociedade, de maneira geral, e como passatempo no espaço escolar, a arte veio sendo difundida e ganhou visibilidade socialmente. Acompanhando esse crescimento, os pesquisadores, educadores e artistas traçaram paralelamente um caminho de investigação com o intuito de apresentar suas concepções sobre a arte, produção estética e sobre seu ensino. Priorizamos nesse texto o diálogo a respeito do ensino de arte, optando enfatizar a Arte, em maiúscula, como a disciplina que compõe o currículo escolar.

As discussões atuais permeiam os conceitos e os conhecimentos específicos dessa área que, historicamente, foram construídos por parâmetros pré-estabelecidos, ligados a importância do domínio de técnicas, para isso, exigia professores que delas tivessem domínio. Mediante as novas propostas nas diferentes áreas do conhecimento e objetivando acompanhar a nova tendência, as instituições ligadas à formação de professores ampliam o foco de discussão e pesquisas específicas sobre a Arte e, seu ensino vem sendo divulgados em programas de graduação, pós-graduação e extensão.

Considerando estes aspectos, nos propusemos a investigar a constituição de professoras de Arte buscando compreender suas vivências e experiências não somente no ensino, mas abrangendo a sua constituição como docente. A nossa busca consistia em compreender a constituição das professoras de Arte e os saberes por elas articulados. As questões que nortearam a pesquisa foram assim definidas: “Como as professoras aprenderam a trabalhar, se constituindo como professoras de Arte? Quais saberes possuem e como são articulados na prática docente?”

Compreendemos que trilhar pelos caminhos da pesquisa requer do caminhante decisão e coragem para dar passadas largas quando o tempo aperta. E mesmo diante das grandes expectativas refazer o caminho e andar a passos curtos quando o processo assim o exige. Mas nada pode afastar o prazer do achado, isto é, daquilo que foi conquistado. As palavras de Fazenda traduzem idéias com as quais concordamos quando ela enuncia:

A emoção do ato de pesquisar é como a arte, única a cada contemplação. A estética de um achado é particular, individual, portanto imorredoura – quem dela não provou, diria, perdeu da vida o que ela tem de melhor.

Quando se acha que se conhece, demora-se a acreditar que se achou.
(FAZENDA, 1995, p.12).

A pesquisa foi realizada no período de 2004/2005, e objetivava compreender os saberes docentes e suas repercussões em projetos de formação inicial e continuada de docentes, especialmente na área de Arte; compreender como as professoras envolvidas na pesquisa se constituíram professoras de Arte por meio da reconstrução da história pessoal de vida profissional; ampliar os conhecimentos sobre o ensino de arte; analisar a importância do grupo de estudo na formação continuada das professoras pesquisadas; propiciar a compreensão da natureza das relações que cada uma das pesquisadas manteve ou mantém com o conhecimento específico.

Thompson (1998, p. 305) chama a atenção para o devido cuidado e ressalta que “[...] trata-se de um material que não apenas se descobriu, mas que, em certo sentido, ajudou-se a criar: é pois, completamente diferente de qualquer outro documento”. A vida compartilhada ao longo das entrevistas com as professoras exige, em quem pesquisa, a responsabilidade sobre as palavras. As participantes não se constituem objeto de estudo, mas parceiras de conversas e diálogos.

O diálogo foi estabelecido com quatro professoras da rede municipal de ensino que elegeram o Grupo de Estudos de Arte do Centro Municipal de Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, como um espaço intersticial de formação continuada e como local de troca e convivência, no qual compartilham os saberes da prática e propõem discussões teórico-metodológicos. Essas professoras ingressaram na docência mediante concurso público e no período da pesquisa possuíam no de 30 a 40 anos de idade. Todas são graduadas em Educação Artística - licenciatura pela Universidade Federal de Uberlândia. Entre as entrevistadas apenas uma professora possuía menor tempo de docência (um ano), pois as demais foram contratadas por concurso público na década de 1990. Seus nomes foram substituídos ao longo do texto por nomes fictícios.

A metodologia que consideramos pertinente para esta investigação foi a história oral temática, pois nos possibilitou dar voz às professoras, que por meio da técnica de entrevista e dos relatos autobiográficos, revelaram suas experiências com a arte na infância, nos cursos de formação e na docência.

A opção por realizar uma investigação qualitativa se deve por considerarmos a proximidade da proposta da pesquisa às características

específicas desse tipo de investigação. Destacamos como relevante os aspectos de uma abordagem qualitativa apontadas por Bodgan e Biklen (1994) como sendo uma investigação que valoriza os dados recolhidos em forma de palavras e não de números, com o zelo de analisá-los respeitando o registro e transcrição; valoriza o processo; permite analisar os dados de maneira indutiva, construindo seu percurso à medida que os obtém e valorizando o sentido que as pessoas envolvidas dão às suas vidas. Bodgan e Biklen (1994, p.51) afirmam que “[...] os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.”.

Realizamos as entrevistas orais³ apoiadas em um roteiro semi-estruturado e utilizamos os relatos autobiográficos como instrumento de apoio às entrevistas. Buscamos por meio desta metodologia, o depoimento de indivíduos que tenham vivenciado os acontecimentos ou tenham uma versão discutível ou contestatória sobre ele. Segundo Meihy (2002, p.145), a história oral temática “[...] por partir de um assunto previamente estabelecido [...] compromete-se com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido. A objetividade, portanto, é direta”.

As informações contidas nos relatos autobiográficos nortearam o início das entrevistas e foram confirmadas nas falas das professoras, por isso estes depoimentos não foram inseridos no texto, mas arquivados, juntamente com as fitas gravadas que foram posteriormente transcritas de forma a respeitar a linguagem utilizada pelas professoras. Os textos e as gravações encontram-se disponíveis para eventuais consultas.

O uso da entrevista como técnica fundamental, traz credibilidade às pesquisas, especialmente quando o processo metodológico aponta para documentos e registros que jamais seriam conhecidos se não fosse pela oralidade. Este trabalho requer uma estruturação técnica e ética em seu desenvolvimento, a fim de imprimir o caráter de respeitabilidade que lhe é devido.

Ao falarmos de vidas de professoras de Artes acreditamos na importância da subjetividade e da individualidade que permeiam os depoimentos. A respeito do envolvimento e do compromisso das professoras, e imbuídos no mesmo pensamento de Alicia Fernandez (1994), em valorizar as mulheres escondidas nas professoras, chamamos

³ Os registros e depoimentos das professoras realizados na pesquisa encontram-se no corpo do texto da dissertação de Braga (2005).

cada uma delas por seus nomes verdadeiros, mediante consentimento formal das participantes. As professoras tiveram a oportunidade de reconstruir suas vidas profissionais ao falar de si mesmas, não se constituindo somente de relatos factuais, mas de tempos realmente vividos.

Imbuídos de compreender a constituição das professoras de Arte optamos por analisar suas histórias por meio da análise cruzada proposta por Thompson (1998, p.304), “[...] isso exigirá citações muito mais curtas, comparando a evidência de uma entrevista com a de outra, e associada à evidência de outras fontes”, por isso ao longo do texto foram acrescentadas as narrativas das professoras.

Mediante a leitura e análise das informações iniciamos a análise dos dados coletados em busca de evidências comuns ou divergentes nos relatos das depoentes a fim de elegermos os elementos que contribuíram e nortearam a continuidade desse processo de compreensão da constituição docente. Durante a análise tivemos o zelo de retomar sempre que necessário às questões iniciais dessa investigação.

Como estratégia de análise, estabelecemos um diálogo entre diversos teóricos que discutem estas questões, por entendermos a diversidade de pesquisas realizadas nos últimos anos que poderiam ser vistas como um grande grupo de investigação. Dialogamos com as idéias de Maurice Tardif, Miriam Celeste Martins, Ana Mae Barbosa, Edgar Morin e outros pesquisadores por intermédio da associação dos seus discursos às narrativas das professoras, inserindo nossas reflexões.

Segundo tempo: Arte no currículo escolar e os saberes docentes

A inserção ou obrigatoriedade da disciplina no currículo, ditada pela LDB 9394/96, definiu e propôs a construção de uma identidade para o ensino de Arte na escola. A partir desta lei, a área não seria mais conhecida como Educação Artística, mas como Arte, compreendendo em seu bojo as linguagens: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) provocaram sentimentos contraditórios: causaram satisfação para aqueles que entenderam que tudo já estava pronto, e estranheza por parte dos professores que se sentiram presos pelos ditames governamentais. Na verdade, tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto os PCNs promoveram avanços significativos para o ensino de arte.

De maneira insistente e errônea, a disciplina Arte ainda é denominada Educação Artística por algumas escolas e órgãos ligados ao setor, fato

que demonstra o desconhecimento da lei e dos documentos publicados. Os ranços da tradição são percebidos também no tratamento dedicado às professoras e ao ensino de arte. Percebemos isto nos depoimentos de Mônica, Ana e Eva:

A concepção do diretor, a concepção do professor é que o professor de arte tem que dar artesanato. Professor que fica contando história da Arte ou fica contando história de um artista, isso não interessa. Para quê que o aluno quer saber isso? [...] Tinha professor com quem eu tinha que trabalhar o semestre inteiro, porque achava que o castigo dos alunos era não dar aula de Arte. (Mônica, 21 de janeiro de 2004).

[...] A escola está tão fechada nas suas tradições, naquilo que ela vem fazendo há muitos anos e não quer mudar [...] quando você chega com uma visão nova tem que batalhar muito para acontecer, para pelo menos você mudar a visão que a escola tem sobre seu trabalho de arte. Por que o professor de arte ainda é aquele que dá o descanso para o aluno, que oferece oportunidade para ele fazer alguma coisa assim mais leve, para espalhar. Essa é um pouco a visão que a escola tem do professor de arte. É aquele que vai enfeitar as paredes, a escola. (Ana, 13 de janeiro de 2004).

Quando eu comecei a dar aulas a maioria dos professores de 1ª à 4ª me viam como um módulo. Ela chegou tem módulo. Ela não chegou não tem módulo⁴. (Eva, 22 de janeiro de 2004).

Em meio a todas estas discussões realizadas, entra em pauta a proposta do ensino de Arte implantada nos Estados Unidos: o Discipline Based Art Education (DBAE), como um referencial a ser avaliado e adaptado para a realidade brasileira. A proposta presente nos Parâmetros Curriculares de Arte escritos, para discussão dessas questões, com a contribuição de pesquisadores, professores, pedagogos e arte-educadores envolvidos na construção de uma educação de qualidade, participantes de congressos, seminários, simpósios.

Na proposta do DBAE (EUA, 1982), a arte-educação é entendida como disciplina e surge a partir de pesquisas que constataram a defasagem da

⁴ Quando Eva se refere ao módulo, quer dizer um espaço de 50 minutos que compreende a uma hora/aula. A professora regente até a 4ª série é substituída pela professora de Arte no período desta aula, logo, a regente não terá aula, temporariamente “livre” da regência da turma.

arte produzida nos Estados Unidos, no período em que a pesquisa foi realizada, e a arte ensinada nas escolas americanas. O movimento envolveu os pesquisadores e os educadores na reflexão sobre o paradigma da auto-expressão focado nas décadas de 1940 e 1950 e propõe um ensino estruturado da Arte na escola.

A Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, brasileira, formada em Direito, doutora em Arte Educação nos EUA e Inglaterra, propôs a utilização da proposta americana adaptada à realidade brasileira. Metodologia Triangular foi a denominação adotada no início por um grupo de pesquisadores, tendo a Profa. Dra. Ana Mae Barbosa como difusora das idéias. Em 1998, após dois anos de experimentação ela publicou em seu livro *Tópicos Utópicos* algumas conclusões sobre sua proposta. Barbosa (1998, p.33) nomeou a proposta de Ana :”Correções à Proposta Triangular”.

A Proposta Triangular é composta de três ações básicas: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar. Esta é uma proposta que vem largamente sendo utilizada por professores de Arte em todo o país. As palavras de Clara são coerentes ao pensamento da Profa. Dra. Ana Mae no que se refere à metodologia como processo de construção de cada professor.

[...] tem se usado muito das imagens pra ensinar coisas, nem sempre as melhores, nem sempre as mais interessantes, as mais corretas. Então entender a imagem, que sentido determinada imagem faz na sua vida, independente de onde ela venha, é uma questão de sobrevivência nesse mundo contemporâneo, nessa cultura midiática. (Clara, 24 de janeiro de 2004).

A professora prioriza a escolha de determinada ação (metodologia) e conteúdos, coerentes entre si, valorizando a leitura da imagem e as discussões junto aos alunos em sala. Denise Grinspum, diretora do Museu Lasar Segall em São Paulo, compartilha das mudanças ocorridas e afirma que “[...] introduziu-se uma concepção de ensino da Arte que trouxe a imagem para a sala de aula”.⁵

Barbosa (1998, p.35) ao discorrer sobre a Proposta Triangular explicita a importância da leitura de imagens como uma ação importante no contexto da proposta de maneira mais ampla.

⁵ Depoimento registrado no *Boletim especial Arte na escola*. São Paulo. nov./dez. 2004. p.2.

A opção pelo fundamental se justifica, no caso do de meu país, pois fundamentais são nossas necessidades educacionais. Trata-se de um país com alta percentagem de crianças fora da escola, muitas das quais vivem na rua, sendo destruídas por aqueles que as deviam proteger e de professores sem formação específica porque a sociedade pouco valoriza a educação. Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham as eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. (BARBOSA, 1998, p.35).

O ensino da Arte, dessa forma, permeia o saber fazer (percurso de criação individual), o saber ver (leitura significativa da imagem) e o saber refletir (contextualizar, relacionar informações sobre a imagem).

No entanto, o movimento entre as três ações não ocorre de uma só maneira, ou em um só sentido. Não há uma regra estabelecida que defina uma ação prioritária sob as demais, mas é necessário que ocorra uma intersecção entre elas para que se construa o conhecimento em Arte.

A trajetória do ensino de Arte no Brasil, apresentada brevemente no presente trabalho, foi marcada por ações governamentais de caráter inconstante que não atenderam às propostas e aos objetivos dos educadores de Arte. A ausência de professores capacitados em muitas regiões do país e o desconhecimento das possibilidades para um ensino de qualidade têm sido muitas vezes, não aceitável, mas inevitável, como justifica Mônica:

Em Jundiá a gente tinha falta de profissional da área, professora da área. Então [...] primeiro eu dei aula de educação artística de 5ª a 8ª. Em 89 desenho geométrico para o Ensino Médio, de 1º ao 3º colegial. Então o que aconteceu? A gente dava aula de artes, mas era desenho geométrico. Não tinha a parte de desenvolver a criatividade da criança, a percepção e a leitura de imagem. (Mônica, 21 de janeiro de 2004).

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética favorecendo ao aluno relacionar-se de maneira criativa ampliando o conhecimento de si e do mundo. Arte é conhecimento a ser construído, e, é linguagem a ser utilizada e conquistada.

Conscientes do contexto no qual esse conhecimento é produzido e/ou construído, e dos espaços nos quais as reflexões sobre Arte, ensino e

docência aconteceram e acontecem, consideramos pertinente compreender a importância do CEMEPE a partir dos relatos oficiais e dos depoimentos das professoras.

O Grupo de Estudos dos professores⁶ de Arte do município vivenciou ao longo dos anos, desde 1991, momentos de descobertas, interrogações, decepções e silêncios. Diante da diversidade de situações vivenciadas, as pessoas envolvidas tiveram de posicionar-se num primeiro momento de maneira singular, individual. Conhecendo um pouco da sua trajetória e dos seus percursos é possível perceber a vitalidade e a abertura para a vida no coletivo e para as relações pessoais, tão necessárias àqueles que lidam com a educação, ressaltadas na palavra de Freire.

É na disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1997, p. 152).

A convivência, por curtos ou longos períodos, no Grupo de Estudo imprimiu marcas na construção da identidade dos professores, que de certa forma, o constituíram e deixaram se constituir no espaço de convivência e de trocas com seus pares. Em seu depoimento, Clara apresenta sua relação de confiança e familiaridade com um espaço que, *a priori*, se apresenta com características de formalidade.

[...] naquele momento de primeiro impacto com a escola, o CEMEPE foi a minha tábua de salvação. Com o tempo, eu fui me apossando do espaço do CEMEPE. Agora eu me sinto em casa. Eu tenho uma personalidade de falar muito e de me expor muito [...]. O CEMEPE é, e sempre foi, desde que eu comecei um espaço de muita exposição⁷ pra mim. (Clara, 24 de janeiro de 2004).

A partir desses encontros foi elaborado um Projeto de Arte-educação

⁶ Ao longo do texto faremos referência aos “professores” procurando enfatizar que, o fato de trabalharmos com quatro professoras na pesquisa, não têm a intenção de ignorar a presença masculina na docência. Isso ocorre até mesmo pelo fato de não direcionarmos as discussões para a categoria gênero.

⁷ A palavra “exposição” utilizada por Clara refere-se a sua contribuição através da fala e participação no grupo.

que objetivava um ensino de arte permeado de ações dentro e fora da escola, por faixa etária adequada, e, prevendo uma lista de materiais necessários. O Projeto foi disponibilizado aos professores da rede.

As mudanças realizadas afetaram o envolvimento de vários professores repercutindo até os dias atuais, como rememora Ana:

É um grupo bem pequeno agora. É muito diferente do grupo que começou. Quando começamos tinha uma participação praticamente maciça. Mas por quê? A gente recebia como hora extra as horas que você ia para o CEMEPE participar das quatro reuniões. Você tinha a sua carga horária normal e recebia hora extra. Se você não fosse, você não recebia. Então esse receber era um estímulo muito grande, a maioria participava sim. Era muito difícil uma pessoa não participar. Todo mundo ia, a gente trocava experiência, estava todo mundo começando. (Ana, 13 de janeiro de 2004).

As ações político-pedagógicas implementadas afetaram diretamente os professores que se estruturaram na dinâmica anterior, por meio de uma valorização profissional e financeira. É importante considerar que o professor de Arte possui uma carga horária semanal de apenas uma hora /aula o que significa um salário também menor. Mesmo assim, o grupo não desistiu e continuou a se encontrar fora do horário previsto. O detalhamento dessas ações torna-se necessário à medida que entendemos que esse grupo resistiu aos contratempos e permaneceu firme em seus propósitos. A coerência dos professores em torno da proposta de educação e do ensino de Arte contribuiu para a continuidade dos encontros. Mas, é certo, que as questões políticas e econômicas são determinantes no andamento dos projetos.

Os professores que acreditavam na proposta de ensino se tornaram parceiros componentes do grupo e alguns assumiram a função de coordenação até mesmo quando a Secretaria Municipal de Educação não manteve o apoio financeiro.

A manutenção dos espaços para encontros com seus pares apresenta-se como indispensável na construção de saberes docentes. Clara faz uma transferência de locais de aprendizagem sem perder de vista a importância das pessoas em seu processo de formação. *“Eu tinha meus pares de amigos na Universidade que eu sentava e fazia os trabalhos. No CEMEPE eu encontrei os pares de troca de conteúdo, de sistematização, de troca de leitura.”* (Clara, 24 de janeiro de 2004).

O grupo se organizou em 1995, a pedido da coordenação geral, para escrever a proposta curricular da área de Arte. Convivendo em grupo e

confrontando os objetivos a que se propunham, as professoras perceberam a necessidade de realização de encontros em grupos menores para a escrita de uma proposta que norteasse o ensino de Arte.

No ano seguinte não aconteceram as reuniões coletivas, apenas um grupo de 10 colaboradores recebia a assessoria da Prof^a Me. Maria Lúcia Batezar, docente do Departamento de Artes da UFU. Reorganizadas em um pequeno grupo ocorreu, de certa forma, o afastamento de professores que não estavam diretamente envolvidos na escrita do documento.

Nova integrante e assessora do grupo, a professora Ms. Maria Lúcia se apresenta como proponente de novas questões e orientadora na sistematização das discussões e práticas realizadas até então. Finalizada a escrita da proposta, os professores que contribuíram na elaboração e os demais colegas voltaram a se reunir a fim de tomarem conhecimento do teor do documento produzido.

As experiências e as relações com o grupo no CEMEPE se estabeleceram e se estabelecem respeitando a individualidade de cada professor, que nessa trama tece seus anseios e percursos. Neste espaço/grupo, para um professor pode ser como a própria casa, para outro, local de trocas e de encontros (ou desencontros) de discussões formais e informais sem, necessariamente, perder sua identidade ou particularidade. Neste misto de individualidades e experiências, o tempo de conscientização e percepção do “para quê”, e “do como” participar, se dá de maneira singular, fato este compartilhado por Eva.

Então, efetivamente, enquanto eu falo que o CEMEPE passou a ser um local de estudo pra mim, e que realmente interferiu na minha formação foi a partir de 95, quando a gente vai sentar e fazer a reforma curricular. (Eva, 22 de janeiro de 2004).

Em 1997, os professores participaram de discussões sobre a Proposta Curricular procurando avaliar a estrutura, as proposições e compreender a maneira pela qual foi construída a cada mês.

Eva esclarece que a valorização dos encontros emergia diretamente das professoras que se organizaram para promover a manutenção do trabalho “[...] a Secretaria falava que não ia ter reunião no CEMEPE esse ano. A gente ligava uma pra outra e falava: vai ter reunião. E começamos a constituir um grupo forte.” (Eva 22 de janeiro de 2004).

Por muita insistência o grupo de Arte conseguiu receber nova assessoria em 2000 com a professora Dra. Lucimar Bello Frange. As

contribuições e provocações da professora Lucimar contribuíram em muito para o crescimento qualitativo dos componentes. Em 2001, as discussões foram sistematizadas conforme registradas no texto *Diretrizes Básicas para o Ensino de Arte* revelando que:

[...] Dentre outras atividades, na área de Arte foram discutidas e encaminhadas algumas propostas político-pedagógicas-educacionais e culturais à Secretaria Municipal de Educação, requerendo a ampliação do Ensino de Arte na Rede Municipal, bem como visando melhores condições de trabalho aos seus profissionais, tais como: revisão da carga-horária semanal da disciplina e obtenção de materiais e salas específicas. (*****, 2004, p. 10).

No ano de 2003 foi possível o retorno da coordenadora de área com dedicação de 18 horas mantidas pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, com nova coordenação, o grupo elabora uma nova proposta registrada como *Diretrizes Básicas de Ensino por Componente Curricular– Ensino de Arte*.

Durante os encontros, os professores foram percebendo a necessidade de aprofundar os estudos, priorizando naquele as discussões teóricas e metodológicas. As questões cotidianas sinalizavam uma revisão da Proposta Curricular. A equipe deixou claro no documento sua importância enquanto instrumento propositor de ações por meio do seu objetivo geral:

[...] orientar o trabalho dos professores e contribuir na construção do Planejamento Pedagógico Escolar (PPE). Desta forma, espera-se que estas possam nortear o trabalho dos professores nas escolas, adequando-se conforme os anseios de cada uma, na perspectiva de uma obra em construção. E, a medida em que os/as professores/as participem de sua implementação, construa-se a identidade da área como componente curricular. (*Proposta Curricular para o ensino de Arte*, 2004)

O grupo passou ao longo de sua história por imprevistos e oscilações políticas que o fez caminhar por si próprio. Outros colegas com novas idéias se aproximaram. Atualmente, 140 professores de Arte pertencem à rede municipal, mas apenas 30 participam dos encontros semanais, alguns destes integram a equipe desde o início de sua estruturação. O interesse dos professores, a disposição ao diálogo e ao estudo foram evidenciados por Eva e Ana.

No CEMEPE, nesse ano, nós lemos bastante, porque estávamos reformulando a proposta. Então tivemos que ler bastante, autoras e autores mais voltados para arte-educação. (Ana, 13 de janeiro de 2004).

Nós temos o momento de leitura e depois o momento de troca de experiência. Entraram para o grupo professores de artes cênicas e professores de música. (Eva, 13 de janeiro de 2004).

As professoras entrevistadas fazem parte do Grupo de Estudos e lutam pela valorização do ensino de Arte. Ao nos referirmos às professoras de Arte envolvidas utilizamos a expressão “Grupo de Estudos”, no entanto, desejamos valorizar a dimensão humana e singular da diversidade de idéias compartilhadas em seus encontros. Idéias que dialogam com estas anunciadas por Freire (1997, p.152): “E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil”.

A preocupação em relação ao apoio governamental e o desenvolvimento de ações, com objetivo de formação continuada, é recorrente no grupo. A carga horária para estudos remunerados é fundamental para uma equipe que ao longo de seu percurso assumiu, como seu, este ônus.

Dentre as diversas questões para uma nova época, existem dificuldades futuras a respeito do tempo destinado ao encontro para estudo em grupo e a professores de outras áreas. Além das questões políticas e econômicas, que tais decisões envolvem, temos que considerar a precariedade no apoio pedagógico, material e financeiro recebidos. Tudo nos parece sempre provisório.

Visualizamos o CEMEPE como um espaço privilegiado para a troca de experiências, estudos e construção de saberes entre os profissionais da educação, com isso, compreendemos a necessidade de maior investimento e credibilidade no trabalho desenvolvido.

Assim, entendemos que, a constituição das quatro professoras colaboradoras nesse processo investigativo não ocorreu de maneira linear, desconectada, mas será discutida aqui de maneira pontual com intuito de pontuar nossas análises.

A constituição do professor é processual, ocorre ao longo da vida, sendo que existem tempos ou etapas vivenciados de maneira mais intensa. E que ao referirmos aos professores de Arte, consideramos ser uma formação diferenciada por abarcar uma área do conhecimento permeada de subjetividade, emoção e criação. Esse caráter particular da

constituição do professor de Arte é evidenciado inicialmente pela questão da feminilização no magistério que influencia, de maneira sutil, as mulheres a optarem pela docência.

Considerando as narrativas das professoras pesquisadas, a docência não foi uma escolha, mas um encaminhamento natural ou circunstancial após a opção pelo curso de Educação Artística, na Universidade Federal de Uberlândia. A escolha pelo curso de Arte ocorreu por afinidade das colaboradoras por essa área do conhecimento, sendo a opção pela licenciatura, caminho indicado ao matricular-se no curso, cujo currículo possibilitava a formação de professores. A Licenciatura foi uma opção secundária, fato detectado nesta investigação, mas é presente o nos cursos de graduação. Isso nos permite pensar sobre a presença de um professor-orientador ao longo do curso e de uma interação maior entre aprendizes e mestres no ensino superior, considerando que o aluno deve ser o centro da educação em qualquer nível de ensino.

Essa interação com os pares, da qual nos referimos anteriormente, deve ocorrer desde a formação inicial e mantida por meio de grupos de convivência e estudos, identificados nesta pesquisa como espaços intersticiais de formação. Referimo-nos, especificamente, ao espaço do CEMEPE, e aos encontros ali realizados, como suporte para o exercício da prática cotidiana, principalmente nos primeiros anos da docência em Arte. Consideramos relevante contribuição deste espaço/grupo na construção dos saberes e na constituição das professoras e, incluímos o Núcleo de Pesquisa e Ensino de Arte (NUPEA) como um espaço recém-estruturado com caráter de formação continuada. Principalmente, nesse momento quando sinalizamos por meio dos dados apontados na pesquisa, que o fazer artístico sistemático das professoras, realizado no período da graduação em Arte, vem sendo substituído pelas leituras específicas sobre a área de Arte e o envolvimento nas questões da prática e do exercício da docência.

Analisando o fazer artístico na constituição das professoras, não encontramos a existência de um domínio ou habilidade especial pré-estabelecido considerado pelo senso comum como um “dom artístico”. Existe a construção e apropriação de conhecimentos específicos da Arte enquanto área do conhecimento. A linguagem é tecida nas pessoas e nas relações humanas, e se apresenta visualmente por um fazer artístico organizado, que se utiliza de um código de linguagem específico. Sendo assim, é indispensável um envolvimento contínuo dos professores de Arte em cursos/oficinas e grupos de estudo de forma continuada, de maneira

a estimular a produção artística pessoal e interação com seus pares.

Entendemos que, o ensino baseado na Proposta Triangular oferecido aos alunos dos cursos fundamental e médio, deveria se estender à graduação e aos cursos de formação continuada de professores de Arte. Essa idéia nos remete ao Projeto Atelier Comunitário⁸ coordenado pela Profa. Dra. Lucimar Bello P. Frange, que possibilitou aos alunos do curso de Artes Plásticas da UFU e outros participantes uma experiência criativa e reflexiva sobre o desenho.

Parece-nos incoerente, que a Secretaria de Educação exija um especialista em Arte sem oferecer-lhe condições adequadas ao trabalho do professor e do aluno. Ministras aulas de Arte sem materiais diversificados que possibilitem aos alunos uma aprendizagem significativa, como discurremos neste texto, é uma tarefa quase impossível aos educadores. O comprometimento nesta área prática na formação dos professores surge na infância, pois, enquanto alunos, não tiveram a familiaridade com os materiais específicos para o fazer Arte e isto se estendeu até o curso de graduação. Nos depoimentos estão claras as queixas quanto a falta de material e quanto aos equipamentos estragados no Departamento de Arte. Ao exercerem a docência não vivenciaram um fazer artístico como formação continuada. Concluímos então, que essa escassez provocou uma inadequação no ensinar e aprender Arte, nos levando a entender o número reduzido de professores-artistas, de maneira geral, e a ausência desta atitude nas professoras pesquisadas.

As experiências vividas pelas professoras da pesquisa nos direcionam para o entendimento de que os saberes disciplinares são discutidos, prioritariamente, nos encontros formais e de estudo. Os saberes pedagógicos são dialogados entre os pares, de maneira a privilegiar discussões sobre a Arte, e em menor grau, àqueles que se referem área da Educação. As discussões e estudos encontram-se vinculados às áreas específicas como Metodologia do ensino de Arte.

As professoras desempenham a docência com zelo e se mostram preocupadas com as questões discutidas nesta investigação, no entanto, a presença do aluno como provocador do diálogo no período de formação inicial ou continuada não se fez de maneira expressiva. O acompanhamento eficiente do aluno e do processo de aprendizagem na

⁸ A experiência com o projeto pode ser conferida sem seu livro *“Por que se esconde a violeta?”*

sala de aula não podem ser prejudicados, como vem acontecendo pela existência de turmas com muitos alunos e a ausência de espaço físico adequado. Solucionadas essas questões seriam necessárias ações mais eficientes que favorecessem os educandos. Paulo Freire (1997) chamou a atenção dos educadores ao enunciar que “sem discência, não há docência”.

Compreender como nos tornamos docentes de Arte não se constitui tarefa fácil, mas extremamente importante, e nos possibilita repensar sobre uma prática construída ao longo de um percurso significativo da vida das professoras colaboradoras envolvidas e da pesquisadora. O ensino de Arte traz as marcas das concepções do senso comum e de idéias estereotipadas da existência de um professor de uma disciplina entendida como momento de lazer, passatempo, de ênfase no enfoque decorativo. Essa concepção não deve ter mais espaço na nossa prática, nos dos cursos de formação de professores e nem no cotidiano escolar, como não cabe também, na redação da atual proposta para o ensino de Arte.

As histórias revividas pelas professoras e contadas nesta investigação foram escritas por elas, que se dispuseram a organizar em grupo, compreendendo assim a força do trabalho coletivo. Este trabalho foi permeado de sonhos, desejos, projetos e histórias. Histórias, que agora, podem ser revisitadas nas linhas escritas desse texto, que de certa forma, foi construído por “muitas mãos”.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994. p.47-51.

CALIXTO, Aldecí Cacique. *Nem tudo que cai na rede é peixe: saberes docentes e possibilidades educativas n/da Internet*. 2003.166f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edufu, 2002.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981.

DWORECKY, Sílvio. *Em busca do traço perdido*. São Paulo: Scipione Cultural, 1999.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. p.105-117.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil – história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Saberes das experiências, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Org.). *Educação escolar- políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edufu, 2002. p.85-102.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

FRANGE, Lucimar Bello P. *Por que se esconde a violeta?-Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica*. São Paulo: Annablume.1995.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-60.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra: 1997.

GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAUTHIER, C. [et al.]. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p.93-14.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p.51-77.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.11-45.

MARTINS, Mirian Celestes Ferreira Dias. *ARTE – o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores- a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga*. 1999.299f. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. São Paulo: 1999.

_____. Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de Arte: a língua do mundo. Poetizar fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD. 1998.

MÈREDIEU, Florence. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola. 4. ed. 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o*

pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo Cortez. 2001.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis. (Orgs.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez. 2002.

NARDIN, Heliana Ometto; FERRACO, Mara Rosângela. Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli. *O ensino das artes: construindo caminhos*. São Paulo: Papirus. 2001. p.181-224.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. p.13-33.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). *Imagens de professor- significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000.

RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação. 2004.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. (Org.). *Possibilidades e encantamentos: trajetória de professores no Ensino de Arte*. Uberlândia: E.F. Tinoco, 2003.

HISTÓRICO do curso de Educação Artística. Departamento de Artes visuais, Uberlândia. Disponível em <<http://www.deart.ufu.br/>>. Acesso em: 10 de maio. 2005.

ALFABETIZADORAS BRASILEIRAS: PESQUISA, HISTÓRIA E FORMAÇÃO

Sônia Maria Santos¹

RESUMO: Este artigo pretende apresentar pesquisas e estudos realizados por duas professoras, sendo que a autora atua no ensino superior formando docentes para atuarem na educação Infantil e Básica, e a co-autora no ensino básico formando alfabetizadores. Analisamos neste estudo como os diversos pesquisadores, estudiosos e autores de livros, têm abordado as questões sobre formação de alfabetizadores no campo da Educação, História e das Ciências Humanas em geral. Trata-se de uma reflexão que, longe de querer produzir um modelo de análise, aponta nuances, semelhanças, rupturas e permanências nas explicações, teses e conceitos no conjunto das obras analisadas, as quais nos auxiliaram no desenvolvimento deste artigo.

PALAVRAS CHAVE: Pesquisa. História e formação de alfabetizadores.

ABSTRACT: This article intend to present researches and sources realized for two professors, one of them is the author of this article, she works on Higher Education forming instructors to work with children and work on Elementary and High school forming tutor for reading and writing. We analyses in this source, how the different researchers, studios and books authors have approached the questions about formation of tutor for reading and writing on the Education, History and Humans Sciences in general. Thus, this source is a thought that, it doesn't want to produce a analysis model, it aims for tins, resemblance, severances and permanences on the explanations, thesis and concepts in the group of analysed works which help us on the construction of this article.

KEY WORDS: Research. History and formation of tutor for reading and writing”

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFU.

Acredito que de história você goste, como eu gostava quando tinha a sua idade, porque ela ocupa-se os homens vivos, e de tudo o que se refere aos homens, ao maior número possível de homens, a todos os homens do mundo, enquanto unem-se entre si em sociedade, e trabalham, lutam e melhoram a si mesmos, não pode deixar de gostar mais que qualquer outra coisa.”¹

Este artigo pretende apresentar pesquisas e estudos, trata-se de uma reflexão que, longe de querer produzir um modelo de análise, aponta nuances, semelhanças, rupturas e permanências nas explicações, teses e conceitos no conjunto das obras analisadas, as quais nos auxiliaram no desenvolvimento deste estudo. Para Soares, até 1991 era possível encontrar estudos e pesquisas sobre alfabetização preocupados quase exclusivamente com as facetas psicológicas e pedagógicas, cuidando apenas dos processos psicológicos, com os quais o indivíduo aprende a ler e escrever, particularmente em seus aspectos fisiológico e neurológico, com freqüente ênfase nas chamadas “disfunções psiconeurológicas”, e privilegiavam-se as questões pedagógicas, sobretudo os problemas dos pré-requisitos como a tão famosa e desnecessária prontidão para a alfabetização e dos métodos de alfabetização.

Segundo Soares a,

[...] multiplicidade de perspectivas e a pluralidade de enfoque sobre a alfabetização não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se tentar uma articulação das análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, articulação que busque ou integrar estruturadamente estudos e resultados de pesquisa, ou evidenciar e explicar incoerências e resultados incompatíveis. Um primeiro e indispensável passo nesse sentido é uma revisão dessas perspectivas, análises e estudos, de modo que se possa ter uma visão do “estado do conhecimento”, em nosso País, na área da alfabetização: uma revisão crítica dos estudos e pesquisas sobre a alfabetização que se vêm multiplicando nas últimas décadas, com identificação dos aspectos do processo que vêm sendo privilegiados, dos quadros teóricos que vêm sendo informando os estudos e pesquisas, dos ideários pedagógicos a eles subjacentes, é indispensável para que e possa avaliar o conhecimento já construído e definir novas linhas de pesquisa necessária, de modo a que se avance na busca de solução para o grave problema do reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar. (SOARES, 1991, p.2).

¹ Trecho retirado de uma carta de Antônio Gramsci para seu filho Délcio, extraído dos Cadernos do Cárcere, publicados postumamente, de 1948 a 1951.

No Brasil, o processo de formação de alfabetizadores agrava-se progressivamente, tendo em vista a permanência do modelo de formação predominante, licenciaturas estruturadas a partir da dicotomia preparação pedagógica/conhecimento específico da disciplina, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa. Na prática das escolas, prevalece uma ambigüidade: resistência às mudanças dos antigos mecanismos de gestão e controle burocrático do trabalho, especialmente das relações paternalistas e, por outro lado, lutas pelo reconhecimento do profissionalismo docente.

A preocupação com a formação do alfabetizador surgiu discretamente na década de 1970, com apenas dois trabalhos, no período subsequente de 1970 a 1986 foi possível encontrar oito trabalhos, sendo seis dissertações e dois artigos. (SOARES, 1991, p.32).

Popovic (1980, p.10) desenvolveu, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, um projeto de alfabetização denominado Programa Alfa. Uma das ações do programa foi a formação de alfabetizadores, cujo projeto trouxe como tema “Pensamento e Linguagem”. Passando da investigação à ação, esse trabalho evoluiu para a formulação de um programa curricular (Alfa) e culminou com um programa de “treinamento” para os alfabetizadores que atuavam nas 1ª séries, o curso Pensamento e Linguagem.

O projeto “Pensamento e Linguagem” atuou em aspectos nos quais os formadores acreditavam que poderiam interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, tanto nos aspectos que se referem a cognição e quanto a afetividade. No primeiro caso, enfatizaram a compreensão desse processo e os modos de adquirir e aplicar seus conteúdos; no segundo, procuram conscientizar os alfabetizadores de que têm certos comportamentos e atitudes prejudiciais ao ensino-aprendizagem, com isso, então, tentaram mudá-los em sala de aula. Para atingir os objetivos cognitivos, o curso serviu de material impresso ilustrado; e utilizou-se de filmes quando pretendia atingir o alfabetizador nas relações e reações afetivas.

Entender a docência e o papel do alfabetizador segundo documento produzido pela ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Professores), educador é aquele que:

[...] tem a docência como base de sua identidade profissional: domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade de perceber as relações sociais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere. (ANFOPE, 1997, p.9).

A transformação ocorrida nos estudos sobre formação de professores/as se deu, segundo Gómes (1995), a partir da necessidade de superar os problemas enfocados em três pólos inter-relacionados, que buscaram alternativas à racionalidade técnica como fundamento da formação do professor: o primeiro, superar o evidente afastamento entre a pesquisa acadêmica e a prática de sala de aula; o segundo, superar a idéia de que a formação inicial tem como produto um profissional pronto para atender as necessidades concretas da sala de aula; o terceiro, a superação da idéia de que há uma relação linear entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem. Até então, as pesquisas se centravam muito mais nas dimensões racionais da formação e atuação do professor, pautando-se “[...] pela procura das características intrínsecas do bom professor, (...) pela busca do melhor método de ensino e (...) pelo estudo da sala-de-aula através do paradigma processo-produto. Tudo isso reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, considerando exclusivamente a sua dimensão técnica.” (LIMA, 1997, p.2).

Marin (1995) enfatiza a exigência de uma análise permanente nos termos que temos utilizados, uma vez que essas palavras são carregadas de sentido e significado. Diante disso, a formação tem sido denominada e assumida na maioria das vezes como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada etc. Essa autora argumenta que: 1- o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído a atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2- o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos moldes (algo pré-fixado) seja incompatível com a atividade educacional; 3- o aperfeiçoamento pode significar: tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a idéia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a idéia de vocação nata para o magistério, mas, o segundo, não; 4- a educação permanente, a formação continuada são tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais.

A partir dos anos 1990, os programas de formação de alfabetizadores que se baseavam na concepção linear e simplista dos processos de ensino como intervenção, por parte do professor, por meio da aplicação de técnicas derivadas do conhecimento científico, sistemático e normatizado, estão sendo rejeitados pelos próprios alfabetizadores. Essa modalidade de programa vê o alfabetizador como um técnico especialista, que aplica

com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e têm suas raízes na racionalidade técnica. Para Gómez, (1995, p.96), é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo. Baseada na racionalidade técnica, a “[...] actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. A idéia é de que esse tipo de preparação levará o alfabetizador a desenvolver competências para realizar de forma eficaz sua prática pedagógica, conceituando o ensino como um processo técnico de intervenção.

Ao mesmo tempo, o direcionamento do trabalho do alfabetizador, fundado na racionalidade técnica, apoiado nos programas de ensino elaborados por especialistas e nas cartilhas, tem impedido que se constate que o currículo real da escola é construído pelo alfabetizador, que o interpreta e recria, sendo o “ator principal” do processo de transposição didática. Isso porque as situações práticas vivenciadas no cotidiano dos alfabetizadores em sala de aula são singulares, complexas e instáveis, não permitindo a aplicação de soluções técnicas construídas em outras situações, com outras particularidades.

Nóvoa (1995) analisando a relação entre a formação contínua do professor e a organização-escola, afirma que os anos 1980 foram difíceis para a afirmação social dos professores. Neles, a degradação das condições de trabalho e os conflitos salariais constituíram a ponta visível de uma crise mais profunda. Nos anos 1990,

[...] impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os profissionais não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos. (NÓVOA, 1995, p.67).

Nesta concepção, os alfabetizadores, objeto deste estudo, seriam os protagonistas do processo educativo nas diversas dimensões. Segundo Nóvoa (1995), é necessário que eles se assumam como produtores de sua profissão. O que implicaria desenvolver o profissionalismo docente, articulado com as escolas e seus projetos, ou seja, as escolas não mudam sem que os professores queiram e desejem e, por sua vez, estes não podem mudar sem uma transformação das instituições onde exercem seu ofício.

Para Kramer (1996), as pedagogias: “Tradicional”, “Nova” e “Técnicista”, assim como, a “Libertadora”, a “Histórico-Crítica” e a “Crítico-Social dos Conteúdos” estão diretamente relacionadas ao processo de alfabetização que é desenvolvido nas escolas pelos alfabetizadores que, por sua vez, também foram influenciados por movimentos provocados por teóricos estrangeiros. Recuperar esta história significa reconstituir a história da educação no Brasil, suas principais influências e os seus principais teóricos. Analisando a formação dos alfabetizadores, Kramer afirma que a mesma está distanciada da realidade educacional brasileira e defende uma formação que, prepare o/a alfabetizador/a, para que entenda e passe a produzir saberes, que possa assumir o ensino enquanto descoberta, investigação e produção de conhecimento.

O alfabetizador tem sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, capaz de transformar seus saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, fazendo com que os alunos não apenas compreendam, mas assimile e incorpore estes ensinamentos de variadas formas. Porém, o alfabetizador que exerce seu ofício em sala de aula vive uma situação ambígua: ocupa uma posição estratégica e ao mesmo tempo desvalorizada; desenvolve uma prática cultivada e ao mesmo tempo, aparentemente, desprovida de saberes; vive quotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização e da reprodutividade.

Tudo isto, ou, como alguns autores denominam, “a crise de identidade dos professores”, tem estimulado o desenvolvimento de inúmeras pesquisas sobre as vidas dos professores e suas carreiras, a partir dos anos 1970 e 1980, influenciados pelo desenvolvimento do método de história oral, em vários países da Europa, Estados Unidos e Canadá.

Nóvoa (1995, p.15) recuperando a história da investigação pedagógica, pontua que, durante muito tempo, especialmente no pós-guerra, “[...] se considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos professores, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica”. Nóvoa classificou os anos 1960 como sendo o período em que os professores foram “ignorados”, permaneceram “ausentes nos estudos sobre a dinâmica educativa”. Nos anos 1970, os professores foram “esmagados” e foram acusados de reproduzir as desigualdades sociais. Já nos anos 1980, os mecanismos de controle e práticas de avaliação dos professores foram redobradas.

Segundo ele, nesse período, cresceram bastante os estudos na

Europa, EUA e Canadá sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou seus desenvolvimentos pessoais e profissionais, ou ainda seus saberes e práticas.

Huberman (1989) em *La vie des enseignants*, mostra os resultados de sua pesquisa sobre o ciclo de vida dos professores, analisando as diversas fases do desenvolvimento da carreira docente. Ele estabelece “quatro regras de conduta” que norteiam a investigação. A primeira é evitar o estudo do desenvolvimento a partir de um fator, seja psicológico, cultural ou físico, que acredita nas abordagens que não são únicas e dominantes. A segunda regra, verificar as relações que existem entre as representações e as práticas dos professores. A terceira é privilegiar o narrador, o modo como a pessoa que viveu a situação a explica. A quarta e última regra é enfrentar a generalização e estar consciente dos limites do trabalho. Trata-se de um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de sua vida profissional, de suas representações sobre suas vidas, ou seja, como os professores constroem e encaram suas carreiras.

Goodson (1992) coordenou três estudos, tendo como preocupação básica resgatar as práticas pedagógicas dos professores a partir de suas histórias de vida, respeitando e dando voz ao professor. Ele acredita que devemos observar o modo como eles vivem dentro e fora da escola, e que sua identidade e cultura oculta, têm impacto sobre os modelos de ensino e prática pedagógica que utilizam. Esse mesmo autor afirma nas suas pesquisas que é necessário considerar os ciclos particulares da vida dos professores, e que esses ciclos influenciam seu trabalho cotidiano, e os vários níveis da carreira e as decisões sobre ela devem ser analisados no seu próprio contexto. É preciso considerar também os incidentes críticos na vida e no trabalho dos professores, porque estes podem afetar sua percepções e práticas.

Muitas pesquisas brasileiras (FONSECA, 1996; SANTOS, 2001; BORGES, 2001) têm privilegiado o trabalho com histórias orais com o objetivo de investigação e de formação, são estudos na linha de biografias educativas construídas e analisadas em grupo. Neste âmbito, estão os estudos de Nóvoa (1988) e Dominicé (1990).

Para Nóvoa,

[...] o objetivo final das abordagens autobiográficas é contribuir para a elaboração de uma teoria da formação de adultos, ainda que não se possa lá chegar sem passar por uma reflexão centrada no nosso próprio processo

de formação. [Afirma ainda que] mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais; equacionar a profissão à luz da pessoa e vice-versa: de aceitar que, por detrás de uma logia [uma razão], há sempre uma filia [um sentimento] e pelas histórias de vida podem passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente. (NÓVOA, 1988, 20).

Dominicé (1990) acredita que a formação dos adultos não se dá somente por meio de uma ação educativa, mas é resultado de uma trajetória de vida e da reflexão sobre o modo como os adultos se apropriam de um determinado tempo e de espaços educativos. Os saberes sobre a formação é resultado do processo de flexibilidade dos que se formam.

Existem várias pesquisas que cruzam abordagens e metodologias, utilizando procedimentos biográficos no sentido de analisar as transformações na profissão docente. Holly (1989) recuperou diários biográficos de professores como instrumentos de investigação da prática educativa, analisando as opções de escrita e as maneiras como exploram seus mundos cotidiano e profissional.

A medida que se foi reconhecendo, recentemente, a complexidade do fenômeno da alfabetização, e a multiplicidade de facetas que podem e devem ser considerado, estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento passaram a dedicar-se à análise e investigação desses fenômenos. No enfoque psicológico predominantemente de natureza fisiológica e neurológica, acrescentam-se, hoje, as abordagens psicológicas cognitivas, sobretudo no quadro da Psicogênese; e ao aspecto psicológico juntaram perspectivas que explicam outras facetas da alfabetização: a psicolingüística, a sociolingüística e a propriamente lingüística.

Além disso, a compreensão dos determinantes sociais e políticos da educação, resultado da análise crítica a que vem se submetendo, nos últimos anos, o ensino e a escola têm produzido estudos sobre os condicionantes da alfabetização, sob o panorama sociológico, antropológico, econômico e político. Como decorrência dessa multiplicidade de novas análises da alfabetização, a perspectiva pedagógica-pré-requisitos e preparação para a alfabetização, métodos e procedimentos de alfabetização, princípios de organização e utilização de cartilhas, formação do alfabetizador etc., vêm também enriquecendo com estudos e pesquisas inspirados nessas novas análises.

Cada faceta das áreas de conhecimento se julga capaz de resolver os problemas da formação dos alfabetizadores. Os pesquisadores

brasileiros desta área segundo a nossa leitura estão divididos entre os que enxergam a realidade e denunciam as práticas dos alfabetizadores que se consideram satisfeitos academicamente, e no segundo grupo, os que enxergam, criticam e propõem intervenções na realidade do alfabetizador, nesse grupo estão os pesquisadores que se preocupam com os rituais e valores cultivados pela academia, porém, extrapolam seus muros e limitações.

O alfabetizador que exerce o trabalho pedagógico é um educador, um profissional docente cujo ofício consiste no domínio e transmissão de um conjunto de saberes por processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Este saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, proveniente de diversas fontes. É constituído pelo conhecimento científico da área da alfabetização, compreendendo os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência².

O suporte teórico da Psicolinguística teve sua história marcada pela preocupação de um grupo de estudiosos, dentre eles lingüistas e psicolinguistas que, num seminário de verão na Universidade de Cornell em 1951, decidiram consolidar seus estudos e pesquisas com essa nova teoria.

Desde então, pesquisas científicas dentro dessa ciência procuraram explicar as questões, os distúrbios e as dificuldades da linguagem. No caso específico da leitura e da escrita, uma área muito debatida e polêmica, as pesquisas enriqueceram as academias com as diferentes visões como, as reflexões e estudos sobre a prática de alfabetização desenvolvida no Brasil³ e em outros países, por Ferreiro & Teberosky, Smith, Bettelheim & Zelan, dentre outros, que nos permitiram compreender que a formação dos alfabetizadores é hoje uma questão inquietante, necessária e urgente.

Os estudos atuais sobre alfabetização têm categorizado, de maneira geral, duas concepções pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na prática escolar: a primeira compreende a aquisição da leitura e da escrita como um ato mecânico, definindo o processo de alfabetização como sendo

² Sobre isto ver: Dossiê "Interpretando o trabalho docente".

³ Sônia KRAMER:1986, Magda SOARES:1985, Angela KLEIMAN:1993, João GERALDI:1990, Mary KATO:1987, Marisa LAJOLO:1984.

um processo neutro, porque desconsidera o contexto sociocultural da criança, seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, desconsidera que cada criança tem seu estilo próprio de aprender. Para Meireles (1990, p.14), a alfabetização, nessa concepção, “[...] nada mais é que o processo através do qual um indivíduo se torna capaz de codificar a palavra falada e fazer dela uma mensagem escrita”.

Para a outra concepção pedagógica, a alfabetização é um processo contínuo e dinâmico, considerando a criança um ser que pensa⁴, capaz de agir, partindo de suas experiências e das relações que estabelece com o meio em que vive. Tomando por base essas duas concepções, esse estudo procurou buscar subsídios teóricos nas pesquisas sobre formação de professores, pontuando alguns estudos sobre a formação de alfabetizadores.

A Psicolinguística, advinda da Psicologia e da Lingüística, tem como objeto de estudo os processos mentais envolvidos na linguagem oral e escrita.

Para Smith (1991, p.50) em primeiro lugar, o aprendiz deve extrair sentido do texto, um significado, pois “[...] ler não é uma questão de decodificar a estrutura aparente da fala: os sons não farão sentido por si mesmos”. Assim sendo, o alfabetizador não deverá isolar os processos lingüísticos, ler e escrever, da realidade da criança.

Nos estudos de Kleiman (1993, p.10) a leitura é “[...] uma prática social que remete a outros textos e outras leituras... ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem (...) o grupo social em que fomos criados”. No entanto, a realidade mostra que, para muitos alfabetizadores, o ensino de leitura e da escrita está ligado à memorização de regras de um código, quando na verdade, ao copiar, e tentar ler ou produzir textos, o aluno estará lidando com os conhecimentos lingüísticos, o que coloca como desnecessários os exercícios frios e desvinculados de significação. O ensino de leitura estaria calcado na responsabilidade do alfabetizador de fazer com que a criança seja leitora e não simplesmente alfabetizada.

A grande responsabilidade do alfabetizador seria transformar o ensino de leitura, de uma prática impessoal, como uma obrigação enfadonha,

⁴ Segundo Piaget, um ser cognoscente é um sujeito capaz de construir seu conhecimento na interação com o objeto cognoscível (passível de ser conhecido). FRANCO, Sérgio R.Kieling. O Construtivismo e a Educação. 1995.

sem sentido, fora de seu mundo, para uma leitura mágica, ou seja, tornando-a uma magia, a magia da leitura.⁵

Um dos indícios desse quadro encontra-se na prática de ensino de leitura e da escrita que os alfabetizadores têm exercido ao longo dos anos, reveladora de concepções equivocadas, na maioria das vezes reflexo do desconhecimento por parte do alfabetizador da teoria que sustenta sua prática, comprometendo o processo de alfabetização.

Muitas vezes, os alfabetizadores verbalizam que sua prática se baseia em uma abordagem significativa global de ensino da língua, mas, na verdade, são práticas sustentadas por conhecimentos fragmentados e mecânicos sobre a gramática da língua. A prática do alfabetizador tem revelado, muitas vezes, uma atitude pedagógica contraditória em relação à leitura e a escrita: ele verbaliza uma concepção e pratica outra. Para Cagliari (1992, p.9) “uma das causas desta contradição é a incompetência técnica”.

Lemle também critica a formação do alfabetizador, quando afirma que,

Para minorar o fracasso de nossa alfabetização, é necessário sanar a formação falha dos responsáveis diretos pela alfabetização - os alfabetizadores. As escolas normais não preparam devidamente nossos alfabetizadores, são tremendamente insuficientes. São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática. (LEMLE, 1987, p.64).

A crítica à formação dos alfabetizadores já há muito faz parte da preocupação de estudiosos com as lacunas culturais e educacionais do Brasil. A necessidade de professores formados e especializados é reclamada desde as primeiras décadas do século XIX.

Lajolo & Zilberman a título de exemplo, pode notar isso na crítica do General Abreu e Lima em 1835:

A classe mais útil, a classe mais interessante, aquela que constitui o Estado, jaz toda na mais completa ignorância; queremos cadeiras e mais cadeiras, cursos e mais cursos, prebendas e mais prebendas, e não temos uma escola normal em nenhum ramo de pública utilidade. (ABREU; LIMA, 1996, p.163).

⁵ BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen. *Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*, 1984.

Os cursos de formação de Magistério Superior, Pedagogia, Letras, e Psicologia, por exemplo, na sua maioria deixam a desejar, porque discutem superficialmente a problemática relacionada ao desenvolvimento infantil, bem como o processo de aquisição da leitura e da escrita, gerando lacunas e despreparo na formação dos alfabetizadores. Dessa forma, faz-se necessária uma nova formação teórica do alfabetizador.

Lajolo afirma que,

[...] se a relação do professor com o texto não tiver significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. (LAJOLO, 1982, p.53).

Na verdade, os alfabetizadores não deveriam perguntar o que devem fazer, eles deveriam saber, a fim de decidir por si mesmos, qual ensino de leitura e escrita é o mais indicado para romper com as atividades mecânicas e lineares.

Analisando as pesquisas que acreditam na colaboração da Psicologia Cognitiva e, em especial, da Epistemologia Genética para o processo de ensino/aprendizagem, Naves (1992) afirma que o Construtivismo de Piaget tem um papel fundamental não só no processo de ensino, mas também nos projetos de formação básica e permanente, fazendo com que o alfabetizador enxergue o aprendiz como um sujeito cognoscente, capaz de construir o seu próprio conhecimento, construção essa que se dá no decorrer das relações que o sujeito que aprende estabelece com o objeto do conhecimento.

Se acreditarmos que as representações dos alfabetizadores desempenham um papel significativo no modo como estes interpretam a realidade educacional e na determinação da sua atuação nessa realidade, o que é proposto ao alfabetizador não é passivamente recebido por ele e, depois, fielmente executado. O alfabetizador faz sua leitura, interpreta o que lhe transmitem através de seus sistemas de representações, logo, o que o alfabetizador pratica é marcado pela leitura que fez.

Sendo assim, a formação dos alfabetizadores é um processo longo e complexo. Longo porque deverão estar sempre estudando; complexo, porque não se tem um modelo pronto e acabado, ideal para cuidar de sua formação. O que se tem são reflexões que sinalizam alternativas experimentadas por educadores que buscam uma educação diferenciada

e significativa tanto para os alunos quanto para os professores.

Segundo Macedo, existem quatro pontos fundamentais que precisam ser levados em consideração pelos formadores,

[...] primeiro: é importante para o professor, tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos. (MACEDO, 1994, p.59).

Em 1985, o Brasil foi muito influenciado pela publicação em português da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, realizada no México por Ferreiro e colaboradores argentinos, espanhóis e suíços, que vinham procurando, desde 1974, uma explicação para o processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo como referencial a teoria psicogenética de Piaget. Neste sentido, inúmeros estudos e pesquisas se desenvolveram posteriormente no Brasil e evidenciaram a mesma evolução nas crianças brasileiras.⁶

A forma como a teoria de Piaget ainda é trabalhada, nos cursos de magistério, pedagogia ou outras licenciaturas não é suficiente para que os alfabetizadores entendam uma pesquisa tão complexa como é a psicogênese da língua escrita. A teoria de Piaget tem sido ainda nos dias de hoje, entendida e reduzida apenas aos estágios do desenvolvimento. Por falta desta compreensão, a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita foi, muitas vezes, mal interpretada, tendo alguns tentado até mesmo transformá-la em método de ensino. Na maioria das vezes, usavam-se os níveis de conhecimento da leitura e da escrita, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, como um novo critério para classificar as crianças. A essência do processo, portanto, permanecia a mesma.

Construtivismo foi entendido por alguns alfabetizadores como “pode-se tudo”, e o resultado não foi tão construtivo como o discurso. Os alfabetizadores brasileiros iniciaram uma nova fase, a de assimilação do que foi pesquisado por Ferreiro (1988, p.89) e a compreensão de que seus resultados eram parciais. “Os resultados de investigação básica

⁶ Esther Pillar GROSSI, p. ., Terezinha Nunes CARRAHER, p. .REGO, p. .PIMENTE, p. .BORGES DE CARVALHO, p. . Marisa Lomonaco de Paula NAVES, p. 16.

não são nunca diretamente aplicáveis à prática educativa. É preciso proceder a cuidadosas investigações pedagógicas, que também levarão tempo, enquanto continua a investigação básica”. Com a sistematização dos estudos sobre as pesquisas de Ferreiro, como também sua publicação, é que se começou a entender que a revolução tão falada e desejada pelos alfabetizadores e pesquisadores da área era compreender que a eficiência da alfabetização não estava nem nas cartilhas, nem nos métodos de ensino, mas sim, na forma como a criança a conhecia. Os estudiosos da teoria de Piaget acreditam que,

A grande contribuição de Ferreiro está, pois, na reconstituição da gênese do conhecimento sobre a língua escrita. Reconstituição esta reveladora da atividade construtiva do sujeito cognoscente, que busca, na interação com os objetos, superar os conflitos com os quais se envolve na longa e difícil interpretação do mundo que o cerca. (NAVES, 1992, p. 15).

Inúmeros pesquisadores vêm denunciando e criticando o conhecimento e a prática dos alfabetizadores no Brasil. Aqueles afirmam que são sabedores de que esses docentes precisam de uma formação permanente, mas não se arriscam a propor alternativas que pudessem desencadear uma prática, entendida aqui como um processo contínuo, onde o alfabetizador pudesse desejar, acreditar, querer vivenciar momentos múltiplos, interdisciplinares, tanto individuais, quanto coletivos. Kramer(1982) e Patto(1991), atribuem as altas taxas de reprovação, significativa evasão e repetência nas séries iniciais, como sendo resultado dos processos de alfabetização adotados pelas escolas públicas, que se restringem a utilização da escrita como um ato mecânico deslocado de qualquer sentido para o aprendiz.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p.228), no exercício cotidiano de sua função, o professor defronta-se com vários limites concretos que não são, muitas vezes, previsíveis e passíveis de uma definição acabada. “Ele, então, desenvolve habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que lhe possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar”.

Estas habilidades para Perrenoud (1997, p. 224) formam os “habitus”, isto é, disposições adquiridas na e pela prática real, ou “personalidade profissional” que expressam um saber-ser e um saber-fazer profissionais e pessoais, validados pelo trabalho cotidiano”. Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, até então uma concepção de metodologia do ensino articulada com a forma de produção do conhecimento específico

da área disciplinar. Logo, o que se busca é o resgate do saber docente. “Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar”.

Como explicar, então, as questões sobre os saberes dos alfabetizadores? Sobre a prática, o papel e a produção do alfabetizador, diante deste conjunto plural e complexo de saberes? Qual é o lugar social de sua produção?

Segundo Esteve (1991), pesquisador espanhol, a função docente deve ser analisada à luz dos fatores de mudanças sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor. As propostas de formação para os alfabetizadores, realizadas por centros de estudos, secretarias municipais de educação, ou instituições superiores, quando acontece, acabam perdendo a credibilidade dos alfabetizadores, seus principais sujeitos.

Pelos estudos que realizamos somados a nossa prática de formadora,s parece-nos pelas narrativas dos alfabetizadores, de maneira geral, as propostas e projetos de estudos que não tem conseguido relacionar teoria/prática, as propostas não conseguem compreender e interagir com os problemas reais, buscar parceiras para solucionar problemas que são semelhantes em muitas escolas, e que de fato atuará na formação dos alfabetizadores, como afirma Garcia:

Treinamento de professores nas quais se ensina como a criança aprende e como o professor deve ensinar, sem considerar a prática concreta dos professores, é radicalmente oposto a partir da prática docente, proporcionar a troca de experiências entre os professores e a teorização sobre a prática, ampliando e aprofundando o conhecimento empírico dos professores com o conhecimento científico de ponta. (GARCIA, 1989, p.34).

Atualmente, o desenvolvimento dos meios de comunicação, alternativos à escola “[...] obriga o professor a integrar no seu trabalho estas novas fontes, alterando o seu papel tradicional de transmissor de conhecimentos”, num momento de ruptura do “[...] consenso social sobre objetivos e os valores que a educação deve fomentar, pois vivemos numa sociedade pluralista que defende modelos de educação opostos e até contraditórios.” (ESTEVE, 1991, p.99-103). As quais têm provocado um aumento nas contradições do alfabetizador no exercício da docência, uma vez que não foi possível integrar as escolas que cuidam da alfabetização, às diversas exigências e concepções, tornando o alfabetizador permanente alvo de críticas.

Neste contexto de mudanças gerais no sistema, modifica-se a valorização social de todos os profissionais da educação, principalmente, o alfabetizador que nunca teve “status”, sendo que os demais professores vêm perdendo paulatinamente, “o status social e cultural, paralelamente à desvalorização salarial”. Este processo é acompanhado de “mudanças nos conteúdos curriculares e pela escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho”. Para Esteve (1991, p.99-103), “[...] o ensino de qualidade, hoje em dia, é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”.

A formação inicial não tem dado conta o desenvolvimento teórico e prático do alfabetizador. Temos que considerar as dificuldades inerentes a essa revisão da profissão do alfabetizador e de sua formação. Algumas delas são apresentadas por Perrenoud (1997): como tomar a carga a sua formação contínua, individual ou coletivamente, se o professor andou pela mão durante a formação inicial, sem nenhuma margem de autonomia? Como trabalhar em equipe sentindo medo de se expor, de ser avaliado, ou considerando o trabalho cooperativo como uma perda de tempo ou de autonomia? E em nosso contexto, cuja formação inicial ainda se fundamenta na racionalidade técnica e não tem preocupações substantivas com a relação teoria/prática, seria a formação continuada/em serviço um caminho seguro? Seria possível que essa formação resgatasse a reflexão do profissional que é o alfabetizador?

Não é isso que temos observado nos currículos da formação inicial e nos planos e atividades de formação em serviço, que, fundamentados no princípio da racionalidade técnica, tendem a manter a dicotomia teoria/prática, pressupondo que, ao se oferecer aos alfabetizadores o acesso aos resultados das pesquisas acadêmicas, denominadas de teoria, automaticamente se prepara um técnico apto a desempenhar seu papel profissional, ou seja, a aplicar essa teoria nas situações da prática pedagógica.

Nascimento (1997, p. 81-82) apresenta, a partir de um levantamento bibliográfico sobre formação continuada do professor, uma síntese da reflexão de diversos autores sobre as razões da inadequação das propostas atuais de formação de professores em serviço, normalmente apresentadas por meio de “pacotes de treinamento” e encontros de vivências (cursos práticos, treinamentos, palestras), encarados como complementação ou reciclagem.

Se a formação for fundamentada na prática mais realista, tendo

incorporado o valor da racionalidade prática do professor, ela passa a ser menos ingênua e deixa de estar “a reboque” do sistema.

Além disso, se soubermos que o processo de internalização do conhecimento cultural não é passivo, mas de transformação, síntese, concluímos que o alfabetizador é um construtor de conhecimento, e é essa construção que gera a transformação na educação, pelo conflito na prática e da reflexão sobre o alfabetizador, ou seja, da criação do saber docente.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. 1994. Documento Final do VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Niterói, 1994. Mimeografado.

BETTELHEIN, Bruno; ZELAN, Karen. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martinez Roca, 1988.

CARRAHER, Terezinha N; (Org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Recife: SEE/PE, 1983.

DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

FONSECA, Selva. G. *Ser professor de história: vidas de mestres brasileiros*. 1983. 309 f. Tese (Doutorado em História)- FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo:1996.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. 1992.

HOLLY, Mary L. 1989. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: FAZENDA, Ivani. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus. 1995.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1992.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1993.

KRAMER, Sônia (Org.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

_____. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.

_____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/REDC, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Bartira. 1996.

LEMLE, Miriam. *Guia do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Construtivistas*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARIN, Alda J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.19, ano XIX, n. 44, Abr./1998.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera M^a. (Org.).

Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. 1995a. *Vidas de professores*. Porto: Ed.Porto.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 19991.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In CONHOLATO, M.C. (Coord.). *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE, 1997.

POPPOVIC, Ana Maria. (Coord). *Pensamento e linguagem: programa de aperfeiçoamento para professores de primeiras séries*. São Paulo: Abril, 1980.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Ed.Porto, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TEBEROSKY, A.; J. TOLCHINSKY, Liliana. *Alpie de la letra Barcelona*, 1992. mimeografado.

VON SIMON, Olga de Moraes. (Org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES/AS DE BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

*Elenita Pinheiro de Queiroz Silva¹
Gercina Santana Novais²
Graça Aparecida Cicillini³
Nora Ney Alves Barcellos⁴
Viviani Alves de Lima⁵*

RESUMO: De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB nº 9394/96), o Ensino Médio configura-se como a última etapa da educação básica. Isto ocorre num momento de profundas alterações de ordem econômica e tecnológica da sociedade contemporânea. O que assistimos nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI é a transformação da vida social, dos processos produtivos, das culturas, em particular da vida dos jovens e adolescentes, provocados pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Há a exigência de novos profissionais e de novos modos de vida e existência. Assim, a sociedade contemporânea passa a exigir uma educação diferenciada, uma vez que a tecnologia impregna, de forma significativa, os diferentes modos de vida e de estar no mundo. Nesse sentido, a proposta do Ensino médio que a atual LDB apresenta está em consonância com as exigências formuladas à educação. Ela nos apresenta um ensino médio em que a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental, o desenvolvimento e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos que organizam a produção moderna e a preparação para a vida e para o trabalho são os seus objetivos basilares. Por outro lado, no contexto da sociedade global e informacional a exigência da formação que atente para a flexibilidade, criatividade, capacidade de resolver problemas, autonomia intelectual e capacidade de trabalhar em equipe é outro fator a ser considerado.

¹ Professora da Faculdade de Educação/UFU.

² Pró-Reitoria de Extensão/UFU.

³ Professora da Faculdade de Educação/UFU.

⁴ Professora do Instituto de Biologia/UFU.

⁵ Professora do Instituto de Química/UFU.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Ensino Médio. Educação.

ABSTRACT: According to the present *Lei de Diretrizes e Bases* of Education in Brazil (LDB nº 9394/96), the Higher school characterises as the last stage of elementary education. That occur in a moment of deep economic and technological changes of contemporary society. On the last decades of 20th century and early 21th century, what we see was transformation of social life, productive processes, cultures, in particular, youths and teenagers lives arouse by scientific and technological development. There is a demand of new professionals and new ways of life and existence. Like that, the contemporary society demand a different education, once the technology puts, significant way, different ways of and different ways of be in the world. In that way, the proposal of High school that the present LDB shows, it is in balance with formulated demands to education. The proposal presents to us a High school that the consolidation and the deepened of Elementary school knowledges, development and comprehension scientific and technological fundamentals, that organize the modern production and preparation to life and work, are their base goals.

KEYWORDS: Continued formation. High school. Education.

A organização e a materialização curricular que vemos sendo colocada em funcionamento nas escolas do nível educacional, da educação básica partem de um ensino descontextualizado, fragmentado e incapaz de garantir a compreensão do significado da ciência, dos processos históricos de transformação da sociedade, da cultura e do domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção do conhecimento na sociedade da informação. Nesse contexto, pode essa escola e seu ensino favorecer a manutenção das desigualdades de acesso a bens, serviços e conhecimentos da sociedade da qual participamos, colaborando assim, com a produção da info-exclusão.

Além disso, as diretrizes atuais para o Ensino Médio apontam que a área das Ciências da Natureza, da Matemática e suas Tecnologias têm um papel importante no desenvolvimento intelectual dos estudantes, no sentido de que

[...] cada componente curricular tem sua razão de ser, seu objeto de estudo, seu sistema de conceitos e seus procedimentos metodológicos,

associados a atitudes e valores; mas, no seu conjunto, a área corresponde a produções humanas, na busca pela compreensão da natureza e de sua transformação, do próprio ser humano, na produção dos instrumentos de ação alargada sobre a natureza e nas interações sociais (artefatos tecnológicos, tecnologia em geral). (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006).

Outro aspecto considerado relevante apontado pela Secretaria de Educação Básica é que “[...] toda a escola e sua comunidade, não só o professor e o sistema escolar, precisam se mobilizar e se envolver para produzir as novas condições de trabalho, de modo a promover a transformação educacional pretendida.” (BRASIL, 1999, p. 208).

De modo geral, a complexidade do mundo atual não mais permite que o Ensino Médio seja apenas preparatório para um exame de seleção do vestibular, tornando os estudantes meros peritos em processo seletivo, treinando-os para resolver questões que exigem sempre a mesma resposta-padrão. Atualmente, mesmo na idade escolar média, o mundo exige que o estudante se posicione, julgue e tome decisões e seja responsabilizado por isso. Porém, essas capacidades mentais somente serão construídas nas interações sociais vivenciadas na escola, em situações complexas que exigem novas formas de participação (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006).

Assim, não basta garantir a terminalidade da escolarização, mas buscar oportunidades em diferentes ambientes de ensino e aprendizagem, para que ocorra a inclusão social dos estudantes.

Diante das dificuldades mencionadas, se faz necessária uma ação em busca da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, especificamente de ciências da natureza, por meio do envolvimento e da participação de professores e alunos, não como meros transmissores e receptores de conhecimento, mas sim, como possíveis produtores e multiplicadores do conhecimento escolar. Nesse processo, tanto a formação continuada dos professores do Ensino Médio, em especial, os das disciplinas das Ciências da Natureza, quanto à socialização de processos e produtos decorrentes desta formação, podem contribuir para um ensino favorável à compreensão do significado da ciência e da tecnologia na vida humana e social, de modo a articular conhecimentos aprendidos e propor soluções para os problemas presentes na sociedade atual.

Tendo em vista a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na área das Ciências da Natureza, a Universidade Federal de Uberlândia

(UFU) por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX) elaborou o “Projeto CIAFD - Criação e Implementação de Ambientes de Formação Docente em Biologia, Física e Química *in loco* e virtual”, que é financiado pela Financiadora de Estudos e Projetos- FINEP/MCT, envolvendo neste, a participação de professores, acadêmicos de diversas áreas da própria instituição, bem como a parceria com a 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia e o Centro Regional de Referência do Professor de Uberlândia.

O projeto “Criação e implementação de ambientes de formação docente *in loco* e virtual”, tem como objetivo geral aprimorar a capacitação de professores/as de ciências do Ensino Médio, no sentido de subsidiar a criação de metodologias, processos e produtos que contribuam para a melhoria das condições de ensino e de aprendizagem de ciências. Como objetivos específicos destacam-se: contribuir com a formação de professores/as de Ciências das escolas públicas de Ensino Médio de Uberlândia; implementar atividades didáticas e metodologias de ensino/aprendizagem de ciências inovadoras pela experimentação e procedimentos de investigação; oferecer suporte tecnológico para as áreas de Biologia, Física e Química, por meio da elaboração de simulações e de recursos multimídia; promover o uso de espaços de formação científica: Museus (da Biodiversidade do Cerrado, Minerais e Rochas e do Índio), laboratórios de ciências e portal *web*; produzir material didático compatível com metodologias alternativas para o ensino de Física, Química e Biologia em ambientes real e virtual, e incentivar a cultura da troca de conhecimento e experiências pedagógicas em escolas de Ensino Médio.

Em busca da melhoria da qualidade do ensino, as ações criadas e desenvolvidas no projeto percorrem dois eixos: “Educação para consumo e cidadania” e “Educação para ciência, tecnologia e sociedade”. Tais eixos servem de base para as questões emergentes da realidade escolar/social sugeridas pelos professores e alunos multiplicadores envolvidos no projeto, de modo a garantir a produção do conhecimento escolar. Já os conteúdos oriundos da Física, Química e Biologia serão inseridos nesses eixos, para estabelecer uma atitude inovadora de professores e alunos do Ensino Médio e Superior frente aos desafios próprios dos processos de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar que a construção de uma educação voltada para a cidadania e para o consumo, como idéia e como prática, exige de nós, educadores e educadoras, uma análise crítica da atual conjuntura cognitiva, política e sócio-econômica da sociedade atual. Dessa maneira, esse tipo de sociedade potencializa a relação conhecimento/cidadania e

cidadania/conhecimento. Por outro lado, os princípios da educação pautados por essa preocupação devem estar norteados por uma pedagogia que tenha como centro a equidade, liberdade, justiça, solidariedade e a democratização do conhecimento.

Dentro da perspectiva da proposta educativa voltada para a cidadania, os encaminhamentos das atividades percorrem algumas diretrizes como o conhecer, o atuar e o pensar como cidadão. Isso implica em: disponibilizar um conjunto de ferramentas que possibilitem aos sujeitos da educação participar, ativa e sensivelmente, dos papéis e responsabilidades que assumem/assumirão em sociedade; disponibilizar a esses sujeitos ferramentas para uma análise da sua relação com o mundo, norteados pela idéia de que o consumo está vitalmente relacionado com a sua capacidade de viver junto e como condição de uma ordem social sustentável.

Para o cumprimento dos objetivos mencionados, foram criados ambientes de formação docente, virtual e *in loco*, visando à aplicação de conhecimentos particulares das áreas de Biologia, Física e Química, partindo do princípio da interdisciplinaridade e da focalização de problemas presentes nos contextos de vida de alunos/as das escolas públicas, a fim de que fosse possível uma produção coletiva e significativa do conhecimento escolar. Os dois ambientes de formação criados - um virtual e outro presencial -, funcionam de modo articulado.

A criação e a implementação do ambiente virtual, ou seja, o portal *web*, abrange várias funções, tais como: concentrar as propostas de formação dos multiplicadores de ciências, as quais foram acondicionadas em *links* específicos conforme as áreas de abrangência do Projeto; potencializar o número de pessoas que usufruem ou poderão usufruir dos conteúdos científicos e das simulações ali disponibilizados; e propiciar interlocução entre escolas, universidade e comunidade em geral. Pode-se destacar também a disponibilização de simulações desenvolvidas a partir das demandas identificadas junto a professores das áreas de Química, Física e Biologia e dos seus alunos. Além disso, são favorecidas visitas a outros espaços formativos como museus e laboratórios da Universidade Federal de Uberlândia.

Outros recursos metodológicos, materiais e textos de apoio, listas de discussão abrangendo temáticas relativas ao ensino de ciências e à avaliação do projeto são disponibilizados para os professores, com o objetivo de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem da área das Ciências da natureza dentro da perspectiva do projeto.

Mas, para a implementação e produção de material didático no formato de objeto de aprendizagem, conteúdos podem ser construídos utilizando recursos computacionais, além disso, foi montado um estúdio para suporte na criação de produtos multimídia. Dentro dessa mesma perspectiva de instrumentação dos professores e alunos quanto ao manuseio do portal, estão sendo desenvolvidas nas escolas oficinas de inclusão digital.

Já para a criação e implementação do ambiente *in loco*, em cada escola, foi criado um Núcleo Operativo de Ensino e Pesquisa (NOEP), o qual tem como metas: potencializar as ações formativas propostas pelo Projeto; garantir a implementação de um centro de produção e difusão da ciência, a partir dos conhecimentos já existentes e da necessidade daquela coletividade; propiciar que professores e alunos, como portadores de conhecimentos significativos, convirjam para a consecução dos objetivos do Projeto; funcionar como mecanismo de integração com a comunidade escolar e social, de modo a fazer transbordar os conhecimentos em ciências para além dos limites específicos das áreas; captar e sistematizar as necessidades de produção de conhecimentos, transformando-as em temas; participar de processos de divulgação de resultados. Para tanto, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos: constituição do NOEP, elaboração e aprovação de seu regimento, formulação de uma agenda de encontros, diagnóstico das demandas, elaboração e desenvolvimento de projetos em atendimento a prioridades eleitas pelo Núcleo.

Entretanto, para o desenvolvimento da formação *in loco* estão sendo elaborados e desenvolvidos cursos e oficinas atendendo as demandas de formação. Estão inseridos no ambiente *in loco*, os espaços da universidade tais como, laboratórios, museus, biblioteca, entre outros, para a realização dos cursos e encontros presenciais.

Cada NOEP é formado pelos professores de Biologia, Química e Física, alunos representantes das turmas envolvidas no projeto e professores membros da Equipe Executora, e ainda um representante, para constituir a Coordenação Colegiada, e também para exercer a função de coordenação interna do Núcleo.

A Coordenação Colegiada é constituída pelos representantes das equipes de proposição, execução e interveniência do projeto, bem como representantes da Universidade Federal de Uberlândia, da Fundação de Apoio Universitário e da Superintendência Regional de Ensino. O trabalho dessa coordenação está sendo subsidiado por instrumentos de coleta de dados, que visam o acompanhamento e a avaliação das atividades do referido projeto; a criação de um calendário de reuniões mensais para

planejamento, acompanhamento, avaliação e replanejamento das ações do projeto; a utilização das ferramentas do portal *web* para criação de um grupo de discussão sobre os produtos do projeto (material de multimídia, metodologias alternativas, experimentos).

Momentos de implementação do projeto

O desenvolvimento do projeto teve início em março de 2005 com a realização do I Encontro Geral CIAFD/FINEP/UFU para a apresentação da proposta de trabalho às 25 Escolas Estaduais de Ensino Médio de Uberlândia.

Em seguida, foram realizados seminários internos, com a equipe executora do projeto, professores, estagiários e técnicos, visando à preparação dos mesmos para as ações a serem desenvolvidas nas escolas. Em paralelo, foram feitas visitas às escolas inscritas com o intuito de fazer um levantamento dos recursos de multimídia e estrutura física dos laboratórios de Informática, Biologia, Química e Física.

Em outubro de 2005, foi realizado o II Encontro Geral com os participantes do projeto, com o objetivo de realizar uma discussão a respeito dos temas integradores e dos eixos temáticos; “Educação para o consumo e cidadania” e “Educação para ciência, tecnologia e sociedade”.

Tendo em vista as dificuldades encontradas pelos professores e estagiários na articulação dos temas integradores e eixos temáticos, foi programado um novo encontro em março de 2006, quando as escolas foram divididas em três Núcleos Operativos Centrais, conforme as temáticas de trabalho propostas por elas. Tais propostas estão apresentadas na tabela abaixo:

NOEP 1 Água	NOEP 2 Lixo	NOEP 3 Ambiente
Consumo, Cidadania, Ambiente Escolar, Modificação Climática	Reciclagem, Entulho, Produção e Destino, Conseqüências e Relação	Impacto, Ocupação do espaço, reflorestamento e Diagnóstico

Após a divisão das escolas por temática, a equipe coordenadora de cada NOEP Central efetivou suas ações com visitas mais freqüentes as escolas, criação de oficinas visando à formação continuada, reuniões de

estudos e planejamento de ações por NOEP/escola. Em setembro de 2006, as ações da equipe UFU se intensificaram também no sentido de promover a criação e alimentação do portal com exposição de fotos, arquivos, textos e vídeos produzidos através das atividades em cada NOEP escola e nos museus. Já no ano de 2007, as ações junto às escolas estão sendo intensificadas através das visitas, bem como a instrumentalização dos professores para a interação com o portal por meio de curso de informática que abrange desde noções básicas até a criação de uma sala virtual na Plataforma Moodle.

Dentre as etapas já realizadas do projeto, pode-se inferir a melhoria da auto-estima do professor, quanto a atenção dada a eles de maneira pessoal, quanto profissional, pois partimos do pressuposto da demanda advinda nas escolas, ou seja, em cada NOEP, a idéia central não é a imposição de modelos e estruturas já formatadas, mas sim, disponibilizar ferramentas para a construção das ações coletivamente.

Outro aspecto considerado relevante pela equipe executora é a interação e vivência dos professores no ambiente virtual, porque muitos ainda não haviam interiorizado a importância e a necessidade da informática nos dias de hoje no âmbito pedagógico. E, um último aspecto é o processo de discussão em torno das possibilidades e limites que a perspectiva interdisciplinar apresenta no trabalho dentro desta área de conhecimento.

Estamos assim, experimentando a possibilidade do diálogo entre várias áreas de conhecimento, desde as áreas distintas de formação e atuação da equipe executora (ciências naturais, tecnológica, música, educação) a estas com a área das disciplinas escolares Física, Química e Biologia, numa perspectiva de trabalho em que o elemento fundamental para a produção coletiva é o diálogo entre os sujeitos e seus campos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.C.R. O que foge do olhar das reformas curriculares: nas aulas de biologia, o professor como escritor das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. *Ciência & Educação*, Bauru, v.7, n.1, p.47-65. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

Proposta de formação continuada para professores/as de biologia, física e química no ensino médio
*Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Gercina Santana Novais, Graça Aparecida Cicillini,
Nora Ney Alves Barcellos, Viviani Alves de Lima*

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, *Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. v. 2. Brasília : Ministério da Educação, 2006. 135p.

SANTOS, M.E.V.M dos. *Que cidadania?*1. ed. Lisboa: Santos-Edu, 2005.

INFORMAÇÕES AOS COLABORADORES

1. ENSINO EM RE-VISTA aceita para análise Artigos, Relatos de Experiências e Resenhas, relacionados ao ensino nas diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica, devidamente revisados pelo(s) autor(es).
2. Os textos serão julgados pelos membros do Conselho Editorial que emitirão parecer quanto a publicação, autorizada com a simples remessa dos originais e sem direito a pagamento de direitos autorais.
3. A revista informará o(s) autor(es) sobre a publicação ou não de seus artigos, sendo que os originais não serão devolvidos.
4. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.
5. A apresentação dos Artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (Apresentação de Artigos em publicação periódica).
6. Mapas, desenhos, gráficos, tabelas devem ser enviados em folhas separadas, sempre em preto e branco e devidamente numerados em algarismos arábicos conforme a ordem em que devem se inserir no texto, com seus respectivos títulos e escalas (quando for o caso). As fotografias (em duas vias) também devem ser em preto e branco, identificadas a lápis no verso. Devem ser enviadas em papel brilhante. Todo o material ilustrativo deve ser apresentado de tal forma que seja possível sua reprodução fotográfica sem retoques
7. Deverão ser enviadas uma cópia do texto em disquete, três cópias impressas e uma folha de rosto contendo: o título, o(s) nome(s) do(s) autor(es), a atividade profissional, a titulação acadêmica e a instituição do(s) autor(es) e número máximo de 15 páginas. Anexar também o resumo do artigo em Português e em Inglês.
8. A formatação deverá ser em Word for Windows 6.0, em fonte Time New Roman, tamanho 12, com espaçamento duplo.
9. As citações bibliográficas deverão ser de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

EXEMPLOS

- citação direta: "...” (FREITAS, 2002, p.61)
- citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) consideram...
- citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...

- havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (Freire, 1996b: 132)
- havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alli”

10. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (agos/2000) da ABNT.

EXEMPLOS:

Livro:

CICILLINI, Graça A.; NOGUEIRA, Sandra V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

Artigo:

BOLDRIN, Leila C. F. *Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo*. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

Tese:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

O material para publicação deverá ser enviado para:

ENSINO EM RE-VISTA – Faculdade de Educação, Campus Santa Mônica, Bloco G, sala 117, Caixa Postal 593, Uberlândia – MG – Brasil, CEP: 38400-902.

