



1150090379



FE

UNICAMP

T/UNICAMP T181a

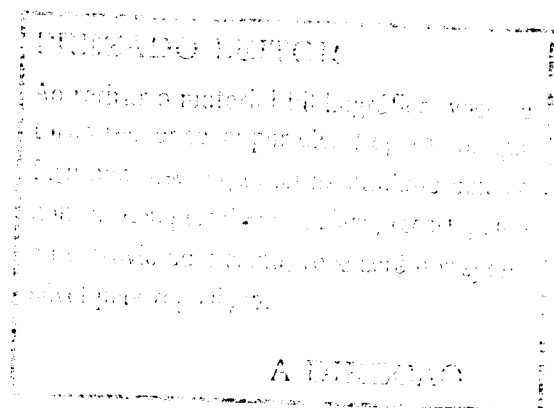
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ALFABETIZAR, LETRAR
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO CONTEXTO DA ESCOLA ORGANIZADA EM
CICLOS**

**Danieli Sebastiana Oliveira Tasca
ORIENTADORA: PROFa.DRa. ANA LÚCIA GUEDES PINTO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de **Ensino e Práticas Culturais**



Campinas

2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

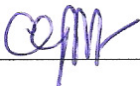
**ALFABETIZAR, LETRAR
Práticas alfabetizadoras no contexto
da escola organizada em ciclos.**

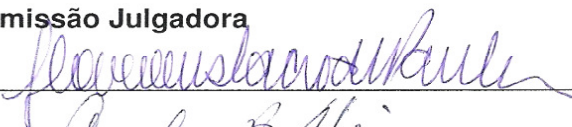
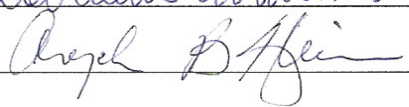
Autora Danieli Sebastiana Oliveira Tasca

Orientadora Ana Lúcia Guedes Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Danieli Sebastiana Oliveira Tasca e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29/11/2010

Assinatura da Orientadora 

Comissão Julgadora



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

<p>T181a</p>	<p>Tasca, Danieli Sebastiana Oliveira.</p> <p>Alfabetizar, letrar – Práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada em ciclos / Danieli Sebastiana Oliveira Tasca. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.</p> <p>Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. História oral. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Ciclos de aprendizagem. 5. Formação de professores. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">10-283/BFE</p>
--------------	---

Título em inglês: Literacy and writing - Educational practices in the School Environment Organized in Cycles

Keywords: Oral history; Alphabetization; Literacy; Learning cycles

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Ana Lúcia Guedes-Pinto (Orientadora)

Profª. Drª. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman

Profª. Drª. Flávia Anastácio de Paula

Profª. Drª. Eveline Mattos Tápias Oliveira

Profª. Drª. Maria Márcia Sigríst Malavasi

Data da defesa: 29/11/2010

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail: dannped@hotmail.com

Dedicatória

Às crianças das escolas públicas brasileiras.

Ao meu filho, NICOLAS, que ensaiava seus primeiros passos enquanto eu realizava os últimos ajustes desta dissertação.

Agradecimentos

À professora doutora ANA LÚCIA GUEDES-PINTO minha principal interlocutora. Agradeço pelo profissionalismo e pela dedicação com que realizou cada leitura, cada orientação durante o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras ANGELA KLEIMAN e FLÁVIA ANASTÁCIO DE PAULA pelas participações na qualificação e leituras detalhadas que muito contribuíram para a finalização deste trabalho acadêmico.

Aos meus pais, LUIZ CARLOS e MARINA, que me apoiaram de incontáveis maneiras e, compreenderam-me nos momentos em que estive ausente.

Ao meu marido, RODOLFO ÁUREO TASCA, pela paciência, pelo amparo emocional neste período de nossas vidas e, principalmente, pela compreensão enquanto me dedicava horas e horas na escrita do texto.

Aos meus irmãos, DIOGO, DIMAS e DOUGLAS, grandes incentivadores e amigos.

Em especial, agradeço às professoras entrevistadas, que se estabeleceram como minhas interlocutoras e sem as quais este trabalho não existiria.

A todos do grupo Aula, especialmente, a professora doutora ROSELI APARECIDA CAÇÃO FONTANA, pelo diálogo estabelecido desde o início da minha carreira docente.

A todos os profissionais da EMEF MARIA PAVANATTI FÁVARO que contribuem, cotidianamente, para o meu crescimento profissional.

Aos funcionários da faculdade de educação pela atenção e disponibilidade no atendimento.

“assim como o trabalho manual e o domínio da caligrafia são para Montessori exercícios preparatórios ao desenvolvimento das habilidades da escrita, desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objeto, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar as crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras.” – LEV SEMENOVITCH VYGOTSKY

RESUMO

Nesta primeira década do século XXI, presenciamos algumas mudanças na organização da escola básica em função da aprovação da lei federal que institui o ensino fundamental de nove anos, inserindo a obrigatoriedade da entrada no primeiro ano das crianças com seis anos de idade. Somado a isso, a proposta da escola ciclada, em oposição à escola seriada, tem sido adotada em número crescente pelos municípios brasileiros. Os estudos do letramento têm se destacado como uma perspectiva que apresenta alternativas para se pensar o processo de alfabetização na escola organizada em ciclos, pois toma o ensino da escrita a partir de sua prática social, haja vista a realidade da rede de ensino municipal de Campinas que aderiu a escola ciclada e teve que se adaptar às mudanças trazidas pela nova lei do ensino de nove anos. Nesta pesquisa trabalhei com os depoimentos de quatro professoras-alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Campinas. O estudo baseia-se na perspectiva teórico-metodológica da história oral – HO. As entrevistas tiveram como objetivo trazer para o foco da discussão, os dizeres dessas professoras-alfabetizadoras referente às suas práticas alfabetizadoras no processo de implementação da escola organizada em ciclos.

Palavras-chave: História oral; alfabetização; letramento; ciclos de aprendizagem; formação de professores.

ABSTRACT

In the first decade of the 21st Century, in Brazil, we have noticed some changes in the organization of comprehensive school due the Federal Act, which states that the comprehensive school should comprises nine years, introducing the compulsory age of six years old for children start attending school. Next to it, the proposition of school working in cycles, instead of series, has been adopted in a crescent number of cities in Brazil. The literacy studies has been highlighted as a perspective that presents opportunities to reflect on the educational process in schools based in cycles, as it takes the literacy from its social practice. Examining the reality of the public education in Campinas, which adopted the new system of cycles, my research focus on the testimony of four instructors of the local government schools. The present study is based on the oral history methodology. The interviews aimed to bring into discussion their speech regarding their literacy practices in the new procedure of a school organized in cycles.

Keywords: Oral history; alphabetization; literacy; learning cycles; education of instructors

SUMÁRIO

Resumo	xi
Abstract	xiii
Lista de abreviaturas	xvii
Introdução	1
1. Memorial – Trajetória de uma professora-alfabetizadora	7
1.1 Histórias de alfabetização da professora-alfabetizadora	7
1.2 De estudante universitária à professora-alfabetizadora	11
1.3 Em busca da ressignificação do trabalho pedagógico	14
1.4 Uma questão: um problema de pesquisa	18
2. O ensino fundamental de nove anos e a implantação do ciclo	23
2.1 A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos	23
2.2 Os ciclos: uma forma de organização pedagógica	27
2.3 O ciclo na política de avaliação	34
2.4 Políticas de formação de professores	38
2.5 O ciclo de alfabetização no município de Campinas	44
3. A escola e os estudos do letramento	53
3.1 O conceito de letramento e seus reflexos na formação de professores	62
4. Percursos da pesquisa: a escolha do referencial teórico-metodológico	71
4.1 História oral um caminho metodológico	74
4.2 Os depoimentos são mediados pelas memórias	76
4.3 O grupo de professoras	81
4.4 Visualização do grupo pesquisado	82
5. Com a palavra: as professoras alfabetizadoras	89
5.1 A trajetória de formação das professoras: como se tornaram professoras alfabetizadoras?	90
5.2 O trabalho pedagógico após a implementação da escola organizada em ciclos	99
5.3 A divulgação do conceito de letramento no contexto escolar: como fica a	

organização do trabalho pedagógico?	107
Considerações finais	121
Referências bibliográficas	125
Anexos	133
Anexo I – Termo de consentimento da entrevista.....	133
Anexo II – Ficha do professor.....	134
Anexo III – Enturmação de alunos no ensino fundamental regular	137
Anexo IV – Saberes dos alunos do segundo ano do ciclo de alfabetização – 2º trimestre, 2008	138

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEESP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CENP	Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
Depe	Departamento pedagógico
DOM	Diário Oficial do Município
EJA	Educação de jovens e adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Ensino Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fundef	Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério
HO	História oral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996)
MEC	Ministério da Educação
PED	Programa de estágio docente
PNE	Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001)
Proesf	Programa especial para formação de professores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME	Região metropolitana
Saeb	Sistema de avaliação da educação básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa volta-se para as mudanças que vêm ocorrendo nos últimos tempos no ensino fundamental: a inclusão das crianças de seis anos nesse segmento da educação e, conseqüentemente, a ampliação para nove anos de escolarização obrigatória, no Brasil. Em meio a essas mudanças as discussões se direcionam para o desafio de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, especialmente, da leitura e da escrita, considerando que as séries iniciais do ensino fundamental são destinadas a alfabetização. No Brasil, a escolarização obrigatória tem acumulado índices elevados de analfabetismo tornando visível o fenômeno do fracasso escolar. Os investimentos na ampliação do ensino fundamental e na melhoria da formação inicial e continuada de professores apresentam-se como medidas para reverter esse quadro.

Desde que me tornei professora, preocupei-me com essas questões e passei a procurar meios de combater essa realidade com o objetivo de construir uma escola capaz de abrigar todos os alunos ali presentes, garantindo-lhes o domínio da leitura e da escrita. Interessei-me pelas propostas alternativas da organização da escola básica – como veremos no capítulo dois desta dissertação – a fim de encontrar caminhos para driblar as dificuldades encontradas no cotidiano das escolas públicas brasileiras. No decorrer dessa busca, a organização da escola em ciclos tem se apresentado como um dos caminhos propostos, por teóricos da área e pelas políticas públicas, para a transformação da até, então, escola seriada. Vale ressaltar que esta organização, embora alternativa, também apresenta inúmeros limites. Uma das maiores queixas dos professores é, justamente, a dificuldade em organizar o trabalho pedagógico adequando-o aos diferentes conhecimentos dos alunos.

Esta é uma longa caminhada, porque transformar o modelo escolar vigente – a escola seriada – exige tempo e preparo dos profissionais envolvidos. Para auxiliar a organização do trabalho pedagógico, o conceito que me ajudou a ressignificá-lo foi o conceito de letramento. Os estudos do letramento apresentam contribuições ao ensino da leitura e da escrita e se colocam como uma alternativa aos professores – como veremos no capítulo três – nessa nova organização da escola.

“Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p. 5). Quando ele é trazido e discutido no

âmbito escolar tem sido compreendido como indissociável do termo alfabetização, não no sentido de substituir o conceito de alfabetização, mas no sentido de complementá-lo, ampliá-lo. Os alunos não deverão aprender a ler e a escrever apenas por ler e escrever, mas aprender a ler e a escrever para usar, para viver esta condição de quem se apropria deste conhecimento específico da língua escrita.

Diante da divulgação do conceito de letramento nos cursos de formação de professores, especialmente, nos cursos que discutem a escola organizada em ciclos, eu me perguntava: como outras professoras significam a palavra letramento, pois muitas vezes, eu ouvia os seguintes questionamentos das professoras que lecionavam comigo: “O que é letramento? Todo mundo fala disso?” Essa fala indiciava, para mim, que o conceito circulava entre os professores, mas ainda não tinha sido apropriado, de forma que as professoras revelassem segurança e domínio sobre ele.

Mergulhada neste universo e interessada em saber como estava a elaboração conceitual do termo letramento por outras professoras, também, alfabetizadoras, recorri a Vygotsky, autor que já havia estudado na graduação e que se insere na perspectiva histórico-cultural da linguagem assumida nesta pesquisa. Este autor discute a questão da apropriação dos conceitos sistematizados e sua elaboração, inclusive, do ponto de vista da cognição. Para ele, o desenvolvimento da conceitualização, “transcorre no processo de incorporação da experiência geral da humanidade, mediada pela prática social, pela palavra (também ela uma prática social), na interação com o(s) outro(s)” (apud FONTANA, 2003, p. 14).

Nessa perspectiva teórica, o conceito é uma produção histórico-cultural que vai sendo apropriada, elaborada e transformada, discursivamente, na dinâmica das relações sociais por meio das interações cotidianas, entre os colegas no ambiente de trabalho, as quais acontecem, espontaneamente, no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas em que o conceito de letramento vai sendo elaborado. Admite-se que uma das maiores contribuições de Vygotsky se refere à noção de mediação como um ponto de partida fundamental para entender o processo de desenvolvimento psíquico em meio às relações sociais. Para ele (apud SMOLKA, 2000, p. 30-31),

não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se. De fato, o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros.

Nós, professoras, participamos deliberada e explicitamente dos processos de apropriação e de elaboração dos conhecimentos divulgados nos cursos de formação que frequentamos. Cumpre-nos elaborar ativamente os conceitos, conhecer sua história, apreender as atividades intelectuais envolvidas na sua elaboração e as possibilidades de sua articulação. Para mim, o que mais me despertou interesse foram as elaborações do conceito de letramento em face do conceito de alfabetização na escola organizada em ciclos.

Ometto (2010) aponta que as elaborações do professor no processo de formação, resultam tanto de um processo intelectual (cognitivo) quanto de sua experiência nas diferentes instituições sociais. A autora destaca ser importante que o professor-formador, aquele que atua nos cursos, conheça tanto os sentidos de que o conceito se reveste, nas práticas cotidianas, como também os modos em que os alunos-professores já o significam; seja para compreender as disputas entre concepções e visões de mundo neles aplicadas, seja para antecipar possibilidades de inscrição dessas elaborações em um determinado campo de significação, a fim de orientá-los em sua apropriação, compartilhando sentidos de que, ainda, não dispõem.

Tendo em vista as colocações acima levantadas, tracei as questões para esta pesquisa, imersa no contexto histórico da implantação do ensino fundamental de nove anos, juntamente com a implantação dos ciclos nas escolas municipais de ensino fundamental do município de Campinas. Somado a isto, fixa-se a importância do esforço cognitivo para a apreensão conceitual sobre letramento como uma nova possibilidade de organização do trabalho pedagógico para o professor.

Para tanto, entrevistei quatro professoras com o propósito de ouvi-las sobre o que estão vivenciando em seu trabalho a partir da reorganização da escola em ciclos.

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo trazer para o foco da discussão os dizeres das professoras-alfabetizadoras, da rede municipal de ensino do município de Campinas, referente às suas práticas alfabetizadoras no processo de implementação da escola organizada em ciclos. Também tive a intenção de acompanhar como as professoras têm se referido ao conceito de letramento divulgado nos cursos.

Algumas questões se destacam:

- Sobre a escola organizada em ciclos, quais as dificuldades encontradas pelas professoras? Existem novas formas de organização do trabalho pedagógico? Como elas estão acontecendo?

- Nos seus relatos de trabalho da prática alfabetizadora que perspectivas teóricas aparecem nos seus depoimentos? As professoras dialogam com as perspectivas mais recentes divulgadas em cursos, como os estudos do letramento?

Como o foco do estudo é captar, por meio das narrativas das professoras, as aproximações que estabelecem do conceito de letramento divulgado na formação continuada no contexto da escola organizada em ciclos, realizei entrevistas com quatro professoras que estavam atuando nos anos iniciais do ciclo de alfabetização no município de Campinas. É importante ressaltar que as quatro professoras envolvidas nesta pesquisa são professoras experientes e engajadas nas discussões atuais. A faixa etária, das professoras, é distinta e elas têm vasta experiência docente, além de terem concluído vários cursos de formação continuada.

Assumo como referência os pressupostos teórico-metodológicos da história oral, com o intuito de encontrar na narrativa dessas professoras-alfabetizadoras pistas sobre as questões por mim levantadas.

O texto desta dissertação está organizado da seguinte forma: na introdução apresento os objetivos da pesquisa, contextualizando-a de forma sucinta. Em seguida, há o memorial, no qual historicizo minha trajetória como professora e as raízes em que nasceram meu objeto de investigação.

No capítulo seguinte apresento uma breve contextualização histórica acerca das mudanças que vêm ocorrendo no cenário educacional brasileiro e que se refletem no município de Campinas/SP com a implantação da escola organizada em ciclos. Essas mudanças estão diretamente relacionadas com a política de permanência do aluno proveniente das camadas populares na escola.

A seguir, realizo uma pequena retrospectiva sobre os estudos do letramento, no Brasil, tendo em vista sua relevância para este estudo.

No capítulo quatro, defino o referencial teórico-metodológico da pesquisa, a história oral. História do tempo presente, explicitando a escolha do caminho percorrido. Nele, também, realizo a apresentação das professoras participantes deste estudo.

O capítulo cinco é composto das análises das entrevistas realizadas durante o trabalho de campo. Inicialmente, por meio dos dizeres das professoras entrevistadas, desenvolvo uma discussão sobre o processo de formação docente e, logo depois, com base em seus dizeres,

procuro problematizar a organização em ciclos nas escolas municipais de Campinas e os desdobramentos que a divulgação do conceito de letramento tem gerado no trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Finalmente, nas considerações finais, faço uma retomada geral da proposta desenvolvida nesta dissertação e focalizo questões relevantes nos depoimentos das quatro professoras entrevistadas.

MEMORIAL

Trajetória de uma professora-alfabetizadora

“Não sei bem como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara.” – JOÃO UBALDO RIBEIRO

1.1 Histórias de alfabetização da professora-alfabetizadora

Início esta dissertação trazendo um pouco da minha história, não apenas por reconhecer o quanto minha história como pesquisadora se desenvolveu, entrelaçada a minha trajetória como professora, mas porque esse entrelaçamento explica a escolha pelo tema em estudo: as práticas alfabetizadoras no contexto da implementação da escola organizada em ciclos no município de Campinas.

Sou filha de professora, sobrinha de professoras e me casei com um professor. Minha mãe tem três irmãs, duas são docentes do ensino fundamental. Minha tia caçula é professora de história no ensino médio, mas também cursou o magistério e trabalhou, no início de sua carreira, no segmento da educação infantil. Meu marido é formado em química e atua no ensino médio, em cursinhos pré-vestibulares e no ensino superior. Recentemente, uma das minhas primas, maternas, também se tornou professora, de matemática, no ensino médio e no ensino superior.

Fica ao leitor a incumbência de imaginar qual é o assunto predileto nas reuniões familiares. A educação esteve e está sempre presente nas nossas conversas de forma que, quando ingressei no espaço escolar, seja como aluna, seja como professora, já tinha certa familiaridade sobre o que acontecia nesse universo.

Oficialmente, passei a fazer parte da escola aos seis anos de idade, na antiga pré-escola, mas a instituição esteve sempre comigo em meus primeiros anos de infância. Desde muito pequena observava minha mãe com cadernos de alunos, lendo livros, preparando as aulas, fazendo diário, enfim, organizando o trabalho pedagógico. Lembro-me, também, que algumas vezes frequentava a sala de aula em que ela atuava e costumava não faltar nos dias festivos. Gostava muito.

As lembranças da minha infância estão marcadas pela leitura de muitos livros de literatura infantil. Minha mãe lia os livros para mim e em seguida eu os lia novamente. Lia-os, inúmeras vezes, e inventava as histórias quando, ainda, não era capaz de ler. Assim, como fazia Ribeiro (1995), eu fingia que estava lendo e, na verdade, estava realizando minhas primeiras leituras, porque “quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam”. Esses livros ficavam espalhados pela sala da minha casa e com o passar dos anos foram se desfazendo em pedaços, em função do intenso manuseio. Primeiro fui eu a lê-los, depois chegou a vez de meus três irmãos mais novos.

Para Angela Kleiman (2005, p. 37), a criança que escuta as histórias que os familiares lêem para diverti-la e distraí-la, já associa desde cedo o livro ao lazer, àquilo que lhe é prazeroso e aconchegante. Para a autora, a ilustração na literatura infantil pode complementar, enfatizar ou gerar expectativas sobre o texto e, dessa forma, a criança contextualiza a história do livro e “não haverá limites para o que ela será capaz de fazer quando os saberes a serem adquiridos forem contextualizados em atividades relevantes de estudo e lazer”.

No entanto, não me lembro de livros ou cenas das minhas professoras da pré-escola e dos anos iniciais lendo para os alunos. Trago na memória, apenas, os livros que tive em casa. Da leitura realizada na sala de aula recordo-me dos livros da coleção vaga-lume a partir da 5ª série – alguns minha mãe comprava, outros emprestavamos da biblioteca da escola, que ficava em uma salinha pequena e escondida.

A lembrança que tenho das minhas atividades em sala quando ingressei na 1ª série, no ano de 1987, é a dos exercícios motores, exercícios de coordenação motora fina, desenhos mimeografados e da cartilha *No reino da alegria* (ALMEIDA, s.d.). Era um modelo escolar que desconsiderava os diferentes conhecimentos dos alunos. A alfabetização acontecia de forma homogênea para crianças com diferentes experiências com o sistema de escrita. Durante certo tempo eu via dessa forma minha primeira experiência escolar, mas hoje, consigo compreender

que, no ano de 1987, era esse o modelo vigente. Um modelo que estava sendo questionado naquele momento, inclusive, pela minha mãe enquanto professora.

Um modelo, como dito, em que o conhecimento prévio do aluno não tinha importância. Cagliari (1998, p. 42-43), descreve como o professor procedia:

[...] a situação inicial do aprendiz é interpretada como um começo absoluto de tudo, o marco zero de uma caminhada, uma página em branco onde se vai começar a escrever sua vida escolar. No começo do ano, o professor programa o que vai ensinar, sem sequer conhecer seus alunos, porque o que vai ensinar é um começo absoluto que não precisa de pré-requisito, é um ponto de partida considerado ideal para todos os alunos, independente da maneira de ser e de saber de cada um.

Cresci ouvindo as críticas sobre essa forma de ensino, entendido como tradicional. Apoiando-me nas palavras de Mortatti (2000, p. 265) entendo o que quer dizer as práticas tradicionais de alfabetização. Para nós, professoras, que atuamos, especialmente, nas turmas de alfabetização, as discussões acerca das práticas tradicionais de alfabetização podem ser agrupadas em duas perspectivas de trabalho: uma reduzida sobre o ponto de vista pedagógico que se concentra nos métodos utilizados – métodos sintéticos, que partem de elementos menores que as palavras e, métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores – outra psicológica condutista e associacionista, dedicada a estabelecer a lista das capacidades e aptidões necessárias envolvidas na aprendizagem. Tradicional, significa restringir-se a essas opções na alfabetização.

Influenciadas, fortemente, pelo construtivismo piagetiano¹ e pelos estudos da psicogênese da escrita realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky,² minha mãe e minha tia, que efetuaram o curso de pedagogia, em meados de 1980, travavam discussões sobre as diferentes formas de ensinar/alfabetizar. Esta era a minha realidade.

No ano de 1994, concluí o ensino fundamental e precisei optar: cursar o magistério ou o colegial? Naquele período tínhamos, ainda, essa possibilidade de escolha. Talvez, por esse contexto familiar, optei pelo magistério. Embora me faltasse certeza da escolha pela carreira do

1. Jean Piaget, 1886-1980, em seus estudos procurou compreender como o homem elabora o conhecimento e desenvolve o que chamou de *psicologia genética*. A palavra *genética*, que ele próprio aplicou à sua psicologia, refere-se à busca das origens e dos processos de formação do pensamento e do conhecimento (FONTANA, 1997).

2. Pesquisadoras internacionalmente reconhecidas por seus trabalhos sobre alfabetização, a teoria proposta pelas autoras busca explicar, em uma perspectiva psicolinguística pioneira, resultante de dois marcos conceituais, a teoria da linguagem de N. Chomsky e a teoria da inteligência de J. Piaget, a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético (MORTATTI, 2000).

magistério, realizei o curso com muita dedicação e passei a familiarizar-me mais sobre as questões da alfabetização.

No curso de magistério não tivemos a oportunidade de ter contato com as diferentes metodologias para alfabetizar. A opção entendida como, a mais correta, e, mais moderna, restringia-se ao construtivismo piagetiano, em oposição, ao uso das cartilhas. Os estudos focavam as hipóteses de escrita elaboradas pelas crianças, baseadas nas pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro. Hoje, consigo compreender que os estudos propostos por Ferreiro (apud MORTATTI, 2000) deslocam o foco da discussão do “como se ensina” para o “como se aprende”. No magistério, no entanto, o *como* alfabetizar era assunto pouco discutido.

No terceiro ano do magistério as alunas tinham que cumprir estágio no ensino fundamental I. Então, em 1997, no primeiro semestre, comecei a estagiar em uma 4ª série, mas a professora passava os textos na lousa para os alunos copiarem e não solicitava minha ajuda. Sem motivação, busquei socorro e, logo depois, no segundo semestre, passei a estagiar com minha tia, em sua sala de aula. Era uma 1ª série de uma escola estadual central.

A realidade da 1ª série era bem diferente daquela 4ª série em que eu estagiava. Na sala da 1ª série eu não parava um segundo sequer. As crianças produziam textos e eu e minha tia – a professora da turma – intervínhamos na produção escrita dos textos junto com os alunos. Minha tia colocava em prática os novos conhecimentos difundidos no meio educacional acerca da alfabetização de crianças, entre as décadas de 1980 e 1990, conforme mencionado antes.

Ressalto que eu, particularmente, gostava muito da dinâmica aplicada em sala por minha tia e, em 2001, quando assumi minha primeira turma e tornei-me professora de 1ª série, acabei desenvolvendo o trabalho de forma muito semelhante. As crianças produzem desenhos, escritas espontâneas e trazem esses materiais para que eu os interprete e, assim, possa planejar minha forma de trabalho, considerando que todos venham a ler e a escrever ao longo do ano. Vygotsky (2000, p. 141) ajuda-nos a entender o quanto é importante a compreensão pelo professor da apropriação da língua escrita pela criança:

A primeira etapa da investigação científica é [...] revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual sua relação com o aprendizado escolar.

O professor precisa realizar um estudo interpretativo de tudo que o aluno produz em sala de aula levando em conta o processo de aprendizagem e a história de cada um dentro desse processo.

1.2 De estudante universitária à professora-alfabetizadora

Como já mencionado, tornei-me professora de 1ª série. Concluí o magistério no final de 1998 e, em 1999, ingressei no curso de pedagogia na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Naquele ano deixei a cidade de Socorro para morar em Campinas. Professora, formada pelo curso de magistério, resolvi prestar o concurso na Prefeitura Municipal de Campinas, em 2000, e, em 2001, fui chamada para dar aulas.³

No entanto, um fato inquietou-me no dia da atribuição de aulas: em 2001, só existiam disponíveis, salas de 1ª série, não havia escolha. Estranhei tal fato, porque acostumada à realidade de uma cidade pequena, como Socorro, as salas de 1ª série eram atribuídas às professoras mais experientes, especialmente, aquelas que já alfabetizavam. Em Campinas, então, a 1ª série ficaria para as novatas?⁴

Deparei-me com o desafio de alfabetizar uma turma de 30 alunos na periferia da cidade de Campinas. Imersa nessa nova realidade pensei: o que vou fazer? Eu estava no 3º ano do curso de pedagogia e os estudos com os quais tinha contato, provocavam-me, no sentido de buscar maneiras de colocar em prática as propostas vivenciadas na universidade.

Neste ano de 2001, meu primeiro ano como docente, trabalhei em uma escola onde consegui estabelecer uma ótima parceria com minhas colegas de profissão. Éramos quatro professoras, eu a única novata, as demais não eram alfabetizadoras. Optamos por trabalhar em equipe: estudávamos, planejávamos e trocávamos experiências, inclusive, com a orientadora pedagógica da escola. Sentávamos, semanalmente, para planejar e trocar as atividades. Naquele momento, aproveitávamos para conversar sobre as práticas bem sucedidas e, também, aquelas mal sucedidas em cada uma das turmas ao longo da semana anterior. Minha mãe me ajudou

3. Trabalhei durante os anos de 2001 e de 2002 como professora substituta, em 2003, fui efetivada.

4. Este foi o termo que eu e outras professoras jovens ouvimos, muitas vezes, assim que ingressamos na rede municipal de Campinas.

bastante, fornecendo-me materiais, ideias de atividades e enfatizava, sempre, a necessidade de a professora-alfabetizadora ouvir a leitura realizada pelos alunos e observar a produção escrita dos alunos diariamente.

Todas essas informações e orientações não eram tão fáceis para uma professora iniciante. Controlar a classe, ter agilidade para explicar, aplicar e corrigir atividades são exemplos dos problemas enfrentados no dia a dia. Como afirma Fontana (2000, p. 109) a respeito do processo de iniciação docente: “a professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar”. De fato: desenvolvemos nossas habilidades e potencialidades a partir das demandas e desafios que nos são apresentados.

No final do ano consegui alfabetizar meus alunos e os pais me agradeceram, mostraram-se satisfeitos com meu trabalho. Fiquei feliz com o resultado, mas não deixava de pensar: fiz o que foi possível, mas sei que posso fazer muito melhor. Faltam-me, ainda, conhecimentos, experiência.

No ano seguinte, em 2002, no dia da atribuição das aulas, a 1ª série era a única opção, novamente. Dessa forma, fui trabalhar com outra turma, um grupo menor, porém, classifico esta turma, como a mais difícil até o presente. Deparei-me com problemas sociais, com uma escola desestruturada. Mesmo assim as crianças foram alfabetizadas, em sua grande maioria. No entanto, alguns ficaram para trás e esse fato me incomodava: eu era a alfabetizadora e não havia conseguido tirar todos os meus alunos do analfabetismo! Mesmo os alunos que não chegaram ao final do ano, lendo e escrevendo, aprenderam muitas coisas ao longo daquele ano, mas eu queria melhorar minha atuação docente, para que todos, os alunos, que chegassem à escola se alfabetizassem! Naquele ano, especialmente, senti-me muito sozinha em sala de aula, não encontrei outras professoras para dividir as frustrações e as ansiedades decorrentes das dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Em 2003, efetivei-me na escola onde estou até os dias de hoje. Em 2003, e, em 2004, as salas de 1ª série continuaram a ser a única opção para as professoras iniciantes. Dessa forma, fui introduzindo novas práticas de trabalho, fazendo novas parcerias, crescendo como professora-alfabetizadora. Quando cheguei a essa escola, as turmas da 1ª série tinham 32, 33 alunos com a expectativa de este número crescer. Comecei a questionar essas condições de ensino/aprendizagem e a lutar por melhores condições. Minhas reivindicações tiveram resultados junto à direção: em 2004, o número máximo de alunos na 1ª série passou a ser de 30 alunos.

Em 2005, fiquei responsável por uma turma de 2ª série após ter sido professora de 1ª série por quatro anos consecutivos. Dessa forma, foi possível dar continuidade ao trabalho com a turma de 2004 e concluir o processo de alfabetização com as mesmas crianças. Trabalhar com outra série me permitiu perceber, ou talvez compreender, que a escola deve permitir a continuidade do processo de alfabetização. Ao observar meu próprio trabalho, fui entendendo como a escrita dos alunos ia se desenvolvendo – questões ortográficas, de pontuação e, mesmo a fluência, cada vez mais progressiva na leitura e na escrita.

Eu procurava por em prática todos os conhecimentos adquiridos durante o curso de magistério e da faculdade. Nem tudo era possível, o tempo era curto. Fazíamos rodas de conversas, de jogos e de leitura. Eu lia para eles, emprestava livros e eles liam, e desenhavam, e escreviam. E, no final do ano, alguns alunos conseguiam ler com fluência. Outros, não. Estes apresentavam erros ortográficos, aglutinavam palavras, não empregavam a pontuação corretamente, conseqüentemente, não estruturavam bem um texto e apenas alguns escreviam com a letra cursiva. O que estava acontecendo? Será que eu não estava sabendo alfabetizar corretamente, ou será que o tempo era insuficiente para suprir as necessidades que o conhecimento sobre o sistema de escrita impõe?

Existia a cobrança dos professores das séries seguintes, desejosos em receber alunos com escrita ortográfica, produzindo textos, interpretando. E o meu desejo era esse também, contudo cada aluno tinha sua história de vida, diferente um dos outros. Segundo explica-nos Cagliari (1998, p. 52-53), quando os alunos chegam à escola,

Uns sabem algumas coisas, outros sabem outras; alguns já aprenderam algumas coisas próprias da escola, outros não. Algumas crianças tiveram pré-escola e aprenderam os rudimentos da leitura e da escrita, outras nunca estudaram nada. Algumas crianças aprendem coisas em casa, têm lápis, papel, livros outros nunca tiveram nada disso.

Em meio a tudo isso eu me perguntava: existe uma maneira correta de alfabetizar? Refletia: preciso alfabetizar todos os meus alunos. Esta era (e, ainda é) minha pretensão como professora, na esteira da máxima de Comenius:⁵ “ensinar tudo a todos”.

Paula (2008), em sua pesquisa de doutorado, procurou compreender como uma alfabetizadora, experiente, trabalha as relações de ensino e organiza o uso do tempo escolar na

⁵ Jan Comenius (Jan Ámos Komenský), 1592-1670, nasceu na atual República Tcheca, cientista e autor da *Didática magna*.

sala de aula. Em seu trabalho de campo, a pesquisadora, deparou-se com professoras que não conseguiam promover a alfabetização, mas também encontrou uma professora experiente que obtinha sucesso na alfabetização dos seus alunos.

É interessante notar como esta professora estudada, com o acúmulo de anos de magistério, organiza a dinâmica do trabalho pedagógico de forma a atender todos os seus alunos. Ela sabe administrar o tempo de maneira positiva. No meu trabalho como professora-alfabetizadora tinha intenção de também aprender a gerir, de forma adequada, o tempo de minha aula, para concretizar o processo de alfabetização. Movida por este desejo optei por permanecer com a alfabetização de crianças e aprimorar meus estudos.

1.3 Em busca da ressignificação do trabalho pedagógico

Na atribuição, no final do ano de 2006, após ter trabalhado com uma 3ª série, eu já constataria, com tranquilidade, que a professora-alfabetizadora que eu me tornara, estava mais bem preparada. Eu carregava comigo cinco anos de experiência como docente na rede municipal de Campinas e conduzia com certa segurança as atividades escolares: tinha controle de sala, selecionava os conteúdos, planejava as atividades, adequava o uso do tempo e avaliava os conhecimentos dos meus alunos. Nesse momento eu desejava alfabetizar, novamente, na série inicial.

Os professores, com mais tempo de serviço recusaram as três turmas ingressantes, alunos do 1º ano⁶ do ciclo de alfabetização. Essas crianças que chegaram, em 2007, para cursarem o 1º ano, são os alunos com seis anos que começavam o ensino fundamental de nove anos.

As escolas, em 2007, da rede municipal conviveram com os sistemas de ciclo e seriado tendo como objetivo implantar o ensino fundamental de nove anos. De fato, estava efetivando-se a continuidade da primeira fase de implantação do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Campinas e, tal fato, gerou receio no corpo docente, diante do desconhecido. Essas

6. Foi publicado no *Diário Oficial do Município* o Comunicado SME/Depe 13/2005 intitulado “Escola de nove anos para todos!” No qual o Departamento pedagógico – Depe inicia a implementação da escola fundamental de nove anos a partir do ano letivo de 2006 na rede municipal de Campinas. Tal fato, antecipou a entrada de alunos com sete anos para alunos com seis anos de idade no ensino fundamental, única etapa obrigatória do ensino em nosso país. Diante dessa mudança, o ensino fundamental passa a ter nove anos de duração. Ao longo deste trabalho trataremos novas informações sobre a implementação do ensino fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização.

turmas ficaram comigo e com outras duas professoras. Em silêncio pensei, aconteceu tudo como eu queria: iria trabalhar no ano seguinte com o 1º ano do ciclo de alfabetização, porque me sentia mais segura e mais experiente.

A alfabetização de crianças é uma tarefa complexa. De tempos, em tempos, assistimos às novas promessas de propostas pedagógicas, elaboradas pelos teóricos da educação ou da psicologia, que discutem qual a melhor proposta (pedagógica) para se alfabetizar. Essas discussões, a respeito das novas propostas e inovações pedagógicas, produzem efeitos na prática pedagógica de sala de aula, tanto no desempenho dos professores como na vida das crianças.

Enquanto as autoridades se desgastam e as comissões se debatem em discussões sobre o ‘ensino da língua e da gramática’, sobre a alfabetização, a volta ao tradicional, a disciplina e a informática, o que acontece nas escolas com relação à alfabetização e quais as condições de trabalho e de vida das crianças e dos professores? (SMOLKA, 2001, p. 15)

A autora sinaliza que muitas vezes o que se discute, em nível mais abstrato, ou em um circuito apenas político, está longe do que de fato ocorre na escola. São muitos os embates, mas somos nós, professoras-alfabetizadoras que precisamos buscar possibilidades para reinventarmos o dia a dia no processo de ensino/aprendizagem com nossos alunos.

Guedes-Pinto (2007, p. 27) chama a atenção para o pulsar dinâmico que se vive na escola:

Na escola o falar e o escutar, o ler e o escrever, são constitutivos de seu cotidiano. São ‘maneiras de fazer’ que dão vida àquele ambiente. Por meio do dizer e da escuta, da leitura e da escrita, o conhecimento é trabalhado, reinventado e redescoberto.

Nessa busca contínua acerca da reinvenção do processo de ensino/aprendizagem, logo após a atribuição de carga horária para o ano de 2007, eu e uma das professoras do 1º ano começamos a conversar sobre o conjunto de atividades que deveriam ser desempenhadas com as crianças de seis anos que estariam chegando para o ensino fundamental; muitas ideias surgiram. Iniciamos o planejamento pedagógico para 2007, preocupadas com as turmas de alfabetização. Conversávamos sobre os novos projetos e lamentávamos quanto a manutenção escolar. Era precária a limpeza, os pisos das salas de aula encontravam-se em péssimo estado. Surgiu, assim, a ideia de elaborar uma carta à direção com as reivindicações para o ano de 2007.

Em síntese, lembro-me que as reivindicações constantes naquela carta eram: (a) sala de aula maior e arejada para o 1º ano, (b) substituição dos pisos, (c) limpeza frequente das salas, (d) diminuição do número de alunos por sala.

Com aquela carta planejávamos melhorar as condições básicas para um melhor resultado do processo ensino/aprendizagem. Cagliari (1998, p. 112) comenta a respeito das condições mínimas necessárias para o desenvolvimento de um bom trabalho em alfabetização.

Escolas em condições precárias de funcionamento, superlotadas e com pessoal mal pago fazem o perfil da educação neste país. Depois de algumas semanas de aula, professores e alunos passam a viver num clima de guerra, numa irritação geral, causada por esses fatores. Para consertar a alfabetização não basta abolir a cartilha e o *bá-bé-bi-bó-bu*; é preciso muito mais.

Ao receber, a referida carta, a diretora nos chamou e pediu para escolhermos as salas que considerávamos grandes e arejadas para que na semana seguinte providenciasse a troca dos pisos. Prometeu, também, tentar manter as salas limpas. Lembrou, que esta tarefa não seria fácil, pois a escola funcionava em quatro turnos.⁷

O número de alunos, no ano de 2007, não ultrapassou 25 crianças por sala. Na verdade, esta passou a ser uma meta em nossa escola, na busca da melhoria do ensino na escola pública. Todos os anos nós, professores, defendemos essa proposta diante da equipe gestora. Solicitamos que os alunos sejam distribuídos de maneira a não superlotar instituição alguma.

O fato de as nossas solicitações terem sido atendidas nos deixou muito otimistas. Além disso, nos atribuíram responsabilidades quanto a uma rotina alfabetizadora. Assumindo como referência meus próprios conhecimentos, do espaço escolar, os cinco anos de experiência docente, bem como as leituras e discussões teóricas que vivi no curso de graduação de pedagogia, iniciei o trabalho no ciclo de alfabetização. Embora a questão a respeito sobre se se deve alfabetizar, ou não, o aluno com seis anos de idade estivesse no centro das discussões, no ano de 2006, independentemente, do que tinha sido resolvido, propus-me a iniciar, o ano de 2007, tendo como foco ensinar os alunos a ler e a escrever, partindo de princípios orientadores vigotskianos. “A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite [...] a escrita deve ser relevante à

7. O funcionamento da escola em quatro turnos está organizado da seguinte maneira: período da manhã com início das aulas às 7h00 e término às 10h50; período intermediário com início das aulas às 11h00 e término às 14h50; período vespertino com início das aulas às 15h00 e término às 18h50; e, período noturno com início das aulas às 19h00 e término às 22h50.

vida” (VYGOTSKY, 2000, p. 156). Isto é, ancorando-me nos estudos que havia feito sobre as contribuições das pesquisas de Vygotsky, sobre o desenvolvimento psíquico humano, procurava construir, junto com meus alunos, uma prática pedagógica alfabetizadora centrada nas funções sociais da escrita.

O início de um novo ano sempre me causa como professora, certa ansiedade, curiosidade diante do novo, do desconhecido: dos novos alunos, dos pais, da nova turma.guardo-os ansiosamente para que chegue logo a hora do primeiro encontro. Meus alunos irão gostar de contos de fadas ou de histórias de terror? Várias são as questões que passam a me sobressaltar. Guedes-Pinto (2007, p. 24) discute as expectativas, receios, medos e ansiedades que povoam a atmosfera e o espaço escolar no início do ano letivo.

Não sabemos os gostos dos nossos alunos, nem conhecemos suas famílias, o desejo do encontro permeia o ar. A expectativa da relação que se instaura contamina o ambiente. Professora e alunos à espreita... [...] Por mais que tenhamos feito um primeiro contato formal, por mais informações da comunidade escolar, coletadas através de questionários formais ou entrevistas feitas pela secretaria, a relação de ensino passa a se constituir a partir dessas expectativas, a partir desse primeiro dia de aula.

Então vem a pergunta: como iniciar meu trabalho no ano letivo? Esse era um momento para refletirmos sobre o quê e como trabalhar. O que nós, professoras faríamos? Não poderíamos reunir os conteúdos da pré-escola com os da 1ª série, pois acreditávamos ser necessário elaborar uma proposta de trabalho que atendesse as necessidades específicas das crianças e, acima de tudo, gostaríamos que a ampliação do ensino fundamental representasse um salto qualitativo no processo de alfabetização de nossos alunos.

Partindo desses pressupostos iniciei o ano conversando com meus alunos sobre o que realizaríamos dali para frente. Questionei o que eles esperavam da escola. Rapidamente em coro os alunos responderam:⁸

– *Aprender ler, escrever.*

Outros complementavam:

– *Eu já sei escrever meu nome.*

– *Eu já sei escrever. Olho e copio o que está escrito.* – *Disse Catarina.*

– *Eu sei escrever meu nome com letra de mão.* – *Disse Pedro.*

– *O que mais vocês querem fazer aqui na escola?* – *Perguntei.*

8. Tendo como objetivo não expor a identidade dos alunos, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.

- *Desenhar.*
- *Brincar.*
- *Tem parque?*
- *Ah! Eu trouxe um livro. Lê minha história? Lê? – Disse-me Antonio*

Diante desse diálogo inicial pude perceber que o interesse em aprender a ler era unânime na turma. Estavam eufóricos diante desse desafio. Restava à professora atender esse desejo. Primeiramente, investiguei o que os alunos sabiam e conheciam sobre a escrita, para em seguida iniciar a elaboração do meu planejamento.

Naquele ano, fomos “presenteadas” com uma nova orientadora pedagógica. Digo presenteada, porque além de ser uma ótima pessoa, ela impulsionou qualitativamente o trabalho pedagógico da escola. Logo no início, ela nos pediu um relato de uma experiência significativa do trabalho pedagógico de cada professora para contemplar o Projeto pedagógico da escola – PPE. Escrevi meu relato pensando exatamente na necessidade expressa pela turma: aprender a ler.

Desde os primeiros dias de aula daquele ano letivo orientei meus alunos no sentido de torná-los leitores, procurando romper com um discurso presente na fala das crianças: “Eu não sei ler”. Desejava que, assim, como ocorreu comigo, eles experimentassem ler sem ainda saber ler: que manuseassem os livros, inventassem as histórias pelas ilustrações, ouvissem, lessem e contassem histórias que conhecessem de memória. A partir da segunda semana de aula passei a fazer empréstimos de livros e gibis (adquiridos em sebos, em editoras, já que a biblioteca da escola permanecia fechada) para que os alunos experimentassem ler e para que os pais também lessem para os seus filhos.

1.4 Uma questão: um problema de pesquisa

A orientadora pedagógica nos deixou bem à vontade para que cada professora, das três turmas de 1º ano, seguisse suas próprias ideias para alfabetizar. Ou seja, ela confiou no trabalho de cada professor, partindo da premissa de que a professora é uma mediadora entre o saber e o aluno.

Para Fontana (2005, p. 43), na realização do trabalho pedagógico a professora tem a função de conduzir, intencionalmente, o processo de ensino/aprendizagem ocupando um papel

privilegiado e reconhecido socialmente como aquele que tem mais experiência. Defende, portanto, “o papel do professor como mediador,^[9] intencional e explícito, do processo de elaboração dos conceitos sistematizados na relação de ensino”.

No entanto, nas primeiras discussões que tivemos nos horários de reuniões, percebi que as professoras do ciclo I, do ciclo da alfabetização, demonstravam segurança alguma quanto ao caminho que iriam percorrer para alfabetizar. Eu já sabia que, assim como fiz em outros anos, eu não iria trabalhar baseada no modelo das cartilhas. Estava disposta a usar o livro didático, mas não pretendia seguir a sequência pré-estabelecida. Sentia a necessidade de obter mais conhecimentos sobre linguagem. Onde buscar?

Além desse embate, em uma das primeiras reuniões coletivas do ano, nós professoras-alfabetizadoras, fomos provocadas por uma fala de um colega que desabafou: “Eu atuo nas séries finais e não quero receber alunos escrevendo esquisito!”

Essa fala, para mim, queria dizer, inclusive, que não estávamos trabalhando com responsabilidade, que não tínhamos competência, que precisávamos retomar os velhos modelos das cartilhas para alfabetizarmos corretamente. Partindo para outra análise, essa fala denotava que meu colega não estava compreendendo que para alfabetizar-ensinar era preciso levar em consideração a diversidade de aprendizagem dos alunos, que era exatamente o que discutíamos naquele momento. Porque quando a diversidade de experiências dos aprendizes é levada em conta, o ensino da escrita torna-se uma tarefa complexa, haja vista que para o planejamento do trabalho escolar, torna-se necessário conhecer o que os alunos já sabem e o que eles ainda não sabem sobre a escrita e seu funcionamento.

Realmente a observação feita pelo colega, naquela reunião, caiu como uma provocação para nós, às professoras-alfabetizadoras. Tínhamos conhecimento do nosso papel, da nossa responsabilidade, da qualidade do nosso trabalho. Mas aquele comentário acabou desencadeando, em parte do grupo, o desejo e o desafio em melhorar qualitativamente o trabalho pedagógico. Como alerta Ghedin (2006, p. 147-148), o ser humano possui uma tendência a acomodação. “Há

9. O conceito de mediação deriva da corrente histórico-cultural que concebe o psiquismo humano como uma construção social, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade pela mediação dessa mesma sociedade. Vygotsky (2000) caracteriza mediação como um instrumento conceitual extremamente adequado para fazer avançar um pensamento psicológico cujo postulado fundamental é que as funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais.

sempre um desejo de mudança, do novo, da revolução que é abafado pelas dificuldades e pelos riscos que ela implica.”

Nós não sabíamos exatamente como iríamos trabalhar, mas sabíamos qual era o nosso objetivo, a alfabetização – esta se realiza quando o aprendiz se apropria do sistema de escrita, fazendo uso dele para as funções sociais que o requisitam, isto é, quando aprende a ler, a escrever atribuindo sentidos ao que realiza. Encontrei em Charlot (2006, p. 91) palavras para esclarecer, o leitor, da urgência e da responsabilidade em tomar uma decisão naquele momento.

O docente está se defrontando com uma urgência, a de ser professor, e esta é uma das principais características da profissão do professor. Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos.

Faltava-nos, naquele momento, embasamento teórico para justificar nossa prática diante de colegas que estavam nos questionando. Dessa forma, minha opção foi estudar mais a respeito do ensino da língua para que, quando questionada, pudesse responder coerentemente. Além, é claro, de preparar muito bem os meus alunos. Na verdade, eu estava cansada de ver professores dando desenhos prontos para os alunos pintarem, textos para copiarem da lousa e dizerem que estavam ensinando. E a produção de textos? E a leitura fluente? Tínhamos e, ainda temos inúmeros alunos na escola que não lêem e escrevem fluentemente. Eu não queria ver esse quadro se repetir com nossos alunos do 1º ano.

Foi, então, que decidi retornar para a universidade e aprofundar os meus estudos relacionados à linguagem, tais como, os estudos ligados ao conceito de letramento, tendo em vista que a compreensão deste conceito poderia contribuir positivamente para o desenvolvimento do meu trabalho como professora na escola que estava passando a ser organizada em ciclos. Procurei desenvolver o trabalho pedagógico entendendo que a escrita, na prática escolar, não se reduzisse ao domínio das letras e das sílabas para compor palavras e frases, mas que envolvesse a prática social da leitura e da escrita em situações reais de escrita. Vygotsky (2000, p. 139) já nos alertava a respeito do uso de práticas de trabalho mecânicas e desconexas à vida: “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.

Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

Frequentei, também, outros cursos oferecidos pela coordenadoria de formação da SME de Campinas.¹⁰ A participação nesses cursos possibilitou aproximar-me de outros professores-alfabetizadores, das suas inquietações e receios. Comecei a prestar mais atenção aos dizeres das professoras-alfabetizadoras; a observar, atentamente, como elas estavam organizando e significando sua prática alfabetizadora em face do conceito de letramento que estava sendo divulgado, haja vista a implantação do ensino fundamental de nove anos e o fato de a escola estar se organizando em ciclos.

Minhas inquietações iniciais se voltavam ao processo de alfabetização, as novas propostas acerca dos estudos do letramento que estavam sendo divulgadas na rede municipal de Campinas, decorrente da implantação da organização escolar em ciclos. Relacionei algumas questões que nortearam a investigação desta pesquisa, explicitadas na *introdução* desta dissertação.

Com o objetivo de contextualizar o panorama educacional ao leitor, realizo no próximo capítulo, uma breve retrospectiva histórica acerca das mudanças que vêm ocorrendo na organização do ensino fundamental tendo em vista o discurso oficial que visa à democratização da escola pública, já que os dados obtidos, via avaliações, de larga escala revelam que, em muitos casos, no final do ensino fundamental, os alunos ainda não sabem ler e escrever com fluência.

10. Frequentei o curso “O ensino fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização”, no primeiro semestre de 2007; “O ensino fundamental de nove anos, articulando teoria e prática”, no segundo semestre. E ao longo do ano de 2007 e, no início de 2008, cursei o programa de formação de professores-alfabetizadores “Letra e vida”, um curso de 180 horas destinado especialmente a professores que ensinam a ler e a escrever. Todos eles oferecidos pela coordenadoria de formação da SME/Campinas.

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A IMPLANTAÇÃO DO CICLO

“As teorias não surgem para cada uma substituir a outra. Cada uma tem o seu lado bom e seu lado ruim. Surgem para ter discussão. Para você ver o que vai dar para você usar na prática e o que não dá. Para você se embasar você precisa conhecer as teorias e o que não está dando certo tem que mudar. [...] Se um aluno que tem uma facilidade maior para trabalhar em projetos, trabalhe com projetos. Agora se tem outro que precisa da cartilha, use a cartilha.” – PROFESSORA KARLA¹

Vivemos, atualmente, o fim da primeira década do século XXI e, em nosso país, um período de reorganização do ensino fundamental diante da necessidade histórica apresentada: acesso e permanência, além da garantia a alfabetização dos alunos nas escolas públicas brasileiras.

Para que eu – professora e pesquisadora – pudesse compreender as mudanças que vêm ocorrendo no ensino fundamental e tornar a escrita deste texto mais clara aos leitores, realizei um levantamento dos documentos publicados em relação a essas mudanças no cenário educacional brasileiro. Por meio deste levantamento e de outros artigos, dissertações e teses acerca desta temática descrevi as mudanças propostas e apresento um panorama histórico, sobre as mudanças que estão ocorrendo no cenário educacional brasileiro e, conseqüentemente, no município de Campinas como veremos ao longo deste capítulo.

2.1 A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos

Como democratizar a escola brasileira excludente desde sua gênese e transformá-la num ambiente em que se respeitem as possíveis diferenças entre os alunos ali presentes? De que

1. Esta epígrafe é um fragmento adaptado, extraído de uma das entrevistas realizadas no desenvolvimento deste trabalho. Karla é um nome fictício (v. item 4.4 deste capítulo).

maneira o professor poderá acolher as diferenças – de desenvolvimento intelectual, de estruturação familiar, de raça, de religião – e colaborar para que o ambiente escolar adquira uma configuração mais democrática em que criança alguma seja tratada como uma tábula rasa? Eis alguns dos desafios que nos apresentam para melhorar a educação em nosso país. Além disso, como propor mudanças na organização escolar sem considerar os conhecimentos e saberes dos professores conforme declara Maria, em seu depoimento?

Diante do fracasso histórico da escola garantir aos seus alunos, de fato, os requisitos mínimos a ela destinados: ler, escrever e contar, Mortatti (2000, p. 298) autora já citada, alerta que no âmbito do projeto liberal democrático, a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade:

Enquanto suposto e prometido resultado da ação da escola sobre o indivíduo e enquanto rito de iniciação na passagem do mundo privado para o mundo público da cultura e da linguagem, o ensino-aprendizado da língua escrita na fase inicial da escolarização de crianças se torna índice de medida e de testagem da eficiência da ação modernizadora da educação contra a barbárie.

Alfabetizar todos os alunos ingressantes no ensino fundamental é o que se espera da escola básica, mas a realidade denuncia: isso não se concretiza. Alunos não alfabetizados são reprovados, com isso, a escola conviveu por longos anos com defasagem idade/série e, conseqüentemente, a evasão. Enquanto esse grave problema educacional não é totalmente solucionado, os governantes procuram desenvolver propostas educacionais para amenizar um problema que ainda é real em nosso país.

A discussão pela democratização do ensino público – a universalização de acesso e permanência dos alunos na escola – vem ocupando espaço privilegiado nas políticas públicas, na mídia e no discurso acadêmico. Kramer (2007a, p. 14) pesquisadora da área da educação, principalmente, no campo da educação infantil e da formação de professores, situa algumas das dificuldades encontradas em relação às políticas públicas relativas à educação:

Profissionais que trabalham na educação e no âmbito das políticas sociais voltadas à infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento

teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade para lidar com populações infantis.

A autora chama atenção do descompasso entre o discurso acadêmico e das políticas públicas sobre a educação infantil e a realidade vivida nas escolas em meio a inúmeras questões, mais uma questão se coloca diante das reformas ocorridas no cenário educacional brasileiro: a ampliação do ensino fundamental, único período escolar obrigatório em nosso país, de oito para nove anos de duração. Para esta ampliação a Lei 11.274/2006 alterou o art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/1996), implantando a matrícula obrigatória de crianças de seis anos nas escolas de ensino fundamental, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas do país. Para tal, os municípios, os estados e o Distrito Federal, terão até o ano de 2010 para se adaptar à nova legislação. De modo geral, o que deveria ter acontecido no ensino era a incorporação da antiga pré-escola (que não era obrigatória) ao ensino fundamental.

O que tem acontecido de fato se refere apenas a incorporação das crianças de seis anos na escola sem realizar a pré-escola. O que nós educadores desejamos é que os alunos sejam atendidos em todas as suas especificidades. Alfabetizar, ou não, nesse momento não se coloca como a grande questão, o que mais preocupa é se as crianças terão tempo e espaço para brincar, para vivenciar momentos de brincadeiras e práticas de leitura e escrita com seus pares. É necessário infraestrutura para atender essas crianças com qualidade.

De acordo com a legislação educacional brasileira, é possível acompanhar como a escolaridade obrigatória vem sendo ampliada ao longo da história, com o intuito de democratizá-la. Podemos identificar este aspecto no documento do Ministério da Educação – MEC (Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade):

A Lei 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE. Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei 11.274, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. (BRASIL, 2007a, p. 5)

Com as novas mudanças no ensino fundamental a nomenclatura das etapas deste período escolar foi modificada, segundo a Resolução 3, de 3 de agosto de 2005 da Câmara de Educação

Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB,² determinando que o termo, pré-escola, passe a denominar a faixa etária de quatro e cinco anos, os anos iniciais a faixa de seis a dez anos de idade e os anos finais a faixa de 11 a 14 anos.

Essa ampliação vem sendo discutida pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, com os sistemas de ensino. Como veremos, neste capítulo, o discurso predominante é o do acesso/permanência do aluno na escola, bem como da qualidade do ensino. O discurso do MEC aponta para que a mudança no sistema de organização do ensino se traduza em qualificação da aprendizagem, da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2007a, p. 8). Segundo o MEC, entre os objetivos da ampliação dos anos escolares obrigatórios estão o de assegurar as crianças (todas) mais tempo de convívio escolar, garantindo maiores oportunidades de aprendizagem. Segundo defendido, pelo ponto de vista do MEC, os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos das camadas sociais, média e alta, já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na 1ª série do ensino fundamental.

Kramer e Nunes (2007 b, p. 51) nos alertam que a incorporação das crianças de seis anos ao ensino fundamental é um ponto que necessita de atenção. A ampliação do ensino exige do sistema, ações políticas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade possibilitando que todos possam compreender e conceber o espaço educativo com o envolvimento, discussão e formação dos profissionais que nele atuam. Seguem as autoras:

Se, por um lado, tal inserção pode significar um ganho para as crianças pelo acréscimo de um ano de escolaridade obrigatória, por outro, a falta de integração entre o administrativo e o pedagógico pode reforçar exclusões. [...] Também não podem ser negligenciados fatores pedagógicos que perpassam o acolhimento, com mudanças de concepção do próprio ensino fundamental, incorporação de novos conceitos, alterações no tempo de duração, substituição do sistema seriados por ciclos, reformulações nas avaliações do processo, entre outras, exigindo investimento na formação continuada em serviço de seus profissionais.

Para viabilizar a ampliação faz-se necessário disponibilizar e adequar salas de aula, pessoal docente e infraestrutura para atender a demanda, pois lacunas na oferta de vagas põem em risco a qualidade do atendimento à criança. Para Kramer (2007a) a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre os segmentos da educação infantil e do

2. <www.mec.org.br>. Acesso em: 27 março 2009.

ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro e entre as escolas. Frequentemente, estas duas etapas do ensino são tratadas em separado. “Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura” (idem, p. 20).

O grande desafio nesse processo de ampliação e de qualificação do aprendizado em nosso país é construir um sistema de ensino em que o dinheiro aplicado na educação seja bem empregado, a fim de concretizar uma política pública destinada a reverter o atual quadro de exclusão que predomina nas nossas escolas públicas. Como discute Freitas (2003, p. 151), pesquisador das políticas e das práticas de avaliação na educação, a exclusão é internalizada no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola ou estava fora dela, especificamente, em relação às crianças de seis anos. No âmbito das propostas de mudanças temos a proposta de reorganização do ensino fundamental, em ciclos de formação, ao invés do sistema seriado.

2.2 Os ciclos: uma forma de organização pedagógica

Almejar a qualidade da aprendizagem não se consegue apenas com o aumento do período do tempo da criança na escola. São necessárias, também, condições administrativas e pedagógicas adequadas. Nesse processo de alterações no segmento do ensino fundamental, cada rede de ensino é livre para escolher seu sistema de organização, podendo optar por ciclos ou pela seriação. Segundo o documento do MEC (BRASIL, 2007a, p. 7), consta o seguinte:

Em se tratando de aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Dalben (2009), a partir da década de 1980, começou-se a discutir alternativas para o enfrentamento das contradições existentes no interior da escola, especialmente,

relacionadas aos problemas de evasão e repetência que afetavam os alunos provenientes das camadas populares. Entre as propostas alternativas apresentadas, a organização da escola por ciclos, transformou-se no meio mais ousado de transformação da organização pedagógica da escola já que a aprendizagem dos alunos neste espaço tem se revelado insuficiente.

O art. 23 da LDB traz novas possibilidades de organizar a escolarização formal: uma delas é a implantação dos ciclos em substituição à escola seriada. “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 2007a).³

Muitos dos materiais produzidos pelo MEC para a formação continuada de professores se pautam pela nova organização da escola, ou seja, com a implantação dos ciclos de formação e também com a implantação do ensino fundamental de nove anos.⁴

Nós (professores) vivemos um drama dentro das escolas públicas brasileiras: ao mesmo tempo em que ampliaram os anos escolares e garantiram a permanência dos alunos nas escolas, instauraram a sistemática das avaliações em larga escala – avaliação do desempenho dos alunos e dos professores. Nós, que atuamos diretamente com os alunos e os acompanhamos no processo de ler, escrever, contar e estar em contato com os bens culturais da humanidade oferecidos pela escola, assistimos, também, o cotidiano escolar sendo invadido por avaliações produzidas em larga escala que revelam resultados insatisfatórios, como aponta Freitas (2004a, p. 154):

Os próprios dados do Sistema nacional de avaliação da educação básica (Saeb) acusam a presença da pobreza: as médias de matemática, por exemplo, caíram a partir de 1997. Entretanto a queda não é igual para todos. Caem mais as das regiões mais pobres, que já tinham antes seu desempenho diferenciado para menos: norte e nordeste.

Garantimos o aumento da cobertura do ensino fundamental, mas com isso apareceram outros problemas. Na tentativa de enfrentar a nova realidade, os sistemas de ensino vêm

3. <http://www.avercamp.com.br/livros/atualizacao/Atualizacao_3edicao.doc>. Acesso em: 29 abril 2009.

4. Por exemplo, o Pró-letramento que é um programa de formação continuada de professores, criado, em 2005. Um programa voltado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática. O material de leitura deste programa foi distribuído aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental por todo o país e parte do pressuposto da escola organizada em ciclos.

implantando a proposta de organização em ciclos, já que vários estudos constatavam problemas de natureza estrutural que dificultavam a vida dos alunos e dos professores, tanto no que se refere aos processos avaliativos, como na divisão em séries.⁵

Encontramos nos estudos de Alavarse (2009), Mainardes (2009), Dalben (2009) que foi a partir dos anos de 1980, com a implementação da proposta do ciclo básico no estado de São Paulo, que a temática, do ciclo, começa a se destacar nos debates educacionais brasileiros. O ciclo básico envolvia as duas primeiras séries iniciais, período destinado à alfabetização,⁶ em que não aconteceria reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série. Com a LDB, que possibilitou a organização escolar em ciclos, inúmeras experiências vêm sendo implantadas nos sistemas públicos de ensino.

Mainardes (2009, p. 14) realizou uma análise de teses e dissertações produzidas sobre a escola em ciclos, no período de 2000 a 2006, com o objetivo de compreender os diferentes aspectos da política de ciclos e, constatou que há uma diversidade de modalidades de políticas de ciclos, no Brasil:

Ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização e ciclo inicial do ensino fundamental, entre outras designações. É possível argumentar que alguns desses modelos propõem uma ruptura mais radical com as práticas de reprovação e procuram introduzir simultaneamente outras mudanças significativas no currículo, nas orientações metodológicas, na sistemática de avaliação da aprendizagem, na formação permanente de professores etc. Dessa forma, nas diferentes redes de ensino configuram-se políticas de ciclos mais conservadoras ou mais progressistas.

Nesse processo de implantação de ciclos, como já foi dito cada sistema é livre para organizar e construir sua forma de ampliação do ensino fundamental. É válido explicitar que a palavra ciclo vem sendo empregada na literatura, na área da educação, na legislação e em vários documentos nas redes públicas de ensino, caracterizando uma organização do ensino oposta à seriação, porém, seu emprego indica uma diversidade de conceitos e de iniciativas de organização escolar.

5. É válido lembrar, ainda, que segundo Mainardes (2009) por meio dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, de 2006, do Ministério da Educação, no Brasil, a maioria das redes de ensino ainda está organizada em série.

6. Eu vivenciei, na qualidade de aluna, a implantação do ciclo básico, enquanto cursava a 2ª série do ensino fundamental, em 1988, na cidade de Socorro, São Paulo, onde eu morava.

A tentativa de organizar a escolarização formal em ciclos, segundo Freitas (2003, p. 54-55), procura contrariar a lógica da escola seriada e seus sistemas de avaliação, adotando, dessa forma, um novo articulador para os tempos e espaços da escola, priorizando o desenvolvimento da criança e suas vivências. Vale ressaltar, que o mesmo autor destaca que essa organização pode não incluir de fato os alunos, pois a escola necessita de infraestrutura e professores preparados para organizar o processo de ensino de acordo com as necessidades dos alunos.

Lüdke (2001, p. 30) alerta para a difícil e longa caminhada que a ideia de organizar a vida escolar em ciclos, em lugar de séries, pode representar diante da tentativa de atender às reais necessidades vividas pelos alunos:

As tentativas de mudanças rápidas e fáceis nesse sentido podem resultar em fracassos totais. Não se pode simplesmente suprimir as séries e suspender a avaliação dos alunos na passagem entre elas, como às vezes tem sido interpretada a aprovação automática, passando o aluno das mãos de um professor para as de outro, sem assumir a responsabilidade de verificar como ele se encontra em relação aos domínios esperados para aquele período.

O professor Freitas (2003), assim como Lüdke (2001) ressalta que a forma de organização que agrupa séries com o propósito de garantir a progressão continuada⁷ do aluno, como ocorre na rede de ensino no estado de São Paulo não deveria ser chamada de ciclo, pois apenas viabiliza o fluxo de alunos. E, quando o aluno não apresenta bom desempenho instaura tentativas de melhorar sua aprendizagem, com medidas de apoio como atividades de reforço e/ou recuperação. Esses procedimentos de reforço e/ou recuperação, podem acontecer em outro período escolar, com outro professor que desconhece a história do aluno, dessa forma, o professor pode fazer, novamente, uso de metodologias de ensino que já não oportunizaram aprendizagem na sala de aula.

Ainda ancorada na ideia de que os recursos pedagógicos devem compensar os efeitos de condições sociais perversas que, instituem os diferentes ritmos de aprendizagem nos alunos, faz-se pouco, em termos de políticas públicas, para criar as condições necessárias a um tratamento diferenciado do aluno. A proposta da progressão continuada acredita na escola como meio para compensar as desigualdades sociais, continua o autor, mas acaba se limitando a juntar séries (por

7. A progressão continuada foi instituída, no estado de São Paulo, pelo Conselho Estadual de Educação – CEESP e adotada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP a partir de 1998, na forma de ciclos para o ensino fundamental, regular ou supletivo.

exemplo, 1ª a 4ª), colocar ações de reforço e de recuperação paralela (sem diversificação de metodologias e materiais didáticos) e a introduzir melhorias de gestão combinadas com treinamento de professores.

Freitas (2003) nos esclarece sobre as duas formulações chamadas correntemente de “ciclos”. Uma trata de organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno e, a outra, de agrupar por séries – ele chama de progressão continuada – com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno. Ele considera como organização por ciclos apenas a primeira, embora as duas concepções tenham seus problemas: “A primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação)” (idem, p. 9).

De acordo, ainda, com Freitas, a formação do aluno na sociedade capitalista deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução da contradição básica a ser superada, que é aquela que faz dos homens os próprios exploradores dos homens. Pensar nessa superação significa ir contra a lógica da submissão e da exclusão – função social, historicamente, atribuída à escola. Tendo em vista as classes menos privilegiadas, trata-se de vivenciar a vida social analisando seus limites e almejando sua superação, partindo do pressuposto de uma organização escolar diferenciada, como Freitas (2003) que defende ser a concepção fundamental de um sistema educativo organizado em ciclos.

Em uma organização escolar, por ciclos, o sentido da avaliação deve estar voltado para fornecer informações para a melhoria do percurso do aluno, para o sucesso no processo ensino/aprendizagem, como destaca Lüdke (2001, p. 30): “A liberdade e a flexibilidade permitidas dentro de cada ciclo vão possibilitar uma variedade de soluções e estratégias” adequadas às necessidades dos alunos.

A utilização dos ciclos como organização pedagógica tem suscitado incômodo, tanto entre os professores, diante da dificuldade encontrada em adequar o ritmo de trabalho da escola seriada para a escola ciclada, como também entre os governantes. Em 2002, foi apresentado no Congresso um projeto de lei que propunha uma reformulação na LDB para retirar a palavra “ciclos” do art. 23.

No entanto, não podemos ser ingênuos e afirmar que a política da permanência dos alunos nas escolas, bem como a organização escolar por ciclos ou pela progressão continuada, venha garantir, de fato, um espaço inclusivo. O professor Freitas (2003, p. 49-50), esclarece:

Um aspecto importante é que guardar todos os alunos dentro da escola, independente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação já revelada por nós. No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada, esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada.

Devemos estar sempre atentos porque os projetos de correção de fluxo e de organização da escolaridade em ciclos podem constituir-se como medidas mais voltadas para aspectos econômicos do que de fato preocupadas e comprometidas em elevar a qualidade de ensino no sistema educativo. “Eles visam ‘acelerar’ a passagem dos alunos pela escola, a aumentar o número de alunos concluintes, a descongestionar o sistema de ensino, a reduzir gastos etc.” (MAINARDES, 2001, p. 38).

Freitas (2004a, p. 162), destaca que não basta que os ciclos se contraponham à seriação alterando tempos e espaços. “É fundamental alterar também o poder inserido nestes tempos e espaços, [...] fazer da escola um tempo de vida e não só de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar”. Veremos, no capítulo três, que o conceito de letramento poderá ajudar o professor e os alunos a trabalharem a língua escrita no contexto escolar como parte do contexto social.

Ao se implantar os ciclos, um aspecto que, frequentemente, vem sendo esquecido é que o controle do professor sobre a sala de aula advém, dentre outros aspectos, de seu poder de reprovar, afirma Freitas (2004a, p. 157-158):

Em uma escola que teve de artificializar-se, como vimos, a avaliação faz mais que avaliar as habilidades e o conhecimento. Ela cria uma estrutura de poder na sala de aula, na qual se apóia o controle do professor sobre o aluno. Quando os ciclos ou a progressão continuada impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno, supondo que estão apenas interferindo com o plano instrucional, impedem adicionalmente o exercício de poder do professor no

processo de ensino-aprendizagem da sala de aula, sem nada colocar no lugar, sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais (nota, reprovação etc.) desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas.

Nesse contexto, as possibilidades efetivas de maior sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos, as quais, por sua vez, são limitadas pela realidade da organização social vigente. Não podemos nos esquecer de analisar o conjunto dessas mudanças, pois a escola ciclada, também, pode apresentar limites nessa tentativa de enfrentamento do fracasso escolar. A discussão sobre qualidade da formação dos professores, para lidarem com as novas mudanças, precisa ser analisada no seu conjunto para não cairmos, novamente, na sua culpabilização como ressalta Freitas (2007, p. 1207), pesquisadora da área de formação de professores:

A ‘escassez’ de professores para a educação básica, apontada pelo relatório do CNE, apresentado em sua reunião de julho de 2007, não pode, portanto, ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores.

Já para o professor Freitas (2007), o verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então, ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado pelo MEC.

O autor destaca o quanto é restrito o poder da escola para mudar o cenário do fracasso. Há muitos limites que estão além dos muros da instituição escolar, conforme salientado antes. Atualmente, identificamos tentativas de reorganização da escola em algumas redes públicas, estaduais ou mesmo municipais. Há propostas e iniciativas de desenvolvimento de experiências inovadoras que nos mostram tanto os limites quanto as novas possibilidades.⁸

8. Adiante, farei uma breve apresentação da proposta da SME/Campinas referente à organização do sistema escolar em ciclos.

Propor uma organização escolar por ciclos não depende apenas das concepções de educação dos profissionais tampouco das políticas públicas que orientam o processo, mas significa opor-se a um determinado tipo de organização que dominou o modelo escolar com uma função social excludente e de dominação. Adotar os ciclos de formação não significa apenas o rompimento com a seriação, significa opor-se à lógica da escola. Nessa nova lógica, a ação docente precisa estar voltada para o que é mais significativo em cada período de formação dos sujeitos, ressalta Dalben (2009, p. 69):

Introduz mais um desafio aos professores em sala de aula, porque exige que estejam atentos aos ritmos, estilos e tempos diferentes de aprendizagem, de modo que possam articular os diferentes conteúdos necessários à aprendizagem escolar no conjunto das ações desenvolvidas [...] ato educativo não se limita à informação e ao corpo de conteúdos específicos predefinidos pela escola, mas envolve processos relativos à formação global do aluno.

A seriação originada, possivelmente, do esforço para racionalizar a organização escolar, não corresponde à evolução natural do aluno. Para respeitar o desenvolvimento dos alunos, a aprendizagem (escolar) precisa relacionar o conteúdo escolar com as habilidades, valores e atitudes sociais correspondentes à idade de formação e os conteúdos sociais relativos às vivências próprias dos estudantes. Nessa nova organização do ensino, a perspectiva assumida pelos estudos do letramento pode ajudar, nós professores, a reorganizarmos o trabalho pedagógico. De acordo com o material de leitura do Pró-letramento, distribuído pelo MEC, por todo o país aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, considera-se três anos do ensino fundamental destinado ao trabalho com as turmas de alfabetização – turmas de seis, sete e oito anos. “Nosso objetivo é o de concentrarmos um esforço e atenção do aprendizado da língua escrita nesses anos decisivos da trajetória escolar de nossos alunos” (BRASIL, 2007b, p. 8).

2.3 O ciclo na política de avaliação

Freitas (2004b) ao problematizar as novas propostas de organização escolar, bem como os resultados das avaliações realizadas para averiguar a qualidade do ensino, sinaliza a importância de retomarmos as relações entre educação e sociedade. O autor chama atenção, de que, os fatores sociais em torno da educação agem fortemente, principalmente, sobre a categoria da avaliação. A

avaliação ocupa espaço privilegiado em meio às reformas educativas, ora como garantia de qualidade, ora como argumento em prol da permanência do aluno na escola, ora com o objetivo de correção de fluxo dos alunos.

Esse quadro reflete-se na escola e na vida das professoras que atuam nas escolas públicas como um verdadeiro drama. Como assinala o mesmo autor (FREITAS, 2007, p. 967), as condições perversas que, historicamente, vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente, mantêm-se em nosso país em níveis bastante elevados. “Boa parte dos problemas que estamos enfrentando com a educação básica nacional advém do próprio formato ideológico do projeto liberal hegemônico [...] ele reduz qualidade a acesso – supostamente como uma primeira etapa da universalização”.

Como o sistema educacional brasileiro, especialmente no ensino fundamental, acumulava elevados índices de reprovação e evasão, foram impulsionadas a busca de alternativas e a implantação de ações, como a implantação de escolas organizadas em ciclo e/ou a progressão continuada, conforme apresentado anteriormente.

Na tentativa de enfrentar essa realidade, entra em cena outra dimensão da avaliação, a avaliação dos alunos na escola e sua repercussão em termos de fluxo escolar que se desdobram em temas como autonomia docente, as políticas de inclusão social, a avaliação continuada, os ciclos e as políticas de superação da distorção idade/série.

Durante a década de 1990, a educação sofreu pressões de políticas públicas sob a argumentação do custo-benefício. Para tal, os conceitos e dados referentes à repetência, evasão e exclusão, foram debatidos na mídia e na academia. Diferenciando-se do debate dos anos de 1980, em que a ênfase girava em torno das discussões sobre as concepções e as finalidades da educação, Freitas (2004a, p. 148) destaca que na década de 1990, a “permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para quê da permanência. Aprender português e matemática foi considerado um objetivo, em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível – dizia-se em uma visão social-conformista: ‘Se pelo menos aprendessem isso...!!!’”.

O empenho em discutir a permanência na escola, sem refletir sobre as finalidades da educação, o para quê estar na escola, oportunizou, segundo o autor, a inclusão formal. Porém, a exclusão continuava e continua a ocorrer no interior da própria escola, permitindo dissimular a exclusão social já construída fora dela e que “agora é legitimada a partir da ideologia do esforço

pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos” (FREITAS, 2003, p. 153).

Em nome da universalização e da almejada qualidade da educação, o cotidiano dos sistemas educativos foi invadido por uma avalanche de processos de avaliações externas – avaliação do desenvolvimento social, do desenvolvimento profissional, da formação e do trabalho pedagógico –, conforme ressalta Freitas (2004a, p. 148): “A filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas”.

As formas de controle, presentes nos sistemas educativos, estão presentes, também, nas salas de aula e derivam da lógica da avaliação escolar. Ensina o professor Freitas (2003, p. 40):

A lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho ao longo da constituição do capitalismo, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar.

Lüdke (2001) alerta que na economia globalizante em que vivemos os processos avaliativos centram-se, basicamente, nos resultados. Ao invés, de focar todos os aspectos envolvidos no domínio da educação, tais como seus objetivos, seus procedimentos, seu pessoal, foca-se apenas no resultado final, para somente depois, poder chegar a avaliar seus resultados.

Em outras palavras, a avaliação não pode ser simplesmente reduzida à instalação de uma cultura da avaliação, reduzida à ótica dos resultados. Para a autora, a importância de avaliar o processo educativo deve permitir que se realize a educação a fim de que possa conhecer melhor seus problemas e os meios para buscar suas soluções.

É no âmbito do ensino fundamental que a avaliação poderia desempenhar um papel essencial, conforme destaca Lüdke (2001). Enquanto, em outros níveis educacionais, a avaliação pode exercer uma função seletiva. No ensino fundamental ela poderia exercer uma função informativa, ou seja, poderia ocupar a função de fornecer dados para que alunos e professores conheçam os pontos fracos e os pontos fortes do processo de ensino e aprendizagem, para que, ambos, possam/pudessem tomar providências em busca do sucesso. No entanto, ela apenas informa fornecendo dados e pouco contribui para a melhoria do ensino/aprendizagem no ensino fundamental.

Realizar essa breve discussão sobre avaliação nesta dissertação tem como objetivo deixar claro que a lógica da avaliação existente na escola seriada, e, por que não, também, nas avaliações de larga escala, opõem-se a lógica da avaliação idealizada para os ciclos de formação. Para Dalben (2009, p. 74), embora pareça óbvio, falar que os sujeitos são diferentes e que com isso, pensam sobre as coisas diferentemente, centrar a organização do ensino nas vivências dos alunos, muda profundamente, a prática do professor.

É possível afirmar, que consiste num grande desafio para os professores, assim como para os formadores de professores, encontrarem uma maneira efetiva de trabalhar com os alunos que permaneciam fora da escola. Acredito que para os alunos que permaneciam fora da escola ter acesso e garantia da permanência, é um ganho real, mas o que falta ainda conseguir é tornar a escola realmente significativa e produtiva para todas as crianças.

Alavarse (2009, p. 36), chama a atenção para o fato de que nem mesmo a unânime aspiração popular por escola, não garante o interesse, bem como a adesão de todas as crianças que o estado convoca a partir dos seis anos de idade. Deriva daí uma tensão entre, o direito e o dever, não sendo possível afirmar que milhões de alunos que se encontram matriculados na educação básica aí estão por opção absoluta, o que significa,

que não se pode exigir dos alunos o interesse em relação à escola – como pré-requisito – nem mesmo “prontidões” cognitivas. Essa imposição do ensino fundamental transforma em tarefa da escola promover tanto o interesse do aluno por ela quanto a prontidão dos conhecimentos. [...] O compromisso com a igualdade de oportunidades não acarreta, nem lógica nem politicamente, compromisso com igualdade de resultados, que deve ser o grande objetivo de uma escola que se impõe como necessária socialmente.

Pensar a escola se traduz como uma tarefa complexa. Dessa forma, com o intuito de driblar essas dificuldades reais, os governantes investem em cursos de formação de professores, como um meio para solucionar os graves problemas educacionais brasileiros. Este é o tema do subitem seguinte.

2.4 Políticas de formação de professores

Entre tantas reformas educativas os professores, também, estão vivenciando mudanças em relação às políticas de formação de professores. Em meio a essas reformas, os professores estão sendo avaliados por agentes externos. A prática da avaliação envolve muitos fatores, além de camuflar a qualidade da educação, ou seja, a culpa pelo fracasso da escola básica ora pertence ao aluno, ora ao professor, restando ao estado uma nebulosa quanto à sua responsabilidade.

Conforme tratado na seção anterior, a discussão sobre avaliação pode ser situada em dois movimentos: o primeiro na discussão sobre a democratização da escola pública, provocando a redefinição do seu papel e a busca pela permanência e pela qualidade dos processos de escolarização; o segundo movimento toma outro rumo, consolidando-se nas políticas do governo federal, consubstanciadas na LDB, conforme aponta Dalben (2004, p. 18): “O estado se transforma num avaliador externo, com papel de monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino do país”.

Em nome da almejada qualidade do ensino, as políticas educacionais assumiram como referência as políticas neoliberais, colocando as reformas educativas no âmbito da educação, especialmente, da escola básica em destaque. Os anos de 1990, foram denominados *década da educação*,⁹ e, para Freitas (2002), esse período representou o aprofundamento das políticas neoliberais, especialmente, após 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da república.

Nesse período, tivemos inúmeras propostas efetivadas pelo governo visando a concretização da reforma educativa, entre as propostas temos: educação para todos; plano decenal; parâmetros curriculares nacionais; diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos, para a educação profissional e tecnológica; avaliação do Sistema de avaliação da educação básica – Saeb; exame nacional de cursos (provão); Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; descentralização; Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de

9. Conforme a terceira edição atualizada e comentada da LDB, de janeiro de 2007, “essa *década da educação* se iniciou em 20 de dezembro de 1997, um ano após a publicação dessa LDB, em 20 de dezembro de 1996, como determina o *caput* desse art. 87”. Disponível em: <http://www.avercamp.com.br/livros/atualizacao/Atualizacao_3edicao.doc>. Acesso em: 29 abril 2009.

valorização do magistério – Fundef; Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para os Institutos de Ensino Superior – IES.

Os objetivos destas medidas foram os de adequar, o Brasil, à nova ordem e na base de todas essas reformas educativas temos a avaliação como a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas, inclusive, para a de formação de professores.

Freitas (1999, p. 18) destaca as relações macrossociais que envolvem esse campo de estudos:

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de ‘qualidade’ da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial¹⁰ e estimulando as modalidades a distância).

É, justamente, neste contexto que os professores vivem múltiplos dilemas, ressalta Dalben (2004). A ausência de clareza quanto ao sentido das políticas educacionais e aos objetivos e rumos que essas políticas visam, acaba por desencadear a desconfiança do professor em relação às propostas pedagógicas apresentadas. Dessa forma, o professor pede ajuda, porque não sabe como agir e, como exercer sua liberdade de escolha diante da desconfiança da própria sociedade em relação à escola e à sua capacidade de promover a educação do povo:

Se ele atende às necessidades educativas de seus alunos, se observa seu crescimento e se rejubila com isso, fica ao mesmo tempo perplexo quando observa a distância desse crescimento em relação aos padrões de escolarização necessários. As desigualdades socioculturais do nosso país são inadmissíveis e a escola está sozinha, obrigada a resolver todos os problemas. (idem, p. 38-39)

Acompanhamos um movimento histórico em busca de práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional, conforme discute Nóvoa (1992, p. 26), pesquisador português na área de formação de professores. Se a formação continuada de professores permanecer voltada a professores individuais, ainda que, contribua para a aquisição de conhecimentos e técnicas, produz o

10. Entende-se neste estudo que a formação inicial pode ser compreendida como um processo que se encerra com a certificação das habilidades mínimas para o exercício da profissão docente. Já o processo de capacitação em serviço pode ser chamado também de formação em serviço, formação continuada e formação permanente. Nesse trabalho optou-se pelo termo formação continuada.

isolamento desses profissionais difundindo a imagem de transmissores de um saber produzido no exterior de sua profissão.

Masson (2009, p. 194), ao analisar as políticas de formação de professores, aponta que a tentativa do governo federal de programar ações no sentido de redefinir as políticas de formação de professores, realiza ajustes parciais que não conseguem resolver os problemas educacionais. Para a autora, a política de formação de professores, no governo Lula, revela um movimento de contradições, pois, ao mesmo tempo, avançam e recuam, democratizam e restringem, unificam e fragmentam. Para a autora, na atualidade, há duas grandes concepções presentes nas discussões sobre formação de professores: a formação sócio-histórica e a formação neopragmática.

A partir de 1983, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE se organiza como comissão nacional pela formação dos profissionais da educação no movimento de reformulação dos cursos de formação do professor. A mobilização dessa organização social se volta em torno de construir, coletivamente, uma concepção sócio-histórica do professor em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que caracterizou, nas décadas de 1960, 1970, as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país, conforme discute Freitas (2002, p. 139):

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Masson (2009, p. 18) nos ajuda na compreensão da abordagem sócio-histórica para a formação de professores. A concepção sócio-histórica idealiza a formação de professores como um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação, assentada no materialismo dialético (que concebe a relação sujeito-objeto na sua historicidade) e que venha a contribuir para a resistência ativa ao modelo de sociedade capitalista. Ainda, afirma a autora:

Pensar a formação de professores apenas de forma que atenda as demandas imediatas da prática não contribui para o desenvolvimento da educação. O papel da sólida formação teórica no processo formativo reside no seu potencial de construir novos referenciais que conduzem à transformação da realidade educacional. (idem, p. 196)

Segundo a autora, a concepção sócio-histórica pretende romper com o neopragmatismo, que se caracteriza por uma concepção com uma abordagem técnico-instrumental, que se concretiza com a implementação da epistemologia da prática e da lógica das competências na formação de professores.

Na ótica neoliberal, a formação é defendida pelos educadores como *dever do estado* e das instituições contratantes – públicas e privadas – e *direito dos professores*, porém, nas políticas educacionais atuais tal formação tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do estado* e um *dever dos professores* (FREITAS, 1999).

As análises da literatura educacional e dos programas educacionais de formação continuada de professores foram encaradas como elementos estratégicos para forjar a *competência do professor* problematiza Souza (2006, p. 484), pesquisadora na área da psicologia e suas interfaces com a educação escolar:

Trata-se do argumento da incompetência, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores. Em função da sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presentes nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares.

O caráter neopragmatista, do discurso oficial, atribui à baixa qualidade no ensino, à incompetência do professor e utiliza-se desse argumento para sustentar a crescente importância à formação continuada de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola.

Para Gatti (2008) o surgimento de muitos tipos de formação de professores, além de estar ligado ao discurso da atualização e da necessidade da renovação, tem base histórica em condições emergenciais na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas

dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e, enfrentadas por gestores e professores constadas e analisadas por pesquisas.

Para a autora, no Brasil, a concepção presente nos processos formativos de professores, é a de que a formação inicial é insuficiente para fornecer aos professores conhecimento necessário para o complexo exercício da docência. Com isso, infelizmente, investe-se na formação continuada, ao invés, da formação ser concebida como um amplo processo formativo:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais. (GATTI, 2008, p. 58)

A ênfase dada na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação, pelo aprimoramento profissional, pela aquisição de competências, traz como consequência um afastamento de suas categorias, de suas organizações. “O argumento da incompetência tem fornecido as bases para culpabilizar os professores pela baixa performance do sistema educacional, enfraquecendo, desse modo, as já difíceis relações entre eles” (SOUZA, 2006, p. 488).

Se antes os professores pertenciam a uma categoria profissional, possuidores de uma qualificação pela qual lhes eram atribuídas determinadas tarefas e funções no desempenho do trabalho, ao qual era atribuído um valor pelo salário/remuneração, “agora os professores – trabalhadores – se defrontam com uma nova realidade: a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional” (FREITAS, 2002, p. 154-155).

É desse processo de regulação do trabalho, de habilidades, de atitudes, de modelos didáticos e de capacidades dos professores que nos permite afirmar que a temática da profissionalização do magistério e, da formação docente, aproxima-se, portanto, de forma bastante estreita, da temática da avaliação. Isso acontece pela noção de competências, incorporada ao discurso oficial das novas políticas educacionais, justificando-se pela concepção de equidade na qual, ao estado cabe oferecer *igualdade de oportunidades*, em contraposição à *igualdade de condições*.

Pela análise de Freitas (2002), está clara a vinculação entre as competências a serem construídas pelos professores em formação e as formas de avaliação. As competências são referências para toda e qualquer forma de avaliação: periódicas e sistemáticas, por procedimentos internos e externos, incidentes sobre processos e resultados.

A primeira questão relevante a ser apontada na análise das relações entre a formação do educador e os processos de avaliação é a centralização da avaliação no âmbito do Ministério da Educação e no INEP. Não é nova a ideia de criar, nos moldes das agências que têm sido instituídas no âmbito da administração pública como órgãos de estado, não de governo, uma Agência Nacional de Avaliação, sob comando do MEC e/ou do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Esta é uma ideia que está posta pelas políticas públicas em vários países, e tem suas origens nas orientações do Banco Mundial visando à implementação da reforma educativa [...] Uma Agência Nacional de Avaliação teria como objetivo centralizar todos os processos de avaliação em todos os níveis de ensino, desde a avaliação dos conteúdos do ensino até a avaliação de docentes – de todos os professores – da educação básica à superior. (FREITAS, 2002, p. 157)

A dimensão da competência, como item de avaliação, está dada pelas relações que se estabelecem entre a avaliação dos processos educativos escolares – avaliação de desempenho dos estudantes – e a avaliação do trabalho dos professores. A cada ano, culpa-se apenas os professores pelo mau desempenho das crianças diante da divulgação dos resultados do Saeb, do ENEM, abrindo, assim, espaço na mídia para opiniões dos mais diferentes segmentos a respeito da “qualidade” do ensino, das escolas e do processo educativo. Pergunto-me: como se sente o professor ao ver seu trabalho constantemente deslegitimado?

Cada vez mais assistimos à expropriação do trabalho dos professores pelas políticas avaliativas atuais, já que a avaliação dos estudantes, ao final de cada ano letivo, ou de cada ciclo, vem sendo realizada não pelos professores e pela instituição escolar, mas por provas implementadas em grande escala.

Freitas (2002) questiona a respeito: “é tempo de nos perguntarmos que profissional estas políticas pretendem construir”. Cada vez mais, a avaliação das competências individuais contribui para aprofundar, o quadro perverso, caracterizado pela ausência de políticas de valorização e de formação continuada, pelas péssimas condições de funcionamento da grande maioria das escolas públicas e, pela redução dos recursos públicos para o aprimoramento do

processo educativo, trazendo como consequência a responsabilização dos professores pelo sucesso e/ou fracasso da escola e da educação pública.

Acreditamos que a formação continuada e a luta pela educação pública, nos últimos 30 anos, são dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira.

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1992, p. 29)

Acredito que para erradicar os problemas educacionais brasileiros, faz-se necessário uma política orgânica de estado. Esta não pode estar voltada apenas para ajustes emergenciais, mas deve projetar, coletivamente, ações que viabilizem de forma concreta essa melhoria. Como discute Masson (2009, p. 195), “a ênfase excessiva na formação de professores como a grande responsável pela melhoria da educação tem um viés idealista, uma vez que as condições subjetivas não são suficientes; é necessário que condições objetivas sejam proporcionadas por meio de um amplo investimento na educação em todos os seus níveis”.

Conforme discutem a professora Freitas (2002, 2007), Nóvoa (1992) e Masson (2009), a formação precisa ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre esta ação, assim como, novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico. Esse processo deve ser de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional no qual, a formação básica, as condições de trabalho e a formação continuada atuem juntas.

2.5 O ciclo de alfabetização no município de Campinas

O momento é de aceitar o desafio de investigar, estudar e buscar coletivamente caminhos para irmos construindo o novo dentro do velho sistema. (DEPE/CAMPINAS, 2006, p. 1)

A rede municipal de ensino de Campinas conforme orientações contidas no *Diário Oficial do Município* – DOM,¹¹ de 19 de novembro de 2005, intitulada: “Escola de nove anos para todos!” propõe a ampliação do ensino fundamental para nove anos, conforme dispõe a legislação federal apresentada anteriormente. Segundo o DOM/Campinas “Todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino receberão crianças nascidas em 1999, com isso darão início a implementação da escola fundamental de nove anos a partir do ano letivo de 2006”.

O ensino fundamental de nove anos, segundo os indicativos do Depe/Campinas, continuará existindo, inicialmente, em paralelo ao de oito anos.

[...] a instituição da escola de nove anos implicará na [sic] organização de um ciclo de três anos (seis, sete e oito anos), apontamos que todos os alunos ingressantes, em 2006, sejam matriculados neste ciclo da infância. As crianças com seis anos completos, nascidas, em 1999, frequentarão necessariamente a escola de nove anos, enquanto as crianças com sete anos completos e/ou a completar sete anos até 28 de fevereiro de 2006, poderão frequentar o ensino fundamental de oito anos. Esta situação está regulamentada pelo Parecer do CNE/CEB 18/2005 que indica que ‘os sistemas de ensino devem ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos, administrando a convivência dos planos curriculares de ensino fundamental de oito anos, para crianças de sete anos que ingressarem em 2006 e as turmas anteriores, e de nove anos para as turmas de crianças de seis anos que ingressam a partir do ano letivo de 2006’. (DEPE/CAMPINAS, 2006, p. 1)

A proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos é defendida pelo MEC (BRASIL, 2007a), como já foi dito e pela SME/Campinas, como uma possibilidade de ampliação do tempo escolar da criança, em nome da escola de qualidade para todas as crianças das classes populares. Somada a essa discussão, vem a proposta da organização em ciclos.

Na versão preliminar do texto “O ensino fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: teorias e práticas”,¹² Bosco (2007) defende que, como desafio inicial, a SME necessita construir as bases adequadas para o ciclo de alfabetização, partindo da questão: “que criança é essa que vem para a escola de ensino fundamental?” A escola deverá favorecer e valorizar todas as crianças que a frequentam e buscar não repetir com as crianças de seis anos, no ciclo de alfabetização, as experiências organizadas na educação infantil nem deslocar conteúdos e trabalhos pedagógicos desenvolvidos na primeira série do ensino fundamental de oito anos.

11. *Diário Oficial do Município*, de Campinas, <www.campinas.sp.gor.br>. Acesso em: 20 março 2009.

12. É válido ressaltar que, em 2006, inicia-se a implantação do ensino fundamental de nove anos e, apenas, em 2007, que o Depe/Campinas ofereceu o referido curso.

A necessidade da especificidade do trabalho pedagógico diante dessa nova organização escolar no ensino fundamental foi apontada no documento do MEC (BRASIL, 2007a, p. 8): “as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda as suas necessidades, potencialidades e necessidades específicas”. Kramer (2007a) ressalta os desafios colocados para o ensino fundamental de nove anos, bem como a necessidade do diálogo entre o ensino fundamental e a educação infantil, conforme mencionado anteriormente.

Conforme as orientações contidas no DOM/Campinas de, 19 de novembro de 2005, a proposta vem acompanhada da ideia de superar a seriação. Essa ideia, justifica-se, alegando a falência da escola seriada, “com saberes bem delineados em cada etapa da vida escolar, construído historicamente e proposto de forma acabada por Comenius no século XVII”. Essa falência, apontada na escola, ocorre em função de vários movimentos vividos na sociedade brasileira nas últimas décadas: a entrada maciça na escola das crianças das classes populares, os alunos itinerantes fruto de intenso movimento migratório, o desemprego generalizado que desestrutura as condições de vida das pessoas e as levam a caminhos não planejados, e as muitas outras mazelas de uma sociedade excludente.

Essa realidade vem alterando a organização escolar, conforme Freitas (2007, p. 969) nos ajuda a compreender: “nossa sociedade produz tamanha desigualdade social que as instituições que nela funcionam, se nenhuma ação contrária for adotada, acabam por traduzir tais desigualdades como princípio e meio de seu funcionamento”. Porém, não podemos atribuir apenas à escola seriada os fracassos existentes. O contexto escolar é parte do contexto social e a escola sozinha não poderá alterar a sociedade.

Conforme destacado antes, o autor, alerta para o fato de que as políticas de responsabilização unilaterais poderão configurar escolas para pobres e para ricos, bem como alerta para o risco de que os sistemas de avaliação externa, centralizados na federação – prova Brasil e o IDEB – ocultem as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior das escolas, legitimando o adiamento da exclusão destas, apesar do discurso da transparência e da responsabilidade.

Dessa forma, o autor chama a atenção dos educadores para a política de implantação dos ciclos e da progressão continuada, mostrando que as mudanças na organização escolar não têm alterado significativamente o quadro de exclusão presente nas escolas brasileiras. Tem gerado, ao

contrário, novas formas de exclusão, sendo um alongamento de trilhas destinadas às classes populares dentro do sistema, mantendo-as, provisoriamente, em seu interior, mas sem aprendizagem real.

Em 2005,¹³ a SME, por intermédio do Depe/Campinas, iniciou o diálogo com os profissionais da rede procurando contrapor-se à seriação presente na organização escolar municipal. Com isso, deu início a um processo de construção da organização em ciclos. Esse movimento ouviu os profissionais de outras redes de ensino, redes consideradas pioneiras na organização por ciclos que objetivavam, também, atender a necessidade urgente de construir uma escola capaz de abrigar a diversidade da população escolarizável.

Os profissionais da educação, do município de Campinas, ouviram a experiência da escola plural¹⁴ e a proposta político-pedagógica apresentada, em dezembro de 1994,¹⁵ pela SME de Belo Horizonte, implantada a partir de 1995. A escola plural é pioneira na proposta por ciclos, sendo referência nos próprios materiais do MEC, como ressalta Dalben (2009). Apoiar-se na ideia dos ciclos de formação diferenciando-se da progressão continuada. Traz uma nova organização da escola baseada em três ciclos: primeiro ciclo, período característico da infância compreendendo alunos que estiverem na faixa de idade entre seis e sete anos; entre sete e oito anos e entre oito e nove anos. Segundo ciclo, período característico da pré-adolescência compreendendo os alunos que estiverem na faixa de idade entre nove e dez anos; entre dez e onze anos e entre onze e doze anos. Terceiro ciclo, período característico da adolescência compreendendo os alunos que estiverem na faixa de idade entre 12 e 13 anos; entre 13 e 14 anos e entre 14 e 15 anos. Para a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a prática pedagógica do professor, no ciclo, deverá ter como referência os períodos de desenvolvimento humano do aluno, suas características pessoais e as suas vivências socioculturais.

Segundo Dalben (2009), a escola plural considera o tempo da escola como um tempo de socialização/formação no convívio entre sujeitos da mesma idade, um processo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade e

13. Em agosto de 2005, participei de um evento organizado pelo Depe/Campinas que promoveu uma breve discussão sobre a implantação dos ciclos, no município de Campinas. Para este evento a SME convidou profissionais da escola cidadã de Porto Alegre e da escola plural de Belo Horizonte para relatar a experiência da escola organizada em ciclos aos profissionais de Campinas.

14. II Congresso político-pedagógico da rede municipal de ensino/escola plural, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/educacao/cadernos.htm>>. Acesso em: 4 abril 2009.

15. O ciclo amplia-se no estado de Minas Gerais a partir de 1998, conforme esclarece o professor Freitas (2003).

adolescência. Com essa concepção, o ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade. É com o trabalho pedagógico que o professor, assume o papel de mediador, procura dar sentido ao que é realizado na sala de aula aproximando-o da realidade social dos alunos, contrariando a concepção presente em nossa cultura escolar de que aprender seja sinônimo de copiar, memorizar conhecimentos já estabelecidos, que ensinar se reduza a transmitir conhecimentos apenas.

A rede de ensino da SME de Porto Alegre passou, também, por um processo de reformulação de sua proposta, bem como da organização dos espaços e dos tempos, a partir de 1995. Nesse período, implantou os ciclos de formação, que se organiza em três etapas visando respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens nos três anos de cada ciclo. No primeiro ciclo estudam as crianças de seis, sete e oito anos; no segundo ciclo os pré-adolescentes de nove, de dez e de 11 anos; e no terceiro ciclo os adolescentes dos 12 aos 14 anos.

A organização por ciclos em Porto Alegre procura concretizar a concepção de uma escola cidadã, partindo da necessidade de superar o modelo de escola predominante. Como dito antes, procura alterar a lógica voltada à competição, à classificação e à exclusão. As medidas adotadas na rede municipal de Porto Alegre procuram desfazer a prática de separar os alunos que conseguem facilmente aprender dos que não conseguem, agrupando-os por faixa etária e, também, por necessidades e interesses comuns. Dessa forma, facilitam a seleção de temáticas para estudo e minimizam muitos dos problemas disciplinares das escolas seriadas, removendo a ideia de repetência do currículo.

Nesta nova organização, professoras e professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem, no ciclo, é sempre compartilhada por um grupo de docentes e, não mais, por professores ou professoras, individualmente, como ocorre na escola seriada.

Com o objetivo de reorganizar o tempo e os espaços escolares, o Depe/Campinas, no início do ano letivo, em fevereiro de 2006, enviou às escolas um documento para orientações, no momento do planejamento escolar, focando a questão da qualidade da educação municipal bem como da instituição do ciclo inicial nas EMEF: “O objetivo de colocar o ciclo como diretriz de

trabalho para as EMEF do município indica a direção de superar a seriação escolar, sistema que hoje não atende a realidade das crianças que estão nas escolas públicas municipais” (DEPE/CAMPINAS, 2006, p. 1).

Para o Depe/Campinas, compreender esse movimento significa a oportunidade que os educadores, do município, têm de se apropriar das experiências postas para a superação da seriação. A proposta da organização, em ciclos, deve procurar ressignificar e recriar as bases do trabalho pedagógico para a realização da formação humana, nos diferentes tempos da vida. Para tal, é importante que se compreenda o ciclo como um tempo de aprendizagem flexível, com finalidades demarcadas, que orientem o planejamento do trabalho com as crianças.

A ênfase dada pelo Depe é que a introdução do ciclo implicará novas formas de organização da gestão, do trabalho pedagógico, do currículo, dos espaços, dos tempos, do processo ensino/aprendizagem e da avaliação. Ou seja, implica uma mudança da lógica da seriação, em que os tempos de aprender, necessariamente, devem coincidir com a duração do ano letivo gerando o binômio aprovação/retenção. Essa inovação, que pressupõe a não retenção dos alunos e maior tempo para o processo de aprendizagem, deveria se estender às turmas seriadas, especialmente, aos ingressantes de 2005.

Quando se fala em ciclos a primeira ideia que surge hoje é do aluno não mais ser reprovado. Não cabe essa discussão, pois a lógica do ciclo é outra, não há seriação, portanto, não há aprovação ou reprovação. Os alunos devem ser estudados um a um, e feita a proposta de trabalho que cabe a cada um. Não há também professores que irão dar conteúdos de uma ou outra série, os professores atenderão os seus alunos no que eles necessitam para avançarem sempre em suas aprendizagens. (DEPE/CAMPINAS, 2006, p. 1)

A proposta de organização por ciclos, na Prefeitura de Campinas, inspirada nos estudos realizados por Freitas (2003, 2004a, 2004b), bem como em experiências pioneiras, como as realizadas em Belo Horizonte e Porto Alegre, alerta que a organização em ciclos não pode ser tratada como a solução dos problemas educacionais nas escolas públicas. Mas, pode representar a busca de caminhos, para que a comunidade escolar possa explicitar as finalidades educacionais de uma formação humana, que incorpore experiências, socialmente, significativas para as crianças.

Como foi dito, anteriormente, em 2006, iniciou-se na rede municipal de Campinas, a discussão referente à implantação do ciclo de alfabetização, propondo mudanças a partir daquele

ano. Atuando como professora dos anos iniciais, vivenciei esse processo. No entanto, as mudanças ocorreram de forma efetiva a partir de 2007, quando foram oferecidos cursos de formação para os professores. No início de 2008, as escolas receberam as diretrizes para o ensino de língua portuguesa no ciclo de alfabetização, entretanto, até o presente momento, temos em mãos, apenas, as diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa para o ciclo de alfabetização. Essas diretrizes foram elaboradas sem a participação dos professores alfabetizadores. Não existe, ainda, um texto que discuta qual a concepção de ciclo, defendida/proposta, pela SME/Campinas.

Os cursos oferecidos vêm ancorados no princípio de que, as finalidades educacionais devem estar acopladas a experiências socialmente significativas para as crianças. Na introdução do documento, “O ensino fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: teorias e práticas” está explícito como objetivo inicial: (a) Provocar um debate acerca das concepções de crianças e de linguagem que são postas em cena nas práticas pedagógicas e (b) promover uma reflexão sobre as implicações de se tomar como foco a relação do sujeito com o texto (orais, escritos, imagens etc.), no cotidiano escolar (BOSCO, 2007, p. 3).

Neste documento, bem como nas orientações presentes nos demais documentos citados ao longo deste trabalho, o objetivo da escola no ciclo de alfabetização é, principalmente, que a criança leia e escreva diferentes textos. Partindo do pressuposto de que no universo letrado em que vivemos, interagimos com a leitura e a escrita em situações reais, diferentemente do que pode ocorrer no ensino escolar da leitura e da escrita, que pode estar organizado a partir de situações muitas vezes, artificialmente, criadas. “Os textos, na escola, necessitam ser produzidos em variadas situações de usos reais da linguagem oral e escrita, privilegiando, desse modo, uma prática contextualizada de leitura e escrita” (BOSCO, 2007, p. 11). Ou seja, a unidade básica assumida para o trabalho na escola, é o texto.

Tal concepção, apoia-se na perspectiva dos estudos do letramento, em que a leitura e a escrita são entendidas como práticas discursivas, inseparáveis dos contextos em que se organizam, pressupondo que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e, que as diversas atividades entre as pessoas, acontecem de modos muito variados, conforme nos esclarece Kleiman (2007, p. 15):

Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social de escrita, em contraste com uma

concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. Essa escolha implica, ainda, que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: ‘quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade’, em vez de: ‘qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)’.

O objetivo presente nas orientações do Depe é “planejar para todos e cada um em suas possibilidades”. Dessa forma, considerar a diversidade de experiências dos aprendizes é fundamental para que os alunos avancem na aprendizagem. Quando nos referimos ao ensino da escrita, por exemplo, levar em conta os conhecimentos dos alunos implica que o ensino da escrita torna-se uma tarefa complexa, visto que para o planejamento do trabalho escolar, torna-se necessário conhecer o que os alunos já sabem e o que eles ainda não sabem sobre a escrita e seu funcionamento.

Para Kleiman (2007) no ciclo em discussão, os “conteúdos” correspondem, basicamente, ao conjunto de saberes e conhecimentos requeridos em práticas sociais letradas, tais como: as de medição, cálculos de volume, elaboração de maquetes, mapas e plantas (conteúdos matemáticos), e aqueles necessários para a participação em práticas discursivas de leitura e produção de textos de diversos gêneros. Nesse último caso, estamos falando, dentre outros, daqueles “conteúdos” relativos ao domínio do código (como a segmentação em palavras, correspondências regulares de som-letra, regras ortográficas de palavras, uso de maiúsculas), da formação de uma noção de texto (coesão, coerência, multimodalidade, intertextualidade, gênero e discurso etc.).

Numa prática social, há a necessidade de tudo isso e, portanto, *sempre* surge a oportunidade de o professor focalizar, de forma sistemática, algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno perceber uma regularidade, praticar um procedimento, buscar uma explicação. A partir do momento em que o letramento é definido como objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo da ação pedagógica. (Kleiman, 2007, p. 7) – grifo da autora

Neste sentido, para o Depe, a organização da escola por ciclos induz a repensar a prática pedagógica e a avaliação do processo ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo, em que abre espaço para conexões entre as áreas do conhecimento, rompendo com a sua visão fragmentada.

No próximo capítulo, apresentarei aspectos dos estudos do letramento e, como eles podem contribuir para o processo de inserção dos alunos nas práticas, de leitura e de escrita, presentes no contexto escolar.

A ESCOLA E OS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Se me pedirem uma definição de letramento eu não sei explicar o que é. Porque eu acho que a gente confunde muito com alfabetização, mas eu gostaria de entender, realmente, o que eles querem dizer com letramento. Eu entendo que é algo mais que alfabetização. – PROFESSORA ROSA¹

O letramento não é alfabetização, mas a inclui! – ANGELA DEL CARMEN B. R. DE KLEIMAN

A escola brasileira, ao longo de sua história, tem encontrado dificuldades em sua tarefa de garantir, a todos os alunos, a concretização da alfabetização, isto é, que todos obtenham o domínio da leitura e da escrita. Inicialmente, um dos pontos dessa questão que se sobressai é o fato de que, antigamente, o acesso à escola não era garantido. A escola pública data do século XIX. Até meados do século passado, apenas 50% das crianças, em idade escolar, chegavam à escola formal.

Conforme assinala Freitas (2004a, p. 154), na década de 1990 produzimos um aumento da cobertura no ensino fundamental, que chegou a 96,4% em 2000. “A inclusão formal de quase 97% das crianças gerou um ‘sentimento de inclusão’ e ofuscou o debate das formas escolares de subordinação que continuaram, como antes, a ser praticadas no interior das salas de aula e das escolas”. Conforme disposto, ao focalizar o tema da avaliação, salienta-se que, nessas condições, a política da progressão continuada e dos ciclos não tem garantido um espaço de fato inclusivo.

Hoje, democratizado o acesso, enfrentamos a dificuldade em garantir que os alunos, efetivamente, aprendam a ler e a escrever e se apropriem desse conhecimento específico do sistema da língua escrita. De acordo com os dados do Saeb,² de 2003, 55% dos estudantes da 4ª

1. Esta epígrafe é um fragmento adaptado, extraído de uma das entrevistas realizadas no desenvolvimento deste trabalho. Rosa é um nome fictício (v. item 4.4 do cap. 4).

2. Esta dissertação não tem o objetivo de problematizar a política de avaliação pública que tem se instaurado no país. De qualquer modo, tais resultados são utilizados como referência para indicar informações sobre a educação, conforme foram apontadas algumas considerações a respeito desses instrumentos avaliativos no capítulo anterior.

série conseguiam, no máximo, ler frases simples, o que significa que ensinar a ler e a escrever continua sendo um desafio.

Mortatti (2000, p. 21-22), ao realizar um estudo histórico sobre alfabetização, especialmente no estado de São Paulo, de 1976 a 1994, constata pela análise das fontes documentais sobre o ensino da leitura e da escrita, no Brasil, que anúncios e necessidades dessa natureza não são exclusivos do tempo presente podendo ser localizados desde o final do século XIX:

Tanto naquele [século] como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição do saber e, portanto, de esclarecimento das ‘massas’. Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam a ocupar não apenas educadores e professores mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento.

Assumindo um caráter histórico, a autora enfoca a questão dos métodos de alfabetização na província, hoje, estado de São Paulo, abordando quatro momentos cruciais no movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo. Em seu estudo, é possível observar a recorrência discursiva da mudança no ensino primário, marcada pela tensão constante, entre modernos e antigos, ou mesmo, entre mais modernos e menos modernos, acerca das disputas pela hegemonia de projetos políticos, educacionais e pedagógicos.

Nos dias atuais, com relação ao aprendizado da escrita, além das discussões de cunho metodológico que ainda vigoram, pergunta-se: qual o melhor método para garantir a alfabetização? Dos embates entre professores “tradicionais” e professores “construtivistas”, muitos estudos têm procurado explicar os dilemas vividos na escola. Aponta-se, sobre isso, a diversidade de acesso e de contatos dos alunos com as práticas de escrita como uma dificuldade concreta para a garantia do aprendizado efetivo. Conforme assinala Kleiman (2005, p. 35):

Crianças que tiveram uma relação afetiva e prazerosa com o livro de histórias – na creche, no lar, na escolinha – poderão achar um sentido para qualquer atividade de decodificação [...] porque já conhecem múltiplas funções da palavra escrita e estão à procura da chave que lhes permitirá entrar no mundo da escrita por si mesmas, sem ajuda do adulto. O que dizer, porém, de outras crianças, que não conhecem essas funções?

Quando a diversidade de experiências dos aprendizes é levada em conta, conforme mencionado anteriormente, o ensino da escrita torna-se uma tarefa complexa, visto que, para o planejamento do trabalho escolar, torna-se necessário conhecer o que os alunos já sabem e o que eles ainda não sabem sobre a escrita e seu funcionamento. Exige-se que se conheçam os usos cotidianos da escrita pela comunidade de alunos de cada escola.

Nessas condições, as disputas metodológicas, que por anos dominaram as discussões sobre a alfabetização, deixam de ser centrais. Kleiman (2005, p. 11), chama a atenção para o fato de que “é falsa a crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método utilizado”. A Associação Internacional de Leitura, em 1999, divulgou a seguinte declaração de princípios, publicada em um documento sobre o método para se ensinar a leitura:

Não existe um método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso, os professores devem desenvolver um profundo conhecimento de múltiplos métodos para ensinar a ler e um profundo conhecimento das crianças sob seu cuidado, para que possam criar o equilíbrio apropriado dos métodos requeridos pelas crianças a quem ensinam. (<WWW.READING.COM> apud KLEIMAN, 2005, p. 11)

Além da diversidade das experiências dos aprendizes com a escrita, com a qual se deparam para desenvolverem seu trabalho de ensino, os professores enfrentam também a mudança em relação ao que se espera da escola em relação à alfabetização. E o que se espera da escola, hoje, difere da escola de 100 anos atrás.³ Espera-se da escola de hoje que, além do domínio do sistema de escrita alfabético, o aluno consiga se apropriar da escrita, sabendo utilizá-la numa variada gama de situações. “Onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a internet” (idem, p. 20).

A pesquisadora Brotto (2008, p. 14) investigou a formação de professores da educação básica dedicando-se aos estudos de práticas de ensino da leitura e da escrita, focalizando a concepção de professores acerca do conceito de letramento. Em relação à alfabetização, a autora afirma que na medida em que há alguma alteração na base da organização material seja cultural, seja econômica, seja tecnológica, novas necessidades são engendradas e a educação, a escola, como partícipes do contexto social em que tais necessidades são produzidas, não ficam à margem

3. No século passado o aluno era considerado alfabetizado quando dominava a escrita do próprio nome, quando conseguia decodificar as letras de forma, muitas vezes, rudimentar.

dessas alterações. Por isso, não podemos pensar em alfabetização, nos dias atuais, sob os mesmos pressupostos com que se ensinava a leitura e a escrita logo ao início de sua história, nem com os mesmos pressupostos, do início do século passado, ou mesmo, com os pressupostos do cenário sociopolítico que antecedeu a era da inserção do computador.

Hébrard (2000, p. 9), pesquisador francês, que desenvolve estudos sob perspectivas histórico-culturais, alusivos às aquisições das habilidades básicas de ler, escrever e contar, afirma que a escola, no século passado, era vista como uma instituição que tinha uma tarefa muito simples de transferir conhecimentos.

O problema é que, a partir dos anos de 1970, o sistema de transferência de cultura não funciona mais. Porque os alunos não são alunos sem cultura ou com a cultura da família. São alunos com uma cultura que não é mais a cultura da família, mas que existe e que é forte. [...] O que é mais importante é que os alunos, dentro do colégio, organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem essa cultura, que não é a cultura escolar.

Por isso, é mais difícil atuar na escola hoje do que foi no século passado, continua o autor, tomando como referência a escola atual do século XXI. Talvez, “seja preciso inventar um outro dispositivo para transmitir o patrimônio cultural. Para construir os equipamentos intelectuais dos alunos: a escola não é a única possibilidade, são muitas as possibilidades” (idem, p. 11).

Snyders, Leon e Gracio (2001, p. 23), pesquisadores franceses, defendem a aproximação da relação dos professores, da escola, com a cultura dos alunos – os gostos e as experiências dos alunos – para ajudá-los a irem mais longe no processo de apropriação da cultura elaborada.

E essas culturas, esses desafios, as canções que eles apreciam, as bandas desenhadas que eles lêem, os problemas que levantam, tudo isso é o mundo deles, se nós, professores, não dermos valor a esse mundo, à vida deles, eu quase diria que nos será difícil gostar deles e que não conseguiremos vencer o fosso que deles nos separa.

Nesse contexto histórico, de mudanças que ocorreram em vários aspectos da vida das pessoas, no século XXI, novas metas também se colocaram em relação ao domínio da língua escrita e essas novas metas, inscrevem-se, também, nas discussões do letramento. Na metade da década de 1980, no Brasil, pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua sentiram a necessidade de um conceito que se referisse aos aspectos sócio-históricos dos usos da escrita. Segundo Kleiman (2005, p. 21), “emergiu, então, na literatura especializada, o termo

letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as porém”.

As pesquisas sobre letramento, no Brasil, fundamentaram-se nos estudos sobre letramento realizadas pelo antropólogo Street (1984) e pela pesquisadora Heath (1982) na década de 1980. No entanto, essa perspectiva se consolidou nos anos de 1990 sob denominação de *new literacy studies*,⁴ na Inglaterra. Entre seus principais representantes destacamos a obra, do citado, Street (2003) e do sociolinguista, Barton (1994).

Segundo Barton (idem), os estudos envolvendo o letramento surgiram decorrentes de crises que afetavam a educação, especialmente, em relação ao ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, os estudiosos procuraram um novo conceito que fosse suficiente sob vários aspectos das práticas de leitura e escrita, incluindo, seus usos no dia a dia das pessoas. Como também havia uma insatisfação com o modelo, predominantemente psicológico, que vigorava na área de linguística aplicada, surgiu, então, a abordagem dos estudos do letramento.

Kleiman (1995, p. 19), tendo em vista os estudos sobre letramento desenvolvidos por Street e, apoiada nas pesquisas de Scriber e Cole, estabeleceu o seguinte conceito para letramento: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa perspectiva, a escrita é sempre tomada a partir de seus usos sociais, a partir das situações em que ela está presente na vida das pessoas. Não é possível problematizar a escrita sem ter em vista suas funções sociais e seu contexto imediato de uso.

Soares (2003b, p. 38), pesquisadora brasileira das práticas de leitura e escrita, também traz elementos sobre o fenômeno do letramento. Diz ela que, “letramento é o resultado da ação de ‘letrar-se’, se dermos ao verbo ‘letrar-se’, o sentido de ‘tornar-se letrado’”. Aprender a ler e a escrever, assim como usar socialmente a leitura e a escrita, possibilita ao indivíduo alcançar outro estado, ou ângulo de sua vida (cultural, cognitivo, linguístico).

Soares (2003b, p. 36), chama a atenção para o fato de que,

4. Traduzido para o português como: os novos estudos do letramento. Kleiman (2008) explica que não faz muito sentido que, no Brasil, utilizemos a tradução “novos estudos”, pois ainda nem consolidamos uma fase de tradição dos estudos do letramento. Filio-me ao seu pensamento.

[a] pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Essa transformação mencionada pela autora, tornar-se-á factível se a escrita se converter, de fato, em um instrumento de uso na vida das pessoas, pois, aprender a ler e escrever é diferente de se ter que fazer uso da escrita em diversos contextos sociais em que ela é solicitada. Por outro lado, Kleiman (1995), baseada em Graff, adverte-nos para não aderirmos ao mito do letramento, ou seja, acreditar que o domínio da leitura e da escrita vai “salvar” a vida dos sujeitos ou transformá-los radicalmente, tirando-os da condição socioeconômica em que se encontram.

Para Barton e Hamilton (1998) o letramento é, historicamente situado, ler e escrever são ações que as pessoas podem fazer sozinhas, ou com outras pessoas, mas sempre acontecem num contexto social e tal contexto, necessariamente, precisa ser levado em conta para que possamos compreender o sentido da escrita.

Para os autores, o termo letramento relaciona-se com o “como” as pessoas usam a leitura e a escrita no seu dia a dia. Não apenas em situações escolares ou profissionais, mas nas mais variadas situações do cotidiano, em outras palavras, como cada grupo específico, de pessoas, utiliza a leitura e a escrita, diariamente, de modo particular, singular. Dessa forma, existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. Para nos aproximarmos e compreendermos suas práticas é necessário sempre situá-lo historicamente.

Letramento é primeiramente uma coisa importante que as pessoas fazem; é uma atividade, localizada no espaço entre o pensamento e o texto. Letramento não reside na cabeça das pessoas como uma habilidade a ser aprendida, não se encontra num papel preso como um texto para ser analisado. Como toda atividade humana, letramento é essencialmente social, e está localizado nas interações entre as pessoas. (idem, p. 3)

Para os autores, o letramento deve ser compreendido como prática social, que possui uma história que revela seus vários significados, tendo em vista a cultura. A expressão, “evento de letramento”, se refere a episódios observáveis, num contexto social, como ocasiões da vida diária em que a leitura e a escrita, por meio dos textos escritos, têm uma função específica naquela situação determinada. O evento de letramento, tal como explicado por Kleiman (1995), também,

tem a função de ser uma unidade de análise para as pesquisas, pois se define por uma situação específica, observável, em que a escrita é parte integrante.

Os estudos do letramento concentram-se, para Barton e Hamilton (1998), no estudo particular de textos escritos: como são produzidos, como são usados, qual a interação verbal ocorrida acerca de um texto. Em suma, os estudos do letramento preocupam-se com a identificação dos eventos e dos usos dos textos na vida diária e do como as pessoas os associam às práticas. A língua escrita, nessa perspectiva, é focalizada a partir de seu uso na vida diária pelas pessoas, por exemplo, como o evento cotidiano de um adulto ao ler histórias para uma criança à noite (BARTON, 1994, p. 36).

Práticas de letramento referem-se, portanto, a modos culturais de utilização da linguagem escrita. Voltam-se ao modo como as situações, envolvendo a leitura e a escrita estão presentes e, historicamente, vêm acontecendo na vida das pessoas.

Vivemos um momento em que as sociedades, do mundo inteiro, estão cada vez mais centradas na escrita. Ensinar a ler e a escrever tem se revelado como um processo que tem se dado em condições insuficientes para responder, adequadamente, às demandas contemporâneas. É preciso ir além da finalidade de se levar um sujeito a adquirir o código escrito, é preciso instaurar o ensino, tendo em vista os usos da leitura e da escrita, nos diversos contextos sociais e também, é preciso assumir essa perspectiva ao se buscar estudar as questões que envolvem o letramento.

Os estudos sobre letramento têm desencadeado algumas questões acerca das práticas escolares de leitura e de escrita. Segundo Kleiman (1995, p. 20) a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, fundamentalmente, com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. A crítica centra-se na alfabetização como uma prática em si mesma, como um “processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola” (idem).

Esse modelo escolar diferencia-se de outras agências de letramento – como a família, a igreja, a rua local de trabalho – que mostram orientações (de letramento) muito diferentes. Por exemplo, planejar escrever uma carta para um jornal, caracteriza um evento de letramento, pois congrega várias ações e contempla vários conhecimentos acerca do funcionamento da escrita no

mundo. Nessa atividade de escrita comum precisamos mobilizar diversos saberes sobre as práticas de seu uso. E na escola, como isso ocorre? Como são tratados os textos?

Apoio-me em Freire (2003, p. 57), para chamar a atenção para o fato de, muitas vezes, observarmos que na escola a realidade é tratada “como algo parado, estático, dessa forma, a palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante”. As práticas de uso da escrita na escola, ou seja, as práticas de letramento na escola permaneceram enraizadas em um modelo educacional, denominado por Freire, de educação *bancária*.

Esta concepção *bancária* implica uma falsa visão de homens. “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (idem, p. 62). Freire defendia o ensino do ler e do escrever a partir da dinâmica concreta da vida dos homens. Em sua época não se falava ainda sobre a noção de letramento, mas ele deu bases para que a postura de reflexão frente à escrita considerasse seus usos na vida das pessoas.

Na década de 1980, também se delineou uma perspectiva na educação que entendia que o domínio da leitura e da escrita pela população, necessariamente, levaria o país para um melhor patamar socioeconômico. Essa visão subentendia uma suposição hoje ultrapassada de que o letramento, em si mesmo, levasse ao desenvolvimento econômico (mito do letramento), como alertado por Kleiman (1995).

Graff (1990) realizou uma pesquisa em que o objetivo era contestar o que ele chama de *literacy myth*,⁵ isto é, a ideia de que a aquisição da alfabetização provocaria a mobilidade social, sobrepondo-se à pobreza, e trazendo progresso individual e coletivo. Ele enfatiza que as discussões sobre letramento, enraizadas nessa concepção, são surpreendentemente superficiais. Evitam qualquer esforço para formular definições, consistentes e realistas, e não avaliam as implicações conceituais que a questão “apresenta, e ignoram – muitas vezes de forma grosseira – o papel vital do contexto sócio histórico” (idem, p. 32).

Street (1984) em seus primeiros estudos, denomina como modelo autônomo de letramento, este modelo em que a escrita é compreendida como um produto completo em si mesmo, que não estaria ligado ao contexto de sua produção para ser interpretado. Corresponderiam as palavras vazias amplamente difundidas pela escola considerada tradicional e

5. Traduzido para o português como o “o mito do alfabetismo”.

conservadora que têm como objetivo levar luz à escuridão para grupos marginalizados – grupos que não conhecem a escrita.

“Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem durante a interação” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Hoje, é cada vez mais forte o discurso que defende que a escola precisa superar essa concepção que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que independe das condições contextuais e sociais dos alunos. As práticas de leitura e escrita no contexto escolar devem promover atividades consideradas necessárias para desenvolver o aluno. Muitos pesquisadores, principalmente aqueles envolvidos com os estudos do letramento, acreditam que as atividades escolares devem procurar criar sentidos, significados que não o de “tarefa” aos conhecimentos trabalhados.

Street (1984) contrapõe ao modelo autônomo, o modelo ideológico de letramento, oferecendo uma visão com maior sensibilidade cultural às práticas de letramento. Na medida em que elas variam de um contexto para outro, as práticas de letramento, no plural, são social e, culturalmente, determinadas nas estruturas de poder numa sociedade. “Letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 4). Esse modelo ideológico é o que veio associado ao termo letramento divulgado no Brasil. Na realidade brasileira quando há interferência dos estudos do letramento, subentende-se que estão ancorados no modelo ideológico.

Gee (2006), outro estudioso da área, aponta que as práticas de letramento são construídas por representações de mundo particulares, por isso, são sempre *ideológicas*. Sendo assim, uma visão dominante pode marginalizar outras, como observamos nos frequentes embates entre o letramento escolar e o letramento das comunidades, que valorizam usos da escrita em um modelo diferente daquele valorizados pela escola.

Na perspectiva dos estudos do letramento, os contextos socioculturais em que estão inseridos os sujeitos, devem ser sempre compreendidos como um conjunto de múltiplas práticas, ou múltiplos letramentos, que só produzem efeitos se forem observados dentro dos contextos

sociais. A escola, quando apoiada no modelo autônomo, não considera as diferentes formas que grupos socioeconômicos distintos integram a escrita em seu cotidiano.

Freire (2003) propunha um método abrangente, pelo qual a palavra ajuda o homem a tornar-se homem. Usava o termo alfabetização com um sentido bem próximo ao que hoje tem o termo letramento. Seus estudos se tornaram, portanto, referências para os pesquisadores do grupo de Lancaster, como o sociolinguista David Barton e o antropólogo Brian Street.

Para Freire (2003) é preciso desconstruir a concepção *bancária* predominante na escola para compreender a aquisição da escrita como uma prática transformadora, atuando na recuperação da cidadania dos grupos marginalizados.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (idem, p. 78)

Ou seja, o ensino da escrita, no contexto escolar, pode favorecer sua tarefa junto aos alunos ao assumi-la como objeto de uso cultural. A escola faz parte do contexto social, sendo assim, letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, precisam ser tratados como parte dos mesmos processos sociais.

Atualmente, essa perspectiva dos estudos do letramento tem sido cada vez mais divulgada e conhecida pelos professores.

3.1 O conceito de letramento e seus reflexos na formação de professores

Segundo Kleiman (1995) “o conceito de letramento passou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre alfabetização”.

Dessa forma, esse conceito começa a repercutir também na área pedagógica devido às implicações que a teoria apresenta para o ensino. Contrapondo-se ao modelo autônomo frequentemente adotado na escola, os cursos de formação de professores passaram a divulgar as pesquisas acadêmicas baseadas nos estudos do letramento, que concebem a escrita como uma

construção sócio-histórica e ideológica – modelo ideológico – proposto por Street (1984), tal como mencionado.

Os pesquisadores que adotam essa perspectiva teórica não propõem que a escola deixe de lado sua tarefa de alfabetizar, bem como não propõem um método específico para alfabetizar. Ressaltam a importância de se trabalhar a escrita dentro das práticas sociais situadas, inclusive, no período da alfabetização. A alfabetização, nessa perspectiva, passa a ser concebida como uma das práticas de letramento, cuja principal agência divulgadora é a escola, conforme afirma Kleiman (2005, p. 12): “Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar”.

Como nos diz Cagliari (1998), qualquer *pessoa* que vive no meio urbano, mesmo sendo uma criança, logo perceberá que a escrita é uma realidade do mundo em que vive. E, ao perceber isso, irá tentar entender melhor como a escrita é, como ela funciona, para quê e em que situações ela é utilizada, dessa forma, essa *pessoa* começa a fazer especulações a respeito do uso desse objeto como faz com qualquer outra coisa que queira conhecer no mundo. Ela começa a construir hipóteses sobre o funcionamento desse conhecimento no mundo real.

Com base nestas constatações, podemos dizer que a criança que no período da alfabetização fica exposta apenas a atividades que refletem a concepção do modelo autônomo de letramento, poderá desenvolver uma concepção de escrita, considerada por muitos pesquisadores, parcial como equivocada, ou seja, um modelo baseado em exercícios de prontidão, acoplados a tarefas que partem do mais fácil para o mais difícil, baseados, muitas vezes, num método específico.⁶

A linguagem escrita está praticamente em todas as situações do cotidiano das pessoas, assim como, a linguagem oral. Nesse sentido, o letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto, no mundo da escrita – nas diversas práticas que envolvem leitura e escrita. Kleiman (2005, p. 5) defende que “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”.

6. Mortatti (2000) em seu livro *Os sentidos da alfabetização*, realiza um estudo histórico sobre alfabetização no Brasil, ao reconstituir a história dos métodos de alfabetização. Cagliari (1998) em sua obra *Alfabetizando sem o bábé-bi-bó-bu*, capítulo 1 (A história da alfabetização), também realiza uma abordagem histórica sobre os métodos amplamente conhecidos e utilizados pelos alfabetizadores.

Qual o papel da escola? Cabe a esta instituição alfabetizar, para que seus alunos sejam considerados e se considerem plenamente letrados. A prática da alfabetização exige um ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento presentes na sociedade. “A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens e adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições” (KLEIMAN, 2005, p. 16).

No impasse sobre o uso adequado das nomenclaturas, entre a alfabetização e os processos de letramento, pesquisadores como Soares e Kleiman, consideram importante a manutenção dos dois termos e o esforço em clarificá-los em suas especificidades.

Kleiman (2005, p. 12) aponta que cientistas como Barton e Street, “sentiram falta de um termo para designar um novo conceito: nos seus trabalhos, eles usam hoje *literacies* (letramentos), no plural, para o que antes o singular *literacy* (letramento/alfabetização) era suficiente”. A pesquisadora aponta outro argumento que justifica o uso do termo letramento, ao invés, do vocábulo tradicional, alfabetização.

em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento; também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Segundo Soares (2003a, p. 90), a distinção entre os termos faz-se necessária em países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, como é o caso do Brasil.

a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

A autora nos explica que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a escrita – chamamos esse processo de alfabetização. E, somente por meio do

desenvolvimento de habilidades, de conhecimentos e de atitudes de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita é que podemos chamar de letramento.

Para Terzi e Scavassa (2005, p. 4) os cursos de alfabetização não podem apenas alfabetizar os alunos, permitindo-lhes dominar a tecnologia da escrita para, posteriormente, conhecer as práticas socioculturais em que a escrita se insere. Os cursos devem propiciar o desenvolvimento do letramento dos alunos, ou seja, ampliar e aprofundar sua relação com a escrita.

Consideramos, então, o letramento como a relação que as pessoas estabelecem com a escrita seja ela uma relação de uso, de conhecimento, de valorização ou de crença sobre a escrita. A relação de conhecimento não envolve somente o conhecimento linguístico; ela é muito mais ampla abrangendo a compreensão das práticas socioculturais que se realizam através de textos escritos.

Diante da ampla divulgação dos estudos sobre letramento, principalmente nos cursos de formação inicial e continuada, os professores têm questionado o novo conceito e suas práticas.⁷ Conforme assinala Rojo (2006a, p. 570), os professores-alfabetizadores com base na importância que as discussões sobre os processos de letramento ganharam no discurso e nas práticas escolares, sobre ensino de língua materna, acabaram confundindo a tarefa da escola, de modo a conceber como práticas conflitantes, o alfabetizar – *uma prática escolar secular e bastante cristalizada na tradição escolar* – e o letrar, entendido como um conjunto de *novas práticas e objetos inseridos no currículo em anos mais recentes*.

Os alfabetizadores perguntavam “se estavam falhando por causa dos métodos que adotavam ou se, ao letrarem, não estariam esquecendo ou se desviando das especificidades da alfabetização” (idem) e os pesquisadores se questionaram, por exemplo, “se teriam dado excessiva atenção – nas formações de professores, na divulgação de suas pesquisas e em sua participação em políticas públicas – às considerações sobre os letramentos, sem se preocuparem em estabelecer e reafirmar as óbvias conexões desses processos com a alfabetização” (idem, p. 571).

Do lugar social, de professora dos anos iniciais do ensino fundamental e de pesquisadora, acredito que a discussão das práticas escolares de leitura e de escrita não possa ser tratada

7. No processo de elaboração desse conceito pelos professores, os questionamentos são os mais variados: “Não é mais para alfabetizar, agora temos que letrar?”; “Agora é preciso alfabetizar letrando?”; “O que significa alfabetizar-letrando?”.

separadamente das práticas de leitura e de escrita vividas fora da escola. Conforme as autoras demonstraram, letramento e alfabetização estão diretamente relacionados. Tanto nos programas escolares de difusão da língua escrita, como nos programas de formação de professores, é necessário conhecer como as pessoas fazem uso da escrita, quais as práticas de letramento já existentes em seu entorno.

Letramento também não pode ser considerado apenas como o correspondente ao uso cultural da escrita, pois os analfabetos, mesmo sem saber ainda usá-la, detêm algum conhecimento sobre ela. No entanto, não se apropriam totalmente dela. Conhecer como as comunidades fazem usos ou se apropriam das novas práticas de letramento implica conhecer o que a comunidade a ser estudada já conhece sobre os usos da escrita. Pois, o letramento não se reduz a um conjunto de habilidades técnicas uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem. Antes de tudo, como destacado antes, ele é um conceito teórico que surgiu de uma necessidade social e acadêmica. Faz-se necessário partir do pressuposto de que existem vários tipos de letramento nas comunidades e que as práticas associadas a esse letramento têm base social.

Essas considerações nos levam a duas dimensões da educação – a das práticas cotidianas no interior das salas de aula e a das práticas de formação dos educadores. Infelizmente, no Brasil, a grande maioria dos professores-alfabetizadores não tem uma formação específica sobre os fundamentos do nosso sistema de escrita, bem como, também, não têm formação pautada pelo modelo ideológico de letramento. Dessa forma, muitas vezes, acabam alfabetizando de forma fragmentada, lacunar.

Muito dos modelos escolares ainda estão essencialmente enraizados nos modelos autônomos, em que os aspectos linguísticos são privilegiados em detrimento dos usos sociais que os estudantes farão com o que aprendem. Não compreendem o ensino da escrita como uma tarefa complexa e muito mais ampla do que os conhecimentos da estrutura do código da língua em sua materialidade física. Pois, “ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação a própria linguagem” (KLEIMAN, 1995, p. 17), ou seja, o estudante precisa refletir sobre as funções e usos da linguagem que está sendo ensinada na escola e usada no contexto social.

Tempesta (2009, p. 70), ao abordar o tema da formação continuada em serviço, menciona que tanto nos seminários quanto nas assessorias que buscavam disseminar as ideias

construtivistas, no Brasil, na década de 1980, poucas mudanças nas estratégias didáticas eram apresentadas, ou mesmo, implementadas nos cursos de formação de professores.

Apesar de os cursos serem propostos para apresentarem uma nova abordagem de se conceber o processo de ensino aprendizagem, entendido como construção, os cursos de formação continuada permaneciam utilizando métodos que visavam à transmissão direta de informação e a uma mudança rápida de postura em sala de aula e de troca/substituição de procedimentos pedagógicos.

Tempesta (2009) observa que por meio dos vários tipos de investimento na formação continuada de professores, deu-se o início de uma intensa cobrança aos profissionais do ensino por alterações nos seus procedimentos didáticos. Procedimentos que os professores carregavam consigo como únicas ferramentas de trabalho. Especialmente, com a intensa divulgação dos pressupostos construtivistas, os professores se viram diante de uma tarefa que, pelo menos em termos de nomenclaturas para o que realizavam em sala de aula, tinham que mudar.

Será que essas práticas de ensino são realmente alteradas como os cursos idealizam? Para Rojo (2006a, p. 571-572), é necessária uma formação mais ampla para o professor alfabetizador. A autora cita Soares com o intuito de defender essa necessidade:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas [...] exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...] Mas além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: ‘como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?’ Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto – a língua escrita. Infelizmente, esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores.

Vemos-nos, então, mais uma vez num impasse entre o alfabetizar e o letrar. Rojo (2006a) discute, em um de seus estudos, a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora antes e

depois de uma capacitação docente e revela que, na tentativa de a alfabetizadora partir de uma prática que trata a escrita como um instrumento meramente escolar, para a tentativa de alfabetizar trabalhando com as práticas sociais de leitura e escrita, vive a contradição, entre as antigas práticas e as novas práticas que emergem na sociedade. No contexto deste estudo, Rojo (2006a) destaca um fenômeno típico da escola, chamado por Schneuwly (apud ROJO 2006a) de *sedimentação*, ou seja, no qual já existem tradições escolares consolidadas e novas tradições vêm se acrescentar a elas. Segundo esse conceito, o comportamento humano é de fato composto por sedimentação de camadas sucessivas que se constroem umas sobre as outras, sendo que cada uma das camadas já existentes tem um efeito sobre a nova.

Imaginem, não basta dizer ‘daqui para a frente, tratamos do uso’ para que a escola, então, jogue fora tudo o que já fez e só trate do uso. Ao contrário, há novas camadas de práticas e novas camadas de gêneros que se acrescentam aos gêneros e práticas já existentes e a escolarização consiste precisamente nesse tipo de mistura, de alquimia que acontece porque as camadas se sedimentam. [...] Portanto, os gêneros escolarizados, entre outras coisas, estão ligados a e são transformados pelo fato de que já havia gêneros escolares anteriores. Podemos dizer que é justamente este *mix* extremamente complexo de gêneros escolares/ escolarizados que hoje constitui o ferramental fundamental de ensino, por exemplo, da escrita. (SCHNEUWLY apud ROJO, 2006a, p. 589-590)

Pela variação dos tipos de estudos que se enquadram no domínio dos estudos do letramento – antropologia (com destaque para a etnografia), sociologia, linguística (inclusive, a sociolinguística) – podemos refletir sobre a complexidade do conceito e conseqüentemente da necessidade de uma formação mais ampla para os alfabetizadores, ao invés de sobrecarregá-los de pacotes educacionais impostos periodicamente.

Com relação às práticas de ensino, é preciso não apenas alfabetizar os alunos, mas propiciar e ampliar sua relação com a escrita, para que se supere o ensino descontextualizado, pautado na crença de que é preciso partir do mais simples para alcançar o mais complexo. No entanto, para que esse princípio se materialize nas salas de aula, é necessário que os professores dele se apropriem e que o elaborem teórica e praticamente.

Essa apropriação e elaboração implicam a relação desse princípio com as práticas que já constituem o professor e seu trabalho, com as práticas e dispositivos históricos de funcionamento da escola. E essa relação é contraditória, complexa, nos esclarece Hébrard (2000, p. 7): “A escola é um processo tão complexo que é impossível, apenas com vontade, mudá-la. Você herda os

dispositivos, e para modificar um pouquinho esses dispositivos é preciso saber muito bem como funcionam”.

Dessa forma, é necessário conhecer bem o que se pretende mudar ou intervir e para se conhecer bem, precisamos antes descrever com propriedade aquilo que almejamos reformular. O autor destaca que não podemos ignorar a história. Já que as alterações no campo educacional são feitas dentro da história.

Não bastam discursos novos para mudar práticas pedagógicas que estão enraizadas. As práticas escolares são histórica e culturalmente constituídas. Deparamo-nos, portanto, com esse movimento lento de enraizamento das práticas pedagógicas. Segundo o autor, ao contrário do tempo dos discursos, que é rápido, volátil, pois muda facilmente em função das propostas que são produzidas pelas universidades, que estão acostumadas a prescreverem muitos dos procedimentos de ensino que são divulgados para as escolas, o tempo das práticas é lento, de difícil mudança.

Tempesta (2009) faz um alerta aos formadores:

Se pensarmos que a maioria dos profissionais que trabalham nas ações de formação de professores pertencem aos quadros das universidades, talvez devamos reconsiderar os seus discursos a partir das considerações feitas por Hébrard. É papel dos formadores apresentarem diferentes modos de entender, interpretar e organizar as ações que podem ser incorporadas à rotina pedagógica ao apresentarem ideias novas.

É no contexto dessa discussão que, do lugar de professora-alfabetizadora, vivendo anônima e silenciosamente o processo de elaboração de práticas e concepções que me colocam diante dos desafios da compreensão do conceito de letramento, ancorados no modelo ideológico, gostaria de me aproximar dos modos como essa mesma experiência está sendo vivida por outras professoras-alfabetizadoras, colegas de profissão.

Conforme discute Rojo (2006a), as práticas não substituem umas às outras, mas há um processo, uma alquimia que somente os professores-alfabetizadores têm condições de explicá-la. Recorri, portanto, à história oral como uma metodologia que me possibilitasse chegar junto das professoras-alfabetizadoras e ouvi-las. Por meio de suas narrativas procurei compreender os vários sentidos que atribuem a essas mudanças na organização do ensino. No próximo capítulo, trataremos sobre a escolha metodológica da pesquisa e os sujeitos entrevistados.

PERCURSOS DA PESQUISA

A escolha do referencial teórico-metodológico

“O que eu sentia na faculdade era a falta de sensibilidade do professor-formador ouvir o que nós professoras pensávamos sobre aquela matéria que eles tinham que passar para nós (todas as professoras). É a mesma coisa que eles falavam das crianças: nenhuma criança é uma tábula rasa. Nós também não éramos, mas muitas vezes éramos tratadas assim: ‘esquece tudo o que você aprendeu até agora. Porque só agora você está na universidade’.” – PROFESSORA MARIA¹

Diante da tarefa de transformar uma inquietação profissional em uma pesquisa de mestrado, questionei-me: quais os referenciais teóricos e metodológicos mais adequados para uma pesquisa na área educacional? Quando realizamos pesquisas em ciências humanas, especificamente na área da educação, deparamo-nos com discussões de cunho metodológico, embates teóricos e, “talvez”, o mais complexo, seja a tentativa de compreender e explicar os dilemas vividos no cotidiano escolar.

O grande desafio, para os pesquisadores da educação, tem sido organizar e compreender o que ocorre na vida cotidiana. Para Oliveira (2002, p. 40), as situações reais da vida cotidiana não podem ser traduzidas por meio de explicações gerais a respeito de sua dinâmica. Para o entendimento de aspectos singulares e diversos são necessários outros tipos de procedimento de pesquisa. Diz a autora:

metodologias de pesquisa que permitam uma forma diferente de se organizar e estudar as informações oriundas da realidade cotidiana seriam melhor adequadas ao entendimento das situações reais, em suas especificidades e traços característicos, em sua complexidade, em seus elementos singulares histórica, cultural e socialmente construídos.

Dessa forma, a autora defende a contribuição dos estudos que focalizam o cotidiano. Enfatiza o quanto as práticas cotidianas são ricas em seus elementos e, para isso, o pesquisador requer sensibilidade e perspicácia no olhar.

1. Esta epígrafe é um fragmento adaptado, extraído de uma das entrevistas realizadas no desenvolvimento deste trabalho. Maria é um nome fictício (v. item 4.4 do cap. 4).

Ao entrar em contato com os estudos de Certeau (1994, p. 46) passei a refletir sobre os limites das sondagens estatísticas. Para este estudioso, “a enquete estatística só encontra o que é homogêneo. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os *patchworks* do cotidiano”.

Para investigar o cotidiano escolar é preciso lançar mão de metodologias que estejam atentas aos detalhes dos modos como as práticas acontecem. Oliveira (2002, p. 42) chama atenção para a maneira única e criativa que as professoras buscam para garantir o aprendizado de seus alunos:

Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender de modo genérico, pois cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes pregresso de todos, entre outros elementos da vida cotidiana.

Ezpeleta e Rockwell (1989) no início da década de 1980 do século passado, advertiram os sociólogos de educação sobre a dificuldade de se acessar a vida dentro da escola por meio do arcabouço teórico utilizado até então, pelos estudos educacionais. Em função disso, as autoras propõem o estudo da vida cotidiana escolar para a compreensão do que ocorre nas salas de aula e na instituição. Acreditam que a escola, por ser um lugar em permanente construção social, pois é constituída pelos sujeitos que ali vivem cotidianamente, não pode ser apreendida por categorias estanques ou pela transposição de outras categorias pertencentes a certos referenciais teóricos. Tal como Oliveira (2002), argumentavam a respeito da importância de olharmos para as particularidades envolvidas no cotidiano escolar, Ezpeleta e Rockwell (1989) também alegavam a importância de se assumir uma postura de compreensão à escola.

Dentro dessa perspectiva, é preciso assumir a empreitada teórica de Certeau no sentido de nos ajudar a compreender a dinâmica da vida cotidiana escolar. Diz ele: “interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações dos seus usuários; é mister ocupar-se com as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática” (apud GIARD, 1994, p. 13).

É preciso compreender o método e operar com ele na tentativa de compreender a realidade, assumindo a complexidade das práticas com suas trajetórias, ações e suas redes de fazeres em permanente movimento. Segundo Giard (1994, p. 11-12) “[Certeau] procurou não propor soluções, nem apresentar um diagnóstico definitivo que encerrasse o futuro, mas sobretudo compreender o que estava acontecendo”.

Nesse jogo complexo, em que se realizam as práticas culturais ordinárias, os sujeitos reinventam suas próprias formas de uso no consumo do que a sociedade lhes proporciona. Para Giard (1994, p. 13) Certeau desloca a “atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos”.

Os estudos da história cultural têm se consolidado na pesquisa acadêmica. Burke (2008) nos alerta de que esta corrente teórica não é uma invenção recente. Ela remonta há 200 anos, na Alemanha. No Brasil, a história cultural tem se fortalecido desde as últimas décadas do século passado. A história cultural permite-nos ver o mundo e entendê-lo, a partir do modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída. Creio, então, na ideia de que não há um único modelo a seguir para realizar as pesquisas em educação, na busca de se compreender e explicar os dilemas vividos na escola e que podemos, a partir de uma articulação com mais de uma perspectiva, construir um modo de compreensão particular.

Conforme nos diz Certeau (apud Giard, 1994, p. 12) nessa busca da compreensão o pesquisador:

Reflete sobre os problemas da escola, das universidades, das minorias linguísticas, sobre aquilo que constitui a cultura numa sociedade. Seu pensamento procura achar seu próprio caminho e seu objeto, e já identificou a sua verdadeira questão: ‘a questão indiscreta’ : Como se criar?, que toma o lugar daquela que fora a ‘imperiosa urgência: *criar o quê e como?*’

Dessa forma, desloca a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos. Meu interesse de pesquisa como professora-alfabetizadora, volta-se à aproximação com os processos de elaboração dos conhecimentos por outras professoras, também alfabetizadoras, a partir da divulgação no cotidiano escolar do conceito de letramento. Tendo em vista suas experiências: como consomem as propostas de alfabetização à luz dos estudos do letramento? Segundo suas narrativas, como se

referem aos cursos de formação? O que dizem aprender nesses cursos? O que entendem sobre a proposta da escola ciclada?

Procuo ter cautela para as discussões deste campo – do ensino da leitura e da escrita, bem como da formação de professores – que muitas vezes tem sido posto em evidência pelo viés da culpabilização da escola e do professor pelo não sucesso dos alunos. Acredito que a aproximação de minhas angústias, frente à tarefa de alfabetizar, diante da implantação da escola organizada em ciclos e da divulgação do conceito de letramento no cotidiano escolar, acoplado às mudanças que vêm ocorrendo no ensino fundamental, conforme os dizeres de outras professoras-alfabetizadoras, possibilite aproximar-me de suas inquietações, além de tecer e ampliar a compreensão sobre como tal conceito, tem sido apreendido: que sentidos têm sido produzidos pelas professoras acerca da proposta de se alfabetizar, tendo em vista os estudos do letramento na escola organizada em ciclos?

4.1 História oral um caminho metodológico

À vista de tal problemática apresentada e dos objetivos propostos para este estudo, a opção metodológica pela história oral (HO) apresentou-se como a alternativa na busca de aproximação com as questões levantadas. De acordo com Guedes-Pinto (2002, p. 92), a HO mostra-se adequada como metodologia, quando se pretende trabalhar com a fonte oral e também, quando a opção da pesquisa é de inscrever sujeitos anônimos, coadjuvantes que, em geral, não estão presentes nos textos legitimados e “oficiais”. Ao fazê-lo, a HO possibilita aos entrevistados que seus testemunhos sejam levados em conta pela história científica, transformando suas memórias, por meio da análise e da interpretação dos relatos orais, na história do tempo presente.

Atualmente, como já disposto, no município de Campinas, têm circulado documentos oficiais sobre os ciclos, mas pouco ou quase nada se sabe sobre o que pensam disso as professoras. Pouco se sabe a respeito do que elas acham sobre o conteúdo divulgado. Tendo em vista discutir questões atuais, recorro “a história do tempo presente e sua peculiar pertinência a aspiração à verdade que é inerente ao trabalho histórico” (CHARTIER, 2006, p. 217).

Outro aspecto a se considerar diante das questões levantadas para este estudo é que foram encontrados poucos elementos, normatizações, recentes, para a alfabetização no município de

Campinas. Encontramos, especificamente, orientações curriculares para a concretização do trabalho docente nas salas de aula do ensino fundamental frente aos processos de mudanças demandados pela SME. A opção metodológica pela HO, por meio da realização de entrevistas abertas, mostrou-se mais condizente para termos acesso às experiências das pessoas que vivem à margem do poder – neste caso, as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Elas representam os profissionais que deverão concretizar as ações descritas pelos documentos reguladores.

Mortatti (2000) entende que realizar uma leitura histórica é contar a história das lutas dos homens de um determinado tempo para vencerem as dificuldades e/ou necessidades do cenário social e educacional. Em decorrência dessas necessidades, no período de investigação por ela determinado, buscava-se desenvolver novas tematizações, especialmente, no tocante aos métodos para alfabetizar, com vistas a superar o fracasso escolar na alfabetização. Substituía-se algo tido como “antigo” ou “tradicional”, por algo “novo” ou “moderno”, em torno das orientações de cunho oficial que se normatizavam e concretizavam nos manuais de alfabetização para os professores ministrarem em suas práticas nas salas de aula. Assim, as necessidades postas requeriam novos métodos, que, no limite de sua aplicação, seriam desenvolvidos pelos professores. Nessa direção, revela-se a necessidade de ouvir os professores, por mais que as mudanças estejam instauradas pela SME, de Campinas. As narrativas dos professores que vivenciam essas mudanças, na sala de aula, poderão fornecer pistas de como essas mudanças se concretizam no dia a dia.

Para Chartier (2006, p. 216), a história moderna multiplicou as questões para as quais não existe resposta possível nas fontes disponíveis. Dessa forma, o autor enfatiza a capacidade do historiador do tempo presente, de construir observatórios ajustados às suas preocupações, podendo achar-se em condições de superar os entraves que classicamente limitam a investigação histórica. Continua ele:

o historiador do tempo presente, é contemporâneo de seu objeto e portanto partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é, pois o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. Para os historiadores dos tempos consumados, o conhecimento histórico é sempre uma difícil operação de tradução, sempre uma tentativa paradoxal: manifestar sobre o modo de equivalência um afastamento irreduzível. Para o

historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói.

Para Amado (1995, p. 15), pesquisadora da HO, a fonte oral, materializada por meio das entrevistas, pode e deve ser utilizada como fonte de informação, como qualquer outro documento histórico, submetida a contraprova e a análise, pode fornecer pistas e informações preciosas, muitas vezes inéditas, impossíveis de serem obtidas de outro modo.

Portelli (1996a), pesquisador italiano que estudou depoimentos orais sobre a história operária na Itália, chama a atenção para o fato de a fonte oral abrir e delinear o campo das possibilidades expressivas. Dessa forma, ouvir os relatos das professoras que vivenciam e constroem a história das práticas alfabetizadoras no cotidiano das salas de aula, no ensino fundamental da rede municipal de Campinas, constitui uma possibilidade para contribuir no processo de elaboração e de reconstrução dessas práticas.

4.2 Os depoimentos são mediados pelas memórias

“A memória, não é um núcleo compacto e impenetrável para o pensamento e a linguagem, mas um processo moldado (elaborado) no tempo histórico” (Portelli, 1996b, p. 109).

Ao ouvir e registrar os depoimentos orais não deixei de contemplar o contexto histórico nos quais as professoras-alfabetizadoras estão envolvidas. Procurei, assim, apreender elementos caracterizadores da trajetória profissional dessas professoras e os modos como enunciam suas práticas de trabalho e suas escolhas metodológicas no cotidiano profissional, de forma a reunir, nessas condições de sua constituição como profissionais, indicadores de suas elaborações e compreensões acerca do conceito de letramento e suas possíveis implicações no trabalho pedagógico com as crianças.

Como venho enfatizando, ao trabalhar com a HO ouvindo depoimentos orais, o pesquisador tem acesso ao que Pollak (1989, p. 4) denominou de *memórias subterrâneas*, que, embora estejam guardadas inconscientemente, podem ser recuperadas diante de questões trazidas pelo tempo presente: “Não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade”.

Pollak (idem) chama a atenção de que a HO, ao privilegiar o ponto de vista dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, “ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional”.

Portelli (1996a, p. 8-9) defende a ideia de que ao trabalharmos com a HO e as memórias, não nos deparamos com um esquema de experiências comuns, mas sim com um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias.

A dificuldade para organizar estas possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos indica que, a todo o momento, na mente das pessoas se apresentam diferentes destinos possíveis. Qualquer sujeito percebe estas possibilidades à sua maneira, e se orienta de modo diferente em relação a elas. Mas esta miríade de diferenças individuais nada mais faz do que lembrar-nos que a sociedade não é uma rede geometricamente uniforme como nos é representada nas necessárias abstrações das ciências sociais, parecendo-se mais com um mosaico, um *patchwork*, em que cada fragmento (cada pessoa) é diferente dos outros, mesmo tendo muitas coisas em comum com eles, buscando tanto a própria semelhança como a própria diferença.

Ainda segundo o autor, o reconhecimento da subjetividade presente nos depoimentos orais constitui o argumento e a própria substância de nossas fontes. Se formos capazes de distinguir as regras e os procedimentos que nos permitam em alguma medida compreendê-la e utilizá-la, “a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais” (PORTELLI,1996a, p. 4).

Neste sentido, o depoimento de cada professora entrevistada, traz consigo a sua história pessoal e social e, cada uma adquire confiança ao longo da entrevista, a seu modo, em um esforço dialógico que reflita seu desejo de expressão. Diz, ainda, o autor:

É exatamente porque as experiências são incontáveis, mas devem ser contadas, que os narradores são apoiados pelas estruturas mediadoras da linguagem, da narrativa, do ambiente social, da religião e da política. As narrativas resultantes – não a dor que elas descrevem, mas as palavras e ideologia pelas quais são representadas – não só podem, como devem ser entendidas criticamente. (PORTELLI,1996b, p 108)

Os depoimentos podem trazer tantos pontos em comum, como também possuir suas especificidades, pois trabalhar com memória significa trabalhar com algo que está em processo e com um processo que é singular, como nos traduz Portelli (1997b, p. 16):

Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas – são assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais.

Retomando, ao adotar os pressupostos da HO e ao optar em ouvir os depoimentos das professoras, tomo como principal objetivo ouvir as vozes das pessoas que vivem o cotidiano escolar em face da implementação dos documentos oficiais. Levando em conta a dimensão simbólica, presente nas entrevistas, conforme ressalta Amado (1995), podemos rastrear os significados que cada sujeito confere às suas experiências vividas.

Conforme foi ressaltado nos trabalhos de Guedes-Pinto (2002) com professoras-alfabetizadoras e Gomes (2006) com professores e alunos de educação de jovens e adultos (EJA), estabelecer uma relação de confiança entre pesquisador e as professoras-narradoras foi algo importante para a realização das entrevistas na perspectiva da HO. A relação de confiança estabelecida entre entrevistados e entrevistador, favoreceu que ambos estivessem abertos à conversa, tendo sido esta pautada por uma colaboração mútua em que a parceria permitiu um clima de cumplicidade, pelo fato de serem colegas. Com relação a esta pesquisa, especificamente, na entrevista com a professora Rosa,² embora eu trabalhasse com ela há cinco anos na mesma escola, foi por intermédio da entrevista que conseguimos ressignificar nosso próprio discurso, já que as conversas que travávamos no ambiente escolar eram, geralmente, centradas em nosso fazer pedagógico, em nosso trabalho junto aos alunos, cada uma ao seu modo. Após a entrevista, ela finalizou me dizendo: “Precisamos conversar mais, trocar mais, pois temos muito em comum”.

É importante mencionar que fiz uso sistemático do diário de campo para registrar o contexto das entrevistas, bem como o vivido com as professoras. O antropólogo Silva (1997, p.

2. Rosa foi uma das professoras entrevistadas (v. item 4.4 deste capítulo).

239), ao referi-se à sua pesquisa, alerta que a partir do momento que o pesquisador, passa a conviver acompanhando de perto as atividades cotidianas dos grupos estudados, passa, também, a evitar interpretações tendenciosas, sendo possível “absorver os valores e sentimentos do grupo observando cuidadosamente o que as pessoas fazem e dizem”. Nesta pesquisa, antes mesmo de me apresentar como uma pesquisadora, já era reconhecida como uma professora, colega de trabalho que partilhava com as minhas entrevistadas a mesma condição social, de professora-alfabetizadora.

O autor continua discorrendo sobre o fato de que os trabalhos antropológicos são mais bem compreendidos quando vistos, também, à luz das personalidades de seus autores e interlocutores, ou do conhecimento de situações que marcam a escolha do tema escolhido. Pesquisar grupos sociais no interior de suas próprias dinâmicas coloca questões específicas para a relação entre pesquisador e pesquisado. Silva (1997, p. 242), assim, afirma: “se, por um lado, ‘pesquisamos nós mesmos’, por outro, não se pode esquecer a distância que muitas vezes separa as camadas intelectualizadas dos grupos socialmente excluídos”.

Outro ponto a ser discutido no contexto da pesquisa é o processo de devolução dos resultados aos narradores. Após a realização de cada entrevista, marquei uma nova data de encontro e entreguei uma cópia do texto produzido a partir da transcrição das entrevistas às professoras. Esta transcrição foi discutida, individualmente, com cada professora entrevistada, que autorizou sua divulgação e uso³ na íntegra. Tanto a pesquisadora como as professoras tiveram pleno acesso e decisão ao conteúdo do que poderia ser divulgado.

Neste segundo encontro foi estabelecida uma nova aproximação, entre pesquisador-pesquisado, ocorrendo nova conversação sobre o tema de estudo. Assim, foi permitido ao entrevistador esclarecer ou mesmo aprofundar pontos da entrevista; e, ao entrevistado, interferir ou modificar o que achasse necessário. Amado (1997) discute essa dimensão ética que perpassa o trabalho de todos os historiadores. Conversar com pessoas e não com papéis implica, por parte do historiador, uma parcela muito maior de responsabilidade e compromisso, pois tudo aquilo que escrever ou disser não apenas lançará luzes sobre pessoas, mas trará consequências imediatas para as existências dos informantes e seus círculos familiares, sociais e profissionais.

A autora também ressalta que a devolução dos dados aos sujeitos não significa a conclusão do trabalho do historiador e que é uma ingenuidade acreditar que nosso trabalho se

3. Ver termo de consentimento da entrevista, no anexo I.

encerra neste ponto. Esse retorno é mais complexo que a simples entrega das transcrições ou das cópias.

o que na verdade acontece é uma relação desde o início negociada, caracterizada pelas trocas entre os objetivos do historiador (escrever a pesquisa acadêmica e, se possível, transformá-la em livro) e os do informante (levar sua experiência até outros círculos sociais, via produto final do trabalho do historiador). (AMADO, 1997, p. 154)

Assumo como parâmetro esses princípios, partindo do pressuposto de que as compreensões e elaborações daqueles que pesquisam e daqueles que atuam não são algo coincidente e plenamente observável. Elas são indiciadas na dinâmica discursiva e interativa que se produz nas relações sociais. São indiciadas nos dizeres e nos silêncios, nos gestos, expressões e entonações, nos titubeios dos sujeitos diante das perguntas que lhes são feitas, diante dos enunciados que com eles são compartilhados. Essa dimensão indiciária das elaborações implica buscar subsídios científicos que dêem atenção aos detalhes, ao recorte de episódios interativos, em que sejam privilegiados os relatos minuciosos dos acontecimentos produzidos na dinâmica relacional.

Esta atenção aos detalhes, às operações dos sujeitos, encontra aportes no paradigma indiciário discutido por Ginzburg (1989, p. 154). O paradigma indiciário emergiu no âmbito das ciências humanas, fundamentado na semiótica, uma disciplina “orientada para análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios”. A proposta desse paradigma apoia-se num método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores, sem abandonar a ideia da totalidade. Para Ginzburg (1989, p. 177), “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

O paradigma indiciário permite ao pesquisador produzir informações sobre seu objeto de estudo, tomando como fonte, por exemplo, uma entrevista ou uma observação etnográfica.

Acredito que a realização de um trabalho acadêmico, com esse caráter histórico, possa trazer contribuições para a realidade educacional, não apenas do município de Campinas, mas para as discussões e mudanças que estão ocorrendo no ensino fundamental. Além disso, acredito que esse tipo de trabalho possa despertar ainda mais nas professoras entrevistadas, o desejo de debater questões educacionais, pois parece-me que o fato de concederem a entrevista, denota o

interesse em trocar experiências, em se aproximar de seus pares por outros meios que não apenas as reuniões escolares ou as conversas informais ocorridas nos corredores da escola.

4.3 O grupo de professoras

O grupo pesquisado constitui-se por um total de quatro professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente nas salas de alfabetização, na rede municipal de ensino, do município de Campinas. Os critérios para a escolha das professoras-alfabetizadoras que seriam sujeitos deste estudo serão apresentados a seguir.

O primeiro deles se refere ao fato de as professoras atuarem na rede de ensino público do município de Campinas e se encontrarem em diferentes momentos de sua carreira, levando-se em conta, o tempo de atuação docente. Ou seja, tomei como referência a representatividade do grupo quanto ao grau de experiência docente acumulado. Tal fato repercutiu na sua composição em termos de faixa etária. O interesse por essa diferença no tempo de atuação docente, justifica-se no sentido de acompanhar o processo das condições em que se deu a incorporação do conceito de letramento, seja em termos da formação inicial, seja em termos das “camadas de sedimentação” (SCHNEWULY apud ROJO) de experiências e referências profissionais com relação ao ensino da escrita na escola.

O segundo critério refere-se à receptividade encontrada nas professoras para participarem da pesquisa. Para que fosse possível mergulhar em seus cotidianos e acompanhar suas narrativas, na tentativa de me aproximar dos seus dizeres sobre os modos como estão se organizando, combinando e atuando para ensinar no dia-a-dia da sala de aula, frente os conflitos entre alfabetizar – uma prática escolar bastante cristalizada na tradição escolar –, levando-se em conta as práticas de letramento divulgadas nos cursos de formação de professores, no processo de implementação dos ciclos.

O terceiro critério refere-se ao fato de as professoras selecionadas serem professoras efetivas na rede municipal, pois a rotatividade das professoras substitutas poderia comprometer o vínculo criado com a instituição e sua história. Além disso, nem sempre as professoras substitutas têm oportunidade de realizar os cursos de formação oferecidos pela instituição – principalmente,

por não terem estabilidade, necessitam manter outra jornada de trabalho em outras escolas ou outras redes de ensino.

Como professora da rede municipal de ensino de Campinas, optei por entrevistar, inicialmente, três colegas de trabalho que atuavam na mesma escola em que eu atuo, desde 2003. As professoras acompanharam umas mais, outras menos, as questões presentes no meu dia-a-dia na escola, como professora-alfabetizadora.

A quarta professora entrevistada atua em outra EMEF. Meu contato com ela ocorreu por meio de duas alunas do curso de pedagogia⁴ que estagiavam em sua sala. Meu interesse em entrevistá-la surgiu decorrente da sua iniciativa em pedir para seus alunos que escrevessem uma carta para a professora das estagiárias na faculdade.

A seguir, inicio a caracterização das professoras entrevistadas, nos seus mais variados aspectos a fim de retratar quem elas são, qual a sua trajetória pessoal e quais são suas condições de vida hoje.⁵ Estas informações foram colhidas informalmente durante os contatos com as professoras ou mesmo nas entrevistas. No entanto, foram confirmadas mediante o preenchimento de um perfil sociográfico, nesta dissertação intitulado “ficha do professor” (anexo II), no momento da devolutiva da entrevista.

4.4 Visualização do grupo pesquisado

Quadro – Visualização do grupo pesquisado

Professora	Idade	Tempo de atuação como docente	Turma em que atua	Nível de escolaridade
MARIA	39	11	2º ano do ciclo de alfabetização	Curso de magistério e graduação em pedagogia
ROSA	62	14	2º ano do ciclo de alfabetização	Curso de magistério e graduação em ciências contábeis e pedagogia

4. No ano de 2008, eu participei do programa de estágio docente (PED), na faculdade de educação da UNICAMP, atuando em parceria com a professora Ana Lúcia Guedes-Pinto na disciplina de estágio supervisionado.

5. O ano de 2008 serviu de referência para a caracterização do grupo, ano em que as entrevistas foram realizadas.

Professora	Idade	Tempo de atuação como docente	Turma em que atua	Nível de escolaridade
KARLA	38	20	1º ano do ciclo de alfabetização	Curso de magistério, graduação em letras e especialização em educação e psicopedagogia
CLEIDE	34	10	1º ano do ciclo de alfabetização	Curso de magistério, graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia

Farei uma breve apresentação de cada uma das professoras para que seja possível conhecer as particularidades e especificidades de suas histórias, tanto do percurso de formação como do percurso profissional.

Maria tem⁶ 39 anos. No período da pesquisa estava enfrentando um processo de divórcio. Tem um filho adolescente. Nasceu em Campinas, em um bairro periférico da cidade e mora no mesmo bairro desde então. Formou-se no curso de magistério na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Carlos Gomes, em 1994. Ela iniciou sua carreira profissional, paralelamente ao curso de magistério, em 1990, como monitora de educação infantil, no município de Campinas. Trabalhou durante sete anos como monitora e, em 1997, pediu exoneração do cargo para “tentar a vida como professora”, como ela mesma nos conta:

Em 1997, eu já tinha prestado dois concursos da prefeitura que foram cancelados. Eu fui dar aulas no estado. Resolvi pedir demissão da função de monitora porque, por mais que você goste de trabalhar com crianças, trabalhar oito horas por dia é muito difícil. O trabalho na creche era um trabalho braçal. Apesar de as creches pertencerem à secretaria de educação, o trabalho da monitora é um trabalho braçal – trocar, dar banho e cuidar também da parte física da criança, além de sermos também cobradas quanto ao pedagógico.

⁶ Apresento as professoras no tempo verbal do presente com o intuito de favorecer maior aproximação com suas histórias.

Maria trabalhou na rede estadual entre os anos de 1997 e 2000, como professora eventual.⁷ Em 2000, passou no concurso como professora do ensino fundamental na rede municipal de Campinas, ainda como substituta.⁸ Passou por algumas escolas municipais, mas desde 2002 trabalha na mesma escola, a qual se efetivou, em 2004. Naquele ano surgiu a oportunidade de cursar, na UNICAMP, um curso de pedagogia voltado para professores em exercício da RME, intitulado Proesf.⁹ Seus pais cursaram a escola primária, relativa aos anos iniciais do ensino fundamental. Entre seus familiares, Maria, foi a primeira a cursar o ensino superior. A entrevista foi realizada na biblioteca da escola, um local que, segundo ela, adora frequentar, não apenas em função do acervo de livros adultos, mas também pela literatura infantil que ali se encontra.

Rosa tem 62 anos, é divorciada e seu ex-marido faleceu, em 2007. Tem dois filhos adultos (um casal) e quatro netos. Nasceu na região norte do Brasil, em Porto Velho, no estado de Rondônia. Ao longo de sua trajetória morou na região sul, no estado do Paraná, depois veio para a região sudeste onde morou no Rio de Janeiro e fixou-se em Campinas. Mora com um irmão, em um apartamento, num bairro da região central de Campinas. Seu pai concluiu o 2º grau, referente ao ensino médio e sua mãe o ensino superior. Seus pais queriam que ela fosse médica, como ela me contou:

Na realidade, nunca pensei em ser professora. As únicas vezes que me lembro que eu falava que queria ser professora era quando criança, no quintal, quando a gente ia dar aquelas aulinhas para os irmãos mais novos e para os vizinhos. Porque depois nunca mais se falou em ser professora. Meu pai e minha mãe queriam que eu fosse médica, me prepararam para ser médica.

Ela foi para Belém para cursar o ginásio e o científico, curso que preparava quem iria cursar medicina. No entanto, seu sonho – e dos seus pais também – não se realizou como ela me contou: “Fui passar umas férias na minha terra e conheci meu marido, e aí, engravidei e me casei.

7. Professora eventual é o nome dado à professora que cobre as faltas dos colegas na rede estadual de São Paulo.

8. O concurso realizado, em 2000, efetivou muitos professores, mas muitos cargos continuaram sendo ocupados por professores concursados, porém, ainda não efetivados. Isto ocorreu porque muitos docentes estavam afastados de suas funções de professor para ocupar outros cargos, como especialistas da educação – direção, supervisão, por exemplo – apenas, em 2002, com a realização de concurso para especialistas que os novos professores se efetivaram. Dessa forma, durante os anos de 2001, 2002 e 2003 os professores atuaram como substitutos.

9. Programa especial para formação de professores em exercício na rede de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental da rede municipal dos municípios da região metropolitana de Campinas.

Meu pai era daqueles pais rígidos, fiquei traumatizada. Não voltei mais, aquilo foi terrível, não poder voltar e interromper meus planos”. Dessa forma, ela cursou o magistério, naquela época era o normal pedagógico, um curso recém-fundado, em Rondônia, em que os professores deste curso vinham de Manaus. Foi assim que Rosa iniciou sua carreira docente, atuou como professora por cinco anos e depois passou em um concurso para trabalhar no Banco da Amazônia – um banco federal – onde trabalhou durante 15 anos. No período em que atuava no Banco, cursou ciências contábeis, entre 1979 e 1982, e adquiriu fluência na língua inglesa por trabalhar na área de câmbio. Foi nesse período, também, em que ela morou em diversos estados brasileiros até chegar à Campinas. Quando o banco encerrou as atividades em Campinas e ela parou de trabalhar em banco, como ela mesma relatou, foi, então, atuar como professora:

Eu trabalhava numa área de câmbio, numa área especializada, mas eu já estava na idade de 40 anos e eu não queria mais trabalhar em banco. Dessa forma, eu tirei o diploma de professora, do fundo do baú e fiz concurso para a prefeitura de Campinas e voltei a ser professora. Aí você imagina, depois de tantos anos de terminar o magistério, dar aula novamente.

Ela ingressou na Prefeitura Municipal de Campinas por meio do concurso de 2000. Atuou como professora substituta até final de 2002 e se efetivou junto comigo em 2003, permanecendo na mesma escola até o momento. A entrevista foi realizada em sua casa, ela mesma preferiu este ambiente por ser mais tranquilo que nosso ambiente de trabalho.

Karla tem 38 anos, é casada e tem dois filhos, um casal. Natural e residente em Campinas mora em um bairro de classe média-alta. Sua mãe concluiu o ginásio, hoje, denominado ensino fundamental e seu pai o segundo grau, hoje, o ensino médio. Ela relatou que seus pais a influenciaram quanto à escolha profissional mediada pelas experiências familiares com leitura:

A experiência que eu tenho de incentivo da leitura é do meu pai, ele sempre trabalhou em jornal, trabalhou em imprensa e ele lia jornal todos os dias de cabo a rabo. Ele sempre lia e minha mãe também. Antes de dormir ele sempre lia. Meu pai gostava muito de ler gibi, histórias em quadrinhos. Minha mãe, não, ela lia livros mesmo. Então eu sempre vi isso e quando comecei a ler eu pegava e lia com ele. Afanava os gibis dele e lia. E foi isso que me ajudou muito na escolha profissional, no entanto, antes de eu fazer letras eu queria fazer jornalismo, ele não deixou porque ele disse que é uma profissão muito complicada que tinha muita gente que não prestava. Mas eu sabia que queria fazer alguma coisa de comunicação, quando eu fui para a 3ª série comecei a ter inglês e me encantei pela parte de línguas a professora me incentivava bastante, tinha teatro de inglês

e eu estava sempre apresentando teatro de inglês. Eu gostava muito, então caminhei para essa área.

Ela cursou o magistério no Instituto Educacional Imaculada em Campinas entre os anos de 1985 e 1988. Ingressou, em 1987, na instituição PUC Campinas onde cursou letras com habilitação para inglês e em seguida habilitou-se também para dar aulas de português, concluiu a graduação, em 1993. Sua formação abrange também cursos de especialização: educação e psicopedagogia realizados na PUC Campinas, entre os anos de 1999 e 2000, especialização em liderança comunitária e docência superior, realizados na METROCAMP, entre os anos de 2005 e 2006.

Karla iniciou sua carreira docente como professora da rede privada de ensino deste município. Quando se formou no magistério, trabalhou um mês e meio em uma escolinha pequena e em seguida foi chamada para trabalhar em uma escola privada bem conceituada e considerada de elite de Campinas – trabalhou por 13 anos em uma e por oito anos, em outra do mesmo porte. No segundo semestre do ano de 2000, Karla iniciou sua carreira no ensino público na rede municipal, também pelo concurso realizado, em 2000. A partir daquele ano ela assumiu dupla jornada de trabalho. Considerando sua jornada de trabalho e o fato de ter crianças pequenas em casa, a entrevista foi realizada na escola em que trabalhamos. No momento da transcrição da entrevista esclareci alguns pontos que me chamaram a atenção e, para isso, usei novamente, o gravador.

Cleide tem 34 anos, é solteira e não tem filhos. Nasceu em Santo André, estado de São Paulo e reside em Campinas, desde o ano de 1984. Seu pai concluiu o ensino primário, hoje, ensino fundamental. Sua mãe concluiu o ensino médio na vida adulta. Ela relata que sua opção pela carreira docente foi por acaso:

Sempre fui mal em matemática, não queria ficar parada, queria estudar. Pensei, ‘o curso de magistério tem menos exatas’. Mas, a minha ideia não era ficar nesta área, era arrumar um emprego e fazer outra faculdade numa área que eu gostasse. Mas aí estou trabalhando. Acabei não mudando. Estou aqui.

Ela cursou magistério na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus José Maria Matosinho entre os anos de 1990 e 1994. Graduou-se em pedagogia pela UNICAMP entre os anos de 2000 e 2004. Iniciou no ano de 2008 o curso de psicopedagogia construtivista na mesma

universidade. Atua como professora efetiva na Prefeitura Municipal de Campinas. Ingressou pelo concurso de 2000.

A entrevista foi realizada na escola em que Cleide atua na sala de aula, após a saída dos alunos. Ela foi a única professora que eu contatei no momento da entrevista, por isso, a interação foi diferenciada se comparada com as demais professoras posto que, eu as conhecia há mais de cinco anos. Em função disso, tive mais dúvidas ao trabalhar com o texto produzido a partir da entrevista. Essas dúvidas, no entanto, foram dissipadas no momento da devolutiva da entrevista e outras por meio da correspondência por *e-mail*.

No capítulo seguinte, transporto as narrativas destas professoras para análise e discussão. Seus depoimentos têm o intuito de reflexão da palavra e do seu sentido, procurando aproximar-me, assim, dos modos como estão organizando o trabalho pedagógico na escola ciclada e como estão apropriando-se do conceito de letramento, divulgado amplamente, hoje, na rede municipal pública de Campinas.

COM A PALAVRA

As professoras-alfabetizadoras

“Como o texto é tratado na escola? Não importa se o aluno vai conseguir ou não ler o texto, mas o convívio com o mundo real, o único que existe tem que ser garantido na escola. E acredito que, em vez de você ficar apontando motivos para o sucesso ou os motivos para o fracasso. Eu acho que isso é a superficialidade da escola, tenta dar um mundo que não é o mundo em que se vive: passe do plural para o singular ou calcule 1.250×1.000 . Esse não é o mundo real, é um mundo fictício que não faz sentido. Eu acho que trazer o mundo de fato pra sala de aula, é a chave do sucesso.”
– PROFESSORA CLEIDE¹

Tenho como objetivo, neste capítulo, analisar as narrativas recolhidas durante o trabalho de campo para me aproximar, por meio dos dizeres das professoras, da apropriação do conhecimento docente sobre os estudos do letramento divulgados nos cursos de formação continuada em meio às recentes mudanças na organização do ensino fundamental no município de Campinas.

Trabalhar a leitura e a escrita com as crianças nas escolas públicas brasileiras tem sido uma tarefa desafiadora para os professores ao longo da história. Mortatti (2000), adentra no âmbito das polêmicas referentes à alfabetização, no Brasil, diante do desejo de compreender como a alfabetização se constitui, ao mesmo tempo, como objeto de estudo, pesquisa e modelo específico de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita.

A geração de dados para a presente dissertação, uma década após a conclusão dos estudos de Mortatti (2000), identificou também nas narrativas das professoras participantes, questionamentos e dilemas tanto quando iniciaram sua trajetória docente nas turmas de alfabetização, quanto no decorrer dela, diante dos conceitos teóricos e das propostas de ensino divulgadas nos cursos de formação inicial bem como na formação continuada.

1. Esta epígrafe é um fragmento adaptado, extraído de uma das entrevistas realizadas no desenvolvimento deste trabalho. Cleide é um nome fictício (v. item 4.4 do capítulo 4).

Ancoro-me, na visão de homem, encontrada nos escritos de Vygotsky e seus colaboradores que buscaram explicar o indivíduo como totalidade histórico-social, um ser concreto que, criando suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo em que faz essa história. Para o pesquisador russo, “a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si” (2000, p. 33).

Nessa perspectiva, procuro saber como as professoras significam os cursos de formações oferecidos e como elas reagem às mudanças na organização do ensino fundamental em ciclos. Frente a essas mudanças, muitas delas se deparam com a inexperiência diante da tarefa de alfabetizar – mesmo que atuassem na carreira docente – e dos confrontos que os processos de letramentos ganharam, na última década, nos discursos e práticas escolares de ensino da língua escrita.

5.1 A trajetória de formação das professoras: como se tornaram professoras-alfabetizadoras?

Como disse Portelli discutido no capítulo 4, a arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com as quais conversamos enriquecem nossas experiências. Neste sentido procurei ouvir a história de cada professora com o intuito de compreender cada participante deste estudo. Considerando que cada ser humano possui marcas bastante particulares que o diferenciam de todos os demais, tais diferenças, caracterizam sua unicidade e sua singularidade, conforme aponta a narrativa de cada professora.

A professora Rosa nos conta que tinha iniciado sua carreira docente trabalhando com crianças nos anos finais do ensino fundamental (antiga 3ª e 4ª séries), mas nunca havia atuado nas séries iniciais, em que se concentram as turmas no período da alfabetização. Ao retomar sua carreira docente deparou-se com turmas de alfabetização, o que a deixou muito angustiada diante do caminho a ser trilhado nessa nova tarefa.

Alfabetizar nunca! Você me imagina depois de tantos anos trabalhando em banco, uma coisa totalmente diferente. Imagina como eu me senti. Eu senti a necessidade de fazer cursos, voltar a estudar, procurar livros e ler bastante. Imagina como eu invejava aquelas reuniões quando vocês falavam tantos termos

pedagógicos? Eu era acostumada só com termos da exata, porque no banco era uma coisa muito técnica: moeda, cotação de moeda, essa ‘coisarada’ de banco, ações, dividendo e de repente eu me vi naquele meio, as pessoas falavam cada coisa, aquilo pra mim era grego.

Essa sensação, relatada por Rosa, de se sentir “por fora” dos dizeres das professoras encontra eco na pesquisa de Mortatti (2000). Para a autora as assessorias que integram o movimento de reorganização do ensino com base nas mais modernas teorias reconhecem a importância estratégica da alfabetização, tendo em vista os ideais democráticos e a necessidade de uma política de formação de professores em serviço que permita o convencimento democrático e não a imposição do novo.

Assumindo um tom cada vez mais enfático e rotineiro, mas buscando constantemente atualizar-se e desvencilhar-se do traço inicial combativo e de denúncia, o discurso paulista sobre alfabetização vai-se configurando como um ‘discurso de ponta’, que simultaneamente, tenta incorporar, transformando, as práticas e saberes tradicionais característicos da história profissional dos alfabetizadores e as contribuições das pesquisas e estudos de diferentes áreas do conhecimento envolvidas. Dessa incorporação resulta um discurso oficial-acadêmico (este subsumido naquele) que aborda a alfabetização como o momento inicial de aprendizagem escolar da língua escrita. (idem, p. 255)

Encontramos, com frequência, nas escolas um embate entre os próprios professores acerca de práticas alfabetizadoras, consideradas mais tradicionais, que centram suas práticas alfabetizadoras nos *métodos* – sintético, analítico ou mesmo, mistos -, por exemplo, *versus* as práticas apoiadas em propostas divulgadas a partir da década de 1980, quando a produção acadêmico-científica sobre educação, ensino da língua e, em particular, sobre alfabetização se expandem. Rosa relata que quando foi efetivada na rede municipal de Campinas e desafiada a trabalhar com os anos iniciais, encontrou com uma turma de 2ª série composta por crianças de oito anos, ou mais, e sentiu a necessidade de buscar caminhos de como alfabetizá-las. Essa turma era formada por muitas crianças que estavam na escola há alguns anos e não se alfabetizavam.

Na escola pública brasileira, segundo a análise das fontes documentais sobre o ensino da leitura e da escrita, no Brasil, Mortatti (2000) evidencia o grave problema educacional, social e político representado pelo fracasso escolar, sobretudo, nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse aspecto observado pela autora é também descrito pela vivência de Rosa. Ela nos conta:

Quando eu cheguei aqui e me vi diante de 25 alunos que não liam – só tinham oito que liam e o resto não lia – eu disse: Ai, minha nossa senhora! Eu fiquei doente porque não sabia o que fazer. Mas uma coisa eu sabia: que essas crianças tinham passado por um monte de professores e se ainda não estavam lendo é porque realmente estavam vivenciando um problema na escola. Liguei pra minha mãe – minha mãe foi professora também – então, ela me disse: ‘– Minha filha, vou te dizer uma coisa, seus alunos já passaram por professoras modernas, com todos os métodos modernos e não aprenderam a ler, então, eu vou te mandar uma cartilha e você tira xerox e você vai ver como eles vão aprender já, já’. E ela me mandou, coitadinha. Tirei xerox da cartilha e dei uma pra cada um dos alunos que estavam sem ler, aí realmente, cerca de uns dois meses estavam todos lendo. Menina, as mães das crianças ficaram tão felizes, chegaram fazer uma festa pra mim no final do ano de tanta felicidade porque as crianças já vinham há alguns anos sem aprender. Não aprendiam a ler e já estavam ficando estigmatizados.

No entanto, de acordo com os relatos de Rosa, essa atitude foi uma solução momentânea diante da necessidade dos seus alunos se alfabetizarem. Freitas (2004), lembra que a permanência dos alunos na escola é um ganho real para eles, mas tal fato, ocasiona a dificuldade apontada por Rosa e por outros professores, de modo geral, em realmente ensinar essas crianças provenientes das camadas menos privilegiadas da população.

Percebendo que nos anos seguintes poderia vivenciar novamente a tarefa de alfabetizar, Rosa decidiu voltar a estudar, escolheu um curso de pedagogia presencial:

Mas eu pensei, não é por aí. Os métodos não são esses, as coisas estão modernas, e foi então que eu decidi fazer o curso de pedagogia. O curso era direto de segunda a sábado e as apostilas eram muito boas. Um material muito bom. Me deu assim um embasamento muito grande, eu pude rever velhos conceitos e melhorar conceitos que eu tinha, as minhas técnicas. E hoje em dia eu tenho uma espécie de método meu. Que não é só moderno, mas também não é dos antigos. É uma mistura, eu acabo fazendo uma mistura e que graças a Deus tem dado certo.

É recorrente na narrativa da professora Rosa a tensão vivenciada por ela, no interior da escola, entre o “novo”, “moderno” *versus* o “antigo”, “tradicional”, alegando que sua formação no magistério não contemplava os discursos acerca da alfabetização, exclusivos daquele momento histórico. Essa questão de conflito, entre métodos diferentes, constitui muito da história da alfabetização, como veremos adiante. Quando solicitei a realização da entrevista, ela me disse, naquela ocasião, que não teria nada a contribuir – denotando um comportamento de resistência no

momento inicial –, mas que, ao iniciarmos nossa conversa, revelou-se uma das entrevistadas mais receptivas.

Mortatti (2000, p. 299) nos revela que desde as últimas décadas do século XIX brasileiro, em particular no estado de São Paulo, até os dias atuais, as disputas em torno da questão dos métodos de alfabetização, manifestaram-se em torno do discurso da mudança, mudança indicadora de uma tensão permanente entre os autodenominados “modernos” e aqueles a quem esses modernos denominam “antigos”:

pôde-se observar a recorrência discursiva da mudança, marcada pela tensão constante entre modernos e antigos – ou entre mais modernos e modernos –, no âmbito das disputas pela hegemonia de projetos políticos, educacionais e pedagógicos. Para esses sujeitos, a mudança exige uma operação de diferenciação qualitativa, mediante a reconstituição sintética de seu passado (e, em particular, do passado recente, sentido como presente, porque operante no nível das concretizações), a fim de homogeneizá-lo e esvaziá-lo de qualidades e diferenças, identificando-o como portador do antigo – indesejável, decadente e obstáculo ao progresso –, buscando-se definir o novo – melhor e mais desejável – ora contra, ora independente em relação ao antigo, mas sempre a partir dele.

Tempesta (2009), ao participar de um grupo de estudos montado em uma escola da rede municipal de Campinas, também vivenciou momentos tensos em alguns encontros em que se manifestavam os conflitos entre o que era considerado moderno e antigo.

Já a professora Maria iniciou sua carreira profissional como monitora na educação infantil. Veremos que seu dizer atravessa a tensão nas questões da formação. Sua formação foi marcada pela teoria construtivista – com bases na psicologia genética desenvolvida por Jean Piaget e na psicogênese da escrita discutida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. No entanto, ela afirma ter encontrado um descompasso entre o que lhe apresentavam no curso de magistério e o que vivenciava, como profissional, na educação infantil:

Mas o que eu sentia falta no curso de magistério era dessa ligação, porque, quando eu cursei o magistério, começou a divulgação do construtivismo, é final da década de 1980, início da década de 1990. O discurso que eu escutava na CEMEI^[2] em que eu trabalhava ou a forma que nós éramos orientadas a trabalhar na CEMEI era totalmente diferente do que eu estava aprendendo no magistério porque as professoras trabalhavam com uma metodologia tradicional. A minha diretora na CEMEI era muito construtivista e acreditava muito no construtivismo e nas ideias de Paulo Freire. Ela trazia muito isso para o nosso

2. Escola Municipal de Ensino Infantil (Campinas).

trabalho dentro da creche. Só que quando eu chegava ao magistério na sala de aula vivenciava uma coisa conflitante, mas ao mesmo tempo também era bom porque as minhas colegas de sala não viviam isso.

Segundo levantamento feito por Tempesta (2009), a perspectiva construtivista foi bastante difundida nas redes de ensino, por meio da realização de cursos de formação continuada que pretendiam atualizar os conhecimentos pedagógicos considerados tradicionais. Tais iniciativas, causaram impactos, de diferentes matizes, no que se refere às práticas pedagógicas dos professores como aos discursos relativos no campo de ensino formal.

Maria conta que procurava driblar esse descompasso questionando suas professoras. Todavia, suas colegas de turma – que ainda não atuavam na educação – gostavam de acompanhar essa discussão: “Eu ficava sendo a encrenqueira da sala. Algumas das minhas amigas falavam que ao mudar o ano e, com isso a turma mudava também, eu iria pra outra sala. Falavam que queriam ser uma mosquinha pra me ver falando com os professores”.

Maria relata, ainda, que procurava intervir na sua realidade driblando o mais forte – neste caso seus formadores – para contorná-lo. Souza (2006, p. 482), alerta-nos sobre este assunto: os mesmos mecanismos perversos – as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico – que são adotados no cotidiano escolar com os alunos também se encontram na formação dos professores:

mecanismos perversos de atribuição de classe, além da burocratização e segmentação do trabalho pedagógico, o que relega aos professores apenas às tarefas de execução de propostas pedagógicas impostas, de cuja concepção não participam. Nesse sentido, sofrem também o mesmo processo de desconsideração de si como sujeitos dotados de uma história pessoal e profissional por meio da qual sua prática docente assume sentido e significado.

Como professora substituta, Maria atuou em salas dos anos iniciais do ensino fundamental e sentiu necessidade de procurar informações para ter embasamento teórico para seu trabalho. No entanto, durante os primeiros quatro anos em que atuou no ensino fundamental – como professora substituta – não pôde contar com os cursos de formação continuada oferecidos pelo Depe.³ Diz

3. No período em que Maria atuava como professora substituta, a política do Depe era a de oferecer formação continuada apenas aos professores efetivos. Com isso, aqueles professores com contrato de trabalho temporário não tinham direito de frequentar os cursos oferecidos aos professores pelo Depe. É válido ressaltar, que os professores com contrato temporário são muitas vezes professores em início de carreira, e talvez, por isso, são esses professores os que mais necessitam de interlocução para orientar o trabalho em sala de aula.

ela: “Nós não tínhamos acesso aos cursos. Durante esses quatro anos em que eu trabalhei como substituta não pude fazer esses cursos porque a prefeitura não permitia que a professora substituta participasse da formação continuada oferecida, só se fosse efetiva”.

Explica, ainda, que muitas foram as dificuldades encontradas para ter suporte para as soluções imediatas dos problemas do cotidiano escolar, no início da carreira docente. Eu, como muitas outras professoras, enfrentamos dificuldades semelhantes àquelas apontadas por Maria. Seus dizeres se apoiam no argumento da formação continuada para encontrar respostas imediatas. Argumento, esse, também utilizado, nos discursos oficiais para justificar a baixa qualidade no ensino, no interior de um projeto de melhoria da escola pública. Atribuindo, exclusivamente, os problemas educacionais aos professores, como afirmam os discursos oficiais, a professora Maria defende a necessidade de oferecer cursos de formação continuada aos professores, com vistas à sanar suas deficiências de formação inicial. Souza (2006, p. 485) trata desta questão:

O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas. E estas acenavam com a ideia de se investir em programas de formação continuada de professores como um ‘remédio para todos os males escolares’ ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas.

O que fica explícito na fala das professoras é a constatação da fragilidade da formação inicial em relação à alfabetização. Encontram dificuldades para organizarem o trabalho pedagógico de modo que possam garantir realmente o aprendizado de seus alunos. É perverso colocar a responsabilidade, do não aprendizado dos alunos, na professora, mas mais perverso ainda, é não receber suporte para a atuação, pensando, justamente, na formação continuada. Além disso, muitas vezes o professor não tem garantido nem mesmo condições materiais de trabalho, seja pela precariedade das condições físicas do espaço escolar, seja pela falta de materiais pedagógicos.

Ao efetivarem na rede municipal e iniciarem o curso de pedagogia, Rosa e Maria se depararam com a divulgação das novas ideias pedagógicas. E, como nos disse anteriormente Rosa, “pude rever velhos conceitos e melhorar conceitos que eu tinha, as minhas técnicas”, no entanto, quando solicitada para a entrevista, resiste dizendo: “não ter nada a contribuir”. Pudemos ver que uma mulher experiente com boa formação acadêmica, que procura driblar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar em busca da garantia do aprendizado de seus alunos pode

contribuir sim. Ela apoia-se em suas experiências pessoais e profissionais, além dos estudos no curso de pedagogia e vai nos contando como vai criando, diariamente, o seu trabalho pedagógico.

Os dizeres de Maria enfatizam que o professor precisa ter boa formação acadêmica não apenas para solucionar os problemas imediatos da sala de aula, mas também para que possa ter argumentos próprios para poder defender seu ponto de vista diante de seus pares. No entanto, Maria e, a seguir Cleide, apontam as falhas e questionam o modo como os cursos de formação de professores, até mesmo aqueles direcionados aos professores em serviço, são organizados:

Em 2004, eu me efetivei e fui fazer pedagogia na UNICAMP, no Proesf. É um curso de pedagogia voltado para o professor, mas mesmo assim apesar de ser um curso contextualizado, voltado para o professor, algumas coisas não batiam com o conhecimento que eu já tinha. [...] Então, algumas coisas assim eu acho que eu não aproveitei tanto quanto eu gostaria de ter aproveitado por que muitas coisas permaneceram no campo das dúvidas. E eu não sei, não vi tanta abertura assim no curso para questionamentos. Para realmente olharem para a visão do professor e trabalhar em cima dessa visão. Era uma coisa assim toma, engole e acabou.

Então, você fazia de conta que você aceitava aquilo, mas de verdade muita gente não aceitava. Então, acho que faltou um pouco dessa sensibilidade na hora da formação dos cursos. Dessa sensibilidade de estar também escutando o professor...

Os estudos de Souza (2006) apontam que os professores compõem o grupo mais afetado pela lógica de ocultamento da realidade educacional, subjacente ao argumento da incompetência. Dessa forma, os professores não conseguem detectar suas deficiências bem como gerir os problemas da prática docente na tentativa de superar seus próprios limites. Faltam-lhe os interlocutores para compartilhar suas preocupações e ansiedades, diante dos processos de mudanças que precisam ser aceitos, entendidos e, especialmente, elaborados.

A fala de Maria traz indícios da relação conflituosa entre os formadores do curso e as professoras-alunas. Apesar de ter conseguido ingressar no curso que, teoricamente, iria fornecer condições para aprimorar seu trabalho, a professora conta, em sua narrativa, sobre a falta de interlocução encontrada.

No momento da entrevista, eu me constitui como interlocutora das professoras, mas no dia a dia quem são os interlocutores dos outros professores? No momento da entrevista, as professoras entrevistadas puderam questionar o modelo de formação de professores vigente, falar das dificuldades encontradas no cotidiano escolar e na sala de aula, em face da nova organização

escolar em ciclos, da incorporação das crianças de seis anos no ensino fundamental e deixar claro que ainda persistem no cotidiano escolar, disputas metodológicas acerca de como alfabetizar.

Cleide, assim como Maria, queixam-se também do modelo dos cursos de formação oferecidos aos professores, e afirma que para ela o fato mais importante nos cursos é o encontro com outras professoras. O espaço da formação significa para Cleide interlocução:

Eu fiz vários cursos, mas eu não atribuo a curso algum o meu trabalho. Na verdade, existe uma crença no professor de que ele é um péssimo professor, e por isso, ele precisa de formação. [...] Quando eu falo curso algum, é que nenhum interferiu, efetivamente, no meu trabalho docente. Eu pude aproveitar 20% ou 50% deles. A gente aproveita o convívio com outras professoras, o fato de poder conversar, o fato de você ter indicações de outras leituras, mas o que se faz nesses cursos é pouco, muito pouco diferente daquilo que a gente já faz na sala de aula. [...] Alguns, você conclui por causa do diploma, porque sua vontade é sumir. É uma coisa impositiva, os cursos da prefeitura. Eles não estão lá pra poder discutir, pra saber sua opinião, só estão lá pra falar.

É recorrente no discurso de Maria e de Cleide a preocupação com a postura dos formadores de professores bem como com a qualidade dos cursos de formação oferecidos. Seus dizeres apontam para a necessidade do formador se estabelecer como um interlocutor das professoras, porém, afirmam que isso não acontece de fato. Explicitam que fazem uso do espaço da formação como um local, um momento que permite a socialização com seus pares. Embora reconheçam que aproveitam muito aquém do esperado nesses cursos, nutrem-se, a seu modo, como diria Certeau (1994), tirando proveito do contato com outros profissionais para terem chance de conversar sobre o trabalho e seus estudos. Diante dessa constatação, pergunto: Quem está dialogando com os professores em meio a implantação da organização da escola em ciclos e diante da divulgação do conceito de letramento em face do conceito de alfabetização?

Essas mudanças geram preocupações e ansiedades entre os professores, tensões que precisam ser trabalhadas para que, realmente, essas mudanças, possam alcançar suas metas. Objetivos, que nada mais são do que a melhoria do ensino/aprendizado nas escolas públicas brasileiras. Pimenta (2006, p. 46), ao voltar-se à questão da formação de professores, chama a atenção para a ampliação dos cursos de formação em nível superior, destinados aos professores que já atuam nos sistemas de ensino porque podem representar mais um investimento na *certificação* do que na *qualidade* da formação:

A questão se complica quando esses programas fazem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de que são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo. Nesses programas observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes.

Valsechi (2009, p. 132) problematiza também o formato dos cursos de formação continuada oferecidos aos professores. Nessa pesquisa, a autora, estudou as relações entre a instituição acadêmica da UNICAMP em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP, no âmbito do programa “Teia do saber”.

A pesquisadora chama a atenção para o fato de o principal problema dos cursos de formação continuada de professores apoiar-se em um modelo fragmentado de formação em que falta flexibilidade. A análise de algumas das interações entre o formador e o professor-alfabetizador, revela que, os saberes docentes, não estão sendo suficientemente considerados por aqueles que são, em parte, responsáveis pelos processos formativos do professor.

Em um episódio, a pesquisadora identifica um impasse no diálogo decorrente das orientações discursivas de cada um dos envolvidos. Tanto o formador quanto a professora-alfabetizadora, ao definir e exemplificar o conceito em questão, respectivamente, levantam a discussão a partir de suas práticas: “enquanto um está orientado pela prática acadêmica de teorização, que valoriza, sobretudo, a consistência teórica, o outro está orientado para a prática de ensino, pautado em teorias que concebe serem mais convenientes para seu trabalho” (VALSECHI, 2009, p. 98).

O relato da professora Maria e da professora Cleide a respeito dos problemas vividos na graduação e na formação continuada, reforçam o problema do diálogo, da falta de interlocução encontrado nos processos formativos. Muito desse conflito parece estar centrado em função dos pontos de ancoragem serem distintos entre o formador e o aluno-professor.

Já a narrativa da professora Karla, diferencia-se um pouco da narrativa das professoras anteriores. Ela procura articular seu conhecimento teórico com os conhecimentos práticos. Sua trajetória profissional também se diferencia das professoras anteriores, porque ela inicia a atuação docente após a conclusão do curso de magistério, na mesma instituição de ensino em que estudou. Conforme relatou, essa instituição lhe deu uma boa formação tanto quando cursava o

magistério como quando assumiu as suas primeiras turmas. Além disso, considera que o curso de letras lhe forneceu um bom embasamento nas questões da linguagem:

Quando eu fiz a faculdade, o curso focou muito as questões de leitura, produção de texto e a parte técnica da gramática. Isso me ajudou porque logo que eu me formei no magistério, eu trabalhei um mês e meio numa escolinha e depois fui chamada para dar aulas no colégio em que me formei no 2º grau. E, na época, a partir da 3ª série em diante, as turmas eram divididas por área: português, matemática, estudos sociais (na época) e ciências. Fui pra dar aulas de português, isso me ajudou bastante porque lá era bem tradicional, tinha gramática que as crianças aprendiam, só que nesse período nós começamos a levar essa outra parte de leitura, tínhamos biblioteca de classe e fazíamos o trabalho com os autores. Daí vem minha paixão pelo Pedro Bandeira. Tinha Pedro Bandeira, Ruth Rocha, Ana Maria Machado. [...] Os professores trabalhavam muito bem os livros na 3ª e na 4ª séries, cada grupo trabalhava o livro de um autor e o autor vinha para conversar com os alunos à convite da editora quando o livro era adotado. Então, era realizado um trabalho com o livro e depois os alunos conversavam com o autor. Veio Pedro Bandeira, Lucia Pimentel Góes, Ziraldo. O Ziraldo chegou a vir quando eu não dava aula lá ainda. Então eles apresentavam, preparavam o texto, faziam um tipo de sarau para o autor. Faziam maquetes com as histórias. Cada grupo determinava o que fazer. Esse trabalho era feito o ano todo nas 3ª e 4ª séries.

Embora os dizeres de Karla não insistam nas dificuldades iniciais da profissão, os dilemas começam a aparecer na disputa pela hegemonia do que é considerado novo, por meio de embates entre as professoras mais velhas com as professoras mais novas, diante do discurso sobre a “revolução conceitual”. Com referência aos estudos de Mortatti (2000), a revolução conceitual é representada pelo postulado da construção do conhecimento linguístico pela criança, o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo. Esta será a temática da próxima seção.

5.2 O trabalho pedagógico após a implementação da escola organizada em ciclos

Foi possível identificar na narrativa de Rosa sentimentos desconfortáveis de ansiedade, resistência e insegurança diante da opção pelo caminho metodológico a ser seguido para alfabetizar. Sentimentos compartilhados com Maria, quando começa a trabalhar com turmas de alfabetização e, afirma, ter sentido ainda mais as lacunas que o curso de pedagogia havia deixado:

lacunas quanto ao como trabalhar com leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Karla, por outro lado, enfatiza ao longo da narrativa que o papel da escola é o de incentivar a leitura e sistematizar os conhecimentos referentes à linguagem, em meio às disputas metodológicas que permeiam o cotidiano escolar brasileiro, com uma formação pautada numa concepção de linguagem viva, a narrativa de Karla, defronta-se com os dizeres das professoras mais velhas:

As professoras mais velhas não acreditavam que as crianças iriam aprender ao retirar de suas mãos o livro de gramática. As crianças não iriam saber escrever mais se tirassem dela o livro de gramática. Estava entrando no discurso educacional a análise do discurso, análise da língua, mas imagina tirar o livro de gramática. Então ficou um choque. Entre as professoras mais novas que achavam que a criança não tinha condição, maturidade pra aprender aquilo e, as professoras mais velhas, que não queriam tirar o livro de gramática: imagina tirar o livro, como é que a criança ia aprender aquilo?

Para Brotto (2008), é fato que os estudos da área da linguística circulam nos limites da academia e poucas vezes chegam aos professores. Não podemos nos esquecer da complexidade da linguagem e, especialmente, do ensino desta na escola. Por ser um trabalho complexo, o trabalho pedagógico precisa apoiar-se em conhecimentos sólidos para que o trabalho do professor se constitua com propriedades conceituais e científicas. Para isso, será preciso que os estudos linguísticos consigam pular o muro da academia e cheguem até as escolas para assim alcançar o trabalho do professor em sala de aula. No contexto desta pesquisa apenas a professora Karla, graduada em letras, é quem chama essa discussão. As demais professoras entrevistadas dizem ter muita dificuldade para lidar com questões da linguagem. Veremos nos dizeres de Maria, a seguir, que lhe falta argumentos para debater bem como para embasar, teoricamente, o trabalho pedagógico diante de seus pares na escola.

Para Maria, segundo seu depoimento, os cursos realizados ajudaram-na a pensar nas questões sobre o ensino da leitura e da escrita para as crianças, mas foi apenas no curso *Letra e vida*,⁴ 2007, em que ela encontrou caminhos bem como argumentação para defender seu ponto de vista quanto ao ensino inicial da leitura e da escrita – a alfabetização:

4. Os cursos do programa *Letra e vida* são oferecidos pela Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas – CENP e são coordenados pela professora Telma Weizs, uma das autoras responsáveis pela divulgação dos estudos de Emília Ferreiro, no Brasil. É um curso, apoiado na perspectiva teórica da psicogênese da escrita, muito valorizado pelos professores-alfabetizadores.

O curso que mais me ajudou para eu entender as questões de leitura e escrita foi o curso *Letra e vida*. Foi uma das formações que eu fiz que clareou tanto conceitos vistos no magistério – as lacunas que ficaram no magistério com relação à Emília Ferreiro, ao construtivismo – como, esclareceu algumas metodologias de como trabalhar com as crianças no período da alfabetização. Outro ponto que me ajudou e esclareceu também foram algumas questões a respeito do letramento que se falava na faculdade. Então, pra mim, o *Letra e vida* fez esse fechamento.

No trecho de sua fala identificamos o reconhecimento da professora em relação ao papel da formação continuada, para o aprimoramento de sua fundamentação teórica. Menciona, ainda, que o curso lhe proporcionou maior domínio na teoria construtivista, também, faz referência à divulgação dos estudos do letramento. Maria cursou o programa *Letra e vida* quando iniciou sua atuação com a segunda turma de alfabetização em sua carreira docente. Depois de frequentar dois cursos de formação oferecidos pelo Depe – *Letra e vida e o ensino fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: teorias e práticas* –, afirmou estar mais segura diante da tarefa de alfabetizar a turma que ingressou no 1º ano, em 2007, e que continuou com ela no 2º ano, em 2008:

Essa é a segunda turma de 1º ano que eu pego. Então, trabalhar pensando no letramento das crianças. Trazendo mais leitura e não só aquela coisa do conteúdo, do conteúdo, do conteúdo. Mas procurando ver realmente como essa criança está aprendendo. Eu acho que as minhas crianças estão mais tranquilas. As crianças aprendem mais tranquilamente, apesar de todas as crianças da sala ainda não estarem alfabetizadas, elas tem mais liberdade de chegar e conversar com você e perguntar, esclarecer as dúvidas. E você também. Como você não está preocupada só com conteúdo você se preocupa com outras coisas e essas outras coisas ajudam você a trabalhar outros conteúdos, mas trabalhar os conteúdos não daquela forma de só jogar informação para a criança. Entendeu? Você joga informação. Você vê como essa informação chegou e se essa informação não chegou de uma forma como deveria chegar você procura outras formas dessa informação chegar até a criança. Essa era uma coisa que às vezes você não tinha que se preocupar: de ver como essa informação chegou, ou então, quando você via como essa informação chegou você não conseguia trabalhar.

A professora Maria afirma, em seu depoimento, que trabalha “pensando no letramento das crianças”. Apesar de não prosseguir suas frases explicando como faz isso na sala, diz que não trabalha conteúdos “daquela forma de só jogar informação para a criança”. Apresenta, portanto, no seu dizer, uma crítica à educação bancária. Quando se refere a preocupação que tem em saber como a informação chegou até a criança, dá indícios de uma visão que se assemelha à perspectiva

dos estudos do letramento, que são focados no contexto do aluno, na forma como ele acessa e se apropria do conteúdo.

Além da preocupação com os conteúdos curriculares Maria, afirma também, que “as crianças estão mais tranquilas”, que “estão aprendendo mais tranquilamente”. Podemos ressaltar, que esta se referia a primeira turma ingressante no ciclo de alfabetização e o fato da professora vê-las mais tranquilas, pode ser atribuído, com efeito, ao ciclo de alfabetização destinar três anos para a consolidação do processo. Esse aumento de tempo para aprender, significou para Maria uma flexibilização do processo que, até então, deveria ser de apenas um ano – a antiga 1ª série. Talvez, essa seja a primeira impressão da professora, ou seja, uma percepção inicial de sentir-se menos pressionada pela escola ciclada.

Quando eu, no lugar de professora, iniciei minha carreira docente me sentia muito incomodada com a situação posta em sala de aula, em que alunos iniciantes na 1ª série, com sete anos ou, algumas vezes, com seis anos, ainda, conviviam na mesma sala com alunos que já haviam sido reprovados. Dessa forma, tinham nove, dez, 11 anos e os interesses, as brincadeiras entre esses estudantes eram outros. Eu me perguntava: como eu, professora, poderia adequar leituras, por exemplo, de modo a contemplar esses diferentes interesses?

Nesse sentido, o ensino organizado em ciclos me ajudou a enfrentar esse dilema. Como discute Dalben (2009), a ideia da ação docente numa organização por ciclos de formação se faria captando o que é mais significativo, em cada período de formação dos sujeitos, com a criação e a organização de atividades de ensino e aprendizagem adequadas e de interesse dos alunos, vislumbrando, sempre, o respeito às identidades, às diferenças e às condições socioculturais dos estudantes.

No entanto, surge outro grande dilema: como trabalhar os diferentes níveis de conhecimentos de escrita em uma mesma turma?⁵ Rosa se confronta com essa nova organização da escola e afirma ter dificuldades em adequar seus métodos de trabalho às características de cada aprendiz, já que com a implantação do ciclo de alfabetização, os alunos ficam agrupados por idade e não mais em séries:

5. Mesmo em uma escola seriada, isso ocorre, contudo na escola organizada em ciclos, este fato fica ainda mais evidente, veremos um exemplo adiante, na fala de Rosa: Como trabalhar em uma turma de 2º ano com um aluno que nunca frequentou a escola?

Na prática o negócio é bem diferente, cada criança é uma criança. Têm alguns que pegam, iriam até sem professores. Agora, têm uns que amarram o trabalho. Tenho alunos que estão comigo há dois anos e só agora que estão lendo. Agora que despertou pra leitura, mas graças a Deus, os que eram meus do ano passado estão todos lendo. Só tenho dois que entraram este ano que não lêem, mas eu não culpo as crianças. Eu culpo a maneira que eles [ao se referir a SME] introduziram as crianças na escola. As crianças não podiam estar no 2º ano porque não conheciam as letras e eu não tive tempo de ficar com elas como eu tive com os outros.

Eles saíram perdendo porque eles não acompanhavam os outros, porque o que você dava para os outros eles não acompanhavam e eu não tinha tempo de me dedicar a eles; de ir devagarzinho, paulatinamente, como eu fui com os outros. Eles ficaram com os prejuízos.

Identificamos neste depoimento, de Rosa, a dificuldade da professora ao enfrentar a nova realidade da escola de nove anos do ensino fundamental. Os alunos que não frequentaram a educação infantil e foram integrados diretamente no 2º ano, vieram com uma bagagem completamente diferente dos que já estavam dentro do ensino fundamental⁶. A professora diz a respeito desse desafio: “provavelmente, teria que se ter organizado de forma diferente, na gestão do tempo”.

Encontramos nas pesquisas de Valsechi (2009) e Tempesta (2009) que, com a implantação do ciclo básico, no estado de São Paulo, na década de 1980, o governo investiu em cursos de formação continuada de modo mais regular, oferecidos pela CENP. Os cursos propunham uma “nova forma de trabalho” e não apenas reordenação da organização pedagógica – união da 1ª e 2ª séries, desseriação. “Por meio, então, de tais cursos aos professores é apresentada uma nova concepção de ensino. A alfabetização passa a ser tomada oficialmente como um processo que tem no aluno seu foco” (TEMPESTA, 2009, p. 68).

Esse mesmo movimento, pode ser visto e/ou sentido com as mudanças na organização do ensino fundamental – a ampliação de oito para nove anos e a implantação do ciclo – e, conseqüentemente, a divulgação dos recentes estudos do letramento, no Brasil, nos cursos de formação.

Com a implementação da escola organizada em ciclos de aprendizagem e não mais em séries, na rede municipal de ensino de Campinas, observamos um movimento no intuito de superar a seriação a partir de mudanças curriculares que idealizam um ensino de melhor

⁶ Ver no Anexo III o quadro de orientação publicado no DOM no dia 24/11/2010 sobre a enturmação dos alunos no ensino fundamental regular tendo em vista suas datas de nascimento.

qualidade, como indicam os documentos publicados pelo Depe/Campinas e discutidos no capítulo 2 desta dissertação.

Não podemos apenas ficar no campo das idealizações, pois o professor se queixa do modo como o ciclo foi implantado, conforme apontado nos dizeres de Rosa. Ela se queixa do seu despreparo para lidar com o novo conjunto de situações apresentadas aos professores diariamente na sala de aula. Para Dalben (2009, p. 81), o professor lamenta-se da ausência total de condições de trabalho quando em uma sala, repleta de alunos, precisa articular experiências de toda ordem, envolvendo problemas emocionais, afetivos, além da falta de conhecimento relativo ao seu conteúdo social, assim como de outros povos. “Manter interessados 30 jovens e crianças por mais de quatro horas por dia exige enorme criatividade pessoal e profissional”.

Karla relata que mesmo na rede particular encontrava dificuldades para trabalhar com os diferentes conhecimentos dos alunos em relação a escrita, mas afirma ter se sentido ainda mais desconfortável ao ingressar na escola pública. Segundo ela, esse desconforto se refere à individualização do trabalho docente como em relação à diversidade de experiências dos estudantes com a escrita:

Aqui, na 4ª série, eu sentia questões maiores ainda, porque lá os alunos chegavam com erros de ortografia, mas chegavam todos alfabetizados lendo muito e escrevendo muito. Eu trabalhava um livro por mês. E aqui na prefeitura eu encontrava alunos na 4ª série que mal estavam alfabetizados. Quando eu ingressei, tinha vontade de sentar e chorar. E agora, o que é que eu vou fazer? Era uma experiência totalmente diferente da que eu tinha. Eu via alunos que tinham aversão aos livros. Ainda, que na época que eu entrei, o projeto da biblioteca funcionava, tinha um atendimento, mas era aquela coisa assim: a biblioteca servia para ir lá retirar livro pra levar pra casa. [...] Não tinha um grupo de professores que procurasse garantir essa leitura, discutir essa leitura levada para casa pelo aluno. Era aquela pedagogia das portas fechadas, que a gente vê muito ainda, o grupo mudou, tem um pessoal aberto, mas ainda tem alguns que tem um discurso que fazem e acontecem, mas você vai ver dentro da sala de aula não é bem isso, fica lá na coisa pronta, não tem discussão nenhuma.

Nesse trecho do depoimento da professora Karla, embora ela não se utilize do termo letramento, mostra sua preocupação em desenvolver um trabalho sistemático de prática de leitura, de uso da biblioteca. Seu relato revela como a infraestrutura precária dificulta a realização plena do seu projeto de trabalho com a leitura.

A partir dessa narrativa, também observamos a recorrente preocupação em relação ao fracasso escolar nas séries iniciais, bem como a solidão sentida no trabalho docente: “era aquela

pedagogia das portas fechadas”. Isso significa que, mesmo no interior da escola, falta interlocução entre as professoras, cada uma está preocupada com o seu fazer, com as dificuldades colocadas pela sua turma e, esquecem de que se o contexto escolar é visto como um espaço de interlocução entre os professores, entre professores e orientadores pedagógicos, poderão, juntos, encontrar novos caminhos a serem percorridos.

Foi em um dos momentos de interlocução do cotidiano escolar que, entre mim e Maria, conseguimos idealizar uma proposta diferenciada de trabalho em duas turmas do 2º ano. Nas reuniões de conselho de classe nós, professoras e a orientadora pedagógica, dividimos nossos alunos em quatro grupos e descrevemos os saberes de cada grupo⁷ (anexo IV). Após a discussão, nós procuramos pôr em listas maneiras de fazer com que cada agrupamento, de crianças, continuasse avançando no processo de aquisição da linguagem escrita. A partir dessa discussão decidimos criar um novo esquema de enturmação, caracterizando um trabalho inovador na escola. Vale ressaltar que esse trabalho foi apoiado pela equipe gestora.

Dividimos os alunos em dois grandes grupos, os alunos alfabetizados ficaram com Maria em uma turma maior. Os alunos não alfabetizados ficaram comigo em uma turma menor. Para esse trabalho, elaboramos atividades específicas a fim de que eles avançassem: para os alunos alfabetizados, investimos na produção de texto e nas questões ortográficas, para o grupo dos alunos não alfabetizados, preparamos cruzadinhas – com bancos de palavras, listas – para produção e para leitura, atividades envolvendo, por exemplo, nomes dos colegas da turma.

Esse trabalho acontecia duas vezes na semana, nas duas horas iniciais do período. Nossos objetivos foram alcançados, já que os alunos do grupo um e do grupo dois, no final do ano, liam e produziam textos semelhantes aos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização; a maioria dos alunos que não estavam alfabetizados, no mês de agosto, apresentavam-se alfabetizados no mês de dezembro. Segue a avaliação do trabalho realizado por Maria:

Acredito que esse trabalho de divisão de turmas tem nos ajudado bastante no que diz respeito, principalmente, àqueles que não estão alfabetizados. Todavia, é um incentivo novo aos alunos que já estão alfabetizados, pois dessa forma eles podem saber mais ou experimentar outros mundos. Minhas crianças que não gostavam de escrever textos ou tinham dificuldade na produção escrita,

7. Quando o Depe/Campinas se refere ao ciclo, menciona a necessidade de focar a carência específica de cada aluno. “Os alunos devem ser estudados um a um, e feita a proposta de trabalho que cabe a cada um. Não há também professores que irão dar conteúdos de uma ou outra série, os professores atenderão os seus alunos no que eles necessitam para avançarem sempre em suas aprendizagens”.

passaram a se sentir mais a vontade diante de propostas de produção de textos. A participação deles foi bem melhor, pelo menos no quesito disposição para escrever.

Já uma mãe conversando com a orientadora pedagógica, disse que o filho dela depois dessas divisões, se sentiu mais capaz de escrever e está escrevendo textos em casa.

Esse esquema de trabalho foi realizado também entre as duas professoras do 1º ano do ciclo de alfabetização. Karla faz um pequeno relato dos critérios usados para realizar a divisão dos grupos e realiza uma avaliação do trabalho com as turmas de 1º ano de 2008:

Essa experiência de dividir a sala nós vamos começar agora, vamos ver se conseguiremos intensificar. Não sei o que vai dar [...] como são duas salas vamos dividir como foi feito no 2º ano, os alunos que estão mais avançados com uma professora e os mais fracos com outra professora. Duas vezes na semana. Pensamos em fazer uma vez mais, como estamos no final do ano, nós vamos fazer duas vezes. Temos muitos alunos que estão precisando desse atendimento individualizado e quando fizemos a divisão percebemos que eram muitos alunos de G3 e G4. Dessa forma, nós dividimos as salas em G1, G2 e parte do G3 (grupo dos que estavam praticamente alfabetizados) numa turma. Outra parte do G3 (grupo dos que não estavam alfabetizados – ou seja, aqueles que se aproximavam mais do G4) e G4 em outra sala. Num dia eu trabalhava com G1, G2 e G3 (que estavam praticamente alfabetizados) e a outra professora ficava com G3 e G4. No outro dia da semana, trocávamos: eu ficava com o G3 e G4 e ela ficava com os outros. Fizemos isso, pois a turma que mais precisava (G3 e G4) ficaria muito numerosa e o trabalho poderia não ‘render’, por isso, dividimos o G3 em dois para focar bem as dificuldades.

Foi possível perceber avanços em todos os grupos. Conseguimos trabalhar de modo mais próximo do G4 e proporcionar mais oportunidades de avanço: alguns alunos que mal conheciam as letras já estavam formando palavras simples. No grupo G1, G2 e G3 o avanço foi grande. Tive aluno de G3 que no início do ano seguinte já era G1. Claro que nem tudo foram flores, mas no ‘frigor dos ovos’ a experiência foi boa. Pena não ter sido possível continuar no ano seguinte, devido à saída da outra professora da escola.

Pelo relato das duas professoras, percebemos que elas estão a procura de “táticas” para sobreviver diante das novas demandas do cotidiano escolar. Certeau (1994, p. 100) chama de táticas os mecanismos criados pelos “sujeitos” para sobreviverem às obrigações do dia a dia:

tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. (...) Não tem meios para se manter em si mesma,

a distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento.

A tentativa de superar os desafios da nova organização escolar pelas professoras, pode ser entendida como “artes de fazer” (CERTEAU, 1994). As professoras criam mecanismos de ação, de sobrevivência na busca de romper os espaços das antigas enturmações fixas e tentam driblar o tempo, que é escasso nas turmas de alfabetização. As *táticas* das professoras revelam as habilidades para saírem-se bem de uma ação árdua imposta. Essas profissionais criam, reelaboram, apropriam-se do tempo e do espaço escolar da escola ciclada.

Karla nos conta como consegue trabalhar respeitando os diferentes conhecimentos de seus alunos no dia a dia da sala de aula:

Então eu procuro trabalhar em dupla, em grupos. Esses alunos que estão mais avançados a gente procura dar atividades pra que eles avancem mais e que possam também dividir esses conhecimentos com os alunos que também estão mais fracos. [...] Eles ainda não percebem muito essas coisas – atividades diferenciadas –, não tem essas coisas copia da lousa, ponto. São atividades que a gente vai direcionando o tempo inteiro, senta com eles (quando dá tempo de sentar). Então a gente acaba misturando os quatro grupos (G1, G2, G3, G4) focando atividades com o G4 e olhando para os demais. Porque nós damos atividades que eles consigam fazer sozinhos. Em outros momentos misturam, colocam um de cada grupo. Assim a gente vai diferenciando as atividades que possam ser feitas ou sozinho ou interagindo com o colega.

É válido ressaltar que o que aparece como novas formas de trabalho são as enturmações não fixas porque é recorrente na fala das quatro professoras entrevistadas, a preocupação em organizar o trabalho pedagógico, analisando o que seus alunos conhecem sobre a escrita e o que eles ainda precisam conhecer e aprender. As narrativas demonstram preocupações com os modos como a leitura e a escrita são apresentadas para as crianças, tendo em vista o planejamento do trabalho pedagógico frente à nova organização escolar. Esta será a temática do próximo item.

5.3 A divulgação do conceito de letramento no contexto escolar: como fica a organização do trabalho pedagógico?

Na escola organizada em ciclos a perspectiva dos estudos do letramento poderá colaborar com o professor na organização do trabalho pedagógico. Isto é, a proposta parte do pressuposto

de que, se a escola pretende ser um espaço formador mais global, deve ser capaz de incluir outros aspectos da formação humana, além da aquisição dos conteúdos escolares e deve ser rica em experiências socioculturais de toda ordem para que a vivência social na escola seja plena de significados.

De acordo com a sua experiência profissional, Karla, tem clareza de que para alfabetizar, seja na escola seriada ou, seja na escola organizada em ciclos, não é possível seguir um único caminho. Para alfabetizar diferentes alunos com diferentes histórias de leitura e de escrita não há um método único:

Você pega o livro, acho que é da Angela Kleiman, a primeira coisa que ela discute, é a diferença entre alfabetização e letramento, e que não tem método. Mas sabe, percebo que muitos professores que estão na escola querem, assim como muitos pais, querem uma receita. Uma receita, agora é assim, assim, assim e acabou. O xarope novo é esse, da última geração e vai fazer todo mundo ler e escrever, acabou o 1º ano e vai todo mundo sair da sala de aula lendo e escrevendo do mesmo jeito. Como se fosse a pílula falante da Emília, a Emília toma pílula e sai falando. Aqui na escola nós vamos dar uma para os alunos e todos vão sair lendo e escrevendo.

As preocupações de Karla vão ao encontro com alguns questionamentos realizados por Brotto (2008, p. 64-65). Para a autora, enquanto políticas governamentais e comissões especiais de educação se preocupam com discussões abstratas, voltadas para debates teóricos, a realidade do dia a dia das escolas, muitas vezes, resta negligenciada:

Como os professores entendem o processo de alfabetização? O que conhecem sobre as novas teorias e a sua contribuição para o ensino da língua materna e, conseqüentemente, para a facilitação do aprendizado do aluno? O que conhecem sobre a linguagem e o Outro; sobre o que conhecem as crianças a respeito da língua escrita; sobre como e para quê pensam ser necessário aprender a língua materna que é ensinada na escola; sobre como e a partir de que concepção de linguagem ensina o professor a leitura e a escrita?

Os dizeres das alfabetizadoras, apontam o desejo e o compromisso profissional em garantir aos seus alunos o domínio da base alfabético-ortográfica do sistema. Maria, ao longo da sua narrativa, ressalta as contribuições dos cursos de formação: em primeiro lugar, para assegurar aos seus alunos o direito de ler e de escrever e, em segundo lugar, para ter propriedades teóricas para defender sua prática diante de professores, com diferentes concepções de ensino/aprendizado da leitura e da escrita. Por meio de suas palavras é possível identificar sua

preocupação em relação aos embates entre as práticas de letramentos escolares – que visam o desenvolvimento de habilidades e competências individuais no aluno – frente às práticas de letramentos que são organizadas para o trabalho pedagógico com o intuito de enriquecer tais práticas (de letramento dos alunos).

Embora não esteja explícito em suas narrativas, encontramos indícios de dúvidas referentes à discussão em torno do conceito de letramento. Indícios marcados quando as professoras apontam suas dificuldades, em lidar com a diversidade de experiências dos aprendizes em relação à língua escrita, ora pela tentativa de novas formas de organização do trabalho pedagógico, ora pelas dificuldades encontradas diante das mudanças.

Muitos dos dizeres de Karla, de Maria, de Cleide e de Rosa, apresentam um movimento de trabalho em sala de aula que parece vir da prática para o conteúdo, cada qual a seu modo. Segundo Kleiman (2007) a partir do momento em que o letramento do aluno é definido como objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário, desde que o letramento do aluno seja o objetivo principal da ação pedagógica. A autora alerta que,

As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada. (KLEIMAN, 2005, p. 33)

Os dizeres de Karla apontam a necessidade de o professor conhecer o que os alunos sabem sobre a língua escrita porque na sua concepção o professor precisa ter ciência dos conhecimentos dos seus alunos. Para ela o professor precisa saber *o quê e como* os alunos estão lendo, para poder mediar os processos de conhecimentos, como ela exemplifica a seguir:

Eu tentei trazer isso aqui na 4ª série. Eu tinha um grupo bom e tinha os alunos mais fracos, comecei adequar a leitura. Então, esses alunos que eram muito bons eu procurava incentivar uma leitura mais densa e os que eram mais fracos procurava desenvolver o gosto. Para ele entender o que ele estava lendo. Porque se eles não entendessem o que eles estavam lendo não teria sentido. Eu passei a procurar leituras, textos, jogos que tivessem sentido para os alunos, especialmente os que tinham mais dificuldades com a leitura.

Apoiada nos seus conhecimentos práticos de professora, Karla demonstra estar à procura dos modos de contrapor-se ao modelo autônomo de escrita, frequentemente adotado na escola.

As pesquisas baseadas nos estudos do letramento começam a repercutir, timidamente, nos dizeres e no trabalho pedagógico dessas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental – conhecimentos adquiridos no processo de formação, pelas leituras realizadas, nas discussões pedagógicas ou mesmo, por meio da leitura dos poucos documentos disponibilizados pelo Depe. Suas falas revelam esforço à procura das maneiras de fazer. Certeau (1994) nos dá elementos para a compreensão das *maneiras de fazer* o trabalho pedagógico, destacando que são reinventados a cada instante, revestidos de um saber próprio, fabricado nas operações cotidianas das professoras.

A prática da alfabetização pode estar fundamentada no modelo autônomo de letramento, ou no modelo ideológico, a depender da forma como a língua escrita é trabalhada no contexto escolar. Os estudos do letramento permitem mostrar que os indivíduos, ainda que não alfabetizados, já conhecem algumas práticas de letramento, das quais participam e que essa familiaridade pode ser aproveitada para se trabalhar a escrita nos contextos em que ela aparece, com os significados que apresenta para seus participantes.

Em outras palavras, o período da alfabetização, pode ser organizado dentro das práticas sociais situadas. Vemos ao longo da trajetória profissional de Karla que, embora não atuasse nas turmas de alfabetização, alfabetizou muitos alunos, ou mesmo, buscou formas variadas para alfabetizá-los como identificamos no relato anterior, especialmente, quando encontrava crianças que não conheciam as múltiplas funções da palavra escrita.

Kleiman (2005) aponta que, quando a criança ainda não conhece as múltiplas funções da palavra escrita, o processo de aprendizagem pode tornar-se muito mais árduo:

Será que elas conseguirão enxergar esse alvo, se o que sabem sobre a escrita é o que a escola está lhes ensinando, tão distante das funções comunicativas e expressivas dos atos de ler e escrever? Nesse caso, a tarefa parece tão árdua como a de tentar aprender uma língua estrangeira repetindo, horas a fio, os sons dessa língua, sem nunca, porém, usá-la para falar com alguém, escutar uma piada, contar um caso.

Justifica-se, então, a preocupação de Karla em dar sentido àquilo que os alunos estão aprendendo. Chama para si, o papel de professora mediadora, como reconhece Fontana (2003), o professor é um mediador, intencional e explícito, entre o saber e o aluno. Para a professora-

alfabetizadora a questão da fluência na leitura e na escrita é apontada como um ponto primordial para que o aprendiz seja considerado plenamente letrado. No contexto escolar, isso implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições sociais onde se concretizam as práticas sociais.

Identifiquei nos dizeres das professoras entrevistadas, uma preocupação recorrente em relação ao modo como os conhecimentos sobre a língua escrita vêm sendo ensinados pelos professores, pois ao mesmo tempo em que falamos de ampliar as práticas de leitura em sala de aula precisamos garantir que as práticas em sala de aula, propiciem aos alunos vivenciarem um processo de ensino. Como Cleide afirma, muitos alunos chegam à escola letrados, mas não alfabetizados:

Eles chegam sem ler e sem escrever, muitos sem conhecer as letras do alfabeto e em um nível de letramento excepcional. É fácil você pegar pela questão do letramento porque tudo que você trazer pra sala de aula eles sabem discutir. [...] Eu começo por um movimento de escrita, não para que eles escrevam certo, mas para que eles escrevam. Aí, professora, eu não sei escrever. Eu sei que você não sabe, se você soubesse você não precisava estar aqui, nem eu. Só que pra saber o que eu tenho que te ensinar, você precisa me dizer exatamente o que você sabe. Se você sabe o M, eu não preciso ficar mais me preocupando com o M. [...] Vou pegar o exemplo de um texto: Você escreveu Santa Catarina e começou Santa com C? O Sandro começa como Santa Catarina e como começa o nome dele? Então, vou fazendo essas relações e levando para a alfabetização. Então, é usar mesmo o texto como pretexto, a gente parte desse mundo letrado, desse universo textual pra chegar a alfabetização.

Embora a professora Cleide não faça qualquer referência aos cursos de formação que frequentou, em sua fala, há marcas que revelam sua inserção a um campo de conhecimento divulgado nos tempos recentes. Ela apresenta em seu dizer uma postura de trabalho que reconhece o saber do aluno como ponte necessária para o avanço do ensino. Esse depoimento da professora Cleide nos fornece indicações de que ela está inserida em um campo discursivo, divulgado pela academia.

Com base na perspectiva dos estudos do letramento, divulgada por Kleiman (2005, p. 52), o professor precisa ter conhecimentos para agir como um agente social que procura olhar para a função da atividade na vida do outro:

O primeiro passo é descobrir quais são as funções da língua escrita no grupo e criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo

social no mundo da escrita. O trabalho é essencialmente político, mas não deixa por isso de ser didático-pedagógico. Tal como Paulo Freire dizia, ‘a natureza da prática educativa não permite que ela seja neutra, mas é sempre política’.

Dessa forma, a noção de agente social denota a concepção de agente de letramento, um conceito que partilha de um aspecto político que a noção de mediador, sozinho, não apresenta. Para Kleiman (idem), o professor como agente de letramento, desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de saberes, de técnicas, de estratégias e de representações sobre a escrita que o outro (o aluno e sua família) mobiliza no dia-a-dia ao realizar dada atividade.

Ao contrário do que as professoras vivenciam no cotidiano escolar, a respeito de um amplo conhecimento dos discursos teóricos, do melhor método/caminho para alfabetizar – visão compartilhada por mim ao longo de minha trajetória de formação – o agente de letramento, ao se engajar em práticas de letramento, estará empenhado em uma atividade colaborativa, em que todos têm algo com que contribuir, com que aprender. Incorporando essa dimensão sociopolítica se cria condições para que o indivíduo assuma diferentes papéis sociais, a depender das exigências das situações.

Muitos dos dizeres das professoras entrevistadas indicam que é necessário mediar as questões direcionadas às práticas de letramento dos alunos, mas também enfatizam a necessidade de garantir o domínio do código, como discute Cleide:

Letramento é fundamental, você saber dominar as informações do uso etc. especialmente, num mundo globalizado é essencial, só que não dá pra esquecer que a escrita é uma convenção. Algo que se construiu historicamente e que demorou-se muito tempo para ser construída. [...] o homem demorou séculos até nós conseguirmos ter um código que unifica e universaliza algumas informações. E se você não ensinar como fica o seu papel de professor? Para garantir um letramento, não precisa ser um professor, na verdade em casa, na internet, na *lan house*, no cinema, em qualquer lugar eles têm muito mais acesso a letramento que na sala de aula. Na rua ele tem jornais, revistas, *outdoors*, gibis tem muito mais coisa do que nós temos aqui. Então, a gente precisa resgatar isso. Letrar é não deixar de fora a convenção e a convenção não é criada pelo aluno, pelo contrário, ela precisa ser ensinada. Se você não falar que o *m* é antes do *p* e do *b*, isso não vai sair de dentro dele sozinho, talvez um dia ele possa olhar e descobrir que *m* é sempre antes do *p* e do *b*. Então, tem algumas coisas que precisam ser ensinadas, se você não falar que nome se escreve com letra maiúscula, por isso, é um substantivo próprio, talvez ele não vá saber. É uma convenção, se institucionalizou, e um conteúdo historicamente construído, não se criou de uma hora para outra e deve ser ensinado.

Pela narrativa de Cleide identificamos as especificidades da manutenção da alfabetização em face do conceito de letramento. A professora ressalta sua preocupação com o domínio do código ao ensinar seus alunos a língua escrita. Rosa também ressalta essa preocupação, ao nos contar como organiza a rotina no dia a dia com suas turmas:

Se você levar somente os textos: poesia, quadrinhas, cantigas para as crianças você consegue alguma coisa, mas é uma coisa muito lenta. E o nosso tempo é pequeno. É muito curto pra alfabetizar essas crianças. Você está recebendo crianças que nunca fizeram 1º ano. Outras, que saíram da creche para o fundamental e já querem que a criança leia no final do ano. Em cada conselho querem um texto das crianças. Para as crianças escreverem um texto é preciso que leiam, mas nem sabem ler ainda. Então, eu tento de todo jeito, e a única forma que dá certo, eu ensino o *abc*, o *a*, o *b*, o *c* e vou ensinando ao mesmo tempo as palavras, vou associando as palavras com eles. Vou trazendo textos, vou trazendo músicas também, mas eu não deixo o método antigo: mostro que o *b* com *a* faz *ba*, *l* com *a* faz *la*, *t* com *a* faz *ta*. Não deixo de fazer isso.

Rosa enfatiza que faz uso de métodos mistos. Afirma usar a silabação baseada nos modelos das cartilhas para alfabetizar, apresentando de forma individualizada as letras e as sílabas – um modelo bem próximo do qual foi alfabetizada pela própria mãe. No entanto, acrescenta a esse modelo uma diversidade de gêneros textuais, como as leituras que circulam em suas aulas, caracterizando a presença dos princípios orientadores das novas propostas de ensino em circulação no cotidiano escolar.

Cleide também comenta que procura alfabetizar seus alunos com leitura de textos e produções de textos, escrita espontânea, mas quando encontra um aluno que demora a se alfabetizar, procura mediar o trabalho pedagógico enfatizando as sílabas, de um modo um pouco diferente do utilizado por Rosa:

Só que esse ano eu tive duas crianças que eu segui até o meio do ano, mais ou menos, tentando outras propostas que não fossem a silabação, que fosse algo mais tranquilo... Só que eles aprenderam somente quando eu abri mão das minhas verdades para tentar chegar na verdade deles. É lógico que mesmo a silabação não é dada daquela forma boba. Se eu quisesse que eles escrevessem, por exemplo, o meu nome, ou o nome de uma história, *João e o pé de feijão*, por exemplo. Como é que se escreve o *jo*, professora? Ah, você sabe o *ja* de *jardim* que está escrito na lousa? Eu, sei! Então como é que você acha que é o *jo*? Então, você segue e percebe que eles pegaram muito mais rápido. Porque pra eles foi muito mais difícil ver o todo e foi mais fácil quando ele começou pela parte. [...] Eu passei a andar segundo o meu aluno. São os alunos que tem que me dar os indicativos.

Nessa mesma linha de raciocínio Karla questiona, por exemplo, o fato de os cadernos de caligrafia terem sido eliminados do cotidiano escolar. Quando temos diante de nós uma criança que tem a letra ilegível o nosso papel enquanto professora é mediar esse processo. Diz ela:

E eu dava recuperação paralela em linguagem e eu questioneei: há o aluno que não faz a letra redondinha porque não pode dar mais atividade de caligrafia. Eu não acredito nisso, acho que tem que ter porque é uma questão de treino, de coordenação motora, é lógico que você não vai fazer aquela cobrança de fazer a criança ajoelhar no milho porque não faz desse jeito. Mais você pode fazer a sua atividade e usar a caligrafia. Você pode responder uma pergunta de interpretação de texto num caderno de caligrafia, numa linha de caligrafia. É duro ficar lá treinando *aaa*, *bbbb* não tem sentido, mas se ele está usando a escrita, ele tem que aprender – o traçado. A escrita cumpre a função dela quando comunica alguma coisa. Quando não entende o que está escrito: vai comunicar o quê? Então, se não cumpriu a função dela...

Pelos dizeres de Karla, o embate entre as diferentes concepções de ensino permeia o cotidiano escolar e, muitas vezes, prejudicam os alunos ao não lhes garantir o acesso ao conhecimento. Tempesta (2009) procurou compreender, em seus estudos, as facetas constitutivas do processo de apropriação de conhecimento dos professores, reveladas nos dizeres sobre seu trabalho de alfabetização. Tal processo, é permeado por disputas, por aproximações e por resistências dos professores em relação à divulgação das teorias sobre o ensino da leitura e da escrita. Ao longo do estudo, a autora identifica as potencialidades e as limitações da formação.

O conhecimento docente promove o desenvolvimento do sujeito/profissional que passa a tomar para si escolhas, decisões, definição de ações reconhecidas como adequadas para cada uma das situações sociais por ele vivenciadas junto a outros atores sociais do universo da escola. Ou seja, o conhecimento específico à docência vai sendo incorporado pelo professor em seu processo contínuo de exercer sua profissão. Alguns espaços/tempos são privilegiados no sentido de proporcionar que esse conhecimento se elabore, se sedimente. (idem, p. 118)

Conforme tenho discutido ao longo deste trabalho, a alfabetização tem características específicas. Ampliar as práticas de letramento dos alunos, exige um trabalho sistematizado para que sejam considerados plenamente letrados. É, justamente nesse ponto, que a elaboração e a apropriação do conceito de letramento pelos professores, frente ao ensino da escrita, necessitam ter clareza quanto às especificidades dos conceitos de alfabetização, inserindo o conhecimento disponibilizado mediante estudos do letramento. Kleiman (2005, p. 13) enfatiza:

A prática da alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos). Ambos – professores e alunos – têm relações sociais predeterminadas: um anima, organiza, avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas.

Apresento a seguir algumas experiências pessoais das professoras-alfabetizadoras em que seus dizeres revelam também colaborar para sua atuação docente como agente de letramento. Neste sentido, fica explícito nos dizeres das quatro professoras-alfabetizadoras que o trabalho pedagógico, desde os anos iniciais, não deve se restringir apenas ao ensino da base alfabético-ortográfico do sistema. Elas ressaltam a importância de trabalhar com os livros literários, com o intuito de estes possibilitarem aos alunos o contato com uma grande variedade de gêneros textuais.

Karla nos conta como tem sido sua experiência, como mãe, diante de sua filha no período da alfabetização, ao mesmo tempo, em que é professora no 1º ano do ensino fundamental:

Tenho uma experiência com a minha filha. Desde o infantil I ela vivenciou a leitura de livros na sala de aula, além de ir para a biblioteca fazer projeto literário. No 1º ano ela já tinha o livro literário. Quando os alunos da turma dela estavam alfabéticos/silábicos-alfabéticos adotaram um livro pra ler, pra discutir pra fazer o projeto em cima do livro. Dentro desse projeto eles estudaram animais e tinha o livro lá do cachorro⁸ que eles adotaram para leitura. E esse ano – 2º ano - está mais intenso ainda, foi adotado um livro por bimestre. Porque eles querem garantir que no 1º ano a criança vai sair alfabetizada. E é uma visão que estamos vendo aqui na prefeitura, ao discutir aquele documento das diretrizes – refere-se, as Diretrizes curriculares para o ensino da língua portuguesa. O discurso até, então, era para o 1º ano preparar, mas a alfabetização tem que ser garantida no 2º ano. Agora temos o ciclo que defende garantir que até o 3º ano todos os alunos estejam alfabetizados, só que a escola particular está fazendo esse movimento mais cedo. Eles querem que no 1º ano as crianças saiam alfabetizadas, pra no 2º ano fazer um trabalho de fixação dessa alfabetização e o desenvolvimento do produtor de texto e do leitor. Eu vejo na escola da minha filha um trabalho muito grande de incentivo a leitura, tanto que a minha filha quer ser escritora. Ler livros é a diversão dela, quer ir ao *shopping* para ir à Livraria Cultura e na Saraiva. A mesma coisa que aqui na prefeitura a gente tem

8. O livro mencionado é *O menino / O cão*. A professora havia me mostrado este livro em um momento anterior à entrevista. A publicação é atraente pelo recurso gráfico de inversão utilizado, pois a história possui dois pontos de vista, o do menino e o do cão.

visto um movimento diferente com os alunos. Eu vi com os alunos quando comecei com o 1º ano. Eu não tinha essa experiência, eu tinha o que eu via com a minha filha apenas. Então eu estranhei um pouco, mas aí conversando com os outros professores que tiveram experiência no 1º ano, os alunos já chegaram sabendo escrever o nome, conhecendo os colegas, sabendo identificar as letras do alfabeto, conhecendo números associando quantidades. Ao menos, pelo que eu conversei não tinha isso antes. Eu tive esse ano a experiência assim dos alunos que já chegaram sabendo escrever o nome, sabendo reconhecer as letras e muitos que chegaram assim estão alfabéticos ou silábicos-alfabéticos. [...] O acesso à educação infantil tem garantido uma vivência escolar que acelera o processo de aquisição da língua escrita.

Este depoimento da professora Karla faz referências explícitas aos documentos das diretrizes e ao discurso dos formadores sobre ciclo. Sua fala transpareceu um viés crítico. Ela alega ter como comparativo a experiência na escola privada e, a partir disso, dispõe de elementos para a comparação. Por outro lado, reconhece a vivência escolar como aceleradora do processo de aquisição da escrita.

Para Kleiman (2005), o letramento permite aprender a continuar aprendendo. A autora refere-se ao professor que acredita que encontrará, nos cursos de formação, todos os conhecimentos que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas, um professor fadado ao desapontamento. Embora Karla afirmasse no início de sua narrativa, que a formação acadêmica lhe deu embasamento, observamos como compara a experiência de leitura da filha com a sua experiência como docente.

As narrativas de Rosa e de Maria que, inicialmente, enfatizavam a questão da formação, apontam também um caráter subjetivo diante de suas escolhas metodológicas que são marcadas, inclusive, pelas experiências pessoais.

Rosa rememora sua experiência, na infância, das leituras realizadas pela mãe, ao se referir à importância de levar aos alunos uma gama variada de textos literários antes mesmo que os alunos tenham o domínio individual da escrita. Ela não se esquece como aprendeu a decifrar com os próprios olhos, as histórias lidas por meio dos olhos de sua mãe:

Bem, no meu caso, eu fui a segunda de 15 irmãos, uma família numerosa. Meu pai não tinha muitas posses, morávamos numa cidade cheia de dificuldades, mas eu tive sorte porque minha mãe lia muito. Ela era uma pessoa que adorava ler romance e, isso, era muito bom. Tinha uma biblioteca em frente da nossa casa, tivemos sorte até nisso, uma biblioteca pública que emprestava livros. Ela

emprestava dois livros um para ela e outro para nós. Livros de historinhas, normalmente, de Monteiro Lobato. Eu me lembro bem, depois que ela lia a historinha em voz alta, ela dava os livros para olharmos as figuras. Nós ficávamos olhando com o maior cuidado, não podia rasgar. Aquilo criava vida na nossa mente, aquela figurinha da Emília, da Tia Anastácia aquele pessoal todo lá. Era muito legal. A mamãe lia não só para nós, lia também para os filhos dos vizinhos, não tinha televisão, rádio, nada. Era só leitura, historinhas da D. Amélia. Então, iam lá para a casa da mamãe, ela sentava numa rede, lá era muito quente, balançando e lendo pra nós as historinhas. Eu até desenhei na época da faculdade: a mamãe na rede e as crianças ouvindo as historinhas, a gente ao redor no chão, a mamãe se balançando com o livro. Ela lia uma, lia duas, ela dizia já chega e a gente queria outra. Ela dizia: ‘– Está na hora de dormir’. Era uma delícia toda quinta-feira. Era muito bom. Eu alfabetizei com minha mãe, a gente foi pra escola conhecendo ao menos as letras. Eu lembro que em cima de um baú velho ela ensinava meu irmão a ler pelo método antigo ainda: *b* com *a*, *ba*... E eu ficava escutando e quando chegou a minha vez, de ela me alfabetizar eu já sabia porque eu já escutava ela ensinando o meu irmão. Na escola foi fácil de eu me alfabetizar, foi rapidinho.

O fragmento acima da entrevista de Rosa ressoa vozes de outras histórias de professores. As professoras-alfabetizadoras entrevistadas por Guedes-Pinto (2008, p. 9), ao relatarem suas experiências de leitura, também, rememoram o costume da prática da leitura realizada com a família reunida, ou até ampliada, com outras companhias, de modo que a leitura oralizada fosse compartilhada entre os participantes da ação naquele momento específico. “Isto é, a leitura provocava um movimento de encontro e de desfrute entre os sujeitos envolvidos”.

Maria nos conta que sempre foi apaixonada pelas histórias contadas pelo pai, pela avó. E durante o período que atuava como monitora na educação infantil, segundo ressalta, reviveu essa prática, pois contava muitas histórias para as crianças na creche:

Quando o professor faltava, nós monitoras assumíamos a sala. Sempre tinha essa rotina de história e música na educação infantil. Quando eu ingressei no ensino fundamental eu perdi esse elo, porque o professor de ensino fundamental não conta história e não canta. Hoje, aqui nesta escola alguns cantam, mas muito raramente. Inclusive, às vezes, quando eu vou contar histórias e cantar tem professor que fala assim: ‘nossa eu estava lembrando o tempo da educação infantil’. E eu fico pensando assim: nossa se está lembrando do tempo da educação infantil deveria fazer isso um pouquinho com a sua sala também.

Neste ponto os dizeres de Maria vão ao encontro das palavras de Kramer (2007a) ao afirmar que do ponto de vista da criança, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, não deve existir fragmentação. Neste momento, especialmente, de inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, o diálogo entre estas duas etapas da educação precisa ser ampliado.

Para Maria foi por meio da arte de contar histórias que ela foi aos poucos atribuindo sentidos ao trabalho pedagógico no ensino fundamental, tornou-se, assim, uma contadora de histórias:

Você chega na sala de aula, no ensino fundamental e deve dar conta do conteúdo e tal. E aquilo não atingia as crianças e eu também não conseguia estabelecer um vínculo com elas. Era muito problema de indisciplina, era aquela coisa fechada na sala de aula e aquilo me angustiava de ficar fechada na sala de aula, sem poder dar um sorriso para as crianças senão as crianças achavam que você estava dando liberdade pra ela, pra tudo. Foi, então, que eu comecei perceber essa carência de leitura e decidi trabalhar com isso. Toda vez que eu ia substituir, sempre levava um livro e contava uma história. Eu cantava com as crianças também. Assim, comecei a criar vínculos. E, quando eu chegava à escola as crianças já vinham me encontrar no portão. 'Oi você veio hoje. Vai substituir na minha sala? É que a gente queria escutar história'. Então, eu fui trabalhando isso, mas, às vezes, eu me sinto um ET na escola porque eu faço aquilo que eu acho que deve ser feito, mas as pessoas acham que eu sou especial, mas eu não me sinto especial nisso. Eu sinto que eu faço aquilo que tem que ser feito. Tem que se contar história, tem que se cantar, então, pra mim não é coisa de outro mundo fazer esse tipo de coisa. Eu fui fazendo cursos, fazendo as coisas e fui aprendendo técnicas, técnicas pra contar histórias, técnicas pra falar em público. [...] Com o tempo você vai vendo que criança gosta de história, jovem gosta de história, adulto gosta de história, velho gosta de história. Então, isso é uma coisa natural do ser humano, gostar de escutar relatos, gostar de uma boa fofoca.

Maria acredita que, atualmente, com a perspectiva dos estudos do letramento sendo amplamente divulgado no cotidiano escolar por meio dos cursos de formação, isso possa ajudar os professores a superarem as práticas de ensino descontextualizadas, sem sentido para os alunos que se alfabetizam. Ela mesma rememora sua prática pedagógica cotidiana de ler para seus alunos e a ressignifica em face do conceito de letramento:

Minha prática diária é isso. É leitura pra essas crianças todos os dias. Tinha dia em que, às vezes, eu não lia no começo da aula, tinha dia que eu lia depois do intervalo, tinha época que eu lia depois que eles voltavam da educação física, pra acalmar. Isso, em outras turmas, não com essa, com esse 1º ano e 2º ano do ciclo I. Agora a gente tem uma prática de leitura na hora que eles estão mais sossegados. Leio todos os dias no início da aula. Temos posto essa leitura como prioridade na nossa sala de aula. [...] Algumas vezes, eu lia quando dava tempo ou lia pra acalmar, a leitura como uma coisa terapêutica, né? Agora não. Uso a leitura realmente pra estar formando, tanto formando esse leitor como formando um escritor. Às vezes, eu fico pensando preencher uma lacuna deixada por esse contato que deveria ser também feito pela família. De certa forma, a gente faz esse trabalho de estar incentivando essa criança a ler, lendo pra elas e, de repente, se a família fizesse também, ajudaria.

A partir desses dizeres identificamos saberes e práticas de trabalho que foram apropriadas pelas professoras, não apenas em suas trajetórias de formação profissional, mas também em práticas letradas vivenciadas no contexto familiar. São tradições culturais consolidadas que vêm se acrescentar às novas práticas de ensino voltadas as funções e usos sociais da escrita nos diferentes contextos sociais.

Utilizar a fonte oral, materializada por meio das entrevistas, permitiu que os anseios profissionais das professoras-alfabetizadoras fossem verbalizados. Tal fato, possibilita aos acadêmicos e formadores de professores, acompanharem como vêm ocorrendo esse processo de elaboração e de compreensão do conceito de letramento frente às práticas alfabetizadoras já cristalizadas. Amado (1995, p. 16) nos ajuda a entender:

Mediadas pela memória, muitas entrevistas transmitem e reelaboram vivências individuais e coletivas dos informantes com práticas sociais de outras épocas e grupos. A dimensão simbólica das entrevistas não lança luz diretamente sobre os fatos, mas permite aos historiadores rastrear as trajetórias inconscientes das lembranças e associações de lembranças; permite, portanto, compreender os diversos significados que indivíduos e grupos sociais conferem às experiências que têm.

Ao aceitar o convite para participar deste estudo, cada professora pôde reelaborar suas experiências individuais – de leitura, da formação inicial e continuada bem como das dificuldades da atuação docente. Por meio da análise de suas narrativas, é possível afirmar que apesar dos limites da formação, especialmente, no que se refere a linguagem, os conhecimentos vão sendo elaborados pelas professoras na tensão constitutiva entre suas práticas pedagógicas e os discursos acadêmicos divulgadores das teorias de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Manter ocupados 30 jovens e crianças por mais de quatro horas por dia exige condições materiais e espaços físicos adequados. Construir o desejo pelo conhecimento e pelo crescimento exige perspectivas de futuro e olhar otimista diante da realidade. Como conseguir tudo isso? Nesse ponto de nossa discussão, poderia arriscar-me a dizer que a organização por ciclos responde às necessidades de enfrentamento do fracasso escolar na escola pública quando ela está respaldada por princípios políticos, sociais, pedagógicos e técnicos capazes de nortear um projeto de escola que sabe onde quer chegar e sabe onde está situada e enraizada socialmente.” – ÂNGELA IMACULADA LOUREIRO DALBEN

Ao finalizar este trabalho, percebo o quanto estive envolvida com o movimento do cotidiano escolar no processo de reorganização das escolas municipais. As escolas passaram de uma organização em séries para uma escola organizada em ciclos. A pesquisa aconteceu ao longo desse movimento e, em meio a essas mudanças, foram divulgados nos cursos de formação o conceito de letramento como uma possibilidade de trabalho no ciclo. Movida pelo desejo de saber como outras professoras-alfabetizadoras estavam se apropriando dessas novas teorias divulgadas pelo Depe/Campinas e que efeitos, do mesmo, reconheciam em suas práticas, entrevistei quatro professoras-alfabetizadoras e analisei as narrativas colhidas ao longo deste trabalho.

Por meio das narrativas é possível identificar os diferentes percursos que essas quatro professoras trilharam antes de atuarem nas turmas de alfabetização: Rosa reinicia a carreira docente na escola pública após anos distante da sala de aula, sendo fortemente influenciada por metodologias tradicionais que marcaram sua formação escolar; Maria, uma profissional vivendo sempre conflitos metodológicos diante das propostas divulgadas nos cursos de formação em face do cotidiano escolar; Cleide, assim como Maria, queixa-se da falta de interlocução nos espaços destinados a formação de professores; Karla, devido ao processo de formação inicial e o início da carreira docente terem ocorrido na mesma instituição de ensino, afirma não ter encontrado tantos dilemas no início da carreira. Segundo ela, os dilemas surgem diante das propostas construtivistas e consolidam-se quando ela ingressa na escola pública e se depara com condições desafiantes de

trabalho – número excessivo de alunos e a dificuldade em adequar os conteúdos escolares aos diferentes conhecimentos dos alunos.

Ao dar escuta aos dizeres das quatro professoras entrevistadas, é possível sentir que elas estão em busca de interlocutores nessa tarefa, porque lhes cabe concretizar as mudanças que são propostas pelo Depe/Campinas. As escolas organizadas em ciclos evidenciam novos sentidos e significados para o trabalho pedagógico. São necessidades postas que requerem novos métodos, que, no limite de sua aplicação, serão desenvolvidos pelos professores.

Maria e Karla relatam estar desenvolvendo novas formas de enturmações a fim de garantir aos seus alunos o domínio da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo em que se exige dos profissionais uma nova postura diante da organização do ensino e dos alunos, os professores queixam-se do seu despreparo para conviver com as precárias condições de trabalho e de vida de seus alunos – são muitos os problemas emocionais, afetivos além da falta de conhecimento da própria cultura escolar – Rosa retrata: “mas eu não culpo as crianças. Eu culpo a maneira que eles [a professora refere-se à legislação vigente] introduziram as crianças na escola”.

Em relação ao conceito de letramento, ao defrontar-me com as narrativas das alfabetizadoras, embora elas tenham desenvolvido as narrativas de forma a não aprofundar esta questão, não identifiquei um confronto entre os conceitos, alfabetizar e letrar, nos dizeres das professoras. Seus modos de dizer indicam seu acesso à divulgação desse conceito, ao mesmo tempo em que revelam pouca familiaridade com o letramento. Suas falas não trazem pistas de uma apropriação criteriosa do conceito de letramento. Mostram que elas compreendem o tipo de proposta de trabalho que ele solicita, mas não o domínio teórico de sua perspectiva.

Segundo asseveram, as professoras entrevistadas, ficam explícitas as preocupações com os processos de letramento – novas práticas inseridas no currículo relacionadas com os usos da escrita em sociedade – diante dos processos de alfabetização, uma prática na escola, secular e bastante cristalizada na tradição.

As narrativas das quatro professoras participantes deste estudo revelam a procura de maneiras de garantir um ensino de qualidade, o que implica que seus alunos leiam e escrevam nos anos iniciais da escolarização formal, tempo considerado adequado. Posso dizer que as professoras-alfabetizadoras, e, eu me incluo neste grupo, estão a procura de experiências socialmente significativas para as crianças das escolas públicas brasileiras. No entanto, para

superar os problemas das nossas escolas não bastam apenas novas práticas de trabalho é necessário investimento na educação.

Verificamos, também, pelos dizeres das professoras que o acesso aos cursos de capacitação oferecidos pelo Depe/Campinas, além dos demais cursos frequentados pelas professoras entrevistadas são importantes, mas não suficientes. Ometto (2009, p, 125) ao se referir aos cursos de formação continuada afirma: “Eles ajudam o professor a perceber o que ainda não sabe, mas não o ajudam a suprir o não saber na dimensão prática”.

É importante também ressaltar que as falas das professoras quase não espelham a realidade dos cursos ou às possíveis contribuições. A formação continuada não ocupou um lugar importante em seus depoimentos. Talvez, esse possa ser considerado um indicativo da pouca influência que tem para o trabalho pedagógico, ou do pouco reconhecimento das professoras como profissionais essenciais ao trabalho.

Concordo com Valsechi (2009) ao apontar em seu trabalho a necessidade de um olhar crítico para os próprios fornecedores da formação continuada. A pesquisa de Paula (2008) volta-se também para a necessidade dos cursos de formação olharem para a relação de consumo dos métodos de alfabetização e dos discursos acadêmicos e legitimadores de *um certo* ensino da língua materna. Para a pesquisadora, a fabricação de ser professora-alfabetizadora vai matizando, fazendo um trabalho de bricolagem de métodos, fontes, livros, livros didáticos, cartilhas, uma composição poética e até mesmo autoral:

Na imagem da fabricação química, alguns elementos, depois de misturados, tornam-se uma substância outra que o retorno aos elementos é irreversível. Como em um processo de fabricação de um bolo em que os ingredientes, uma vez juntados e assados, são irreversíveis ao formato original de ovos frescos, manteiga cremosa, farinha pura. Embora eles estejam presentes. Mas essa fabricação envolve todo um modo de produção: com os mesmos ingredientes pode-se fazer bolos fofos, leves e aerados ou bolos pesados e batumados.

No caso da aula de alfabetização, temos, por exemplo, a produção de teorias sobre a alfabetização, os métodos originais, os livros didáticos acessíveis/obrigatórios; uma outra produção/fabricação referente aos modos de utilizar tais produções pelos professores alfabetizadores; e uma terceira produção/fabricação relacionada à apropriação ou não que o aluno faz. (Paula, 2008, p. 101-102)

De diferentes maneiras cada professora-alfabetizadora com sua trajetória de formação específica, contou-me como tem sido esse processo de inserção de novas práticas pedagógicas no

cotidiano da sala de aula. A narrativa de cada professora–alfabetizadora, é marcada pela busca constante de embasamento teórico para articulá-lo ao trabalho pedagógico, mas a articulação entre teoria e prática passa pela mediação, pelo aprendizado com os outros – o outro professor, o professor na formação continuada, o orientador pedagógico, os muitos outros profissionais – que ao conhecer as referências teóricas e os fazeres práticos, trabalhem cotidianamente nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista brasileira de educação*, v. 14, n. 40, jan.-abr./2009.

ALMEIDA, Doracy de Paula Falleiros. *No reino da alegria*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, s.d.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. *Revista história*, v. 14, São Paulo, 1995.

_____. A culpa nossa de cada dia: Ética e história oral. *Projeto história*, n. 15, São Paulo: Educ, 1997.

BARTON, David. *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blakwell Publishers, 1994.

_____; HAMILTON, M. *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BOSCO, Zelma Regina. *Notas sobre a criança e a linguagem na escola*. Campinas, CEFIEL/UNICAMP/SME/DEPE, 2007. (versão preliminar)

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC (Secretaria de Educação Básica), 2007a.

BRASIL. *Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental – Alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC (Secretaria de Educação Básica), 2007b.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. *Alfabetização: um tema muitos sentidos*. Curitiba: UFPR (Setor de Educação), 2008.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CALVINO, Italo. Os modelos dos modelos. In: _____. *Palomar*. SP: Cia das letras, 1994.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene (Org). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (Anais do encontro). São Paulo: USP (FAU), 1985.

_____. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & educação. Porto Alegre, 1990. v. 2, p. 177-229.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.) *Avaliação: políticas e práticas*. 2. ed., Campinas: Papirus, 2004.

_____. Os ciclos de formação como alternativa para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan.-abr./2009.

DEPE/CAMPINAS. *O ensino fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização: teorias e práticas*. Campinas: CEFIEL/UNICAMP/SME/DEPE, 2007. (versão preliminar)

DEPE/CAMPINAS. *Diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa no ciclo I do ensino fundamental*. Campinas: SME/DEPE, 2008.

DE SORDI, Mara Regina Leme. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.) *Avaliação: políticas e práticas*. 2. ed., Campinas: Papirus, 2004.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

_____. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, n. 50, 2000. p. 103-119.

_____. *Como nos tornamos professoras?* 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4. ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação*. Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, 2004^a, v. 25, n. 86, p. 133-170.

_____. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. 2. ed., Campinas: Papirus, 2004b.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92 out./2005 (especial), p. 911-933. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 abril 2009.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 out/2007 (especial), p. 965-987. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 abril 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*. Ano XX, n. 68 dez/1999. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 abril 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80 set./2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 abril 2009.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 85 dez./2003, p. 1095-1124. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 abril 2009.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 out./ 2007 (especial), p. 1203-1230.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan.-abr./2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 abril 2009.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies*. Ideology in discourses. 2. ed., London: RoutledgeFalmer. 2006.

GHEDIN Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: _____, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*:)1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GRAFF. Harvey J. O mito do alfabetismo. *Teoria e Educação*, n. 2, 1990.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado de Letras: UNICAMP (FAEP), São Paulo: Fapesp, 2002.

_____. *Organização do ensino no cotidiano escolar*. Campinas: CEFIEL/UNICAMP/SME/Depe, 2007. (versão preliminar)

_____. Fragmentos de histórias de leitura e escrita de professoras-alfabetizadoras na cidade de Campinas na contemporaneidade do século XX. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. (Org.) *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.

GOMES, Geisa Genaro. Educação de jovens e adultos: o que desejam os alunos, o que pretendem as professoras. Dissertação de Mestrado, Faculdade de educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language and Society*, v. 11, 1982. p. 49-76.

HÉBRARD, Jean. Escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 65-110.

_____. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma – entrevista. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, Dimensão, v. 6, n. 33 maio-jun./2000.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira da Educação*, Campinas, n. 1, jan.-jun./2001. p. 9-43.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. *Disciplinas e integração curricular*. História e políticas. Rio de Janeiro, 2002.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco*. CEFIEL/IEL/UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Campinas, CEFIEL/UNICAMP/SME/DEPE, 2007. (versão preliminar)

_____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, 2008. p. 519-541.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC (Secretaria de Educação Básica), 2007a.

_____; NUNES, Maria Fernanda. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 88, n. 218 jan.-abr./2007b. p. 48-72.

LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: Ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan.-abr./2009.

MASSON, Gisele. Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan.-abr./2009.

MONTEIRO, Maria. Iolanda. Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1876/1994)*. São Paulo: UNESP, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: _____; ALVES, Nilda. Pesquisa no cotidiano da escola – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OMETTO, Claudia Beatriz de Castro Nascimento. A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina fundamentos teórico-metodológicos de língua portuguesa, no curso de pedagogia. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PAULA, Flávia Anastácio de. Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

POLLAK, Michael. Memória esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. p. 3-15.

_____. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996a. p. 59-72.

_____. O massacre de Civitella Val Di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. 8. ed., Rio de Janeiro: FGV, 1996b.

_____. Forma e significado na história oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História* n. 14, São Paulo, Educ, 1997a.

_____. Tentando aprender um pouquinho, algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História* n. 15, São Paulo, Educ, 1997b.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Um brasileiro em Berlim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

ROJO, Roxane Helena. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2 jul.-dez./2006a. p. 569-596. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

_____. Fazer linguística aplicada numa perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11 maio-ago./1999.

SILVA, Vagner Gonçalves. Nos bastidores da pesquisa de campo. *Jornal da Tarde*, 13 de setembro de 1997. (resenha original)

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – Uma arena de significados. In: VORRABER, Marisa Costa. (Org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, n. 50, 2000. p. 26-40.

_____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2001.

SNYDERS, Georges; LEON Antonio; GRACIO Rui. *Correntes actuais da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil – Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003a.

_____. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3 set.-dez/2006. p. 477-492.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.1984.

_____. *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. London: Longman, 1995.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência Unesco Brasil, Letramento e diversidade, 2003.

TEMPESTA, Maria Cristina da Silva. Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TERZI, Sylvia Bueno. Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade? RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

_____. Transformações do letramento nas práticas locais. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALVANTI M. C. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____; SCAVASSA, Júlia S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005.

VALSECHI, Marília Curado. Desenredando os fios da teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do programa teia do saber. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXO I

Termo de consentimento da entrevista

Eu, _____, RG _____, tendo ciência dos objetivos da pesquisa, **ALFABETIZAR, LETRAR – Práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada em ciclos**, cedo os direitos de minha entrevista, realizada no dia ___/___/___ para a utilização dos dados, por mim produzidos (em via impressa ou oral). Tenho a garantia de que esses dados serão expostos mantendo-se sigilo absoluto de minha identidade. Para tanto, preencho os dados abaixo e junto com a pesquisadora Danieli Sebastiana Oliveira Tasca, assino concordando com o exposto acima:

Endereço		n.
Bairro	Cidade	CEP
Tel. (___)	e-mail	

_____, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do professor

Assinatura do professor-pesquisador

ANEXO II

Ficha do professor

Data de preenchimento ___/___/___

DADOS PESSOAIS

Nome		
Endereço		n.
Complemento	Cidade	Estado
CEP	Telefone(s) (___)	e-mail
Idade	Data de nascimento ___/___/___	Naturalidade
Sexo		Estado civil
1. Masculino		1. Solteiro(a)
2. Feminino		2. Casado(a) / União estável
		3. Separado(a) / Divorciado(a) / Viúvo(a)
Número de filhos ___		

NÍVEL DE ESCOLARIDADE

1. Ensino médio ou 2º grau incompleto (1ª e 2ª séries)
2. Ensino médio ou 2º grau completo (3ª série)
3. Magistério
4. Ensino superior incompleto
5. Ensino superior completo
6. Pós-graduação (*lato sensu*)
7. Pós-graduação (mod. extensão)
8. Mestrado
9. Doutorado

CURSO DE FORMAÇÃO

1. Normal superior
2. Outros

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Educação infantil
2. Ensino fundamental I
3. Ensino fundamental II
4. Ensino médio
5. Ensino superior

6. EJA (segmento I)

7. EJA (segmento II)

SITUAÇÃO ATUAL DE TRABALHO

1. Professor efetivo

2. Professor substituto

3. Professor aposentado

HISTÓRICO

Segundo grau

Instituição

Local

Data de início ___/___/___

Data de término ___/___/___

Graduação 1

Instituição

Local

Data de início ___/___/___

Data de término ___/___/___

Graduação 2

Instituição

Local

Data de início ___/___/___

Data de término ___/___/___

Especialização

Instituição

Local

Data de início ___/___/___

Data de término ___/___/___

Mestrado

Instituição

Local

Data de início ___/___/___

Data de término ___/___/___

Doutorado

Instituição

Local

Data de início ___/___/___

Data de término ___/___/___

OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

DADOS COMPLEMENTARES

Há quanto tempo leciona?

Série para a qual leciona

Séries para as quais já lecionou

Nome da escola onde leciona

1. Pública

2. Privada

Localização (logradouro, número, complemento, bairro, cidade, estado)

Nível de escolaridade da mãe

Nível de escolaridade do pai

Renda familiar

até um salário mínimo

de um a dois salários mínimos

de dois a cinco salários mínimos

de cinco a dez salários mínimos

mais de dez salários mínimos

não sabe

Religião

Qual a sua cor ou raça?

Local da entrevista

Entrevista realizada por

Data da entrevista ___/___/___

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

ANEXO III

Enturmação de alunos no ensino fundamental regular

Ciclo I
<i>1.º ano</i> – Aluno ingressante nascido no período de 01.04.2004 até 31.03.2005
<i>2.º ano</i> – Aluno ingressante nascido no período de 01.04.2003 até 31.03.2004
<i>3.º ano</i> – Aluno ingressante nascido no período de 01.04.2002 até 31.03.2003 que concluiu o 2.º ano do ciclo I
Ciclo II
<i>4.º ano</i> – Aluno promovido no 3.º ano do ciclo I
<i>5.º ano</i> – Aluno que concluiu o 4.º ano do ciclo II
Ciclo III
<i>6.º ano</i> – Aluno promovido no 5.º ano do ciclo II
<i>7.º ano</i> – Aluno que concluiu o 6.º ano do ciclo III
Ciclo IV
<i>8.º ano</i> – Aluno promovido no 7.º ano do ciclo III
<i>9.º ano</i> – Aluno que concluiu o 8.º ano do ciclo IV

Obs.:

O aluno retido por faltas será enturmado no mesmo ano do ciclo.

O aluno considerado retido na avaliação de aprendizagem ao final do ciclo será matriculado no mesmo ano final do ciclo.

Demais ingressantes serão matriculados no ano do Ciclo correspondente a sua idade.

ANEXO IV

Saberes dos alunos do 2º ano do ciclo de alfabetização 2º trimestre de 2008

Grupo 1	
PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
<p>Lêem e escrevem com fluência, apresentam preocupação com as questões ortográficas, incorporando-as em suas produções escritas.</p> <p>Interpretam oralmente e por escrito, na produção de texto possuem um vocabulário amplo e estão se apropriando das questões de pontuação. Tem boa desenvoltura para situações do cotidiano escolar, são organizados, têm senso estético, pintam e desenharam próximo à realidade. São criativos tanto nos desenhos como na produção de textos.</p>	<p>Dominam de forma mais precisa o vocabulário matemático, solucionam situações do cotidiano escolar. Estabelecem relações biunívocas fazem adições e subtrações simples, reconhecem e estabelecem relações número / quantidade, além do numeral 100. Estão em processo de compreensão do sistema de numeração decimal.</p>
PRÓXIMAS ETAPAS	
<p>↑ – Paragrafação, ortografia, pontuação, plural</p>	
Grupo 2	
PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
<p>Alguns lêem e fazem uma boa interpretação dos textos, outros não lêem tão bem. Porém, na escrita, ainda apresentam dificuldade (ex. paragrafação, segmentação de palavras etc.) a escrita desses alunos ainda reflete muitas marcas da oralidade.</p> <p>Tem boa desenvoltura para situações do cotidiano escolar, tem bom senso estético, pintam e desenharam próximo à realidade. São criativos tanto nos desenhos como nos textos.</p>	<p>Dominam de forma mais precisa o vocabulário matemático, solucionam situações do cotidiano escolar. Estabelecem relações biunívocas fazem adições e subtrações simples, reconhecem e estabelecem relações número / quantidade, além do numeral 100. Estão em processo de compreensão do sistema de numeração decimal.</p>
Grupo 3	
PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
<p>Lêem e escrevem palavras (apenas com sílabas simples. ou não) com mais segurança, a escrita já se aproxima do convencional, mas tem dificuldade na produção de textos apesar de já se atreverem a escrever mais. Dão conta de escrever frases. Estão desenvolvendo o senso estético, mas são mais lentos em sua produção, necessitando de mediação do professor.</p>	<p>Dominam o vocabulário matemático, em alguns momentos solucionam situações problemas do cotidiano escolar, estabelecem relações biunívocas, fazem adições e subtrações simples, reconhecem e estabelecem relação número / quantidade até o número 100 (nem todos). Estão em processo de compreensão do sistema decimal. Alguns, por ainda terem dificuldade para ler enunciados se perdem ou ficam atrasados em relação à classe.</p>

Grupo 4	
PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
<p>Alguns alunos não reconhecem todas as letras do alfabeto e especialmente, não associam todas as letras ao som, outros já escrevem palavras com sílabas simples. Ainda não conseguem organizar sua mochila, seu estojo e especialmente, o caderno. Necessitam constante mediação do professor para realização das atividades.</p> <p>Em alguns casos percebe-se que estas crianças não têm as condições anteriores (de valorização da escola, de mediação em casa) que seriam muito bem vindas e facilitariam o trabalho, a pouca maturidade também pode ser apontada, eles querem brincar ou queriam...</p>	<p>Dominam o vocabulário matemático (direita, esquerda, em cima, embaixo), em alguns momentos solucionam situações problema do cotidiano escolar, estabelecem relações biunívocas, fazem adições e subtrações simples, geralmente, no concreto, reconhecem e estabelecem relação número / quantidade, porém, com variações, alguns até 10, outros até 20 ou 30. Estão em processo de compreensão do sistema decimal. Alguns, por ainda terem dificuldades para ler enunciados se perdem ou ficam atrasados em relação à classe. São capazes de classificar e até mesmo somar com a mediação da professora. Porém, não lêem e apresentam dificuldade para acompanhar os outros alunos e ficam sempre atrasados.</p>