

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS PERCEPÇÕES DE ACADÊMICAS FORMANDAS  
DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS  
INICIAIS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Helen Denise Daneres Lemos**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

**AS PERCEPÇÕES DE ACADÊMICAS FORMANDAS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS**

**por**

**Helen Denise Daneres Lemos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Área de Concentração em Educação Brasileira da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2006**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**AS PERCEPÇÕES DE ACADÊMICAS FORMANDAS DO CURSO DE  
PEDAGOGIA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS  
ANOS INICIAIS**

elaborada por  
**Helen Denise Daneres Lemos**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

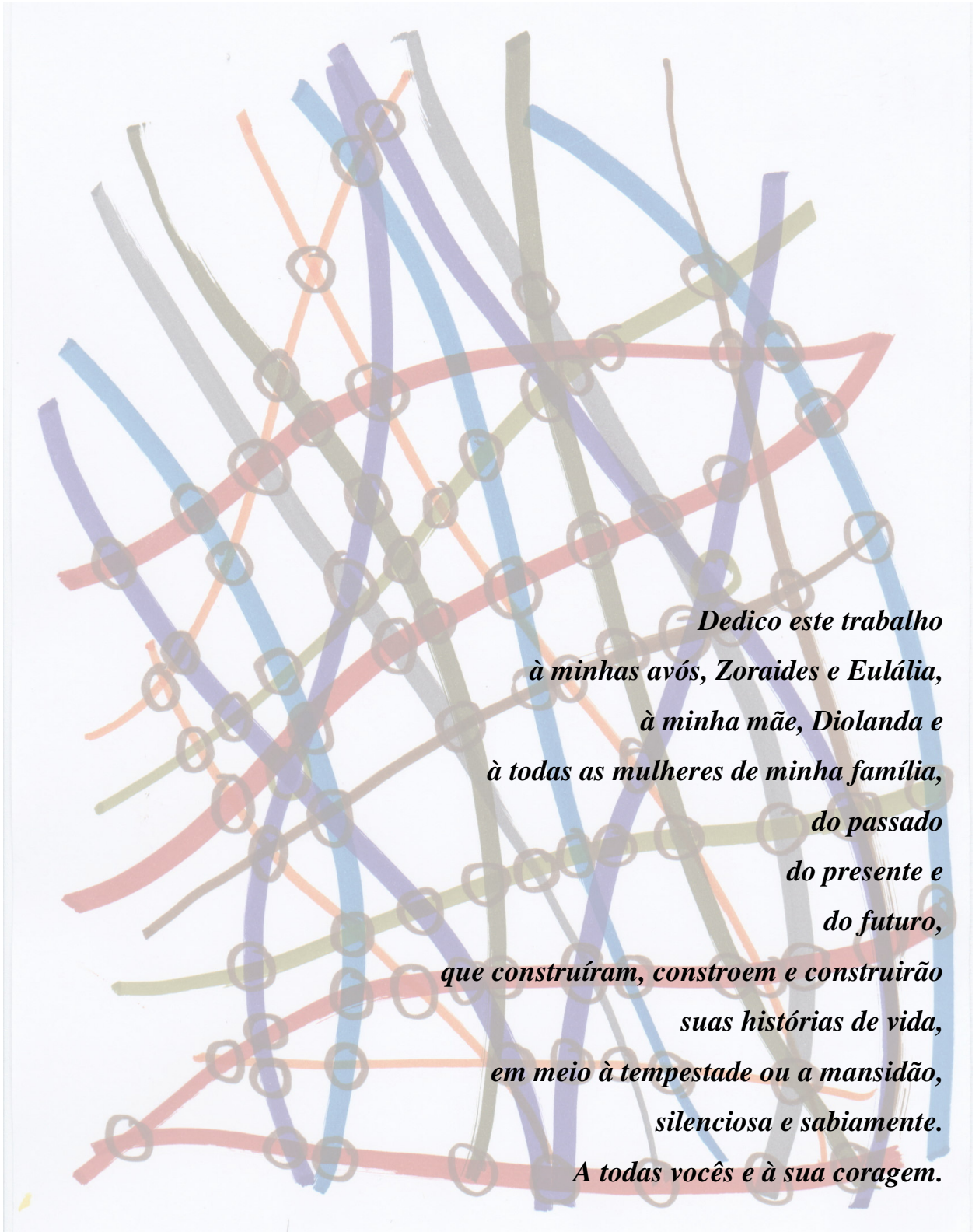
**COMISSÃO ORGANIZADORA:**

**Helenise Sangoi Antunes, Dr.<sup>a</sup>**  
(Presidente Orientadora)

**Aparecida Paiva, Dr.<sup>a</sup> (UFMG)**

**Ana Luiza Ruschel Nunes, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

Santa Maria, 21 de fevereiro de 2006.



*Dedico este trabalho  
à minhas avós, Zoraides e Eulália,  
à minha mãe, Diolanda e  
à todas as mulheres de minha família,  
do passado  
do presente e  
do futuro,  
que construíram, constroem e construirão  
suas histórias de vida,  
em meio à tempestade ou a mansidão,  
silenciosa e sabiamente.  
A todas vocês e à sua coragem.*

## Meus Agradecimentos

À **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes** pela amizade e orientação dedicada que dispensou à minha formação e a esta dissertação.

À **Banca Examinadora da Defesa de Dissertação**, pela disponibilidade em participar e avaliar esta pesquisa.

À minha mãe **Diolanda Madruga Daneres**, por todo o amor que sempre me dedicou, jamais deixando de apostar em minha capacidade diante dos desafios da vida.

Ao meu irmão, **Eduardo Daneres Lemos**, pelas conversas e reflexões que aprimoraram meus estudos durante o desenvolvimento do Mestrado. Também pela amizade sincera de uma vida inteira.

Ao meu amado, **Leonardo Veronimo Lameira**, pelo amor, companheirismo e uma imensidão de bons momentos que me fizeram muito feliz nesse período de tanto trabalho.

Às queridas amigas **Jamily Charão Vargas e Elinara Leslei Feller**, pela generosidade em me ajudar nos momentos de maior cansaço. Valeu!

Às Pedagogas **Elisangela e Analigia**, pela confiança, colaboração constante e pelos ‘elos’ que nos aproximaram um pouco mais nessa convivência de dois anos. Sem vocês nada seria possível!

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **AS PERCEPÇÕES DE ACADÊMICAS FORMANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS**

AUTORA: HELEN DENISE DANERES LEMOS

ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> HELENISE SANGOI ANTUNES

Santa Maria, 21 de fevereiro de 2006.

Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa intitulada Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e centraliza suas atenções para a formação inicial de professores, destacando o período final de graduação denominado Estágio Supervisionado. O objetivo principal é o de investigar as percepções e as relações entre as vivências pessoais, a formação inicial e as práticas educativas de acadêmicas formandas da Pedagogia, no que se refere à alfabetização e ao letramento. A partir de uma abordagem qualitativa, pautada nos estudos de Bogdan; Biklen (1994), busquei desenvolver o método biográfico 'Histórias de Vida'. Neste sentido, foram colaboradoras duas acadêmicas do Curso de Pedagogia que realizaram relatos orais e escritos, bem como entrevistas semi-estruturadas a respeito de suas trajetórias de vida. Pesquisas na área de formação inicial e continuada de professores, que valorizem as perspectivas pessoal e profissional em suas vidas, são relevantes por representarem uma dimensão, ainda pouco investigada, trazendo respostas para questões nos processos formativos iniciais de alfabetizadoras, tais como: Quais as relações estabelecidas pelas alunas estagiárias entre suas lembranças familiares e escolares e suas práticas educativas durante o estágio? Quais as relações entre sua formação inicial e estas mesmas práticas? Como se articula o eu-pessoal e o eu-profissional nos processos de tornar-se professora alfabetizadora? Como as acadêmicas articularam seus conhecimentos de vida e de formação sobre alfabetização e letramento? Estavam preparadas para alfabetizar e letrar? Perceberam sua capacidade leitora como professoras? Entre os principais autores estudados destaco Contreras (2002), Nóvoa (1992, 2001, 2003), Antunes (1997, 2001, 2004), Bosi (1994), Soares (1997, 1998, 1999), Paiva (2005), Weiss (2004), Leão (2004, 2005) entre outros, cujas reflexões fundamentaram a escrita deste trabalho. As considerações finais destacam a relevância da História de Vida nos processos de reflexão e conseqüente autoformação das acadêmicas estagiárias. Também são elencadas as relações percebidas entre as três dimensões: vivências pessoais, formação inicial e práticas educativas, como relações individualizadas e relações coletivas, estando as primeiras inseridas no âmbito da família, da escola e da formação das acadêmicas, tendo como foco a perspectiva mais pessoal de cada trajetória de vida. As demais relações abrangem uma perspectiva sócio-histórica, sendo influenciada e, simultaneamente, influenciando as histórias de vida das colaboradoras. Neste sentido, os resultados apontam

para a relevância de pesquisas nesta área por permitirem um avanço continuado nos estudos sobre formação de professores, bem como para a valorização do período de estágio final da Graduação em Pedagogia.

Palavras-chaves: Formação Inicial, História de Vida, Alfabetização e Letramento

## **ABSTRACT**

Masters Course Dissertation  
Post Graduation Program in Education  
Federal University of Santa Maria

### **LAST YEAR STUDENTS FROM THE PEDAGOGY COURSE'S PERCEPTIONS ON EARLY YEARS LITERACY**

AUTHOR: HELEN DENISE DANERES LEMOS

SUPERVISOR: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> HELENISE SANGOI ANTUNES

Santa Maria, February 21<sup>st</sup> 2006.

This work focuses on teacher initial formation and highlights the final stage of the Pedagogy course, called Supervised Training. It is connected to the Research Line Teacher Education Qualification and Professional Development from the Post Graduation Program in Education at the Federal University of Santa Maria. Its main objective is to investigate the perceptions and the relationship among personal experiences, initial formation and educative practices of last year students from the Pedagogy Course regarding early literacy. From a qualitative approach based on Bogdan and Biklen (1994), the 'Life Story' methodology for biography was applied to two last year academics. They presented oral and written reports, and were interviewed about their life experience. Research about initial and continuous teacher qualification, which values their personal and professional perspective is relevant for representing this yet little investigated dimension and answering questions concerning the initial qualification processes of literacy teachers, such as: What is the relationship established by the students on probatory training between their family and school memories and the educative practices they have applied while on training? What is the relationship between their own early education e those practices? How are their "personal self" and "professional self" articulated in the process of becoming a literacy teacher? How did the students articulate their life experience and qualification about literacy? Were they prepared to be literacy teachers? Did they realize their literate skills while teaching? Among the authors witch founded with their reflections in the writing this work were detached Contreras (2002), Nóvoa (1992, 2001, 2003), Antunes (1997, 2001, 2004), Bosi (1994), Soares (1997, 1998, 1999), Paiva (2005), Weiss (2004), Leão (2004, 2005). Final aspects point out the relevance of 'Life Stories' for the reflection processes and consequent qualification of the students on training. They also point out how the relationship between the three levels (personal experiences, initial formation and educative practices) is built when focused a more personal perspective based on the student's own experiences. Other relationships involve a more social-historical approach, which similarly is influenced and influences the academics' life stories. Thus, results show this study's relevance for the research field for allowing a contribution for the continuing improvement of the discussion on teacher initial formation, as well as for giving deserving attention to the final period of the degree in Pedagogy, which is the Supervised Training.

Key-words: Teacher initial qualification, Life stories, Training.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Esquema relativo às temáticas envolvidas nas entrevistas. Autora: Helen D. Daneres Lemos.	36
FIGURA 2:	Ana mostrando trabalho realizado na Graduação em Pedagogia, 2002. Fonte: Ana.	48
FIGURA 3:	Foto de formatura. Fonte: Elisangela.	48
FIGURA 4:	A Formatura da prima de Ana. Fonte: Ana.	51
FIGURA 5:	Elisangela e seu pai. Fonte: Elisangela.	52
FIGURA 6:	Uma experiência desagradável com Papai Noel. Fonte: Elisangela.	53
FIGURA 7:	Elisangela com seu uniforme da Pré-escola. Fonte: Elisangela.	56
FIGURA 8:	A Confirmação de Ana. Fonte: Ana.	65
FIGURA 9:	Elisangela em seu trabalho no Cartório. Fonte: Elisangela.	78
FIGURA 10:	Formatura no Ensino Médio de Ana. Fonte: Ana.	79
FIGURA 11:	Instalação Artística de Elisangela realizada no Centro de Educação/UFSM. Fonte: Elisangela.	95
FIGURA 12:	Elisangela chegando à UFSM. Fonte: Elisangela.	106
FIGURA 13:	Ana – gráfico construído a partir das testagens realizadas com os alunos sobre os níveis da lecto-escrita (FERREIRO, 1982), na qual se encontravam em 16/08/2004.	123
FIGURA 14:	Ana – gráfico construído a partir das testagens realizadas com os alunos sobre os níveis da lecto-escrita (FERREIRO, 1982), na qual se encontravam em 19/11/2004.	123
FIGURA 15:	Elisangela – gráfico construído a partir das testagens realizadas com os alunos sobre os níveis da lecto-escrita (FERREIRO, 1982), na qual se encontravam em 16/08/2004.	124
FIGURA 16:	Elisangela – gráfico construído a partir das testagens realizadas com os alunos sobre os níveis da lecto-escrita (FERREIRO, 1982), na qual se encontravam em 29/11/2004.	124
FIGURA 17:	jogo “Bingo de Letras” construído em Oficina de Jogos. Fonte: Acervo de Jogos de Helen D. Daneres Lemos	132
FIGURA 18:	jogo “Achei” construído em Oficina de Jogos. Fonte: Acervo de Jogos de Helen D. Daneres Lemos.	132

FIGURA 19:	jogos "Encaixe de Palavra" e "Bingo de Letras e Palavras". Fonte: Acervo Projeto de Ensino Ressignificando os Processos de Formação Inicial coordenado pela Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes.	133
FIGURA 20:	jogo "Encaixe de Palavra com Imagem". Fonte: Acervo Projeto de Ensino Ressignificando os Processos de Formação Inicial coordenado pela Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes.	134
FIGURA 21:	jogo "Soma dos números". Fonte: Acervo Helen D. Daneres Lemos.	134
FIGURA 22:	jogo "Bingo dos Animais". Fonte: Acervo Helen D. Daneres Lemos.	134
FIGURA 23:	jogo dos "Esportes – Formação de Palavras". Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa "Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais", construído pela participante Helen D. Daneres Lemos.	135
FIGURA 24:	jogo "Dado Tabuada. Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa "Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais", construído pela participante Helen D. Daneres Lemos.	135
FIGURA 25:	jogo "Contar Histórias". Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa "Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais", construído pela participante Helen D. Daneres Lemos.	135
FIGURA 26:	jogo "Alfabeto dos Palhaços". Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa "Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais", construído pela participante Helen D. Daneres Lemos.	138
FIGURA 27:	tipo de painel em tecido construído para fixação de letras, figuras e construção de histórias e textos. Fonte: Elinara Leslei Feller.	138
FIGURA 28:	jogo "criando a História". Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa "Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais", construído pela participante Helen D. Daneres Lemos.	137
FIGURA 29:	jogos confeccionados com garrafas "Montando palavras". Fonte: Acervo Projeto de Ensino Ressignificando os Processos de Formação Inicial coordenado pela Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helenise S. Antunes.	137
FIGURA 30:	jogo do "Enigmas – Série com desafios de construção de palavras e frases". Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa "Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais", construído pela participante Helen D. Daneres Lemos.	137
FIGURA 31:	Produção literária para crianças sugerida às estagiárias pela orientação da Disciplina MEN 422- Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II.	149

FIGURA 32: Figura 32: Planejamento de Ana - Estrutura de autoria da Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, elaborada para auxiliar suas alunas nas Disciplinas MEN 421 e MEN 422	159
FIGURA 33: Planejamento de Elisangela - Estrutura de autoria da Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, elaborada para auxiliar suas alunas nas Disciplinas MEN 421 e MEN 422	160

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Ementa da Disciplina Bases Teóricas da Alfabetização.	88
TABELA 02: Ementa da Disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Currículo por Atividades I.	89
TABELA 03: Ementa da Disciplina Métodos e Processos de Alfabetização I.	90
TABELA 04: Ementa da Disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Currículo por Atividades II.	90
TABELA 05: Ementa da Disciplina Métodos e Processos de Alfabetização II.	91
TABELA 06: Ementa da Disciplina Literatura Infantil.	91
TABELA 07: Ementa da Disciplina Comunicação em Língua Portuguesa I.	92
TABELA 08: Ementa da Disciplina Comunicação em Língua Portuguesa II.	92
TABELA 09: Ementa da Disciplina Comunicação em Língua Portuguesa I.	99
TABELA 10: Ementa da Disciplina Comunicação em Língua Portuguesa II.	99
TABELA 11: Ementa da Disciplina Língua Portuguesa e Educação Escolar I.	99
TABELA 12: Ementa da Disciplina Língua Portuguesa e Educação Escolar II.	100
TABELA 13: Ementa da Disciplina Teorias da Leitura e da Escrita.	100
TABELA 14: Ementa da Disciplina Processos de Leitura e Escrita I.	100
TABELA 15: Ementa da Disciplina Processos de Leitura e Escrita II.	101
TABELA 16: Ementa da Disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação.	101
TABELA 17: Dados bibliográficos da produção literária para crianças sugerida às estagiárias pela orientação da Disciplina MEN 422.	150
TABELA 18: Reflexões do Diário de Aula realizadas no período de Estágio de Ana	152
TABELA 19: Relações Individuais entre as categorias de análise	167

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACG – Atividade Complementar de Graduação  
ANDE – Associação Nacional de Educadores  
CE – Centro de Educação  
CEU – Casa do Estudante Universitário  
CIE-E – Centro de Integração Empresa-Escola  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
FATEC – Fundação de Amparo à Tecnologia  
FIC – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Imaculada Conceição” – Santa Maria  
FIPE – Fundo de Incentivo à Pesquisa  
GAP – Gabinete de Projetos  
GEPEA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Arte  
GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social  
GEPFICA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização  
IES – Instituição de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MEN 421 – Disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I  
MEN 422 - Disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II  
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
OECD – Organization Economic Cooperation Development  
P.P.P. – Projeto Político Pedagógico  
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria  
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I - MINHA TRAJETÓRIA E AS REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....</b>	<b>4</b>
1.1. O reencontro com minhas lembranças.....	4
1.2. Reflexões sobre a pesquisa e suas justificativas.....	12
<b>CAPÍTULO II - A HISTÓRIA DE VIDA E A MEMÓRIA COMO ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO.....</b>	<b>22</b>
2.1. Metodologia e Instrumentos utilizados.....	22
2.2. Critérios e sujeitos de pesquisa.....	26
2.3. A História de Vida.....	27
2.4. Memória e Autobiografias.....	31
2.5 As Entrevistas Semi-Estruturadas.....	34
2.6. Refletindo sobre as lembranças através da Fotografia.....	37
<b>CAPÍTULO III - PROCESSOS FORMATIVOS: REFLETINDO SOBRE O ENSINAR E O APRENDER.....</b>	<b>41</b>
3.1. A Pedagogia no Brasil: um destaque sobre a década de 80.....	41
3.2. A Trajetória do Curso de Pedagogia da UFSM: Escolhas Profissionais e os Processos de Formação.....	80
<b>CAPÍTULO IV – O ESTÁGIO: DESAFIOS DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO.....</b>	<b>112</b>
4.1. A Teoria aliada à Prática durante o Estágio Supervisionado.....	112

<b>4.2. Percepções sobre Alfabetização e Letramento.....</b>	<b>114</b>
<b>4.3. O Estágio e as Práticas de Alfabetizar e Letrar.....</b>	<b>122</b>
<b>4.4. As Significações construídas sobre o Estágio.....</b>	<b>161</b>
<b>4.5. A Revisão de todo o Processo: Sistematizando</b>	
<b>Relações Individuais e Coletivas.....</b>	<b>166</b>
4.5.1. Relações Individuais de Ana.....	170
4.5.1.a. A Família e as Práticas de Alfabetizar e Letrar.....	170
4.5.1.b. A Escola e as Práticas de Alfabetizar e Letrar.....	170
4.5.1.c. A Formação Inicial e as Práticas de Alfabetizar e Letrar.....	171
4.5.1.d. Os Condicionantes Pessoais e as Práticas de Alfabetizar e Letrar.....	172
4.5.2. Relações Individuais de Elisângela.....	173
4.5.2.a. A Família e as Práticas de Alfabetizar e Letrar.....	173
4.5.2.b. A Escola e as Práticas de Alfabetizar e Letrar.....	174
4.5.2.c. A Formação Inicial e as Práticas de Alfabetizar e Letrar.....	175
4.5.2.d. Os Condicionantes Pessoais e as Práticas de Alfabetizar e Letrar.....	176
4.5.3. Relações Coletivas.....	176
4.5.3.a. As Experiências na Escola e as Práticas de Alfabetizar e Letrar.....	176
4.5.3.b. A Escolha Profissional e as Práticas de Alfabetizar e Letrar.....	177
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>183</b>

## INTRODUÇÃO

O contexto histórico atual nos revela a preocupação mundial com a erradicação do analfabetismo e a expansão de uma nova condição denominada em nosso país como ‘alfabetismo’ ou letramento. Os estudos que se destacam são os de Teberosky; Colomer (2003), Mortatti (2004), Tfouni (1988), Soares (1997, 2000, 2003) entre outros.

O pensamento humano influenciou, historicamente, a transformação das civilizações desde que os gregos perceberam o valor desse potencial que, no homem se destacava, entre todos os outros seres do planeta: a capacidade de racionalizar. Floresceram, a partir dessas reflexões, muitas das idéias que fundamentaram as bases da civilização ocidental à qual pertencemos. A escrita e a leitura, conforme Ferreira (2001), ampliaram-se entre as sociedades, embora, durante muitos séculos, tenham sido restringidas a uma minoria escolhida para deter os conhecimentos contidos nos escritos elaborados pelas antigas civilizações.

Vivemos um momento de transição mundial em nível social, econômico, político, onde se modificam as estruturas que regiam as nações modernas como a territorialidade, a soberania, o isolamento em alguns casos. Não existe mais espaço para esses valores, pois a evolução tecnológica e a formação de novos paradigmas sociais incentivam as pessoas a terem uma postura diferenciada dentro da sociedade. Já não é suficiente ser alfabetizado e ter um repertório básico de tratamento com a linha escrita e a leitura, como, por exemplo, saber ler um jornal ou um livro. As exigências sociais são bem maiores e envolvem as diferentes linguagens que se apresentam a nossa volta como a informática (informações instantâneas), a telemática (comunicação instantânea), a iconografia (representações de imagens como fotos, gravuras), entre muitas outras. Recentes estudos, como os de Fernandes (2001), Bonamino [et al] (2002), Schwartzman (2003), revelam que, em muitos países, o problema do analfabetismo já está sendo contornado. Entretanto, a questão do iletrismo<sup>1</sup> tornou-se o novo problema a ser enfrentado.

---

<sup>1</sup> Soares (2003) cita Lahire, em *L'invention de l'illettrisme* (1999), e Chartier e Hébrard, em capítulo incluído na segunda edição de *Discours sur la lecture* (2000), que colocam o *illettrisme* – a palavra e o problema que ela nomeia – surge, no contexto francês para caracterizar jovens e adultos do chamado Quarto Mundo que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho.



Nesta investigação, procuro abordar o interesse pelos processos de alfabetização e letramento aliados, no caso desta pesquisa, à formação inicial de professores, com especial atenção ao Estágio Supervisionado, empregando, para isso, o método biográfico ‘História de Vida’.

No Capítulo I, desenvolvo o projeto, partindo, primeiramente, de minhas lembranças, compondo uma autobiografia a fim de refletir sobre minha trajetória pessoal e profissional para compreender as motivações pessoais que me levaram a realizar uma pesquisa nessa área da educação. Também procuro refletir sobre as experiências no Curso de Mestrado e sua contribuição para minha formação como pesquisadora. A seguir, apresento a justificativa para o desenvolvimento de meus estudos, bem como os objetivos que foram estabelecidos para a realização da pesquisa.

O Capítulo II apresenta uma abordagem conceitual sobre a metodologia escolhida, bem como, sobre os critérios e os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de informações. Os estudos deste capítulo apontam para a necessidade de um aprofundamento nas temáticas História de Vida, Memória, Autobiografia, Entrevista e Fotografia.

O Capítulo III contém uma análise fundamentada dos relatos autobiográficos, na tentativa de formar uma rede de informações que contemplassem três perspectivas distintas de suas histórias de vida: *as lembranças familiares e escolares, a escolha profissional e os processos de formação* e, por fim, *as práticas de alfabetizar e letrar* durante o Estágio Supervisionado. Essas perspectivas de análise são contextualizadas social e historicamente, ampliando o quadro de análise em que se inseriram os depoimentos das colaboradoras. Permeando cada uma destas análises, trago a contribuição da fotografia como recurso significativo no detalhamento dos relatos autobiográficos orais das colaboradoras.

Desta forma, no Capítulo III – subcapítulo sobre o Histórico da Pedagogia e a década de 80 –, acredito ser pertinente a inserção dos relatos referentes às lembranças escolares das acadêmicas e às suas escolhas profissionais, procurando contextualizá-los, adequadamente, àquele momento da história educacional brasileira. No mesmo Capítulo – subcapítulo referente ao Curso de Pedagogia e sua trajetória na Universidade Federal de Santa Maria/RS – complemento as análises já desencadeadas a respeito das mudanças na estrutura curricular do Curso, utilizando-me das informações contidas nos relatos sobre os processos formativos em que se envolveram as acadêmicas colaboradoras durante a graduação e sobre as significações constituídas pelas mesmas a respeito do Curso.

A partir destas reflexões, no Capítulo IV, procuro realizar algumas discussões sobre a relevância do Estágio como um momento de união entre a teoria e a prática do futuro professor. No subcapítulo denominado Alfabetização e Letramento como Processos Complementares, tento valorizar as contribuições das colaboradoras em relação à relevância da escrita e da leitura nos espaços escolares, bem como, suas ‘falas’ sobre os significados produzidos a respeito desses dois processos. Destaco, ainda, as principais reflexões sobre suas práticas de alfabetizar e letrar com base em seus escritos e relatos orais.

As considerações finais destacam minhas reflexões sobre o processo da investigação, onde procuro responder à questão problematizadora que motivou o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos que adotei durante a pesquisa.

É fundamental que professores em formação inicial e continuada intensifiquem questionamentos e procurem validar soluções em meio aos problemas de nossa realidade social, cultural e educacional, mas também é urgente que haja uma maior atenção aos ‘espaços’ oferecidos para essa formação inicial e continuada, as formas de incentivo e ao trabalho que é desenvolvido junto a esses professores. Afinal, são eles os mobilizadores principais do convívio que crianças, jovens e adultos poderão ter com a escrita e a leitura no ambiente da escola. Neste contexto reside um dos pontos que demonstra a relevância de pesquisas nessa área.

## CAPÍTULO I

---

# MINHA TRAJETÓRIA E AS REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

### 1.1. O reencontro com minhas lembranças

Ao dar início a esse capítulo, confesso que tive dificuldades em me voltar para o passado e para um caminho percorrido, muitas vezes, com sacrifícios, renúncias e perdas. Há quatro anos, trabalho como professora do Sistema Público de Ensino Estadual, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aos trinta e oito anos, busco, dia a dia, a compreensão de mim e do mundo em que vivo, para poder exercer minhas diferentes faces - a mulher, a amiga, a mãe, a cidadã, a pesquisadora, a professora - com a máxima verdade e alegria que me são possíveis.

Acredito na idéia de que todos somos originais, por nos constituirmos únicos, em nossas vivências, desafios, derrotas e vitórias. Cada pessoa traz consigo as marcas de suas experiências, ora apagadas da memória, ora lembradas como exemplos de lições importantes que podem influenciar no que ela é ou deseja vir a ser no decorrer de sua vida. A partir desta compreensão, percebo a relevância do ato de lembrar os fatos mais significativos de minha vida, mesmo que não tenham sido tão positivos, porque tais recordações me remetem a uma compreensão do porquê sou o que sou, ou do porquê ainda não sou o que espero ser um dia. Afinal, vivemos um processo de constante transformação e expectativa por um futuro melhor. Recordando o passado, percebemos o quanto nos modificamos e passamos a entender que a vida é um processo contínuo de evolução.

Nasci em Bagé, RS, em 1967, e de minha primeira infância trago poucas lembranças conscientes, mas concretizo no dia-a-dia, os sentimentos que me foram oferecidos por pais que me esperaram e me amaram desde meus primeiros momentos de vida. Herdei, dessa

convivência tão especial com minha família, o amor, o entusiasmo, a força de vontade, o bom-humor e a alegria que, poucas vezes, permiti que me abandonassem. Reforço minha crença na idéia de que a família é tudo na formação de uma criança e que, por mais obstáculos que uma pessoa precise enfrentar, se tiver crescido junto a uma família que tenha lhe amado, as dificuldades, certamente, serão vencidas. Muitas vezes, busquei forças para enfrentar minhas dificuldades no amor de minha família. Procurei e consegui superar os muitos obstáculos que surgiram, sempre lembrando das conversas e do incentivo oferecido principalmente por minha mãe e meu irmão. Foi a liberdade e a confiança que experimentei durante minha infância e adolescência que me possibilitaram lutar por meus objetivos e concretizá-los na maioria das vezes.

Procurarei, portanto, descrever algumas experiências significativas de minha vida escolar, as quais representam fatores importantes na minha decisão de “tornar-me professora”. Concordo com a afirmação de Codo (1999), que entende a educação como um processo que se faz em todos os lugares e em todos os instantes, sem pré-determinações para um início ou um final, pois está sempre acontecendo em todos os momentos de nossas vidas.

Minhas lembranças emergem a partir dos cinco anos, quando fiquei doente e tive de manter-me em repouso por alguns meses, fato que colaborou para o meu contato com os livros infantis e com os “desenhos” das letras naquelas páginas coloridas. Minha mãe, aproveitando-se da situação, alfabetizou-me em pouco tempo. Entrei na escola em 1974, aos seis anos, e fui direto para a primeira série. A escola era particular, chamava-se Colégio Espírito Santo, de ordem franciscana, modelo de educação tradicional, muito recomendada. Lembro de minha primeira professora. Seu nome era Miriam, era bastante jovem, havia acabado recentemente seu estágio e aquele era o seu segundo ano de trabalho. Lembro, também, de como eu costumava levar-lhe muitas flores todos os dias. Os vínculos afetivos sempre foram muito importantes para meu desempenho na escola, e essa característica ainda é muito forte em mim.

Nossa sala de aula era grande, teto alto, cadeiras e mesas de madeira escura, em ordem, os alunos todos sentados um atrás do outro. Eu tinha a sensação de que tudo ali era enorme, intocável, distante e frio. A professora nos dava muitas folhas mimeografadas. Eu adorava desenhar nas trilhas e passar por cima das gravuras pontilhadas. Nossa educação foi embasada em preceitos religiosos e aprendemos todas as normas de uma vida cristã adequada, de como deveríamos nos comportar. A lembrança mais forte que tenho dessa época é de uma sala onde tínhamos aulas de Educação Artística, localizada em um dos prédios do outro lado do “enorme” pátio interno (tempo atrás, fui visitar a escola – o pátio não é tão grande, eu é

que era pequena demais). O cheiro de tintas até hoje me traz boas sensações, porque me lembro do quanto gostava de expressar-me, ludicamente, através das pinturas, das modelagens em argila, das dobraduras, dos recortes e colagens. Aquele era, sem dúvida, o melhor momento da semana para mim. Minha mãe costurou um avental para que não me sujasse com as tintas, mas eu sempre “rebocava” um pouco a roupa.

Acredito que a imaginação, a criatividade, a admiração pelas expressões artísticas que percebo em mim, hoje, foram influenciadas por esse período de minha infância.

Quando estava na quarta-série, aconteceu uma ruptura nesse processo. Meus pais precisaram mudar de residência e fomos morar em um Distrito – Candiota - no interior de Bagé, e lá fui estudar na Escola Municipal de 1º Grau Dr. Jerônimo Mércio da Silveira. A ruptura em todos os meus vínculos e valores foi muito forte. Lembro que a escola era nova, de madeira e que havia muitas salas de aula. As professoras eram carinhosas comigo, mas o ritmo era diferente, os colegas me rejeitaram, o ambiente tinha algo de violento, as crianças agrediam-se e eu, que jamais havia maltratado alguém, nem sequer sabia como me defender de tantas agressões, tive de aprender a conviver com aquela situação.

Aos poucos, depois de um ano e meio, fui fazendo amizades, duradouras por sinal, que me acompanharam por toda a adolescência e fizeram-me superar os problemas tão típicos desta fase. A respeito deste período, não lembro quase nada da escola e das aulas, nada ficou de mais significativo porque os professores faziam o que até hoje vejo fazerem com as turmas: escrevem sem parar no quadro, exigem silêncio, apagam o quadro, escrevem de novo, explicam alguma coisa, mandam que os alunos façam os exercícios do livro tal, página tal, e é só isso. Não há como guardar memórias de aulas como essas, simplesmente não consigo lembrar de quase nada, exceto das aulas de Técnicas Agrícolas, Técnicas Domésticas, entre outras técnicas que eram trabalhadas com os alunos.

Entendo que as aulas na outra escola também eram tradicionais, mas com uma diferença fundamental: lá havia recursos que enriqueciam o ambiente e produziam condições para modificar comportamentos de uma forma lúdica, mesmo que houvesse hora certa para tudo. Quando reflito a respeito, percebo que vivi um período educacional onde o tecnicismo era preponderante nas escolas, principalmente na rede pública.

Meu Ensino Médio, no ano de 1982, foi marcado pelo retorno a minha antiga escola e isto me causou enorme alegria. Tive ótimos professores, fiz o curso de Formação para o Magistério e aproveitei ao máximo tudo o que aprendi naquele período. Eram muito divulgadas as idéias da Educação Libertadora e as influências religiosas continuavam fortes em minha formação.

Lembro que foi neste período, dos quatorze aos dezesseis anos, que entrei em contato com a literatura, incentivada por minha professora preferida dessa época, chamada Angélica, professora de Língua Portuguesa. É incrível como lembro até do perfume dela e, até hoje, ao passar por alguém na rua, usando o mesmo perfume, as recordações daquele período voltam. Através de suas aulas e de suas indicações, passei a ler Érico Veríssimo, meu autor preferido. O primeiro livro que li, do início ao fim, foi “Clarissa”, após “Um lugar ao Sol”, “Saga”, “O Continente”, enfim, o tempo passou e fui lendo tudo que conseguia, encantada com a literatura. Nesse período, também, passei a escrever pequenos contos, poesias, uma forma de catalisar inquietações, sentimentos, um hábito com o qual enriqueci meu vocabulário e aprendi a valorizar os atos da leitura e da escrita. Desde então, nunca deixei de ler e, com o tempo, desenvolvi um especial interesse pela Literatura Infantil, tema de um Projeto de Extensão que desenvolvi na Graduação.

Aos dezesseis anos, me formei cheia de sonhos, acreditando que poderia mudar o mundo. Este foi um período difícil para a profissão “professor”. A sociedade e os próprios professores estavam descontentes e desestimulados com o descaso dos governantes em relação à Educação. Consciente da impossibilidade de começar a trabalhar logo na área e, sob a influência de minha família, no início de 1988, resolvi fazer outro curso, este sim, profissionalizante, com status mais elevado que o de professor, salário melhor, na Escola Técnica Federal de Pelotas.

Os problemas sociais e econômicos do país, bem como o desprezo que eu percebia nas pessoas em relação aos professores, influenciaram o abandono do Magistério. Sob a influência de meus pais e pelo contexto educacional naquele período, acreditei que um bom salário, um trabalho reconhecido, seria capaz de me realizar como ser humano, todavia havia me sentido muito bem ao dar aulas.

A década de 80, para os professores, mal remunerados, desqualificados perante a sociedade, retratou um período de descaso e desânimo na educação. Ser professora, nessa época era tido como o atestado que não se podia ser mais nada, era a última escolha em termos de profissão. O estímulo dado pelo governo à educação tecnicista, no tocante às Escolas Técnicas, era intenso, e decidi por uma formação que pudesse, futuramente, oferecer-me maiores benefícios financeiros. Creio que foi um dos meus erros mais significativos, no entanto, aos dezessete anos, temos, ainda, a possibilidade de errar.

Consegui formar-me aos vinte anos, Técnica em Eletrônica no ano de 1987. Enfrentei um curso rigoroso, no sentido técnico e científico. Ali encontrei o estímulo de professores ao

pensamento crítico dos alunos; professores dentro da instituição. Era o caso de um professor de História que chamava muito a atenção dos alunos por sua irreverência.

Formada em Eletrônica, tive um início de carreira muito bom. Trabalhei na área de Biomedicina, onde operava na manutenção de aparelhos eletrônicos utilizados em hospitais. Fui a primeira mulher, no Rio Grande do Sul, a exercer esta função, pois a área era, essencialmente, masculina. Após cinco anos exercendo a profissão, percebi que esse tipo de trabalho não me trazia realização pessoal. Aos vinte e seis anos, enfrentei uma crise existencial que me fez avaliar a vida para recomeçar de onde eu havia, um dia, parado.

Em 1994, resolvi vir para Santa Maria, para fazer o vestibular da UFSM. Trabalhei durante dois anos até conseguir estrutura para realizar o concurso. Em 1996, ingressei no Curso de Pedagogia - Habilitação Pré-Escola, não muito segura de que estava no caminho certo. Enfim, os primeiros meses foram decisivos para que eu definisse metas, principalmente, por ter ingressado em um período em que o curso era rejeitado pelos próprios acadêmicos.

Pouco a pouco, o resgate da auto-estima do curso foi estabelecendo-se. Surgiram grupos de estudo, futuros grupos de pesquisa, os projetos começaram a multiplicar-se graças a professores que lutaram por essas mudanças. Ainda em 1996, iniciei um estágio no Núcleo de Desenvolvimento Infantil –NDI, onde participei de um projeto de pesquisa denominado **O Brinquedo e o Jogo como Elementos Mediadores das Escolas Infantis**, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Ms. Santa Marli Pires dos Santos.

Em 1998, sofri uma profunda perda pessoal, com a morte de meu companheiro, que quase me levou a desistir do Curso de Graduação. Foi o ano mais difícil de minha vida. Tive de enfrentar, conjuntamente, várias dificuldades e desafios, mas, graças ao apoio de minha família e de alguns professores do Curso, em especial das professoras Helenise Sangoi Antunes e Silvia Nicoloso, foi possível continuar os estudos, ampliando minhas atividades acadêmicas, inserindo-me no mundo da pesquisa, campo pelo qual sinto profunda empatia.

Em 1999, dei início efetivo à minha trajetória, como pesquisadora, participando do GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social – com meu primeiro projeto de pesquisa na Graduação, denominado **Imaginário e Autonomia: Repensando o Papel da Escola**, no qual mantive os primeiros contatos com a obra riquíssima de Cornelius Castoriadis, cujas leituras, difíceis para uma iniciante em pesquisa, intensificaram, ainda mais, as relações com minha orientadora, naquele período, Prof.<sup>a</sup> Ms. Helenise Sangoi Antunes. A partir desse estímulo, conduzi cada passo na Academia com atenção e dedicação, procurando aprender o máximo em cada área que achava interessante. O ano de 2000 foi fundamental para esta aprendizagem, pois neste período desenvolvi inúmeras atividades de pesquisa e

extensão que foram significativas em minha formação. Participei, como integrante do GEPEIS, do projeto **Laboratório de Imagens: Significações da Docência na Formação de Professores**, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeska Fortes de Oliveira. Também, participei de um Projeto de Extensão voltado para a Formação de Professores, denominado: **Formação de Professores: Seminários sobre Orientação Sexual**, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ms. Andrea Cechin. E ainda, naquele ano, desenvolvi um projeto de pesquisa em parceria com o Curso de Educação Especial intitulado: **Construindo Jogos e Brinquedos para o Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais: As alternativas no Cotidiano Escolar para um Trabalho de Inclusão**, tendo esse projeto como orientador inicial o Prof. Dr. João Pedro Alcantara Gil, e, posteriormente, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Luiza Ruschel Nunes, que convidou a mim e a minhas colegas de pesquisa para participarmos das atividades desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Arte – GEPEA – sob sua coordenação.

A partir de 2001, desenvolvi, na escola onde lecionava, um Projeto de Extensão intitulado **Os Instrumentos de Aprendizagem sob o Enfoque da Literatura Infantil: Valorizando a Obra de Monteiro Lobato**, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ms. Maria Aparecida Domingues de Albuquerque, cujos resultados e materiais produzidos pelos alunos tiveram forte influência sobre meu trabalho como professora e como acadêmica. Mantive o projeto por três anos, acreditando no valor de minha proposta devido ao apoio da equipe pedagógica de minha escola.

Já em 2002, participei do Projeto de Pesquisa **Ressignificando os Processos de Formação Inicial**, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, cujo reencontro me fez muito feliz, por possibilitar novas experiências de pesquisa na área de Formação de Professores.

Em 2003, desenvolvi meu último projeto de pesquisa na graduação denominado **O Estímulo à Prática Social da Leitura e da Escrita nos Diferentes Contextos de nossa Escola: Letramento para todos?**, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ms. Maria Aparecida Domingues de Albuquerque. Este projeto surgiu a partir de várias inquietações presentes na minha rotina como professora e que, aos poucos, passaram a delinear toda a trajetória de construção do projeto de pesquisa desenvolvido em meu Curso de Mestrado.

Paralelamente às atividades de ensino, pesquisa e extensão do Curso, trabalhei, de 1997 a 1999, como bolsista do **Centro de Integração Empresa-Escola (CIE-E)**, em convênio com a Prefeitura Municipal, e de 1999 a 2000, como bolsista da Fundação de Amparo à Tecnologia (FATEC), no Núcleo Infantil Ipê Amarelo, UFSM. Essa atuação na



Educação Infantil propiciou-me uma experiência significativa nas distintas estruturas educacionais oferecidas às crianças em situação de risco social, e em situação social e econômica privilegiadas.

Minhas inquietações se intensificaram, no ano de 2000, pois, ao prestar concurso público para o Magistério, fui aprovada e nomeada em poucos meses. Minha chegada a uma escola, depois de tanto tempo, abalou as certezas que tinha. Não havia como me basear em conhecimentos adquiridos tantos anos antes para dar aulas de boa qualidade. Decidi, então, trocar de habilitação, e fiz reingresso para o Curso de Pedagogia Séries Iniciais.

O contato com a prática na escola e o apoio pedagógico oferecido pelo Curso de Graduação auxiliou em minhas iniciativas e proposições de mudança no ambiente escolar. Encontrei resistências, que considero normais ao trabalho que procurava desenvolver em sala de aula. Contudo, tentei fundamentar minhas atividades, argumentando de forma coerente com as colegas ou superiores, a fim de abrir espaços para que outras professoras, também, buscassem na formação continuada, outras perspectivas em suas práticas diárias.

Ouvi, pela primeira vez, a palavra ‘letramento’ de uma colega de trabalho, professora graduada em Pedagogia pela UFSM, alfabetizadora, com propostas arrojadas e dinâmicas, que provocaram várias reações contrárias em nossa escola. A partir de conversas com esta colega, parti para a leitura de livros e me interessei pela riqueza do trabalho com a produção de textos. O apoio pedagógico, fundamentado em teóricos da educação, veio nas aulas de Métodos e Processos de Alfabetização I e II, disciplina vinculada ao Curso de Pedagogia que me despertou um antigo desejo de investigar o significado da leitura e da escrita em nossas vidas, levando em consideração o atual contexto, totalmente “grafocêntrico”, como afirma Soares (2000). Sob a orientação da professora da disciplina – Prof.<sup>a</sup> Ms. Maria Aparecida Domingues de Albuquerque, desenvolvi um projeto voltado para a questão do tratamento dado ao processo de letramento, nas escolas santamarienses, em diferentes contextos socioeconômicos, denominado **O estímulo à prática social da leitura e da escrita nos diferentes contextos de nossa escola: Letramento para todos?**

Os resultados demonstraram que o conhecimento e a atuação do professor, em relação a esse processo, são mais importantes do que a questão social e econômica na qual a escola está inserida, portanto, o incentivo ao desenvolvimento do letramento pode ser semelhante em variadas realidades, pois se relaciona, principalmente, à formação, ao conhecimento do professor e às suas estratégias para “letrar” os alunos.

Aliado a essa investigação enfrentei, no último semestre de Graduação, em 2003, o Estágio Final do Curso, momento que trouxe várias dúvidas, embora houvesse a expectativa,

por parte de amigos e colegas, de que eu não teria dificuldades, afinal, já estava atuando como professora desde 2000. Entretanto, considero perigoso se um professor deixa de ter dúvidas e inseguranças. São as dúvidas que nos possibilitam os questionamentos e as reflexões sobre as prováveis soluções. São as dúvidas que nos fazem crescer como profissionais e como seres humanos. Assim, cheia de dúvidas, passei a compreender melhor o conflito que muitas das acadêmicas vivem durante seus primeiros meses de atuação como professoras – no período denominado Estágio Supervisionado – e as dificuldades enfrentadas para manterem-se coerentes entre os saberes recebidos em sua formação e a prática embasada numa realidade, muitas vezes, cruel, em nossas escolas.

Percebo que minha formação, vinculada ao ambiente da pesquisa, teve especial relevância em todos os meus momentos como docente, pois trouxe tranquilidade para analisar as situações mais difíceis e solucionar os diversos problemas surgidos durante minha trajetória como professora.

Formei-me em janeiro de 2004 e fui aprovada para ser orientanda da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes na seleção para o Curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – na Universidade Federal de Santa Maria, tendo por princípio a idéia de que nada vem por acaso, nem nada pode ser conquistado sem tropeços, esforços e muita dedicação.

Essa idéia confirmou-se nos dois anos seguintes, pois esse período foi marcado por estudos, viagens, palestras, pesquisas, enfim, uma série de atividades que me possibilitaram a ampliação de conhecimentos e a interação com pesquisadores, acadêmicas e professoras do Sistema Público e Privado de Ensino de Santa Maria, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – GEPFICA, grupo criado e coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes em setembro de 2004.

Como aluna do Curso de Mestrado em Educação tive a oportunidade de aprofundar meus estudos teóricos a respeito dos temas centrais da Linha de Pesquisa do PPGE de “Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, com destaque à formação inicial, ao estágio supervisionado e à formação continuada de professores. A escrita da dissertação constituiu-se em exercício prazeroso na medida que eu tentei ‘tecer’ uma rede de significações, fatos e contextos que pudessem, através da análise rigorosa, constituir o quadro definitivo que tentasse solucionar a problematização evidenciada nesta pesquisa. Mais importante que responder à questão problema, foi constituir essa rede de informações de forma globalizadora, percebendo nas colaboradoras e em suas lembranças, sentimentos e

acontecimentos capazes de mobilizar suas vidas e suas percepções presentes, de tal forma a influenciar a pessoa e a professora que são hoje e que se tornarão futuramente.

Cada desafio é um chamamento à construção de algo novo, muito significativo em nossas vidas, mas também significativo à vida de outros. Apresento, assim, minha Dissertação de Mestrado, primeiramente, com a convicção de que resulta de um progressivo processo de reflexão, construído pelas muitas atividades desenvolvidas em minhas práticas como pessoa, acadêmica, pesquisadora e professora, relacionado, também à minhas aprendizagens durante os dois anos nos quais fui acadêmica do Curso de Mestrado em Educação do PPGE / UFSM. Esta convicção estende-se à importância da participação ativa das colaboradoras durante o desenvolvimento da pesquisa, cujas interações foram pressuposto para o alcance de minhas proposições junto ao processo de constituição deste trabalho.

## **1.2. Reflexões sobre a pesquisa e suas justificativas**

Muitas das pesquisas na área de formação de professores, entre elas, Bicudo; Junior (1996), Imbernón (2000), Antunes (2001, 2004, 2005a, 2005b), Ferreira (2003), debruçam-se sobre diferentes enfoques, tais como: memória e formação docente; trajetórias de vida e formação continuada; ciclos de vida pessoal e profissional de professores que, ao serem investigados, trazem possibilidades de resultados relevantes nessa área de estudos. Cada pesquisa, com sua especificidade, contribui com novas perspectivas que, até então, mantinham-se despercebidas em meio ao vasto contexto no qual insere-se a questão da formação de professores.

Desta forma, a escolha deste tema foi resultado de um longo período de aprendizagem, preocupação e curiosidade, no qual procurei entender melhor como se delineou o processo de formação inicial de professores, relacionado à questão do letramento e da alfabetização. Assim, optei por definir o tema de minha pesquisa no seguinte contexto: As percepções e relações entre as vivências pessoais, a formação profissional e as práticas relacionadas à Alfabetização e ao Letramento das Acadêmicas Formandas do Curso de Pedagogia da UFSM durante seus Estágios Supervisionados.

Foi, então, necessário determinar quais seriam os sujeitos convidados a colaborar, quais seriam os momentos e os espaços mais propícios ao desenvolvimento da investigação. Optei por investigar as acadêmicas que estavam terminando a Graduação do Curso de

Pedagogia e, em especial, o período de estágio final dessas alunas, pois acredito na relevância desse momento na vida de uma professora em formação inicial.

Para Antunes (2001), a relação entre a teoria e a prática vivida no dia-a-dia da escola, as responsabilidades impostas pelo contexto curricular desta, juntamente com o “desejo de ensinar”, são aspectos auxiliares na superação de dificuldades que possam, porventura, acontecer nesse primeiro período da formação docente. Nessa fase, são enfrentadas uma série de problemas, considerados críticos, pelas acadêmicas que se vêm diante de uma realidade na qual precisam pôr em prática todas as determinações do “tornar-se professor” para as quais foram preparadas na sua Graduação. O momento do estágio permite à acadêmica a experiência concreta da docência, ocorrendo vivências positivas e negativas simultaneamente. Contudo, será nas experiências positivas que a estagiária procurará o apoio necessário para superar as negativas. Souza (2004) contribui nesse sentido, ao constatar a raridade das pesquisas sobre a formação inicial de professores, em especial, o período de estágio supervisionado.

No período inicial da formação, a estagiária pode sentir-se mais insegura e propensa a aceitar influências positivas ou negativas por parte do ambiente escolar, refletindo em toda a sua vida de professor. Antunes (2001) afirma que, em muitas ocasiões, as estagiárias, neste momento, em especial, não conseguem obter o apoio necessário, seja por parte dos professores regentes e supervisores na escola, seja por parte dos próprios orientadores dos estágios. Têm, muitas vezes, que enfrentar turmas numerosas, alunos com problemas de aprendizagem, dificuldades em deslocar-se até as escolas, rejeições pelo próprio grupo de professores com os quais terá que manter contato diário. Com isso, encontram-se estagiárias que desistem da carreira já em seu início, e/ou apresentam sintomas de desinvestimento precoce da profissão, segundo Antunes (2001), por não receberem o auxílio que lhes é imprescindível nesse momento de suas vidas.

O papel da orientação do estágio, nesse momento da formação docente, é extremamente relevante, segundo Antunes (2004, p.60). O orientador “irá atuar como mediador das relações existentes entre a escola, o estagiário, o professor regente, e o conhecimento”. Antunes (2004) afirma que o aluno-estagiário ainda está em processo de formação e a presença segura e confiante do professor regente e do orientador possibilitarão uma prática tranquila e de boa qualidade no decorrer do estágio.

Ao compreender a importância desse acompanhamento, busquei desenvolver, junto às alunas colaboradoras, uma relação de confiança e aprendizagem mútua, colocando-me de forma disponível para auxiliá-las em situações de angústia ou conflito. Para Bosi (1994, p.

38), “uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”. Essa interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, segundo Antunes (2001), possibilita o interesse e a colaboração dos mesmos durante a realização da investigação, permitindo ao pesquisador um maior conhecimento do meio em que estão inseridos.

Neste sentido, busquei acompanhar a trajetória de duas alunas colaboradoras, desde o período de elaboração de suas propostas de estágio, até o período final de seus estágios, mantendo encontros semanais para leituras e reflexões juntamente com a professora orientadora das acadêmicas.

É preciso salientar que a investigação dos ‘saberes’ dessas colaboradoras, segundo Pimenta (2002), Tardif (2002), não apenas se vinculou aos conhecimentos teóricos que possuíam a respeito dos elementos alfabetização e letramento, trazidos de sua formação inicial como professoras, mas procurou abranger o seu universo pessoal, suas histórias orais de vida<sup>2</sup>, suas vivências como filhas, mães, alunas, leitoras, escritoras, pesquisadoras, entre outras. Dessa forma, procurei valorizar as histórias individuais dessas professoras em formação inicial, investigando, nos momentos de contato, tanto fora da escola como na sala de aula, as influências que pudessem contribuir para suas práticas pedagógicas em relação ao letramento e à alfabetização. Pois, como afirma Pimenta (2002, p.20):

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não eram em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para a sua formação humana.

O progressivo revelar dessas histórias permitiu-me vislumbrar o ser humano que começava a se “descobrir professor”. As repressões causadas pela diferença, a timidez nas relações adolescentes, a luta árdua para a manutenção dos estudos, as dificuldades pessoais e econômicas, os medos e traumas causados pela escola e por professores, as dúvidas na escolha da profissão, todos esses momentos foram descobertos e passaram a ter papel fundamental no que iria ou não refletir sobre a prática dessas estagiárias.

Brandão (2002) afirma que o processo de reconstrução da memória, possibilitado pela história oral de vida, conduz à descoberta de relações que os sujeitos têm consigo mesmos e com o que conhecem, permitindo, assim, uma revisão sobre suas práticas como professores e

---

<sup>2</sup> O estudo com fontes orais, chamado de história oral, segundo Montagner; Cunha (1998), foi assim denominado pelos americanos nos anos 40, onde essas fontes de pesquisa passaram a ser mais utilizadas.

uma possível mudança em suas atitudes. Como seres humanos que somos, nos fazemos históricos a todo instante e seria incoerente não compreendermos a natureza sócio-histórica de nossas vidas. A partir dessa compreensão, procurei desenvolver uma análise contextualizada de cada narrativa oral que me foi feita, por entender a trajetória dessas colaboradoras como parte do desenvolvimento de um processo histórico e social contínuo e sem fim.

O encaminhamento para a delimitação do objetivo geral da investigação resultou na seguinte proposição:

**Investigar as percepções e as relações entre as vivências pessoais, a formação teórica e as práticas das acadêmicas formandas do Curso de Pedagogia no que se refere à alfabetização e ao letramento nos Anos Iniciais durante o Estágio Supervisionado.**

Os objetivos específicos que auxiliaram na resolução do objetivo maior foram definidos da seguinte maneira:

**Reconhecer o contexto sociocultural em que cada acadêmica recebeu sua formação superior, bem como as percepções evidenciadas através dos relatos de vida, em relação à questão da alfabetização e do letramento.** – Este objetivo foi efetivado através do levantamento documental das ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia/CE/UFSM - o anterior e o atual - especialmente das disciplinas que tratavam mais diretamente da temática escolhida e também através das entrevistas semi-estruturadas e dos relatos orais e escritos em que as acadêmicas, gradualmente, refletiram sobre suas percepções em relação à temática investigada.

**Analisar as relações possíveis entre as vivências pessoais e formativas que puderam se refletir em suas práticas educativas durante o Estágio** - Isto foi possível através das entrevistas semi-estruturadas e relatos escritos feitos pelas acadêmicas e dos encontros periódicos com estas para momentos de reflexão sobre o desenvolvimento de seus estágios.

A pesquisa na área de formação de professores adquire um papel relevante no atual momento histórico, visto que vivemos um período de intensa preocupação com a reavaliação,

a reflexão e, até mesmo, a rejeição de alguns dos paradigmas que, até então, sustentaram o pensamento moderno nos dois últimos séculos.

Vivemos tempos de transição entre modelos filosóficos e científicos. Entretanto, as pesquisas na área de formação de professores – Catani (2000), Antunes (2001, 2004), Weiss (2004), entre outras, nos trazem novas perspectivas no que se refere às angústias e às necessidades desses profissionais que, a cada dia, conforme Contreras (2002), estão mais pressionados a calarem sua ‘voz’ frente às imposições governamentais e sociais que os levam a enfrentar uma condição de proletarização de seus serviços.

Para Contreras (2002), a educação é um fenômeno histórico que se efetiva através do trabalho humano, tentando responder aos desafios exigidos pelos contextos políticos e sociais. Ela não só retrata e reproduz a sociedade, mas também organiza os modelos para a sociedade almejada. Os dois pontos que se destacam em relação à sociedade, no atual momento histórico, são “a sociedade da informação e do conhecimento” e a “sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho” (p. 17). O autor ainda diz que a sociedade da informação, numa visão neoliberal, caracteriza-se pela grande oferta de “informação” através dos avanços tecnológicos, e a escola é uma das instituições que deve acompanhar esses avanços. Nesses casos, os professores têm suas funções reduzidas meramente à questão técnica.

Em relação à sociedade do não-emprego e das novas configurações para o trabalho, Contreras (2002) afirma que a sociedade globalizada exige uma constante requalificação por parte dos desempregados, e conduz, normalmente, os empregados a uma busca por programas de formação continuada. Assim, os professores também se incluem nesse universo de trabalhadores, que passam por várias etapas de formação continuada, havendo, até mesmo, proposições de terceirização das funções docentes, o que os privariam de suas especializações nas diversas áreas de conhecimento, tornando impossível a construção de um projeto coletivo e reflexivo de escola.

Os professores, ainda, estão enfrentando uma crise no seu processo identitário<sup>3</sup>, tentando avançar e corresponder às exigências de um novo contexto exigente de profissionalização devendo configurar-se, segundo Perrenoud (1997), pela substituição de estruturas pré-estabelecidas na rotina docente por ‘estratégias apoiadas por objetivos e por uma ‘ética’, dirigindo-se para a utilização cada vez mais fragmentada de suas funções, sem a

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Nóvoa (1992), para descrever o processo dinâmico e constante de elaboração no indivíduo do ‘sentir-se professor’ e ‘constituir-se professor’.

consideração dos aspectos mais pessoais, que sempre estarão vinculados ao exercício de qualquer profissão.

Contreras (2002) afirma: “a progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração”. Deste modo, defende a idéia de que as orientações, progressivamente especificadas e tecnicistas, regulam, cada vez mais, as atividades do professor, em nome do novo pensamento tecnológico. Com isso, os mantêm vinculados às decisões e definições dos especialistas que, ainda hoje, estão distanciados e apenas prescrevem possíveis soluções para seus problemas.

Dessa forma, a proletarização, para Contreras (2002), representa uma diminuição progressiva nas qualidades que levaram os docentes à perda de controle e sentido sobre seu trabalho, isto é, “perda de autonomia”. O controle sobre os professores afirma-se a partir da aceitação destes como dependentes de decisões externas. Ao reconhecerem um saber legitimado – o saber acadêmico e científico – renunciam sua autonomia como profissionais. Os professores convivem com uma rotina, aparentemente, simples, sendo levados a crer que ao aceitarem determinadas orientações ou especializarem-se no decorrer de suas carreiras, poderão atingir um nível de ‘profissionalização’ capaz de trazer-lhes o retorno esperado da sociedade. Entretanto, continuam afastados dos meios pelos quais se produzem essas orientações e conhecimentos, não conseguindo perceber que continuam iludidos com a idéia de autonomia<sup>4</sup>, permanecendo “presos a uma armadilha” (CONTRERAS, 2002, p.50).

Cavaco (1995) entende que a normalização do ensino acarreta uma burocratização do sistema, e uma progressiva renovação dos “mecanismos” de controle das instituições. Ao mesmo tempo, acontece uma perda do poder de decisão dos conselhos pedagógicos e dos gestores escolares, acentuando as dificuldades no trabalho e impedindo a autoformação e a atualização dos docentes, com conseqüente degradação econômica e social.

A educação, sob a nova ótica neoliberal, torna-se uma mercadoria, em meio à lei de oferta e procura, e o professor passa a ser o gestor de estratégias para adequar os processos de ensino-aprendizagem às leis de mercado. Essas exigências tendem a reduzir custos, mantendo a “qualidade” do trabalho, conforme requer o novo modelo econômico. A partir dessas considerações, acredito ser de enorme relevância o desenvolvimento e a expansão de pesquisas que tragam avanços na área de formação inicial e continuada de professores, pois entendo que a formação deve, também, contemplar a reflexão sobre quem somos nós –

---

<sup>4</sup> Castoriadis (1982, p.140) define a autonomia como “o agir reflexivo de uma razão, que se cria num momento sem fim, como ao mesmo tempo individual e social”.



professores - o que nos está sendo exigido como profissionais, e para que estamos sendo formados nesse início de século.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, segundo Bogdan; Bicklen (1994), junto aos professores, torna-se significativa na medida que, alterando sua estratégia de investigação – não mais apoiada em aspectos quantitativos e mecânicos de produção - passa a considerar esse profissional como um sujeito indissociável de seu aspecto mais ‘precioso’: seu eu-pessoal<sup>5</sup>.

Com isso, o professor, como sujeito da pesquisa, deixa de ser um mero objeto passivo de estudo, tendo absoluta participação na investigação. Elabora, no decorrer do processo, novas reflexões sobre si mesmo e sobre seu trabalho, produzindo assim, juntamente com o pesquisador, outros conhecimentos, que poderão refletir-se junto ao seu meio social e profissional.

As preocupações e questionamentos, que se efetivam em forma de projetos de pesquisa, na área de formação de professores, apesar de serem uma constante nos meios acadêmicos, parecem ainda não refletir em mudanças na vida profissional cotidiana dos professores. Ferreira (2003, p.21) afirma: “cresce a escassez de criatividade, criticidade, sensibilidade e comprometimento partilhado. Naturalizam-se comportamentos mecânicos, irrefletidos, alienantes, portanto, heterônomos”.

Tais elementos, característicos da realidade em nossas escolas, constituem um contexto preocupante de tensão entre movimentos que persistem na imobilidade e na alienação – o instituído<sup>6</sup> - e outros que escolhem a mobilização, a criatividade e a reflexão – o instituinte<sup>7</sup> - como formas de atuação no trabalho docente.

Minha atenção com as alunas em Estágio Supervisionado surgiu em função das inúmeras situações enfrentadas por mim e por colegas de Graduação durante nossos estágios finais de Curso, sendo que, também, presenciei dificuldades relatadas por acadêmicos durante esse período. Tais dificuldades variavam desde a forma como relacionavam os conhecimentos teóricos para elaborarem suas propostas de estágio, as dificuldades com a leitura e a escrita acadêmica, os planos de aula, a ausência de criatividade nas atividades, até a incerteza em relação às estratégias de ensino. O mais surpreendente foram alguns relatos de colegas de

---

<sup>5</sup> Nóvoa (1992) define o ‘eu-pessoal’ como indissociável do eu-profissional. Ver NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto Editora, 1992.

<sup>6</sup> Castoriadis (1982) aponta o instituído como sendo um conjunto de estruturas já estabilizadas na sociedade.

<sup>7</sup> Já o instituinte, para Castoriadis (1982), corresponde a toda potencialidade de transformação em meio ao que já está instituído. Também conceituado como o Imaginário radical: capacidade de instituir o novo.

trabalho, professores em início de carreira, recém-formados que, tranquilos, justificavam atitudes, até então criticadas, em seu período de acadêmicos, como o autoritarismo diante dos alunos, a necessidade de ser aceito pelo ambiente escolar e, até mesmo, um certo comodismo em relação à maneira de ensinar. Cavaco (1995, p.164) comenta a esse respeito, dizendo que “o professor jovem pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e elaborar esquemas de actuação que rotiniza e se filia a modelos tradicionais”. Dessa forma, o professor encontra uma falsa segurança para realizar uma atividade que deveria ser marcada pela mudança, pela criatividade, e não pelo descompromisso, pela estagnação. A compreensão de como acontece esse processo de reatualização de experiências vividas como aluno, antes do constituir-se professor, é o que a história de vida pode produzir ao estimular a memória desse sujeito de forma reflexiva.

Moita (1992, p.114-115) contribui nesse sentido, afirmando: “compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações”. Esse “formar-se” corresponde ao percurso de uma vida inteira, pois o professor irá interagir, constantemente, com tudo e todos, elaborando, refletindo e desmistificando esses conhecimentos, reconstruindo novas relações e constituindo outros conhecimentos, que novamente terão de ser revistos num processo de interação sem fim.

Ferreira (2003, p.64) refere-se ao individualismo “preponderante na atualidade, em que muitas vezes, leva a pessoa a, ingenuamente, acreditar que se basta por si só, constituindo-se sem sofrer influências externas”. Essa situação é comum na vida de professores que, muitas vezes, por sentirem represálias da parte de colegas e superiores, optam pelo isolamento do grupo e desenvolvem um trabalho solitário. O professor deixa de perceber que sua “autoformação” (CATANI, 2000) é parcial, pois será influenciado e influenciará em seu meio de trabalho mesmo rebelando-se contra essas relações.

A pesquisa com esses professores em formação, conforme Nóvoa (2003), possibilita o conhecimento pedagógico e pessoal deste processo. Assim, considere relevante acompanhar o estágio final da Graduação de acadêmicas do Curso de Pedagogia – Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau, por reconhecê-lo como um período inicial para as transformações e reflexões, partindo do contato direto e responsável com o cotidiano e a realidade da escola.

---

Aliada ao reconhecimento da importância que o estágio possui na formação inicial do professor, destaco, também, a questão da alfabetização e do letramento. Estas temáticas surgiram na investigação, por serem presença constante em minha trajetória como professora e como pesquisadora. Ao perceber as exigências, cada vez maiores, impostas pelo atual momento histórico, em relação ao ler e ao escrever, conforme Soares (2000), é fundamental relacionar esses aspectos à própria formação de professores.

O fenômeno do letramento<sup>8</sup> é um tema atual, na medida que reflete as necessidades de uma sociedade cada vez mais grafocêntrica<sup>9</sup>, na qual os indivíduos sem capacidade para atuar de forma dinâmica no contexto social, utilizando-se da leitura e da escrita, certamente, ficarão à margem da sociedade. Procurei, a partir dessa constatação, responder a alguns questionamentos que foram surgindo com o desenvolvimento da pesquisa: Estão esses acadêmicos preparados para enfrentar essas mudanças rápidas que a sociedade está sofrendo? Como se reflete em suas práticas a preocupação com a diversificação de atividades que possibilitem o desenvolvimento do letramento em seus alunos? E em suas vidas pessoais, como acontece essa preocupação? Reconhecem sua capacidade para utilizar-se, socialmente, da leitura e da escrita? Interagem com a leitura e a escrita habilmente? Trazem dificuldades em relação a esses aspectos? Como vivenciaram em sua formação profissional a compreensão do que é alfabetização e do que é letramento? Essas questões foram delineadas a partir da problematização inicial que aqui explicito:

**Quais as percepções e as relações entre as vivências pessoais, a formação teórica e as práticas das acadêmicas formandas do Curso de Pedagogia no que se refere à alfabetização e ao letramento nos Anos Iniciais durante o período de estágio?**

A pesquisa focalizou a questão da formação inicial de professoras, apoiando-se na linha metodológica fundamentada na consideração de suas histórias de vida, e nas percepções que traziam em relação à sua preparação para alfabetizar e letrar alunos nos anos iniciais. Tentou-se, assim, assinalar esses dois “fenômenos” educativos (SOARES, 2000), como fundamentais na prática pedagógica dessas professoras.

---

<sup>8</sup> O termo Letramento, conforme Pelandré (2002, p. 84), “surgiu nos Estados Unidos na década de 1930, e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial para indicar a capacidade de os soldados entenderem instruções necessárias à realização de tarefas militares”.

<sup>9</sup> Soares (2000) fala em “grafocêntrico”, ao referir-se a uma sociedade que tem a maioria de suas estruturas vinculada à escrita e à leitura e ao uso social dessas duas formas de interação.

A importância desta pesquisa fundou-se na valorização do período de estágio como um momento significativo na vida das acadêmicas que estavam por se inserir na carreira docente. As estagiárias puderam desenvolver, através de exercícios constantes de reflexão, uma postura sensível à realidade em que viviam, tornando-se mais críticas a respeito de sua profissão e do contexto o qual estavam conhecendo como educadoras. A partir desse exercício de reflexão (autobiografias escritas e orais), iniciado já no período de estágio, acredito na possibilidade de redução das inúmeras situações nas quais os professores deixam-se levar pelo desânimo, no decorrer de sua carreira, abandonando suas perspectivas de crescimento profissional e pessoal.

## CAPÍTULO II

---

### A HISTÓRIA DE VIDA E A MEMÓRIA COMO ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO

#### 2.1. Metodologia e instrumentos utilizados

A escolha da metodologia pressupõe a busca de diversas estratégias para a interpretação de uma realidade complexa, a qual pretende-se investigar. É um momento de desafio para o pesquisador, pois lhe exige estabelecer, a princípio teoricamente, e mais tarde, no decorrer do processo investigativo, um planejamento e uma organização de todos os procedimentos necessários para alcançar os objetivos da pesquisa. Deslandes (1994, p.43) refere-se ao espaço ocupado pelos procedimentos metodológicos na constituição de uma pesquisa, afirmando:

A metodologia não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo da pesquisa, estabelecimento dos critérios e amostragem e construção de estratégias para a entrada de campo), como a definição de instrumentos e procedimentos para a análise dos dados.

Nesse sentido, a metodologia acompanha todos os passos da investigação, tendo um papel fundamental na trajetória do pesquisador que busca soluções para seus questionamentos, e utiliza estratégias coerentes e eficientes nessa busca.

Para Antunes (2001), a metodologia corresponde à construção de uma estrutura, na investigação científica, na qual o pesquisador apóia-se, para desenvolver sua proposta investigativa. A valorização do período de estágio como um momento que pode possibilitar exercícios de reflexão e constituição de novos conhecimentos, não apenas sobre a formação

acadêmica inicial, mas também sobre a trajetória de vida do aluno, permite a opção pela pesquisa qualitativa.

Entre os autores por mim destacados, por seus estudos relacionados à investigação qualitativa, estão Bogdan; Biklen (1994), trazendo uma abordagem clara e consistente sobre a abordagem qualitativa em pesquisas, referindo-se desde ao histórico da pesquisa qualitativa até aos seus principais métodos e instrumentos de investigação. Para esses autores (1994), a investigação qualitativa apresenta características que podem configurar-se como pertinentes à resolução das questões de investigação. Entre elas pode-se destacar a despreocupação em quantificação de resultados, sendo que o interesse do pesquisador está no processo de construção e desenvolvimento da pesquisa, e a interação ocorrerá entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Bogdan; Biklen (1994, p.16) explicitam melhor alguns aspectos, afirmando que, na pesquisa qualitativa,

os dados recolhidos são (...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Portanto, na pesquisa qualitativa, o pesquisador irá constituindo o processo de investigação, na medida que tenta compreender e analisar a temática central da investigação, partindo das idéias, sensações, lembranças, crenças e práticas dos sujeitos colaboradores.

Entre as características desta pesquisa apontadas por Bogdan; Biklen (1994, p. 47-51), podem ser destacadas:

- “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. É no contato direto entre investigador/sujeito participante que acontece o registro das informações necessárias.
- “A investigação qualitativa é descritiva”. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais.
- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Esse tipo de estudo centraliza suas atenções para as definições dos sujeitos participantes e em como foram formadas.
- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. Constrói-se aos poucos um determinado quadro, recolhendo-se as partes e

examinando-as. Esse processo de análise parte de uma perspectiva mais ampla e vai tornando-se mais específica no decorrer da pesquisa.

- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Os investigadores dão importância ao sentido que é dado a determinado assunto pelos participantes. Criam formas de “tomar em consideração as experiências” sob a perspectiva do informador.

Na abordagem qualitativa, deve-se levar em consideração o ambiente a ser pesquisado, sendo objeto de atenção constante por parte do pesquisador. Não cabe, nesse tipo de abordagem, a quantificação das informações, pois o pesquisador deve preocupar-se com o processo e não somente com os resultados obtidos.

Bauer; Gaskell (2002) afirmam que a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão dos fenômenos humanos, a elaboração de novas releituras das transições culturais que presenciamos e a tentativa de constituição de novas metodologias para auxiliar na dinâmica da narração dos seres humanos. A pesquisa qualitativa caracterizou-se pelo estudo dos relatos autobiográficos orais e escritos que são alguns dos instrumentos para o estudo das histórias de vida.

Também Bogdan; Biklen (1994) referem-se a Histórias de Vida como um tipo de estudo de caso, baseado no estudo exaustivo da vida de pessoas famosas, ou não, cuja abordagem pode ser histórica, sociológica ou psicológica. Esse estudo é realizado por entrevistas que podem, inicialmente, quando o investigador e o sujeito participante não se conhecem, abranger uma perspectiva mais neutra para, depois, com o decorrer da pesquisa e dos encontros entre ambos, captar os elementos mais interessantes para as análises do investigador.

Definir os caminhos a serem trilhados, metodologicamente, impõe, nesse caso, um cuidado especial com as colaboradoras da investigação, pois, ao relembrar suas experiências, passam por momentos de reconhecimento de si mesmas, tornando-se responsáveis por tudo o que dizem a seu respeito. O pesquisador deve considerar o caráter subjetivo desses relatos e testemunhos feitos a partir das significações que os depoentes trazem de si e dos acontecimentos que viveram.

Nesse sentido, Nóvoa (2001, p.07 - 08) afirma que:

Ninguém se diz impunemente. As tentações da vaidade ou do niilismo perseguem os esforços de dar sentido a percursos feitos pelo caminho do que somos (...) Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de

construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nos contamos a nós mesmos e aos outros. (...) O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar.

A consideração, por parte do pesquisador, pela fala ou pela escrita dos sujeitos colaboradores, deve ser permeada pela consciência de que a natureza subjetiva, presente em quem está relatando, pode influenciar no corpo desses depoimentos. Assim, desenvolvendo as estratégias de coleta de informações, procurei enfatizar, inicialmente, um aspecto de proximidade, no qual as colaboradoras da investigação – acadêmicas colaboradoras desta pesquisa - pudessem se sentir à vontade, para que eu conseguisse romper com possíveis bloqueios de ordem pessoal. Geralmente, as alunas têm dificuldades em relatarem aspectos ou detalhes de suas vidas a alguém que ainda não conhecem bem e, portanto, ainda não confiam.

Então, desenvolvemos – minha orientadora e eu – vários encontros junto às formandas, no primeiro semestre do ano de 2004, na Disciplina MEN 421- Prática de Ensino na Escola de 1º grau I<sup>10</sup> Ao manter contato com o grupo e convidando-as para participar das reuniões de estudo e discussões sobre formação de professores, alfabetização e letramento, consideramos pertinente a definição dos instrumentos de coleta de informações, baseados nos relatos orais, nos escritos autobiográficos, entrevistas semi-estruturadas e no uso de registros fotográficos que tivessem relação com as trajetórias de vida das colaboradoras da pesquisa.

Ao dedicar-me às Histórias de Vida, procurei, num primeiro momento, possibilitar às participantes o espaço para realizarem seus relatos autobiográficos escritos<sup>11</sup> de uma forma mais abrangente, enfocando suas vivências familiares, suas primeiras experiências na escola, as recordações mais marcantes dos professores que conheceram, enfim, suas trajetórias familiares, escolares e acadêmicas. A partir dos relatos autobiográficos escritos, realizamos encontros para iniciar os relatos orais, que foram devidamente registrados e transcritos. É importante salientar que os relatos transcritos foram devolvidos a cada uma das depoentes a fim de relerem suas falas, e fazerem alguma ressalva. Em um terceiro momento, promovi encontros, nos quais as depoentes trouxeram fotografias pessoais, e relataram, mais uma vez, suas vivências e sensações em relação às imagens, permitindo um novo reencontro com suas lembranças.

A seguir, procurei aprofundar a investigação, tendo como foco central a constituição do professor. Porém, desta vez, conduzi as entrevistas para o questionamento sobre os

---

<sup>10</sup> Disciplina do Curso de Pedagogia Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

<sup>11</sup> Relatos autobiográficos escritos correspondem a narrações escritas da vida das depoentes.



possíveis saberes e vivências a respeito de concepções como alfabetização e letramento, percebidas, ou não, em suas trajetórias de vida e de formação profissional. Esse momento contou com dois questionários semi-estruturados em que as colaboradoras optaram pelas respostas escritas.

## 2.2. Critérios e Sujeitos de Pesquisa

Após estabelecer a abordagem metodológica<sup>12</sup>, de acordo com os objetivos propostos na pesquisa, os critérios utilizados para a definição dos colaboradores da investigação seguem abaixo:

- Ser alunas ou alunos do curso de Pedagogia – Séries Iniciais da UFSM;
- Estar cursando o 7º semestre com perspectivas de estagiarem do 8º semestre;
- Ter perspectivas de estagiarem na 1ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses critérios justificam-se pela prioridade do projeto em investigar os saberes e as práticas de acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, sob a perspectiva das colaboradoras da pesquisa.

As alunas teriam que estar cursando a disciplina MEN 421 - Prática de Ensino na Escola de 1º grau I, para que fosse possível acompanhar, pelo período de dois semestres, o desenvolvimento e a preparação acadêmica para o Estágio final, desenvolvido junto à disciplina de Prática de Ensino na Escola de 1º grau II. O terceiro critério foi definido pela maior possibilidade de análise e pela riqueza de situações oferecida em ambientes de 1ª série, quando a estagiária deve desenvolver atividades conjuntas que destaquem a alfabetização e o letramento. Logo, a escolha de acadêmicas em situação de estágio, na 1ª série, possibilitou o reconhecimento e a análise de situações que vieram ao encontro dos objetivos propostos para a resolução da situação problema no projeto. Exatamente pela delimitação desses critérios, foi possível estabelecer contato e dar início ao processo de investigação junto às duas acadêmicas colaboradoras, visto que somente elas estagiaram na 1ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pois, para Fischer (2004, p.03), “em se tratando de Histórias de Vida, mais

---

<sup>12</sup> Já definida por Método Biográfico História de Vida.

importante do que a quantidade de sujeitos é a validade, extensão e qualidade dos testemunhos que se pretende obter”.

### **2.3. A História de Vida**

A História de Vida, conforme Bolívar (1997), é um método biográfico utilizado em pesquisas qualitativas, que considera e tenta recuperar as vivências do passado do sujeito depoente através da memória, reformulando lembranças resistentes ao passar do tempo e possibilitando o autoconhecimento e a reflexão por parte dos sujeitos que falam de si. Para Bolívar (1997, p.7), “a perspectiva autobiográfica e as histórias de vida permitem, como metodologia, a reapropriação da experiência passada, inventariando os próprios saberes (...), adquiridos ao longo da vida”. Essa reapropriação não ocorre de forma fidedigna, mas sim, de acordo com as percepções que estão mais evidentes no depoente, em seu atual momento de vida.

Marre (1991, p. 89) afirma que o objetivo do estudo da História de Vida como método é, “a partir da totalidade sintética, que é o discurso específico do indivíduo, reconstruir uma experiência humana vivida em grupo e de tendência universal”. Assim, o autor revela as relações existentes entre a dimensão individual do sujeito depoente e sua dimensão social, participante de uma coletividade, que influenciou e foi influenciada, por sua presença no contexto onde os fatos se desenrolaram.

Também para Ferreira; Ferreira (2004), a trajetória de um grupo social pode ser reconstituída a partir de cada relato individual, e de todas as relações conflituosas características das histórias de vida. Através do universo subjetivo, reconstrói-se a realidade objetiva, composta por muitos momentos e pensamentos, permeados por valores distintos presentes ou que já foram abandonados.

Segundo Leão (2004), o método biográfico Histórias de Vida<sup>13</sup>,

Situa-se no âmbito das ciências sociais como uma pesquisa qualitativa, que tem a possibilidade de redimensionar a prática pedagógica de professores e professoras (...) através de reflexões que procuram compreender suas escolhas e concepções sobre ensinar e aprender (...) utilizando-se de relatos orais e/ou escritas autobiográficas.

---

<sup>13</sup> Refere-se ao método biográfico utilizado em investigações.

Nesse sentido, reforço a idéia de que, através desse exercício de “revisitar” o passado, com o olhar do presente, os sujeitos depoentes – em especial, as colaboradoras de minha investigação – tiveram a possibilidade de refletir sobre suas trajetórias e escolhas até o momento final do Curso de Graduação.

A História de Vida, em especial, a expressão História Oral de Vida, segundo Montagner; Cunha (1998), surgiu a partir do desenvolvimento de inúmeras pesquisas, considerando as fontes orais como o principal, senão o único, modo de coletar informações sobre determinados temas. Desse modo, os colaboradores da investigação são valorizados por suas experiências de vida, fatos que, apesar de não terem destaque no processo histórico, estão vinculados a esse processo, situando-se nele de forma não apenas individual, mas coletiva. Meihy (2002, p.21) comenta: “todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se traçam para garantir a lógica da vida coletiva”.

A valorização das histórias de vida<sup>14</sup> de professores tornou possível, segundo Nóvoa (1992), “ter acesso ao modo como cada pessoa (...) age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação...”. Revelamo-nos e reconstituímos-nos à medida que desvelamos o que somos e o que desconhecíamos ser no processo de reinterpretar os fatos de nossa vida.

Para Montagner; Cunha (1998, p.550), “a História Oral nos permite o acesso a novas versões sobre a educação. Nos coloca frente a frente com aqueles que não elaboram teorias, não criam leis, não constroem escolas, (...), mas que vivem o cotidiano da sala de aula e da prática escolar”. Cabe, na investigação, através do método História de Vida, a consideração do contexto social e histórico vividos pelos sujeitos depoentes, sendo necessário ao pesquisador manter essa visão contextualizada.

Para Meihy, (1998, p.13):

A presença do passado no presente imediato das pessoas é razão de ser da história oral. Nessa perspectiva, a história oral não só oferece uma mudança para o conceito de história, mas, mais que isto, garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a seqüência histórica e sentir-se parte do contexto em que vivem.

Surgem vínculos anteriormente despercebidos pelos sujeitos colaboradores de pesquisas baseadas no método Histórias de Vida. Esses sujeitos passam a compreender as

---

<sup>14</sup> histórias de vida, como narrações de períodos vividos por pessoas entrevistadas.

experiências vividas como parte de uma história muito mais abrangente, uma história dinâmica, na qual possuem um lugar importante, que deve ser valorizado pelo pesquisador.

Através do método Histórias de Vida todos os sujeitos envolvidos durante o processo de investigação percebem o quanto suas trajetórias e movimentos, enquanto indivíduos atuantes, influenciaram ou foram influenciadas pelo contexto em que se inseriam. Segundo Abrahão (2001, p.17), resgatar as histórias de vida “não é recolher objetos ou condutas diferentes, mas assistir ou participar da elaboração de uma memória, que surge do pedido do investigador. Por isso, a história de vida não é só transmissão, mas construção, da qual participa o próprio pesquisador.

O pesquisador permanece envolvido nessa dinâmica, pois é através de seus questionamentos, de suas dúvidas que o processo faz-se direcionado para determinados interesses inerentes ao trabalho de investigação. É um processo de reestruturação de memórias que, há muito, estão guardadas e no qual o sujeito depoente reconstitui acontecimentos, emoções, sensações, a partir de suas concepções atuais, proporcionando um novo redimensionamento para tudo que foi vivido e experimentado. O processo de narrar uma vida, segundo Ferreira; Ferreira (2004), atualiza as circunstâncias do que foi vivido ou se está vivendo.

Durante a coleta das informações na produção de histórias de vida, Santamarina; Marinas (1994) afirmam que há um “processo de transferência”, de aproximação ou distinção, vinculado ao conteúdo, ao modo de vida, à experiência, à posição ideológica na história vivida.

Ao entrevistar acadêmicas em estágio final de Curso, percebi o desenvolvimento desse processo, ao reportar-me, muitas vezes, às minhas próprias lembranças, em um exercício de aproximação com alguns fatos narrados pelas colaboradoras, e de distinção em outros. Compreendi, como pesquisadora, o quanto é difícil manter a neutralidade frente a esse processo, pois, várias vezes, foram-me relatadas experiências pelas quais eu já havia passado, despertando minhas lembranças e fazendo-me concordar ou discordar do que me era narrado. Ao entender como se processa essa transferência, é possível, também ao pesquisador, refletir sobre sua postura na investigação e sobre seus posicionamentos em relação a sua própria vida. Investigar através da História de Vida direciona a “um processo que exige do pesquisador uma constante elaboração, atenção às contradições, imersão na subjetividade, produção de discursos opostos” (SANTAMARINA; MARINAS, 1994, p. 274).

Em suma, como pesquisadora, devo estar atenta ao que ouço, para poder redimensionar, a cada instante, minhas observações sobre o que está sendo relatado. É uma

busca compreensiva por maiores detalhes, respeitando limitações e silêncios, procurando compreender a forma como cada colaboradora mostra-me seu mundo interior, captando momentos de contradições e de releitura nas diversas falas das entrevistadas.

Com relação ao papel do pesquisador, nesse processo, Gadamer (1977, p. 355) também contribui ao afirmar, “Quando se ouve alguém ou se inicia uma leitura é claro que não vamos esquecer as nossas opiniões prévias sobre esse conteúdo ou todas nossas posições próprias. O que se exige, simplesmente, é estar aberto à opinião do outro ou do texto”.

Assim, concordo com a posição de Gadamer (1977), pois percebo a importância de compreender que cada vivência ressurgirá através da lembrança, como algo não externo. As experiências são guardadas pela pessoa, e somente ela deve estar disposta à auto-análise e à descoberta da totalidade de seu ser. Para Ferreira; Ferreira (2004, p.03), ao buscar pelo passado, “fantasia e realidade, consciência e inconsciência se somam na história de vida” que, pela própria natureza apóia-se na relação intersubjetiva. É o sujeito a ser descoberto em suas múltiplas faces, sendo o único capaz de lembrar e reconstituir seu passado, mantendo uma perspectiva lógica que possa trazer sentido ao relato.

O reconhecimento da “vida” do professor como parte fundamental na constituição de sua formação pessoal e profissional é uma perspectiva recente em nossa história. Foram os estudos de Abraham (1986), em seu livro “El enseñante es también una persona”, que trouxeram o primeiro impulso significativo para a consideração da vida do professor, aliada a sua profissionalidade.

Nóvoa (1992, p.69) afirma que “(...) no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor (...) necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento”. Como desenvolver pesquisas sobre professores, tratando-os como seres alheios a essas pesquisas? Isso é inadmissível, porque são os professores que mobilizam e dinamizam o seu próprio desenvolvimento, devendo participar de todos os movimentos que lhes possibilitem o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nóvoa (1992) também comenta que a História de Vida possibilita a compreensão de como cada pessoa “mobiliza” suas crenças, energias, conhecimentos para constituir socialmente sua identidade. É um transformar-se, permanecendo a mesma pessoa. Logo, é um método interativo com as mudanças ocorridas na vida dos sujeitos, permitindo a compreensão dessas constantes alterações e resultando em modificações de pensamento e atitudes.

Abrahão (2004, p. 02) diz:

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador (...) adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e inter-relacionado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento.

Cabe ao pesquisador, apoiado na História de Vida como metodologia de investigação, a sensibilidade para poder captar essa realidade interpretada através da subjetividade dos depoimentos, reconhecendo nos fatos relatados a inter-relação com o contexto histórico e social apresentado no período lembrado pelos participantes. É a vida reconhecida como um acontecimento vivido em um tempo, um lugar e uma possível influência que a redimensiona em um contexto maior.

A compreensão das características do método História de Vida foi pressuposto fundamental, no caso desta investigação, para a mobilização das lembranças mais significativas das acadêmicas e permitiu o entendimento de suas trajetórias até a entrada na carreira docente. O processo de tornarem-se professoras passou a ser compreendido por uma dinâmica de relações históricas, na qual as depoentes, através de relatos orais e escritos autobiográficos, perceberam as transformações ocorridas em suas trajetórias, concepções e atitudes até encontrarem o desafio do período final de sua Graduação: o Estágio Supervisionado.

#### **2.4. Memória e Autobiografias**

Pensar em Memória e Autobiografias é compreender tais processos como falas ou escritas, tanto “por si próprio/a, quanto de si mesmo/a” (LOPES, 2004). Essa escrita de si, segundo Pereira (2000), é sempre uma maneira de representação de si, acontecendo ou pela revelação do que pode ser visto, ou pela descoberta do que ainda não se tinha percebido. Ao escrever sobre si mesmo ou ao falar de si mesmo, o depoente jamais estará retratando a verdadeira realidade, mas sim a recriando, como diz Frago (2000, p.83):

A memória não é um espelho, mas um filtro e o que sai através desse filtro, não é jamais a realidade, mas sempre uma recriação da realidade, uma re-interpretação que é, às vezes, inclusive, consciente ou inconscientemente imaginada até onde pode chegar, na mente de quem recorda, a substituir, com vantagem, o que realmente aconteceu.

Essa característica da memória deve ser compreendida pelo pesquisador, que vai desvelando os acontecimentos de forma gradativa, tendo o cuidado de retomar momentos de relatos nos quais houve contradições, ou mesmo “falhas de memória”, utilizando instrumentos diversificados para compor uma trajetória de vida com a maior riqueza possível de detalhes das vivências do depoente.

Pierre (1993, p.09) também contribui nesse sentido ao afirmar que:

(...) a memória é a vida sempre carregada por grupos vivos, e nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.

É, portanto, através do estudo das memórias de acadêmicas, formandas do Curso de Pedagogia, valorizado por Relatos Autobiográficos Orais e Escritos de suas histórias de vida, que procuro identificar as relações entre a vida pessoal, a formação profissional e as práticas educativas de cada uma no referente à alfabetização e ao letramento, durante o Estágio Supervisionado. A partir das considerações anteriores, ressalto que os Relatos Orais junto à perspectiva das Autobiografias se fazem tão fundamentais como os Relatos ou Narrativas Escritas.

Segundo Leão (2004), a transmissão dos saberes dava-se na forma oral, desde muito tempo antes do surgimento da escrita. Esta passou, então, a ocupar um espaço privilegiado em função das necessidades, cada vez maiores, de civilizações em crescimento econômico, cujo desenvolvimento acabou submetendo outras civilizações ao colonialismo. A oralidade ficou reduzida a uma “situação de informalidade” (p.34). O grau de desenvolvimento em uma sociedade passou a ser medido por sua capacidade de interação com os saberes proporcionados pela escrita. Hoje, são raras as comunidades – consideradas primitivas – onde a oralidade é mais valorizada que a grafia. Por conseguinte, na sociedade ocidental moderna, são raras as situações nas quais a oralidade possa sobressair-se em relação à escrita.

Conforme Queiróz (1988, p.19):

História Oral é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. (...) pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe destes, tradições e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo (...) tudo quando se narra oralmente é história, seja história de alguém, seja história de um grupo, seja história real, seja ela mítica.

Através da História Oral podem-se obter elementos nunca antes registrados historicamente, ou ainda, podem-se complementar informações registradas em parte. A História Oral capta não apenas possíveis fatos comprováveis, mas traz consigo um montante de representações míticas, particulares da personalidade do depoente e de sua vida. Isto significa, para Queiroz (1988), que o sujeito, ao narrar sua história, está falando de sua existência através do tempo, reconstituindo suas vivências e transmitindo o que aprendeu com elas. Os Relatos Oraís, segundo Leão (2004), fornecem subsídios para análises dessas vivências, tornando-se “fontes de evidências” (p.36).

Thompson (1992, p.25) procura definir o papel da História Oral junto às pesquisas, afirmando que “a história oral pode certamente, ser um meio de transformar tanto o conteúdo como a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação”. Com isso, a História Oral permite um aprofundamento maior na história oficial, permitindo que novas perspectivas sejam cogitadas e documentadas, podendo alterar as definições oficiais de muitos fatos, até então, não questionados.

As autobiografias podem constituir-se em registros escritos pelos sujeitos colaboradores de pesquisas com o método Histórias de Vida, conforme Bogdan; Biklen (1994, p.176), que afirmam: “embora não sejam tão utilizados, os materiais que os sujeitos escrevem por si próprios também são usados como dados”. Entre os muitos materiais escritos pelos sujeitos colaboradores e utilizados pelos pesquisadores qualitativos, segundo Bogdan; Biklen (1994, p.176), podem ser encontradas “coisas como autobiografias, cartas pessoais, diários, memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, códigos de ética, declarações de filosofia, livros do ano, livros de recortes, cartas ao editor, artigos de jornal, ficheiros pessoais, registros individuais de estudantes...”. Os autores (1994) ainda dizem que essas informações podem ser utilizadas pelos pesquisadores de forma parcial, com ênfase à observação e à entrevista no processo da pesquisa, mas também podem vir a ser a fonte exclusiva desta.

Os Relatos Autobiográficos Escritos<sup>15</sup> realizados por acadêmicas, em Formação Inicial, são tratados por Souza (2004) e por Abrahão (2004) sob a denominação de “Narrativas

---

<sup>15</sup> Alguns autores como Souza (2004) e Abrahão (2004), referem-se a Relatos Autobiográficos como “Narrativas Autobiográficas”.

Segundo o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa: **narração**. [Do lat. *narratione*] S.f. **1.** Ato ou efeito de narrar. **2.** Exposição escrita ou oral de um fato; narrativa. **narrar**. [Do lat. *narrare*] **1.** Expor minuciosamente. **2.** Expor, contar, *relatar*, referir, dizer. **relatar**. [De *relato*+ *ar*] V.t.d. **1.** Mencionar, *narrar*, referir, expor, descrever. **relator**. (ô) [Do lat. *relatore*] S.m.**1.** Aquele que relata. **2.** Aquele que escreve um relatório. **3.** Aquele que relata, narra ou conta; narrador.



Autobiográficas”. Estas consistem, segundo Souza (2004), em experiências subjetivas do processo de formação, constituindo-se nas aprendizagens ao longo da vida, sendo expressas em textos narrativos.

Conforme Souza (2004, p. 04):

A escrita da narrativa expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, suas subjetividade e singularidade como princípio fundamental para o conhecimento de si, através das lembranças e memórias que o processo identitário e a vivência da escolarização comportam. Daí perceber e compreender o estatuto e valor que tem a subjetividade como um projeto de conhecimento de si na escrita da narrativa de formação, porque é construída por um sujeito sociocultural e a partir de lembranças e experiências vividas.

Percebo a relevância do processo subjetivo envolvendo o ‘lembrar’, pois serão essas impressões trazidas novamente ao presente, sob uma ótica diferente dos acontecimentos passados, que irão produzir uma nova leitura das experiências vividas, novas reflexões e aprendizagens sobre as mesmas. Também encontro contribuições nesse sentido em Oliveira (2002, p. 54), quando menciona que “a escrita de si é também produtora e formadora do professor que se propõe, reconstruir imagens, experiências, vivências. Ao escrever sobre si, o sujeito opera com a memória, trabalho que seleciona, que reflete, que emociona, que reelabora”. Trabalho que reconstrói e promove o crescimento pessoal e profissional, o autoconhecimento, a auto-estima, a auto-análise, todos exercícios que envolvem a dimensão interior do sujeito que escreve sobre si, para se refletirem em suas atitudes e manifestações externas, em sua fala e em suas transformações como ser humano e profissional.

## **2.5. As Entrevistas Semi-Estruturadas**

Entre os instrumentos de coleta de informações, com maior relevância no desenvolvimento de pesquisas qualitativas, em especial, os que utilizam o método biográfico Histórias de Vida, está a entrevista. Destaco a atenção que dei ao processo inicial de interação que deve permear toda a entrevista, como ressaltam Lüdke; André (1986).

Durante o período inicial de, aproximadamente, quatro meses, procurei manter contatos constantes com as colaboradoras da pesquisa. Nesses encontros, tivemos a oportunidade de trocar experiências, conversar sobre suas expectativas a respeito do estágio, estudarmos algumas sugestões de textos, enfim, através desses momentos criamos uma

relação de confiança, respeito e diálogo mútuo, fator que foi fundamental para a realização das entrevistas “não totalmente estruturadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34), onde: “não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são as verdadeiras razões da entrevista”. Para Lüdke; André (1986), uma entrevista bem feita pode possibilitar o acesso a informações de natureza pessoal ou de perfil mais complexo, pode também aprofundar informações obtidas por meio de outras técnicas como o questionário.

Entretanto, num primeiro momento, antes de iniciar o período de entrevistas semi-estruturadas, enviei um questionário às acadêmicas colaboradoras da pesquisa para estabelecer um primeiro contato com as mesmas e produzir reflexões que possibilitassem um maior interesse por parte das acadêmicas a respeito da temática Alfabetização e Letramento.

Para Alberti (1990, p.69), “quando se inicia uma entrevista, entrevistado e entrevistador se avaliam mutuamente e começam a formular uma idéia um do outro [e] essa relação tende a se aperfeiçoar quando se estende por mais de uma sessão, de modo que se tornam cúmplices na proposta de recuperar, problematizar e interpretar o passado”.

Essas observações foram por mim constatadas na medida que se constituiu em nossos encontros e diálogos uma espécie de reciprocidade de interesses, nas quais, ambas, entrevistadora e entrevistadas, fomos desenvolvendo novas questões e falas, de forma a ampliar e aprofundar as informações obtidas em cada história de vida relembada e registrada.

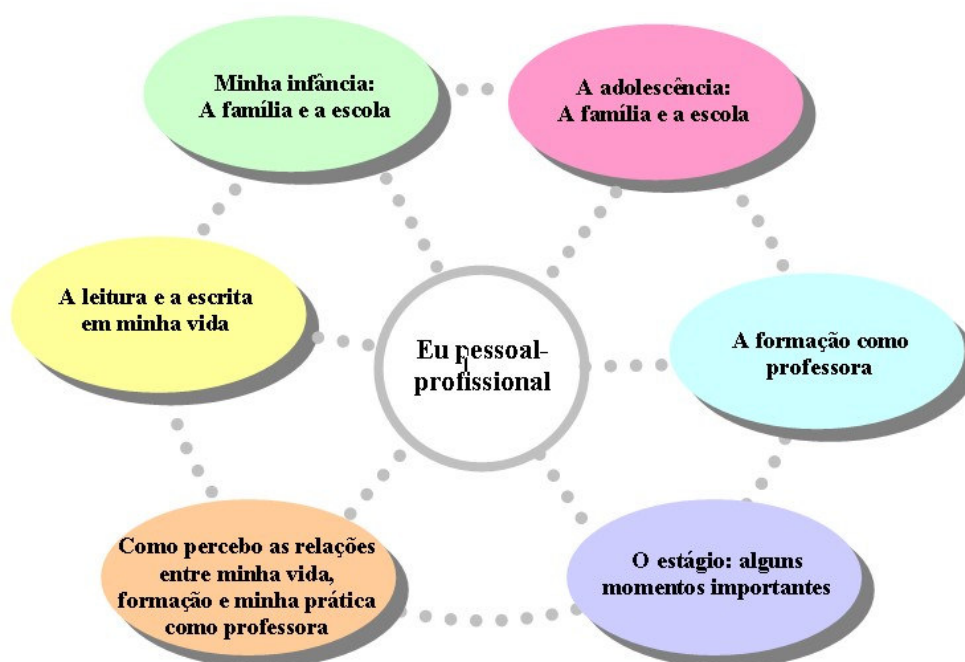
Bogdan; Biklen (1994) afirmam que as entrevistas podem variar em suas estruturas, de acordo com os objetivos de cada investigação, tendo um caráter mais aberto no início das pesquisas e estruturando-se um pouco mais conforme as necessidades surgidas durante a investigação. Para os autores (1994, p 136- 134), “as boas entrevistas produzem riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. (...) O processo de entrevista requer flexibilidade. (...) O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente”. Encontro, neste comentário, uma parcela das vivências que tive no período de entrevistas com as acadêmicas colaboradoras. Houve momentos nos quais os cronogramas e datas não foram cumpridos, ou surgiram empecilhos que impuseram alterações em minhas pretensões como entrevistadora, alterando o direcionamento das entrevistas, exigindo maior paciência e flexibilidade para conduzir o processo de forma satisfatória para as partes interessadas.

Como afirmam Bogdan; Biklen (1994, p.139):

As boas entrevistas revelam paciência. Se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar a explicação total. Os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito.

Durante as entrevistas, percebi a importância de dar oportunidade às acadêmicas entrevistadas para expressarem suas mais remotas lembranças, demonstrarem suas emoções diante dessas memórias e esboçarem suas frustrações e satisfações frente aos acontecimentos relatados sobre suas vidas. O instrumento fundamental utilizado nesses encontros para registrar as falas das colaboradoras foi o gravador, que, segundo Bogdan; Biklen (1994), é recomendado quando “a entrevista é a técnica principal do estudo” (p.172).

Assim, apresento um breve esquema (FIGURA 1), retratando o desenvolvimento das entrevistas e suas temáticas. É necessário salientar que essas questões não foram separadas especificamente em cada sessão de entrevistas, mas foram destacadas em todos os encontros conforme os relatos ocorriam.



**Figura 1:** Esquema relativo às temáticas envolvidas nas entrevistas. Autora: Helen Denise Daneres Lemos.

Encontro, ainda, nas palavras de Kramer (1998), a compreensão mais profunda do que todo o processo de desenvolvimento das entrevistas significou para mim, como pesquisadora, e para as colaboradoras, com um papel fundamental, ao relatarem sobre suas histórias de vida, cujos momentos de lembranças e reflexões foram, ao meu ver, também, espaços e momentos de formação. Portanto, “até que ponto a realização de entrevistas, entendidas como espaço de

narrativa, não acaba apresentando, pela ampliação desse espaço de narrativa, uma alternativa de formação?” (p.30).

Com relação às Categorias de Análise definidas para organizar e corresponder ao desenvolvimento da etapa final de elaboração da dissertação, atento para a forma como estão inseridas no quadro teórico desta. Foram assim definidas: *Lembranças Familiares e Escolares; Escolha Profissional e Processos Formativos; Práticas de Alfabetizar e Letrar*. A nomenclatura das categorias é apenas citada nos capítulos nos quais considere pertinente inseri-las, não havendo a elaboração de um texto destinado somente a essas análises. Assim, os relatos que constituíram essas categorias têm seu lugar nos textos que mais condizem com a pertinência do que está sendo tratado. Para Cury (1992 p.21),

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. (...) elas não são algo definidos de uma vez por todas e não possui um fim em si mesmas. (...) assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos.

A partir deste conceito sobre a categorização de informações para análise, é importante que as categorias estejam ‘diluídas’ na escrita, onde se evidencia o contexto social, econômico e histórico em que as histórias de vida das colaboradoras estão presentes. Esta característica possibilita dinamismo ao tratamento das análises realizadas durante a pesquisa.

Os trechos de relatos orais e escritos, juntamente com suas análises, estão distribuídos no decorrer dos capítulos, de forma a complementar os estudos já realizados, oferecendo uma estrutura que considero mais ‘leve’ e contextualizada à escrita da dissertação.

## **2.6. Refletindo sobre as lembranças através da fotografia**

Uma das estratégias adotadas por mim, na condução de algumas entrevistas com as colaboradoras da pesquisa, foi o uso de fotografias como estímulo às lembranças e aos relatos orais realizados. As fotografias foram escolhidas pelas próprias colaboradoras e representaram os momentos mais significativos de suas vidas. Conforme afirma Leão (2004, p. 48):

Nesse caso, no momento em que as professoras fazem a seleção das fotografias já estão acionando os dispositivos da memória. Quando relatam oralmente o que se passou naquele instante registrado, trazem à tona muitos detalhes interessantes que complementam a leitura dessa imagem visual.

Ao lembrar momentos de suas vidas, utilizando fotografias, as estagiárias estavam reconstituindo, em palavras, situações importantes, que não tinham mais a veracidade do que foi vivido, mas continham uma série de particularidades capazes de enriquecer os relatos sobre o passado.

As entrevistas realizadas, com o apoio das fotografias, ocorreram em dois momentos distintos: o primeiro aconteceu em um encontro coletivo com todo o grupo de acadêmicas, onde cada uma relatou suas experiências mais significativas, mostrando suas fotos. É importante salientar que nesse encontro houve também o relato de vida das professoras orientadoras de estágio e meu próprio relato oral de vida. O segundo encontro aconteceu de forma individualizada, no qual as colaboradoras da pesquisa puderam rever seus depoimentos anteriores e aprofundar suas informações, utilizando-se de um número maior de fotografias que registravam momentos desde sua infância até a atualidade. Para Bogdan; Biklen (1994, p.183), a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa “(...) dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são freqüentemente analisadas indutivamente”.

A fotografia permite ao observador da imagem captar minúcias até então não anotadas por outras pessoas. Uma mesma imagem produz diferentes percepções em diferentes momentos para um mesmo observador, assim como pode produzir diferentes interpretações para variados observadores. No decorrer das duas entrevistas em que foram utilizadas as fotografias das colaboradoras, pôde-se perceber novos acréscimos aos depoimentos, com maior detalhamento dos relatos sobre determinados fatos.

Para Kramer (2001, p. 177-178):

Nesta relação da fotografia com a memória, a narrativa e a leitura/ escrita, as imagens antes fixadas pelo acervo fotográfico dialogam com o acervo imagético do pesquisado. Cada história, cada fragmento, cada foto, cada olhar constitui-se no movimento de refotografar as imagens já fotografadas pela lente.

Essa relação entre memória e fotografia fez-se perceber, fortemente, nos momentos em que as colaboradoras contavam suas histórias de vida e contextualizavam os distintos espaços e períodos de tempo nos quais os registros fotográficos tinham ocorrido.

Quanto ao uso da fotografia como fonte de informação, Kossoy (1989) afirma que esta permite visualizar um determinado instante registrado em espaço e tempo definidos, mas deve ser tratada pelo pesquisador com adequada interpretação e sensibilidade para ter maior credibilidade.

Para Leão (2004), a fotografia possibilita o detalhamento de inúmeros aspectos característicos de certos períodos de tempo, mesmo esses relatos estando carregados da subjetividade do depoente, pois são resultado de suas impressões sobre aquele momento histórico vivido e registrado através de uma imagem que está sendo reinterpretada por quem a observa e lembra. Tais impressões subjetivas, expressas nos relatos orais, não depõem contra a fotografia, registro de imagens de pessoas, lugares e fatos ocorridos em determinada época, podendo assim, conforme Leão (2004, p. 48), serem apreciadas como “recursos de documentação, de análise, meio de recuperação, retenção e transmissão de conhecimentos, porém não devem prescindir a verbalização do seu conteúdo”.

Leite (1993) afirma que a palavra é a forma fundamental de explicitar o conteúdo de uma fotografia, pois a mesma permitiria muitas outras interpretações a cada nova observação por parte das pessoas. Toda a imagem possui uma mensagem a ser interpretada por seu observador, e a fotografia representa uma série de detalhes relacionados a momentos vividos por alguém. A verbalização dessa imagem é muito importante, pois resulta da interpretação pessoal e momentânea de quem a observa ou mesmo relembra o momento ali representado.

Quando Le Goff (1996) se refere à fotografia, evoca seu papel na valorização da memória coletiva, pois “multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica” (p. 466). Leão (2004) afirma que alguns pesquisadores, como Demartini (1997), utilizam a fotografia para desencadear a memória de seus entrevistados.

Assim, Demartini (1997, p. 10-11) descreve o uso da fotografia:

E é aqui que se distinguem mais as entrevistas com fotos, daquelas que não as têm; há um aprofundamento, a realidade parece tornar-se mais rica e o cotidiano da época mais evidente, permitindo ao pesquisador uma aproximação maior com a mesma. A introdução das imagens durante o processo da entrevista apresenta assim resultados em parte distintos, mas profundamente interligados: reaviva a memória dos entrevistados, torna a realidade mais próxima e, ao mesmo tempo, ‘traz’ o pesquisador para a realidade.

Dessa forma, acredito que a inserção da fotografia, como mais um elemento estimulador da memória das colaboradoras, possibilitou o aprofundamento dos relatos orais e

o detalhamento de muitos momentos e situações, até então, pouco discriminados pelas acadêmicas, permitindo minha aproximação em relação aos fatos mais marcantes de suas trajetórias de vida.

## CAPÍTULO III

---

### **PROCESSOS FORMATIVOS: REFLETINDO SOBRE O ENSINAR E O APRENDER**

#### **3.1. A Pedagogia no Brasil: um destaque sobre a década de 80**

Através desses primeiros estudos, procuro fazer um breve histórico da Pedagogia no Brasil, com especial interesse no período transitório entre a Ditadura Militar e o retorno ao Regime Democrático ocorrido na década de 80, neste último século. Considero importante dar atenção a esse momento histórico, principalmente, por corresponder ao período de inserção das acadêmicas colaboradoras no contexto escolar, fazendo parte de suas trajetórias e lembranças escolares. Suas impressões a respeito desta época permitiram-me compreender o contexto familiar e escolar em que se situavam, relacionando os depoimentos àquele momento histórico, político e social caracterizado pelo desejo de mudanças em todos os níveis de nossa sociedade.

Apesar de podermos considerar a vinda dos jesuítas como o marco inicial da história da Pedagogia no Brasil, foi a partir do século XIX, com o surgimento das Escolas Normais, que teve início o quadro da educação brasileira e da formação de seus professores, em muitos momentos, negligenciado pelos governantes da época. Por longo período, as Escolas Normais mantiveram-se desacreditadas, principalmente por não haver compromisso social ou político com a educação. A educação passou a ser associada à desvalorização econômica e social do ensino no nível em que as mulheres foram inseridas. Para Bruschini; Amado (1988), a ilegitimidade do professor, como um produtor de saber, foi possibilitada em função do recrutamento de mulheres que, na época, já eram educadas para serem submissas dentro e fora



da escola. Com isso, receber ordens, reconhecer o saber como algo distanciado de si mesmas, oriundo de livros, de diretores, de especialistas, era algo perfeitamente aceitável como natural. Sousa (1996) ressalta que esta postura, freqüentemente encontrada entre as professoras, foi responsável pela fragilização progressiva da educação em geral, relacionada à produção do saber. A feminização na área educacional facilitou, dessa forma, para os governantes, os desmandos em relação às políticas e reformas educacionais. Petry (1990, p.26) critica, entretanto, o desfecho dessas constantes reformas e políticas educacionais:

O país chega ao século XX sem nenhuma Faculdade de Educação, sem formação de pensadores e educadores para atuarem nas Escolas Normais. Com o ensino fundamentado no empirismo e no espontaneísmo, parece que o Estado brasileiro não cuidou nem do aparecimento e nem da valorização dos líderes educacionais.

Essa afirmação revela o descaso dos governantes em formar profissionais qualificados na educação, pois seria mais fácil governar uma população pouco pensante, ensinada por professores pouco qualificados.

Fávero (2000) refere-se às iniciativas dos Estados brasileiros no início do século, que acabaram por criar, a partir de 1909, universidades consideradas livres por não serem de responsabilidade do governo central. Eram elas a Universidade de Manaus (1909), a Universidade de São Paulo (1911) e a Universidade do Paraná (1912). Somente em 1939, com a organização da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, é criado o Curso de Pedagogia, tratado como seção de Pedagogia que, juntamente com a seção de Filosofia, Ciências e Letras, fundamentaria a faculdade. Sem um apoio teórico consistente, a formação dos professores secundários e das normalistas restringiu-se a uma perspectiva prática, tornando o Curso de Pedagogia fundamentado em técnicas e instrumentos para atuar, dissociando a teoria da prática.

Após a Era Vargas e com Eurico Gaspar Dutra na Presidência, ocorrem novas mudanças no ensino em geral, especialmente no Ensino Normal, bem definidas por Ghiraldelli Jr. (1992 p. 84):

Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação, e posteriormente, cursar Faculdade de Filosofia. O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área.

O caráter elitista dessas reformas mantinha a liberdade de escolha e de acesso aos diferentes cursos somente aos que não fizessem cursos profissionalizantes. Em 1946, surgiu a possibilidade de especialização em Pedagogia, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional e Administração Escolar para os licenciados ou bacharéis em Filosofia. De 1951 a 1954, com Vargas novamente no poder, ficou definido, em relação ao curso de Pedagogia-licenciatura, quais seriam as disciplinas em que os pedagogos poderiam atuar: Filosofia, História Geral e do Brasil, e Matemática, no primeiro ciclo. A crise no governo Vargas e seu suicídio gera um período de conturbação até a posse de Kubitschek. A década de 60 e a educação desse momento histórico conhecem a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire que, muito embora não refletisse os parâmetros educacionais esperados pelos dirigentes do país, correspondia aos anseios de uma população carente de educação, saúde e cidadania.

No período da presidência de João Goulart e entre as inúmeras crises de seu governo, há que se destacar a criação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n° 4.024/1961), não trazendo mudanças gerais na educação. A Lei determinou algumas modificações nos Institutos de Educação, que foram autorizados a formar professores para trabalharem nas Escolas Normais, função essa antes dos Cursos de Pedagogia. Também, na tentativa de suprir a falta de professores nos ensinos primários e secundários, a LDBEN permitia a atuação de professores sem essa formação.

Com o regime militar, são muitas as mudanças na estrutura do Curso de Pedagogia e das Escolas Normais, entre as quais pode-se destacar a aprovação da Lei n° 5692/71, que tratava do ensino de 1° e 2° graus, transformando o Ensino Normal em Habilitação profissionalizante chamada Magistério. Assim, alunos que não teriam condições de entrar em uma universidade poderiam ter a garantia de um emprego, e o Curso de Pedagogia poderia ser cursado por alunos que não tivessem cursado o Magistério.

A formação de professores é ameaçada com algumas indicações (67/1975, 69/1975 e 70/1976) que pretendem inserir matérias pedagógicas em cursos de licenciatura de forma a extinguir o Curso de Pedagogia, que se tornaria uma habilitação nos demais Cursos de Licenciatura.

O fim da década de 70 foi marcado por protestos e discussões dos professores, que conseguem criar a Associação Nacional de Educadores (ANDE), podendo, assim, reivindicar perante o governo uma educação de maior qualidade. Com o período de transição do regime militar para a democracia, no governo de João Figueiredo, as discussões sobre novas teorias, como a Escola Crítico-Social dos Conteúdos, servem de estímulo entre os educadores

brasileiros, pregadores de uma formação crítica dos professores, com consciência histórica e reflexiva, tornando a prática educacional voltada para as necessidades e interesses dos alunos.

A Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, estabeleceu no artigo 205, que “A educação; direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2001, p.124) e trouxe, em seu conteúdo, importantes mudanças que nortearam a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96). A LDB apresentou em artigos, como o de nº 61, a definição de que os professores devem ter formação de nível superior tanto em universidades, como em Institutos Superiores de Educação, sendo esta necessária para que possam lecionar na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e para o Ensino Normal do Ensino Médio (art. 62). Chegamos ao final da década de 90 e início do século XXI com universidades públicas enfrentando problemas de orçamento, falta de recursos e de incentivos por parte de um governo neoliberal, liderado por Fernando Henrique Cardoso, que anunciou até mesmo um plano de mensalidades para essas, com o intuito de privatizá-las.

Em fevereiro de 2002, foram homologados pelo Conselho Nacional de Educação, os Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, através da Resolução CNE/CP de nº 1, referentes ao conjunto constitutivo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituídas com o objetivo de ‘sintonizar’ a formação de professores, aos princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN, juntamente às normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como aos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica elaborados pelo Ministério da Educação. Complementou-se, dessa forma, uma primeira geração de reformas educacionais, levando em consideração as múltiplas exigências que se fizeram presentes no decorrer das últimas décadas.

Entre as principais determinações estabelecidas nesta Resolução, podem ser destacadas a organização curricular, visando à aprendizagem do aluno, o acolhimento e o trato da diversidade, a valorização cultural, o incentivo a práticas investigativas, a utilização de projetos, o uso de tecnologias, o incentivo às atividades em equipe (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002).

Em outro artigo estão contemplados os princípios e perspectivas sob os quais deve se desenvolver a formação dos professores, tais como: a atenção para o sentido de ‘competência’ profissional, coerência entre prática e teoria, consistência na formação, valorização da realidade e das capacidades pessoais, conteúdos como instrumentos de constituição da

‘competência’, a avaliação como parte do processo de formação, a pesquisa voltada para as temáticas ligadas ao curso (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002).

Atualmente, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram estabelecidas novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, através do Parecer CNE/CP Nº 5/2005, sendo que o Conselho Nacional de Educação, renovado periodicamente, teve a incumbência de tratar das temáticas relacionadas à formação de professores, dando ênfase às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Nesse sentido, conforme o Parecer 5/2005 (s/n):

Esta comissão aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Submeteu, à apreciação da comunidade educacional, uma primeira versão de Projeto de Resolução. Em resposta a essa consulta, de março a outubro de 2005, chegaram ao CNE críticas, sugestões encaminhadas por correio eletrônico e postal ou por telefone, assim como expressos nos debates para os quais foram convidados conselheiros membros da Comissão.

Entendo como significativas as considerações do Conselho Nacional de Educação frente às possíveis contribuições da sociedade em relação à estruturação deste Parecer, que resultou de um longo processo, no qual se inserem governo, instituições, comunidade e profissionais da educação, na tentativa de melhoria qualitativa na formação oferecida, em especial, pelos Cursos de Pedagogia aos professores brasileiros. Desta forma, o Parecer 5/2005 salienta a importância das determinações anteriores tais como: o Parecer CNE/CP nº 9/2001 –que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena –; o Parecer CNE/CP nº 27/2001, que deu nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, dispondo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; também o Parecer CNE/CP nº 28/2001, que deu nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; além da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Portanto, este Parecer é resultado das determinações já

estabelecidas em lei, aliadas às novas discussões e investigações, visando à redução de problemas e carências encontradas no atual contexto educacional.

Entre os aspectos que foram destacados no atual Parecer 5/2005, estão a finalidade do Curso de Pedagogia, os princípios do Curso, o objetivo do Curso, qual o perfil do licenciado em Pedagogia, a organização do Curso de Pedagogia (considerando o Projeto Político-Pedagógico de cada Instituição), a estrutura curricular do Curso de Pedagogia (respeitadas as diferenças contextuais do país, deve conter um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores), e a duração dos estudos realizados no Curso.

Através deste trabalho, o Conselho Nacional de Educação aponta para a necessidade de corresponder-se às exigências da sociedade em relação à educação, enfatizando-se a urgência de um Curso que forme professores sensíveis, autônomos e competentes diante dos desafios impostos pela realidade atual.

Todo esse percurso histórico, aqui apresentado, revela momentos de descaso, distorções, manipulações, por parte dos muitos governos que se sucederam e construíram a trajetória da Pedagogia no Brasil. É, no entanto, sobre o contexto da década de 80 que procuro dedicar meu interesse, por estar, esse momento histórico relacionado às trajetórias de vida e às lembranças escolares das colaboradoras entrevistadas. Goodson (2000, p.75) afirma que “os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”. Compartilho dessa visão por entender a História de Vida como um método capaz de trazer maior compreensão ao contexto sócio-histórico que se constitui de trajetórias pessoais e coletivas em determinado tempo.

As colaboradoras da pesquisa contribuíram nesse sentido, a partir de seus relatos autobiográficos, descrevendo momentos considerados por elas como importantes em suas vidas, entre os quais procurei categorizar, nesse primeiro momento, como *‘lembranças familiares e escolares’*, abarcando situações capazes de reconstituir acontecimentos da história desse período através dos relatos individuais das acadêmicas. Considero que os relatos de vida foram um aporte relevante para a compreensão por parte das colaboradoras de como se tornaram professoras através de processos de elaboração, desconstrução e reelaboração de seus discursos na interação com a memória e com as lembranças que surgiam.

Para Araújo (2004, p.321),

Podemos acentuar que compreensão não emerge directamente da situação que é contada, já que resulta de uma construção dos/as actores/as sociais que participam nessa situação vivida, e que dessa forma podem referenciar contextos e fornecer elementos que contribuem para construir visões com pontos em comum.

A compreensão sobre determinado contexto, a meu ver, resulta de um processo de constituição que vai se formando com a interação entre as lembranças e seus detalhes, gradativamente, sendo ampliados, assim como pela atenção e colaboração mútuas entre entrevistadas e entrevistadora, o que favorece a afirmação das relações interpretativas no decorrer dos relatos.

As lembranças e expectativas reveladas a respeito da família, da escola, da escolha profissional, dos processos formativos na universidade, assim como das significações construídas no estágio supervisionado das colaboradoras formam, em meu entendimento, uma teia de informações destituída de ordem, cronologia, objetividade, mas impregnada por sensações, esquecimentos, silêncios, recordações súbitas, sentimentos confusos, tudo isso oferecendo a esses relatos um caráter subjetivo, de natureza muito pessoal, mas que consegue retratar o contexto social e histórico em que as narradoras se inseriam naquele momento.

Durante o processo de análise dos relatos, reporto-me a Castoriadis (1982), destacando termos como ‘significações sociais instituídas e instituintes’, na tentativa de construir uma aproximação entre os valores e sentidos que foram adquiridos no decorrer das trajetórias de vida dessas colaboradoras – a dimensão instituída da sociedade – e o que foi sendo ressignificado – a dimensão instituinte –, surgindo como possibilidade de inovação, recriação ou transformação daqueles valores e sentidos.

Acredito ser pertinente, num primeiro momento, oferecer ao leitor (a) um recorte descritivo, mais específico, de algumas informações pessoais das colaboradoras, no sentido de trazer um maior entendimento dos fragmentos relatados em suas autobiografias no decorrer do capítulo.

Assim, apresento, inicialmente, Ana, natural de Lajeado. Optou por fazer um curso na Universidade Federal de Santa Maria, tendo o apoio dos familiares para deslocar-se e morar em Santa Maria na Casa do Estudante II, localizada no Campus da UFSM. Inicialmente, não escolheu o curso de Pedagogia, realizando o vestibular em Psicologia, mas não obteve aprovação. No ano seguinte, prestou vestibular para Pedagogia, por influência, em parte, de amigos em sua cidade. Dois anos depois, fez vestibular para o Curso de Educação Especial, o qual concluiu antes do Curso de Pedagogia. Ana era solteira, tinha vinte e quatro anos, naquele período, sendo que, ao formar-se, retornou a sua cidade, onde vive com sua família.



**Figura 2: Ana mostrando trabalho realizado na Graduação em Pedagogia, 2002. Fonte: Ana.**

A colaboradora Elisangela é natural de Santa Maria, morando desde a infância em Restinga Seca, município vizinho, também vindo para a Universidade Federal de Santa Maria sem definição prévia sobre o curso que iria fazer, muito embora tenha revelado, em uma das entrevistas, que tinha o desejo de cursar Psicologia futuramente. Elisangela reside, ainda, em Restinga Seca e, durante todo o Ensino Superior, viajou diariamente dessa cidade para Santa Maria. É casada e tem um filho. Tinha vinte e quatro anos no período das entrevistas.



**Figura 3: Foto de formatura. Fonte: Elisangela.**

Ambas as colaboradoras são integrantes de famílias com grande número de membros, embora o número de irmãos seja reduzido. Ana tem uma irmã mais velha e um irmão mais novo. Já Elisangela tem um irmão e duas ‘meias-irmãs’, nascidas de outras uniões conjugais.

No decorrer das entrevistas as, então, acadêmicas não tiveram dificuldades em lembrar e iniciar os relatos a respeito das lembranças familiares no período em que começavam a inserir-se no ambiente escolar.

*Minha família é de origem alemã, com aquela mistura meio negro, meio índio. A minha mãe não concluiu o ensino fundamental, não tinha estudo, era semi-analfabeta. Sabe escrever,*

*consegue ler, mas é aquela coisa bem precária. O pai também. O pai tem conhecimentos em matemática, apesar de não ter estudo, então desde criança a gente cresceu com a mãe dizendo: vocês vão estudar... Isso eu acho lindo neles, porque tanto o pai quanto a mãe, têm dez irmãos e os únicos filhos que estudam somos nós.(...) Então eles estavam sempre falando: vocês vão estudar, porque podem tirar tudo de vocês, mas, o estudo, não podem tirar. (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em ago/2004).*

Ao lembrar sobre as origens familiares, Ana reafirma sua identidade como brasileira, reflexo da mistura de várias etnias que contribuíram para tornar-se o que é. Quando comenta sobre os ensinamentos de seus pais e sobre o quanto reforçaram a idéia de que o conhecimento é importante, ela demonstra confiança no que os pais sempre ensinaram e se esforçaram para oferecer aos filhos, a oportunidade de estudar que, por vários motivos, não tiveram. Ana dá significados ao conhecimento a partir das falas de seus pais e reconhece o ‘estudar’ como uma forma de adquirir ‘voz’ na sociedade. Seu entendimento sobre a condição de liberdade associa-se à possibilidade da educação e da participação consciente em decisões coletivas ou individuais que fazem a diferença em nossas vidas. Chalita (2001, p. 68) contribui nesse sentido ao afirmar:

Para sermos livres, não precisamos de poder, nem de beleza, nem de um corpo apolíneo, nem de bela voz, nem de temperamento especial, nem de dons artísticos, nem de origem em berço de ouro. Somente o conhecimento sem medo e a consciência de que se tem esse poder são necessários para a liberdade. Sem ela seremos escravos dos outros e de nós mesmos.(...) é exatamente o conhecimento que faz com que a voz possa ser escutada e aplicada.

Desta forma, as percepções de Ana a respeito da construção de seu conhecimento dentro e fora do contexto escolar estão associadas à motivação oferecida pela família e à superação dos obstáculos enfrentados em seu cotidiano como aluna. Ana demonstrou convicção ao afirmar que acredita na idéia de que o estudo e o conhecimento são como “tesouros” que não podem lhe ser tirados, constituindo o que ela estará, continuamente, se tornando como ser humano e profissional.

A família foi importante, nesse sentido, porque a incentivou a inserir-se na escola e a superar as possíveis dificuldades para alcançar o conhecimento, reconhecendo-o como ‘riqueza’ que ninguém é capaz de tomar, conforme a fala dos pais. Percebo nesse depoimento que Ana sentia e ainda sente muita segurança com relação aos pais. A família, para ela, sempre representou o apoio e o exemplo de que precisava para dar continuidade à sua formação.



Para Chalita (2001), não há melhor ambiente para a formação moral e ética do ser humano do que o ambiente familiar. Para o autor (2001, p. 17) “é nela que se forma o caráter”.

O acompanhamento da criança na escola, por parte dos familiares ou responsáveis, através do incentivo ou através de uma participação mais efetiva da aprendizagem, é fundamental para que a criança tenha segurança suficiente para superar suas dificuldades na escola. A família, hoje, é tida como uma instituição falida, desmontada pelas urgências da vida contemporânea, o trabalho excessivo, a corrida feroz pela sobrevivência, a miséria e a violência cada vez mais presente entre pais e filhos. Tudo isso parece estar condenando a família, como instituição, ao desaparecimento, ou ainda, constituindo novas estratégias para o seu fortalecimento. Não podemos esquecer que enfrentar todos esses problemas diários é difícil, mas nunca impossível. Entretanto, acredito na importância da família para o desenvolvimento psicológico e moral da criança que ali nasce e cresce. O bom exemplo, a conversa ao invés da repressão verbal e física, o abraço, o carinho, a brincadeira e o ensino do respeito e dos limites da criança, todas essas atitudes são importantes para que ela consiga enfrentar novos desafios sem sofrimento demasiado, nem inseguranças.

Os pais de Ana, de origem humilde, aproveitaram, com sabedoria, ao meu ver, acontecimentos que pudessem servir de bons exemplos para os filhos para afirmar o quanto seriam orgulhosos por avançarem nos estudos. Um deles foi lembrado por Ana ao manter contato com suas antigas fotografias.



*Essa é uma foto da minha prima, eu e a minha irmã e foi na formatura dela. E eu lembro que nesse dia o pai e a mãe falaram pra nós que um dia eles ainda queriam ver nós se formar, porque eles sempre falavam isso, que a gente tinha que estudar e na nossa família tanto do lado da mãe como da do pai, são poucas as pessoas que conseguiram. É enorme a nossa família, tanto que tem primos que eu não conheço, (...) Então eu me lembrei ao olhar ela que o pai me falou isso: que, um dia, ele ainda queria ver nós nos formarmos (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em encontro da Disciplina MEN 422, em nov/2004).*

**Figura 4: A Formatura da prima de Ana. Fonte: Ana.**

Através da fotografia, Ana fez emergir uma lembrança muito distante, pois nesse período era uma criança ainda bem pequena. A fotografia da formatura de sua prima possibilitou à acadêmica reafirmar os incentivos dados pelos pais para que os filhos estudassem e se formassem.

Para Chalita (2001 p. 17),

Qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar. (...) A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. (...) A família é uma instituição em que as máscaras devem dar lugar à face transparente, sem disfarces.

De que máscaras o autor está falando? Que face transparente é esta?

O autor refere-se às máscaras como a da hipocrisia que comanda o velho “faça o que eu digo, mas não o que eu faço”; do autoritarismo que reprime e não permite qualquer reação por parte dos outros; do individualismo que não abre oportunidades para aproximações; da violência que gera o medo e o ódio no interior da criança que sofre com ela; todas essas máscaras fazem parte da ‘instituição família’ e todas elas são as responsáveis por sua desestruturação.

A face transparente, ao meu ver, é o reconhecimento dos pais de suas próprias limitações, o respeito pelo cônjuge e pelos filhos concretizado, principalmente, pelo diálogo e a consideração por suas necessidades emocionais, em especial as da criança que, muitas vezes, precisa de um sorriso de confiança para aprender ou realizar uma atividade que lhe será marcante por toda a vida.

Com referência às memórias de Elisangela, relacionadas à sua família, a imagem paterna era muito presente. Quando se referiu ao pai, Elisangela deixou transparecer o profundo carinho, por ser ele o ‘seu herói’, aquele que a defendia de possíveis conflitos. O encontro com a figura do pai, na fotografia, trouxe-lhe lembranças e possibilitou expressar-se sobre a imagem simbólica, embora dinamizada pela passagem do tempo da figura paterna:



*Meu pai era meu ídolo, o dia que o meu pai morrer eu não sei o que vai ser de mim...(silêncio). Posso hoje até discutir com o pai, mas ele é demais (Elisangela – Relato Autobiográfico Oral realizado em encontro da disciplina MEN 422, em nov/2004).*

**Figura 5: Elisangela e seu pai. Fonte: Elisangela.**

O silêncio de Elisangela denotou muita emoção ao tentar ‘definir’ seu pai. Uma figura importante a qual ela recorreu, em muitos momentos, e sentiu-se acolhida, querida, reconhecida como um ser humano. Ao afirmar que não sabe o que será dela quando perder seu pai definitivamente, a colaboradora está também, afirmando que ele é seu “porto seguro”, aquele em quem confia e pode contar sempre que precisar: a pessoa que lhe deu apoio e acompanhou sua trajetória de uma forma tranqüila sem desrespeitar seu jeito de ser e, hoje, o homem com o qual pode relacionar-se em um patamar de igualdade, sem nunca perder a admiração que sente.

Bosi (1994. p. 426) afirma:

Em cada fase da vida vão se alterando de leve os traços do parente em nossa lembrança.(...) A imagem de nosso pai caminha conosco através da vida. Podemos escolher dele fisionomia e conservá-la no decurso do tempo. (...) Traços novos afloram, outros se apagam conforme as condições da vida presente, dos julgamentos que somos capazes de fazer sobre seu tempo.

A autora compreende a imagem em relação a alguém próximo como dinâmica, conforme a própria vida, transformando-se com o decorrer do tempo, pois novas experiências vão surgindo e impondo novas significações a respeito daquela pessoa. As lembranças se renovam e aparecem outros detalhes ou, ainda, podem ir se apagando de nossa memória, caso deixemos de reavivá-las por longo tempo.

Elisangela, ao reencontrar-se com as imagens do passado, através da fotografia, relatou a seguinte experiência:



*Aqui eu tinha três anos, essa é minha mãe, minha irmã e essa foto é uma das fotos mais marcantes minhas, porque eu tenho “nojo” de Papai Noel, eu tenho medo de Papai Noel, até hoje eu tenho medo, eu não gosto do Natal,(...) tu podes notar que eu estou chorando (...) Um dia eu entrei no BIG [Shopping Center] depois de casada, e o Papai Noel fica lá na frente, sentado, quando eu entrei e vi aquilo eu levei um choque... Se eu estiver na rua e tiver alguém vestido de Papai Noel eu atravesso a rua, pra ninguém perceber que eu tenho medo...Eu tenho a impressão que ele vai vir com aquela vara pra cima de mim (Elisangela – Relato Autobiográfico Oral realizado em encontro da Disciplina MEN 422, em nov/2004).*

**Figura 6: Uma experiência desagradável com Papai Noel.**  
**Fonte: Elisangela.**

O medo que resistiu até a vida adulta da colaboradora demonstrou o quanto suas impressões emocionais eram significativas, se relacionadas às racionais. Elisangela não conseguiu vencer o medo e a repulsa do Papai Noel, mesmo tentando racionalizar sobre esses

sentimentos. Ao revelar que a figura do Papai Noel lhe causava medo, percebo as influências que uma experiência pode ter sobre as emoções da criança e o quanto, um momento de medo, pode tornar-se uma ‘sombra’, um sentimento não superado, acompanhando a pessoa pelo resto da vida. Esta é uma forma de influência em nível psicológico, conforme Day (2003) e: “É a forma mais subjetiva, (...) Deixa profundas marcas no desenvolvimento, podendo comprometer toda a vida mental”. A vivência de uma determinada situação, sentida como negativa para a criança, pode ter conseqüências sérias no decorrer de seu desenvolvimento. Com isso, no caso de Elisangela, essa sensação de mal-estar persistiu até sua vida adulta, mantendo-se o medo e a repulsa pela figura simbólica do Papai Noel.

As relações familiares são, aqui, revistas por terem fundamental importância na forma como cada uma das depoentes percebeu as novas exigências impostas, naquele período, pela mudança na rotina familiar em função da escola. Percebo, assim, que as famílias de cada uma das colaboradoras conduziram o processo de preparação para a entrada na escola de maneira diferenciada, pois o convívio e a preparação para essas mudanças ocorreram, distintamente, nas duas situações relatadas.

As primeiras ‘falas’ que revelam os significados relativos à escola, produzidos em suas lembranças, podem ser vistos abaixo:

*A história da minha vida com a escola está cheia de conquistas e decepções. Tem anos de que eu pouco me lembro (pré-escola, 2ª e 3ª séries), talvez por não terem significado muito, por não me trazerem novidades e conquistas. Outros, como a 1ª série, me recordo perfeitamente do medo e da conquista (Ana – Relato Autobiográfico Escrito para o Relatório Final de Estágio, da Disciplina MEN 422, em dez/2004).*

*Ao falar sobre minha vida escolar não poderei deixar de mencionar desde o momento mais simples, porém o mais complexo para mim foi a quebra dos laços infantis; ou seja, de brincadeiras, para o mundo de exigências, de compromissos e muito desafiador. (Elisangela – Relato Autobiográfico Escrito para o Relatório Final de Estágio, da Disciplina MEN 422, em dez/2004).*

Ambas demonstram que a escola lhes foi significativa, embora em situações particularizadas. Para Ana, o medo é o sentimento mais lembrado, sendo que se refere ao esquecimento de algumas fases, afirmando não serem marcantes em sua vida. Para Elisangela, foram as rupturas entre o que entendia por mundo da infância, da brincadeira e despreocupação e por mundo de exigências, compromissos e desafios.

Ana não conseguiu lembrar de algumas etapas de sua infância, o que, ao meu ver, têm relação com os próprios medos que sentia e a tentativa contínua de lidar com esses temores. Ao esquecer determinadas etapas, Ana conseguiu superar os momentos mais difíceis e continuar enfrentando novos desafios. Momentos de sofrimento são esquecidos para que se possa continuar vivendo.

Para Antunes (2001, p. 74), “na memória, a inexistência de lembranças manifesta-se como uma forma de negação do sofrimento”. Em algumas pessoas, há a necessidade do esquecimento, enquanto em outras, há a necessidade de se falar sobre as experiências difíceis, de forma a ressignificá-las e superar aquilo que teria causado o sofrimento. Este é o caso de Elisângela, que procura detalhar suas lembranças, num processo de releitura do passado, utilizando-se da reflexão e de todas as demais referências que possui no presente. Para esta colaboradora, são evidentes a distinção e a ruptura entre o ‘mundo antes da escola’ e o ‘mundo depois da escola’.

Antunes (2001, p. 60) refere-se a esse processo dinâmico e constante em nossas vidas, visto que estamos sempre passando por rupturas desde nosso nascimento:

O aprendizado por prazer, ainda presente no período de educação infantil, vai dando espaço a significações instituídas de que aprender impõe sacrifícios e não é para todos. Somente para aqueles que tiverem coragem de renunciar à espontaneidade e à sensibilidade.

As significações presentes no ambiente instituído da escola entram em conflito com as da criança que chega, ‘pequenina’, cheia de sonhos, encantos, desejos de aprender, consideradas pela instituição escola e por seus mantenedores como um ser em desenvolvimento que deve aprender os valores, as regras, os comportamentos tidos como os ‘melhores’ para que possam participar das demais instituições existentes pelo mundo. Esse conflito, essa aprendizagem, muitas vezes, forçada, marca profundamente a criança e a faz, progressivamente, afastar-se da idéia de que criar é maravilhoso, ou ainda, que aprender é um processo prazeroso.

Com relação ao período da Educação Infantil, anterior ao ingresso no Ensino Fundamental, as entrevistadas comentam:

*A lembrança que tenho da pré-escola é muito vaga: lembro-me da minha professora, que eu adorava, da minha merendeira, e de alguns colegas entre eles, uma que chorava todos os dias, até que sua mãe a tirou da escola.(...) Eu sempre tive muito gosto pelo estudo, a minha irmã entrou antes na escola e eu sempre queria ir junto com ela, já com cinco anos,*

*acompanhava ela no 'prezinho, eu adorava!* (Ana – Relato Autobiográfico Escrito para o Relatório Final de Estágio, da Disciplina MEN 422, em dez/2004).

*Ingressei no meio escolar com aproximadamente seis anos, fui matriculada no jardim o qual era mantido por uma firma moveleira de minha cidade. (...) Lá de certa forma era um local com ótimo espaço físico, uma docência também de boa qualidade, gostava muito desse lugar, me sentia bem, porém como toda criança, talvez mimada, possuía muito medo que minha mãe fosse embora e não voltasse mais, por isso eu chorava e, certos momentos, insistia para que ela ficasse junto comigo, nesse sentido foi meio traumático para mim. (...) Era muito curiosa, tinha necessidade muito grande de aprender, queria ler se possível fosse na primeira semana, com esta idade eu já lia jornais, revistas em quadrinhos e eu adorava!* (Elisangela – Relato Autobiográfico Escrito para o Relatório Final de Estágio, da Disciplina MEN 422, em dez/2004).

Ana revelou que gostava de acompanhar a irmã até à pré-escola, mesmo antes de ter idade para freqüentar a escola, mas isso foi fundamental, a seu ver, para que se familiarizasse com o ambiente escolar.

Elisangela comentou que o período pré-escolar foi uma experiência agradável, da qual guardava boas lembranças tanto em relação à estrutura da escola como em relação às professoras. Eis seu relato ao deixar-se fotografar junto a seu primeiro uniforme, em encontro com as demais acadêmicas na disciplina de MEN 422 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II, no segundo semestre de 2004.



*A minha mãe pegou e colocou meu nome todo bordado. Essa é a minha roupa do pré... Ah, eu adorava o pré!(...) eu era muito chorona... No primeiro dia do pré eu lembro que, tinha uma fila, era muito lustrado o chão e eu bum, caí no chão... Comecei a chorar e não parava mais (risos).*

(Elisangela – Relato Autobiográfico Oral realizado em encontro da Disciplina MEN 422, em nov/2004).

**Figura 7: Elisangela com seu uniforme da Pré-escola. Fonte: Elisangela.**

Neste sentido, percebo uma leitura positiva por parte das acadêmicas, do período anterior a seu ingresso nos anos iniciais, revelando, através de suas falas, o quanto o ambiente pré-escolar contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades e para o desejo de aprender

a ler e a escrever. Ao acompanhar a irmã diariamente na escola, Ana demonstrava ter vontade de participar daquele ambiente que já oportunizava à irmã e, futuramente, a ela, aprender o significado das palavras que ansiava por compreender. Revelou ainda em um trecho de sua fala: *“Eu sempre tive aquela curiosidade de aprender a ler e a escrever e quando eu via aquelas palavras na TV, eu queria ler o que estava escrito (risos)”*.

Suas vivências anteriores relacionadas ao mundo letrado em sua casa já permitiam que compreendesse a importância dos signos e códigos para a vida na comunidade. Essa fala reafirma, ao meu ver, a ideia de que temos em nossas experiências prévias à escolarização, uma série de importantes aprendizados junto ao meio em que nascemos, crescemos e interagimos, em especial, à família como primeira estrutura que conhecemos de grupo social.

Percebo nos dois depoimentos o desejo intenso expresso pelas entrevistadas de iniciar uma fase de aprendizagem no novo espaço que estavam para conhecer. Suas expectativas, portanto, eram positivas em relação ao que esperavam da escola. Para Antunes (2001), quando a criança começa a entender a dimensão das regras, rituais e ‘verdades’ instituídas na escola, perde, na maioria dos casos, a vontade de participar desse mundo que, antes, lhe era encantador. As expectativas da criança, aos poucos, perdem a dimensão positiva, quando se depara com o ambiente carregado de valores instituídos capazes de interromper e fazer cessar o estímulo à inserção das significações inovadoras que representam a perspectiva instituinte no âmbito social e cultural.

Antunes (1997, p.16), ao desenvolver estudos com crianças em situação de risco, também buscou analisar as suas significações em relação à escola e traz, aqui, uma importante contribuição:

A idealização de um tipo de aluno, que o professor deseja encontrar na sua sala de aula, leva-o a um distanciamento do aluno real que entra pelas portas da escola, desejando ter acesso a um universo que lhe abra outras possibilidades individuais e sociais.

Embora o contexto de crianças em situação de risco pesquisado por Antunes (1997) possua distinções dos contextos aqui relatados através das histórias de vida das acadêmicas, o comentário da autora reflete uma realidade ainda comum em nossos dias, pois a idealização de ambas as partes – professor e aluno – pode provocar o choque inicial e deflagrar um processo de ensino-aprendizagem descomprometido, por não haver vínculos afetivos, objetivos comuns e interesse verdadeiro de ambos os lados em construir um ambiente de valorização do conhecimento. Em Chalita (2001, p.253) encontro a proposição da educação



fundada em três grandes pilares: a habilidade cognitiva, a habilidade social e a habilidade emocional. Eis o que o autor coloca sobre esta última:

A habilidade emocional é um grande desafio para o educador contemporâneo, qualquer que seja esse educador (...) porque impulsiona a aprendizagem libertadora e a felicidade do educador e do educando. (...) em um mundo onde se atingiram patamares de excelência na robótica e na ciência, na evolução cibernética e na revolução da informação, mas não se consegue entender o humano (...)

O desafio do professor está em tentar equilibrar sua formação profissional e sua condição pessoal de forma a desenvolver um trabalho permeado por metodologias adequadas e estratégias pertinentes a cada momento. E tudo isso deve ser acompanhado de uma atenção especial a cada aluno e as suas necessidades como ser humano. Desenvolver o ‘humano’ em cada um pressupõe atender às necessidades que temos de afeto, respeito, solidariedade, agindo no dia-a-dia da escola, de acordo com esses princípios, para que os alunos possam perceber e valorizar a sua dimensão humana e a dos demais.

Antunes (1997, p.15) comenta a respeito da incapacidade da escola em valorizar as características inerentes às crianças:

Desperdiçamos o potencial imaginativo e a fantasia com os quais a criança está envolvida. A preocupação da escola com o processo de disciplinarização do comportamento, das atividades mentais e corporais, empobrece o material que se apresenta propício para uma pedagogia da imaginação.

Através dos jogos de poder exercidos pela escola, seja na forma visível ou (in)visível<sup>16</sup>, espera-se que os professores consigam tornar o aluno mais uma ‘peça maleável e passiva’ – infelizmente – dentro do sistema escolar e, futuramente, do sistema social. Penso que aí se perde a oportunidade de incentivar na criança o poder transformador de sua criatividade e imaginação, características menosprezadas por uma instituição persistente na manutenção da ordem e da disciplina reguladoras e opressoras.

As experiências na primeira série do ensino fundamental relatadas pelas entrevistadas revelam essas relações difíceis.

*Entre com seis anos, eu me lembro desde o primeiro dia. (...) foi uma experiência negativa...Eu não tive dificuldade, mas acho que foi por essa necessidade que eu tinha de*

---

<sup>16</sup> Ver em EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola Invisível – Jogos de Poder, Saber e Verdade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

*aprender; aquela vontade... Porque o método da professora era o pior possível. Era aquele bem do medo - eu morria de medo dela! Apesar da autoridade da professora e do método tradicional com que ela trabalhava, não tive dificuldades, logo aprendi a ler e escrever, me destacando entre a turma. (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*

Ana deixou transparecer momentos de desconforto emocional em relação ao método tradicional e ao relacionamento fundado no *medo* em que a professora se baseava. Admitiu, no entanto, sua própria capacidade de adequação àquela realidade, o que lhe permitiu assimilar regras e condutas e destacar-se entre os demais colegas em termos de aprendizagem.

Ao adaptar-se a situações e experiências impostas pelo ambiente na escola, Ana expressou um processo no qual, conforme Antunes (2001), ocorre com a gradativa perda da capacidade de instituir o novo que a criança possui, resultando, através de seu ingresso na escola, a “proliferação de discursos dogmáticos que acabam embrutecendo sua sensibilidade” (p.59). Com isso, são evidenciadas significações já instituídas durante toda a trajetória da escola, o que impede ao adulto reconstituir lembranças que lhe sejam mais agradáveis, como a vontade de aprender, a criatividade, o entusiasmo pelas atividades inovadoras; tudo isso se perde para dar espaço à rigidez da obediência, à necessidade de cumprir as regras, e ao sentimento de profundo sacrifício. A criança pode superar essas exigências, adequando-se a elas, ou, certamente, terá dificuldades crescentes no decorrer do processo de escolarização.

Para Frison (2002, p. 241): “Tentava-se ajustar o sujeito ao meio e lhe era inculcado que somente dele dependia seu sucesso ou fracasso escolar.(...) O aprendiz era considerado um número na chamada, sem história de vida, sem sentimentos, sem tempo, nem lugar, descontextualizado”.

Os jogos de poder exercidos na escola são encarados por Eizirik; Comerlato (1995, p. 26) como: “um conjunto de estratégias, táticas, pactos, cumplicidades, ardis, que se manifesta através de complexos jogos de posturas, gestos, palavras, silêncios, ameaças, punições, recompensas, formas infinitas de expressão, de redes e atravessamentos de relações”.

Sob aparentes atitudes positivas podiam estar presentes formas de manipulação, provocando alterações de comportamento, de conformidade e de passividade, sem a devida reflexão e questionamento a respeito de inúmeras situações que ocorrem na escola. O aluno tornava-se, então, o ‘mais apreciado’ por suas atitudes condizentes com que lhe era exigido, ou o ‘mais criticado’ em função de suas resistências às imposições que ocorriam diariamente na escola.

Todo esse movimento era constante e dinâmico, não havendo, conforme as idéias de Foucault (1988), um poder estático, controlado por uns e sofrido por outros de forma passiva,

mas sim uma constante alteração de ações sobre outras ações, ocorrendo sobre “sujeitos atuantes ou susceptíveis de atuar” (p. 25).

Entendo esse processo como uma constante coexistência entre estratégias de poder e de resistência, estas últimas, no caso da escola, protagonizadas por alunos e por alguns professores, sensíveis a estas estratégias de manipulação.

No relato de Elisangela há uma situação diferenciada pela relação de afeto existente entre a depoente e sua primeira professora:

*Com sete anos, ingressei no ensino fundamental, séries iniciais. O único inconveniente que ainda continuava era a insegurança quanto ao ficar com o desconhecido que acarretava ainda em problemas emocionais, pois chorava e os meus pais iam assiduamente à escola. A minha professora da primeira série do Ensino Fundamental eu adorava, era muito amável.* (Elisangela – Relato Autobiográfico Escrito para o Relatório Final de Estágio, da Disciplina MEN 422, em dez/2004).

A insegurança declarada pela colaboradora evidenciou uma relação com a professora apoiada, em muito, na afetividade, pois através deste aspecto, Elisangela tentava superar o afastamento parcial da família, procurando ser aceita no ambiente escolar através dos vínculos afetivos criados com sua professora.

Conforme Alarcão (2001), o ideal de aluno nesse período era o aprendiz a quem era necessário controlar, disciplinar, conduzir. Sua atitude deveria permanecer passiva, receptiva e submissa às diretrizes dos professores e da escola. As relações de afetividade entre professores e alunos, muitas vezes, serviam aos propósitos de adequação destes às regras e objetivos impostos pelo ambiente escolar. Não havia um compromisso maior com o estabelecimento de vínculos afetivos entre professor e alunos. A aprendizagem era superficial ou então permeada pelo medo. Chalita (2001, p. 246), ao referir-se à importância da afetuosidade nas relações entre professor e alunos, comenta:

Como todas as pessoas, os professores gostam de ser lembrados, de ser acariciados.(...) E os alunos precisam de afeto. E só há educação onde há afeto, onde experiências são trocadas, enriquecidas, vividas. O professor que apenas transmite informação não consegue perceber a dimensão do afeto na aprendizagem do aluno. O aluno precisa de afeto, de atenção.

O autor encara a necessidade de um ambiente de afetuosidade entre professor e alunos, considerando que ambas as partes possuem necessidades em relação à suas relações

interpessoais, todos merecendo atenção, respeito, carinho, solidariedade e não apenas sendo considerados apenas ‘mais um professor’ ou ‘mais um aluno problema entre tantos outros’.

Para Codo (1999), qualquer trabalho considera algum tipo de investimento afetivo por parte do trabalhador. No caso do professor, esse investimento é obrigatório para o exercício de sua profissão. Sendo o objetivo do trabalho do professor a aprendizagem dos alunos, é necessário que se estabeleça uma relação afetiva, uma ‘conquista’ onde poderá ocorrer o processo de ensino-aprendizagem. Sem relação afetiva, os movimentos “são bruscos e os passos fora de ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo” (p. 50). Com isso, a educação deve sempre abranger uma formação completa do ser humano, preparando-o não apenas para o trabalho e a atuação em sociedade, mas também para a convivência em comunidade, o respeito pelo que é público, a solidariedade e demais valores que trazem qualidade de vida a estas pessoas.

Infelizmente, não eram essas as prerrogativas em educação nas últimas décadas do século XX, pois ainda sobreviviam as heranças deixadas pelo tecnicismo implantado no país na década de 60. Em relação à pedagogia tecnicista, Ghiraldelli Jr (1992) afirma que esta evoluiu de forma bastante distinta durante as décadas de 70 e 80, tornando-se a pedagogia tida como a oficial, sendo utilizada como referencial na formação de professores. Assim, o tecnicismo pedagógico apoiou-se em princípios considerados de natureza científica como a racionalidade, a eficiência, a produtividade e, conforme o autor (p. 197):

Buscou provar sua superioridade científica sobre as demais teorias pedagógicas concorrentes. Para tal, apresentava-se enfatizando um quadro dicotômico a respeito das teorias educacionais: de um lado ficavam todas as outras teorias, fixadas como ‘não-científicas’, de outro lado ficava o tecnicismo pedagógico.

Esta abordagem, reconhecida como ‘científica’ por parte dos defensores do tecnicismo, fundamentava-se em avaliações objetivas e quantitativas de conteúdos, objetivos e procedimentos, rigidamente controlados por quadros denominados Planos Anuais, Planos de Unidade e Planos Diários de aula, cujos recursos e estratégias já vinham delineados para as escolas, que deveriam apenas cumprir com os planejamentos.

A mecanização do processo de ensino-aprendizagem trouxe, ao meu ver, para essas gerações, uma perspectiva limitada de ação e reflexão, frente as problematizações surgidas no decorrer de suas vidas. Para os que tinham o recurso da boa memória – principal aspecto reforçado pelo ensino tradicional – não houve problemas em ‘decorar’ a tabuada, as regras da Língua Portuguesa, e tantos outros conceitos mal informados pela escola. Destacavam-se,

assim, pelas suas capacidades momentâneas. Para os que tinham maiores dificuldades, restaram os sentimentos de frustração pela inexistência de momentos mais agradáveis junto aos professores e ao ambiente escolar, bem como pela falta de reflexão, criação, investimento e investigação que poderiam conduzir ao aprendizado e à solução de problemas tanto relacionados aos conhecimentos formais como aos do cotidiano de cada aluno. Em ambos os casos, os reflexos do ensino tradicional deixaram suas marcas, ainda hoje, evidentes em uma sociedade passiva, paternalista e desigual socialmente.

Ghiraldelli (1992) faz um paralelo entre as duas versões de ‘escolanovismo popular’ surgidas nas décadas de 60, 70 e 80. A primeira foi a Pedagogia de Freinet, concebida por Célestin Freinet (1896-1966), o qual contrapôs-se à Pedagogia Tradicional, introduzindo os chamados ‘métodos ativos’ (p. 200) ou técnicas pedagógicas vinculadas às idéias da Escola Nova dos anos 20, 30 e 40. A segunda foi a Pedagogia Libertadora, criada por Paulo Freire (1920 -1997), mas considerada, durante o período da ditadura militar, como uma proposta subversiva de educação, devendo ser combatida sob qualquer pretexto.

Ambas, segundo Ghiraldelli (1992), pretenderam formar um tipo de Escola Nova Popular, sendo a Pedagogia Libertadora uma proposta de “conscientização” enquanto a Pedagogia de Freinet situava-se no âmbito das teorias que entendiam o trabalho como um princípio de educação. No entanto, a Pedagogia Libertadora foi efetivamente combatida pelo poder militar, enquanto a Pedagogia de Freinet ganhou incentivos não-oficializados nos anos 70.

Conforme Ferreira (2001), a Pedagogia Libertadora defendia uma educação para a “consciência”, para a transformação do sujeito e sua intervenção na sociedade. A década de 80 foi um período não apenas de transição política – através da revitalização do Congresso Nacional e do voto direto para Presidência da República. Também representou a transição dos parâmetros educacionais do país com a promulgação da Constituição Federal em 1988, permitindo a abertura necessária para que se efetivassem os estudos para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Foi com a anistia e o retorno dos exilados políticos que as discussões e os estudos sobre novas e antigas idéias a respeito de educação como as de Paulo Freire ressurgiram com intensidade no país.

As obras de Freire, entre elas, Pedagogia do Oprimido (1975), Educação como prática de liberdade (1983), Pedagogia da Esperança (1992), Pedagogia da Autonomia (1996), passam a ser publicadas, tornam-se o foco de especial atenção junto à formação de professores, mas não é apenas a Pedagogia Libertadora que se destaca nesse contexto de transformação.

A Pedagogia Libertária, surgida no início do século, entre os sindicalistas (FERREIRA, 2001; GHIRALDELLI, 1992), a Pedagogia Progressista, assim designada por Snyders, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, entre outras teorias, passaram a ser revisitadas por estudiosos nas universidades, trazendo novas perspectivas educacionais e dando início a discussões importantes que se refletiram na área da formação de professores algum tempo depois.

Apesar das evidentes tentativas de mudança em nível nacional com a luta pelo respeito profissional, pela qualificação e valorização dos professores, tais reflexos ainda demorariam a atingir as escolas e os professores de regiões do interior do país, cuja proposta pedagógica ainda era tradicional, tanto em termos de formação inicial de professores como de formação dos demais alunos.

O autoritarismo, a violência, o preconceito e o medo eram experiências vivenciadas, diariamente, pelos alunos nesse período. Como relatam as colaboradoras:

*Ingressei na primeira série com muita satisfação, cheia de anseio, louca para aprender a ler. Logo encontrei uma professora, um tanto autoritária, morria de medo dela e, para não ser castigada (ajoelhar nas britas, assinar o livro negro ou até levar uns puxões de orelha), fazia tudo o que ela mandava, sem conversas. (Ana – Relato Autobiográfico Escrito para o Relatório Final de Estágio, da Disciplina MEN 422, em dez/2004).*

*Na terceira série eu já era obrigada a me acostumar com o ambiente escolar, tinha uma professora que era uma fera, mas, para mim, hoje eu a vejo como uma louca, pois gritava e batia os pés no chão para a gente ficar quieta. Ela batia tanto os pés e gritava que eu me lembro até hoje de uma determinada roupa que ela usava acompanhada de uma bota branca, Ah! Aquela bota branca! Se o solado dela falasse contaria que tinha momentos que parecia que o assoalho iria abaixo. (Elisangela – Relato Autobiográfico Escrito para o Relatório Final de Estágio, da Disciplina MEN 422, em dez/2004).*

Em um período onde a competência do professor era consagrada a partir da consideração do processo de aprendizagem como algo objetivamente sistematizado, sendo proibidas as manifestações de ordem subjetiva em sala de aula, é natural que os alunos se sentissem inseguros, tolhidos em sua espontaneidade, criatividade e curiosidade. Aprender representava absorver, de um jeito ou de outro, o que estava sendo oferecido pela figura inabalável do professor, como sendo um conhecimento imprescindível à formação do aluno e, ainda hoje encontramos esse perfil de professor presente em nossas escolas.

A relação ‘verticalizada’ implantada entre professores e alunos baseava-se no abuso de autoridade, no desrespeito pelos alunos e na total desconsideração da figura do aluno no processo educativo. Castoriadis (1992, p. 38-39) procura entender essa relação de opressão: “eu penso que é esse ódio de si, habitualmente e evidentemente intolerável, sob sua forma aberta, que alimenta as formas mais desenvolvidas de ódio do outro, e descarrega nas suas mais cruéis e mais arcaicas manifestações”. Ter ódio de si mesmo pode acarretar uma visão doentia do outro, que passa a ser também motivo de ódio e vítima, no caso de um aluno, da atuação agressiva de um professor.

O professor entendia o aluno como mero ‘objeto’ em sala de aula, um ‘objeto’ que deveria manter-se silencioso e adequadamente disciplinado para que a aula transcorresse sem transtornos, caso contrário sofreria os castigos considerados necessários à sua educação.

O que, para o professor, poderia ser uma sala de aula tranqüila, para os alunos representava, muitas vezes, um ambiente desconfortável e tenso. Manifestações como gritos do professor, agressões verbais ou físicas, preconceito anunciado ou velado, todas essas experiências retratadas nos relatos das colaboradoras podem ser entendidas como exemplos de violência e desrespeito ao ser humano.

*Um dia, quando eu tinha 8 anos, estava cansada, então a professora me chamou a atenção pra eu me ajeitar... Sabe, assim tipo robô, tu não pode ficar um milímetro fora do teu espaço. Eu olhei pra ela (não lembro, se chamei ela de chata ou de nojenta, não lembro)(...) eu estava sentada com uma das pernas levemente para fora da classe e ela me chamou a atenção, bom, aquilo foi o fim pra mim! (...) Depois de ter havido este inconveniente entre eu e ela, me aconteceu um fato muito chato, certo dia, a sala de aula havia ficado aberta durante o recreio, e quando voltamos para a sala um colega reclamou que seu lápis tinha sumido, então a professora mandou que todos procurássemos em nossos materiais, e quando eu abro o meu estojo para minha surpresa estava lá, e inocentemente, perguntei se era aquele. Alguém havia colocado no meu estojo durante o recreio. Eu, (...) diante de tantos fatos, já não me adequava com a professora, e ainda acontecia isso, aí sim, eu não queria mais ir à escola (Elisângela – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*

*Recordo-me também da discriminação dos colegas, pois eu era bem gordinha, sendo motivo de gozação para muitos da turma, o que me deixava muito triste e com baixa auto-estima. Eu tinha um problema de baixa auto-estima enorme. Então, eu sempre era a “baleia assassina”, o motivo de chacota da escola, na sala de aula, eu era aquela que ficava num canto, quieta... Até questão de amizade: não sou tua amiga porque tu “é feinha”, todas essas coisas... Marcou bastante.(...) Eu lembro do início da minha trajetória na escola como bem infeliz, tanto que, na terceira série, eu lembro que a mãe me levou num médico, e eu tentei fazer um regime (silêncio e riso) imagina que eu ia conseguir fazer regime com nove anos de idade! (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*

Percebo a semelhança nos dois depoimentos que fazem referência à situação de violência em que ambas foram envolvidas; no primeiro caso, na forma de autoritarismo do professor, subjugando a ‘criança’ a manter-se imobilizada, corretamente sentada no espaço que lhe havia sido designado para ocupar na sala; no segundo caso, sob a forma de preconceito, sustentado pela omissão da professora diante das manifestações dos alunos.

Com Ana, o resultado de tantas ‘piadas’ relacionadas a seu aspecto físico foi a aceitação e a busca para a ‘cura’ daquele suposto ‘defeito’ que a fazia sentir-se inferiorizada perante os colegas.

O preconceito diante do que é diferente pode acentuar em uma criança seu sentimento de inferioridade, fazendo-a acreditar que realmente traz algo de errado consigo e que não será digna de receber o amor e a atenção dos outros se não se tornar aceitável perante a opinião alheia.

Ana, ao mostrar suas fotografias, demonstra um sentimento especial ao relembrar o início de sua adolescência:



*Aqui é a minha confirmação [FIGURA 8] aqui eu acho que eu tinha uns doze anos (...), então eu era bastante gordinha, e os meus dentes, eu queria colocar aparelho, mas a gente não tinha dinheiro, (...) foi uma época bem de baixa estima, eu me achava feia, não gostava de mim, detestava meus dentes, essa foi uma época bem triste da minha adolescência (...) eu vivi muito isso na escola (Ana – Relato Autobiográfico Oral em encontro da Disciplina MEN 422, em nov/2004).*

**Figura 8: A Confirmação de Ana (Cerimônia de Iniciação na Igreja Evangélica). Fonte: Ana.**

A sensação de rejeição perante si mesma e perante os outros pode ser entendida como uma forma de aceitação dos valores instituídos na sociedade, produzindo idéias e comportamentos que foram adquiridos em uma espécie de aprendizagem de significações. A pessoa, no caso específico de Ana, passa a legitimar os valores que lhes são impostos,



acreditando estar realmente fora dos padrões e, por isso, luta para adequar-se a eles, sofrendo por, muitas vezes, não conseguir.

Em ambos os casos, essas situações acabaram provocando o recolhimento, a frustração, o sentimento de revolta e impotência os quais as depoentes tiveram de superar no decorrer do tempo.

Perrenoud (2000, p. 147-148) reflete sobre a situação de um aluno alvo do preconceito e da violência de colegas e professores:

Nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade. Se, ao fazer uma pergunta ou respondê-la, atrair caçadas, o aluno irá calar-se. Se o trabalho em grupo o expuser a segregações, ele preferirá ficar sozinho em seu canto. Se boas notas suscitarem a agressividade ou a exclusão baseadas em categorias sexuais, confessionais ou étnicas, ele evitará sair-se muito bem.

O aluno que recebe esse tipo de tratamento, certamente, já está sendo condenado ao abandono da escola ou, então, ao ressentimento pessoal por ter suas manifestações em sala de aula combatidas pelo ambiente adverso criado por professores e colegas. A imagem da escola passa a ser negativa para a criança que não deseja participar mais desse ambiente, para ela, opressor.

Essa situação é evidenciada no depoimento de Elisângela:

*Daquele dia em diante (...) eu não quis mais ir porque a professora tinha me chamado a atenção, e aquilo, para mim, foi o “fim do mundo”(...) Foi horrível, a professora me criticando e todo mundo me olhando. (...) E eu tive que seguir na escola, o que eu ia fazer? Eu era obrigada, então eu acho que, talvez seja por isso que eu vejo a escola como uma prisão, porque a escola pra mim é uma coisa que tu não tens opção. (Elisângela – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*

A condição de impotência revelada pela colaboradora naquele momento de sua infância produziu, durante sua trajetória de vida, um dos significados que dá à escola: o de uma prisão. Ao admitir este significado, Elisângela compreendeu a existência de um poder que está acima das vontades individuais, sutilmente inserido na estrutura das instituições e revelado através dos discursos cotidianos, das regras a serem cumpridas e dos comportamentos exigidos como aceitáveis por determinada sociedade. Mas também assume que tentou reagir frente a essas formas de poder, negando-se a ir para a escola. É o que Foucault (1988, p 15) explica: “A relação de poder e a rebeldia da liberdade não podem se separar (...) No coração mesmo da relação de poder, e provocando-a de maneira constante, se

encontram a obstinação da vontade e a intransitividade da liberdade”. Logo, a relação de poder somente existe, coexistindo com a situação de liberdade, pois, para o autor, só há uma relação de poder, atuando sobre a pessoa que é ‘livre’, gerando reações e comportamentos. “Onde não há liberdade, não há relação de poder, há relação física de coação”, conforme comentam Eizirik; Comerlato (1995, p.42).

Portanto, a escola que a aprisionou também a impediu de resistir e desenvolver suas potencialidades, sendo coativa e sustentando-se pelo autoritarismo de professores e funcionários, permanecendo opressora, a seu ver, até a atualidade.

Com relação às normas da escola, Antunes (1997, p. 55) traz uma outra forma de percepção na qual “Participar das normas da escola e obedecer a elas representa para as crianças novas aprendizagens como, por exemplo, obedecer a um horário, ficarem quietos, ouvindo a professora, sentarem corretamente, não conversarem e não agredirem os colegas”. São todas essas aprendizagens elencadas por Antunes (1997) que as crianças precisam incorporar para que elas possam desenvolver sua educação e conquistar um espaço social validado socialmente na sala de aula. Entretanto, a escola, como Antunes (1997) ressalta, deve refletir sobre as estratégias que utiliza, ainda hoje, ao impor essas aprendizagens aos alunos porque considera fundamental que as crianças adquiram e se apropriem do capital cultural instituído.

Em Bourdieu (1989), encontro subsídios para compreender essa apropriação. No caso de crianças oriundas de camadas sociais mais elevadas, envolve a apreensão de saberes e comportamentos que se aliam ao capital cultural, promovendo o seu sucesso na escola e no meio social. Em se tratando de crianças provindas de camadas sociais menos favorecidas, esse processo pode ser dificultado em função do distanciamento entre os saberes que elas já trazem de seu contexto e o capital cultural defendido pela instituição escolar. Tal distância gera uma série de estratégias na criança para adequar-se à escola, o que pode não ter resultados positivos, ocasionando o chamado ‘fracasso escolar’.

É importante salientar que houve, também, vivências positivas por parte das acadêmicas em relação a seus professores nos anos iniciais, evidenciando os paradoxos existentes nas práticas educativas desses profissionais. Como afirma Ana:

*Lembro de uma professora estagiária, Ariane, o nome dela. A gente tinha aquela professora rígida e veio o oposto, nossa! A gente se encantou com ela, toda a turma, quando ela foi embora, foi um choro, que ninguém queria a outra professora, porque eram atitudes tão diferenciadas. (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em ago/2004).*

Quando Ana refere-se à professora estagiária e ao ‘encantamento’ da turma pela mesma, está lembrando de aulas agradáveis, onde ela e os colegas podiam expressar-se e aprender com mais liberdade. As ‘atitudes diferenciadas’ às quais se refere são as práticas rigorosas e autoritárias de uma professora da escola, mais comuns naquele período, em contraposição às práticas democráticas e renovadoras da professora em estágio.

Ainda hoje, na escola, persiste o distanciamento entre as práticas “instituídas” de professores já estáveis na carreira e a abordagem “instituinte”, de práticas realizadas pelas professoras em formação inicial no seu período de estágio supervisionado (CASTORIADIS, 1992). A natureza aparentemente estática das ‘verdades instituídas’ parece condescendente com as ‘significações instituintes’ das estagiárias, pois acreditam que estas permanecerão naquele meio por apenas um curto período, sendo a estagiária considerada responsável sobre possíveis erros que ocorram em sua prática educacional durante seu estágio. Essa idéia reforça, em muitos casos, as significações instituídas entre os demais professores de que as acadêmicas – estagiárias só atuam de forma diferenciada porque estão em final de curso, sendo avaliadas no estágio supervisionado.

É também comum encontrarmos situações de conflito no ambiente escolar evidenciadas por práticas educacionais epistemologicamente distanciadas entre os próprios professores. Essas práticas sofrem a influência da formação inicial e, no decorrer do tempo, da dificuldade em continuar essa formação, reforçando no professor a idéia equivocada da prática desvinculada da teoria.

Antunes (1997, p. 109) faz o seguinte questionamento, procurando refletir a respeito do assunto:

Quais os fatores que determinam que alguns professores adotem uma prática pedagógica reflexiva? Enquanto outros professores parecem ignorar a reflexão como parte integrante na sua formação? Inúmeras seriam as respostas que poderíamos construir, mas acredito que um dos aspectos determinantes nesta questão constitui a postura epistemológica do professor em relação à construção do seu próprio conhecimento e em relação ao processo de construção do conhecimento pelos seus alunos.

Alguns professores são, ainda, persistentes na manutenção de aulas tradicionais, enquanto outros estão atentos às mudanças e às necessidades de seus alunos, lado a lado, convivendo diariamente e ‘trocando’ informações sobre suas aulas. Há professores que mantêm suas anotações e diários de aula intactos por anos, realizando sempre as mesmas atividades, como se nada pudesse alterar as ‘verdades empoeiradas’ ali existentes. As

dificuldades do professor em privilegiar a sua formação profissional continuada no decorrer da carreira podem gerar uma ‘alienação’, capaz de distanciá-lo da realidade e reforçar-lhe a idéia equivocada de que sua prática pedagógica é infalível.

Os últimos vinte anos do século XX foram marcados, conforme Nosella (2004), por discussões polêmicas em relação aos paradigmas educacionais embasados na tecnologia e na competência técnica, defendida pelos governos militares e no compromisso político implícito na atuação do professor, tido, naquele período, como ‘educador’ conforme a definição freiriana. Tais discussões, mesmo que permeadas, conforme o autor (2004), por um “romantismo político”, geraram mudanças no campo educacional.

A relação entre esses paradigmas e as práticas educativas por parte dos professores era, portanto, dualizada, muito embora as concepções tecnicistas predominassem, fundamentando, em sua maioria, o pensamento e as estratégias de ensino adotadas pelos professores naquele período. Entre essas tendências, destacavam-se os métodos de alfabetização, dos quais o mais utilizado pelos professores era o método silábico. O relato de Ana vem ao encontro à realidade desse período:

*Recordo muito bem das cartilhas de alfabetização: o A de AVIÃO, o I de IVO, o U de UVA, o H de HIPOPÓTAMO (meu Deus que bicho é esse?). Era bem aquela coisa do B com A, BA; B com E, BE, (...) eu não tive dificuldade, mas acho que foi por essa necessidade que eu tinha de aprender, aquela vontade... Porque o método da professora era o pior possível. Era aquele do medo e eu morria de medo dela! (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*

A lembrança de Ana a respeito do método utilizado pela professora e da cartilha na qual realizava suas atividades evidenciam o quanto esse momento inicial de sua alfabetização foi marcante, mesmo sendo reconhecido como um momento desejado pela colaboradora. Ela considera, ainda, que o método utilizado pela professora era ‘o pior possível’, não se referindo ao método silábico em si, em vista dos discursos produzidos no ambiente acadêmico de sua formação inicial, a partir de referências em estudos como os de Ferreira (1991), Teberosky (1994), que consideram o Método Sintético de Silabação descontextualizado e ultrapassado.

Ana se detém principalmente na questão interpessoal da aprendizagem, baseada numa relação de medo e submissão por parte dos alunos em relação à professora. É essa dimensão que se destacou em sua percepção sobre o passado.

Com relação ao Método Sintético de Silabação, Carvalho (2005) comenta que dava muita ênfase aos mecanismos de codificação e decodificação, grandes exigências em relação à memória e pouco estímulo para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Conforme Carvalho (2005, p. 24),

A ordem de apresentação dos conteúdos proposta pelo autor da cartilha [GALHARDO, 1979], é ainda hoje, largamente seguida em muitos manuais: primeiro, as cinco letras que representam as vogais, depois os ditongos, em seguida as sílabas formadas com as letras *v,p,b,f d,t,l,j,m,n*. As chamadas dificuldades ortográficas aparecem do meio para o fim da cartilha, incluindo os dígrafos, as sílabas travadas (terminadas em consoantes), as letras *g,c,z,s* e *x*.

Essa descrição de como era sistematizada a alfabetização naquele período parece estar muito presente na memória de Ana, que descreveu o processo de forma clara em seu depoimento. Um processo sistematizado, centrado na aprendizagem mecânica e descontextualizada das letras, sílabas, palavras e frases, respectivamente, sem a consideração pelos saberes prévios da criança em relação à escrita e a leitura dos signos, impedindo categoricamente a possibilidade de associação entre letramento e alfabetização.

A teoria da psicogênese da escrita de Emilia Ferreiro (1991), enfim, parece trazer um novo encaminhamento para a superação no uso desse método. Ferreiro concebe a alfabetização como um processo de aquisição de um sistema de representações da linguagem. Essa construção da aprendizagem se dá não apenas com a escolarização, mas remete a seus contextos e aos conhecimentos de mundo que já trazem de casa. Afirma Ferreiro (1991 p. 65):

Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram esta restrição. Nunca esperaram completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles.

A criança está sempre aprendendo, desde o momento em que nasce. Com essa afirmação, Ferreiro (1991) propiciou a ampliação dos estudos sobre a criança e sobre o desenvolvimento das formas de sua expressão escrita, concebendo diferentes momentos em que essas expressões se manifestam, até atingirem um nível de conhecimento e entendimento do processo de lecto-escritura, pela criança, que seja suficiente para sua interação com a

leitura e a escrita. A respeito de como isso era percebido pela escola e pelos alfabetizadores em um período anterior, comenta Ferreiro (1991 p. 68):

No caso do desenvolvimento da leitura-e-escrita, a dificuldade para adotar o ponto de vista da criança foi tão grande que ignoramos completamente as manifestações mais evidentes das tentativas infantis para compreender o sistema de escrita: as produções escritas das próprias crianças. Até há poucos anos [exatamente o período em que Ana e Elisângela inseriram-se na escola] as primeiras tentativas de escrever feitas pelas crianças eram consideradas meras garatujas, como se a escrita devesse começar diretamente com letras convencionais bem traçadas.(...) Não se supunha que a execução de tais garatujas ocorresse simultaneamente com algum tipo de atividade cognitiva. Essas estranhas marcas gráficas pareciam estar dispostas ao acaso.

Acredito ser exatamente essa a grande contribuição dos estudos e pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1979, 1985), quando essas pesquisadoras confirmam suas hipóteses de que o desenvolvimento do processo de leitura e escrita na criança passa por inúmeros passos, que eu prefiro chamar de momentos, onde esta constrói 'esquemas conceituais' (FERREIRO, 1991, p. 70), associando as informações recebidas de seu meio ao seu conhecimento pessoal e reelaborando estas informações, de acordo com seus esquemas conceituais. Esse processo de apropriação de um determinado conhecimento se dá pela interação entre a criança que aprende e o objeto de sua aprendizagem.

A partir dessa concepção, Ferreiro (1991) apresenta os quatro sistemas ordenados de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Desta forma, possibilita uma compreensão maior sobre os diferentes momentos vividos pela criança durante seu período de aprendizagem da escrita, contrapondo-se aos conceitos antiquados que restringiam a criança ou rotulavam suas progressivas formas de expressão, desconsiderando-as do processo de alfabetização.

Superadas as primeiras dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, Ana passou a desejar uma interação maior com o mundo mágico das descobertas através do contato a leitura. O espaço mais 'importante' para ela nesse momento de sua vida foi à biblioteca da escola.

Com relação aos primeiros contatos em atividades de leitura com livros de literatura infantil, percebi que as lembranças relativas a essas histórias infantis eram-lhe muito 'presentes'. A biblioteca da escola era o local definido para o contato dos alunos com os livros e, para ela, foi o primeiro local onde teve contato inicial com a produção literária para crianças. A acadêmica declarou:

*Outra lembrança que tenho dessa época é da biblioteca da escola, que estava sempre com as portas fechadas. Apenas uma vez na semana, uma hora, nós podíamos ir lá, era uma alegria! Recordo muito bem do primeiro livro que eu li: “Sapatinho de Camurça com Biquinho de Verniz”, que contava a história de uma formiga que queria comprar um sapato... Era lindo, com muitas ilustrações! Naquela época, nem tinha muita biblioteca, nas escolas, mas eu adorava (...) E eu gostava muito, só que sempre foi aquilo, de tu não ter acesso à biblioteca da escola. A gente não tinha acesso! (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em ago/2004).*

Um dos elementos que se destacam no relato de Ana é a intensidade da memória relacionada ao primeiro contato com o livro infantil e suas ilustrações. A experiência deixou significações muito positivas em relação à leitura, visto que Ana definia os momentos na biblioteca da escola como sendo “uma alegria”. A formação de leitores inicia-se bem antes do encontro da criança com a escola, embora se saiba que, para a grande maioria da população de nosso país, é nesse encontro que a criança manterá, pela primeira vez, contato com a leitura e com os próprios livros.

Outro elemento relevante exposto pela colaboradora foi a forma como a biblioteca da escola era utilizada por professores e alunos naquele período de sua infância: visitas esporádicas, controladas e com horário restrito. A biblioteca de sua lembrança era o espaço onde vivia momentos alegres, mas essa alegria era quase inacessível, apenas acontecendo quando fosse autorizada pela professora. Sua memória guardou a imagem da porta sempre fechada, representando as limitações que eram impostas aos alunos diante da oportunidade de interação com a leitura.

A biblioteca é o espaço privilegiado, embora não o único, em que a criança tem a oportunidade de conhecer e interagir com os livros. Milanesi (1989, p. 188) ressalta que a idéia da biblioteca como depósito de livros ou coleção de livros já “está morta a várias décadas (...) desde que o suporte de informação superou a forma livro e a própria escrita, incorporando os registros sonoros e visuais”. Com isso, a biblioteca deixou de ser um depósito de livros para se tornar um centro de informações, inclusive um local de produção de conhecimento.

Infelizmente, em muitos casos, este local ainda é visto pela maioria das crianças e adolescentes, segundo Bernardes; Vieira (2002), como inacessível, distante dos alunos. Em alguns casos, a biblioteca só está disponível ao uso irrestrito dos alunos na hora do recreio, momento em que terão de abdicar das brincadeiras e conversas com os amigos para buscarem

a leitura de algum livro. Em outros, as bibliotecas trazem um ambiente agradável, confortável para a leitura, mas o acervo de livros já está velho e desgastado.

Há também casos em que o livro é inacessível para o aluno, que não pode manuseá-lo ou escolhê-lo a sua vontade, como afirma Pennac (1995, p.134): “um corpo estranho, (...) objeto sagrado, infinitamente cuidado e respeitado, arrumado com gestos de celebrante nas prateleiras de um biblioteca impecável”.

A biblioteca torna-se, assim, um espaço restrito para quem desejaria explorá-la e interagir com livros, revistas, jornais, vídeos, entre outros recursos. Larrossa (1995) reafirma esta situação, em que a leitura deveria ser encarada como uma experiência e não como uma tarefa para se adquirir conhecimento.

Soares (1999), em relação aos desafios da escola na formação do leitor literário, defende a inevitabilidade da escolarização da literatura, entendendo que esse processo deve ser revisto para que a escola passe a considerar adequadamente o momento de leitura de seus alunos, permitindo que ‘experimentem, vivam o literário’ e não apenas tenham uma experiência distorcida de leitura. A autora ainda defende uma escolarização que possibilite ao leitor uma prática socializada de leitura literária, bem com “atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (p.47). Isto significa que a escola deve favorecer experiências que permitam ao aluno vivenciar a literatura, adquirindo uma postura crítica e autônoma evidenciada pelo convívio natural com a leitura literária.

Bernardes; Vieira (2002) ainda comentam que, apesar das limitações evidenciadas nos diversos espaços internos da escola, como, por exemplo, biblioteca, sala de leitura, videoteca, laboratório de informática, isso não significa que crianças e adolescentes não lêem e não escrevem. A multiplicidade e a diversidade de leituras e escritos que se integram aos espaços da cidade, talvez encontrados em páginas virtuais, ou mesmo de papel, são oportunidades que esses ‘tenros’ leitores possuem para vivenciar, em sua imaginação, grandes aventuras.

Elisangela, por sua vez, afirma que, apesar da expectativa inicial e o desejo de ler e escrever teve esse processo interrompido por algum acontecimento que não soube definir:

*Eu sempre tive muita vontade de aprender a ler e a escrever, essa coisa de que o meio influencia a ler e a escrever, eu não sei se acredito, porque a minha família nunca foi de ler, a gente nem tinha dinheiro pra comprar também, mas eu adorava. Só que em algum momento, eu não sei qual, alguém “matou” isso, e eu não sei quem foi (...) Porque eu amava ler! E eu lia desde jornal (Elisangela – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*



Ao comentar sobre a atividade de leitura em sua infância, Elisangela se remete a lembranças cuja significação tem um teor agradável, pois afirma que ler era um ato do qual gostava muito. Entretanto, a colaboradora refere-se à “morte desta sensação de prazer” sem poder definir a causa dessa transformação. Há uma radical mudança em sua forma de agir, levando-a ao afastamento progressivo das atividades de leitura. Acredito que tal afastamento possa produzir vários prejuízos ao desenvolvimento cognitivo, psicossocial e emocional da criança, embora se saiba que a criança pode desenvolver outras formas de interação com o mundo da leitura e da escrita.

A leitura de um texto pressupõe aceitação por parte do leitor da existência de sua subjetividade, despertando sua percepção para a interação com as palavras que irão desafiá-lo a interagir, constantemente, com o que está lendo. Isso ocorre através de sua imaginação, reflexão, crítica, autocrítica, evidenciando-se as possíveis transformações no pensar de quem está lendo. É o que afirma Zilberman (2002, p.85), quando se refere a este processo:

A leitura implica aprendizagem, se o texto for aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto.

Com isso, é discutível a forma como ainda se trabalha a leitura e a escrita em sala de aula, e a insistência em manter-se parâmetros avaliativos que desconsideram os “ganhos” cognitivos dos alunos, detendo-se apenas nos objetivos não-alcanceados por eles. As metodologias e os modelos ultrapassados de ensino condenam nossos alunos ao afastamento voluntário de todos os portadores de texto e, por consequência, à condição de sujeitos incapazes de exercer sua cidadania de forma plena, ou seja, à condição de “iletrados” (SOARES, 1998).

O texto, em seus diversos gêneros, é um recurso indispensável a essa tarefa do professor. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa (1997), texto é todo trecho falado ou escrito que constitui um todo coerente dentro de uma determinada situação discursiva, dentro de uma situação social real. “O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou romance, todos são textos. A palavra ‘pare’, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto, cuja extensão é de uma única palavra”.

Escrever um texto é uma tarefa diferente para cada situação, porque cada escrita é caracterizada por inúmeras minúcias determinantes da produção dos textos. Assim como a leitura, a escrita é uma atividade tanto individualizada quanto “interpessoal e dialógica”

(BRAKLING, 2002). Individualizada, porque pressupõe decisões pessoais sobre o que vai ser escrito e a forma como vai ser escrito, também interpessoal e dialógica, porque todo texto sempre se relaciona, de alguma forma, com outros textos já escritos anteriormente.

Calkins (1989, p. 36-37) refere-se à forma como os professores devem compreender o processo de escrita:

(...) requer um ritmo e estrutura de sala de aula radicalmente diferentes daqueles utilizados em nossas escolas. Se desejamos que os estudantes se tornem profundamente investidos em sua escrita, se desejamos que esbocem e revisem, compartilhando seus textos com os outros, enquanto escrevem, estas crianças necessitam de tempo.

É papel da escola propiciar a seus alunos o conhecimento dos gêneros mais complexos, que não aparecem cotidianamente, pois, quanto maior for o conhecimento sobre gêneros, maior será o seu entendimento. A produção de textos terá, assim, possibilidades de sucesso em relação aos objetivos destes textos. Os professores devem envolver-se, seriamente, com os textos que irão utilizar junto a seus alunos, além de conhecer a sua origem histórica e situá-los em uma tipologia. Esse conhecimento exige dos professores a condição de leitores, pois, sem a convivência com os textos ao nível da docência, não se pode estimular a leitura junto aos alunos.

Infelizmente, no caso de Elisangela, o afastamento progressivo do exercício da leitura e da escrita também foi assegurado pela omissão de professores que, certamente, não se reconheciam como leitores e, portanto, não se interessavam em estimular essa prática junto aos alunos.

Com o passar dos anos, as duas colaboradoras foram superando várias dificuldades e encontrando novos obstáculos como destacam em seus relatos ao relembrares a transição da quarta para a quinta-série. Esse período, geralmente, é encarado como difícil pelos alunos por haver uma fragmentação em toda a estrutura que forma o ensino fundamental.

Arroyo (2003, p.14), comentando sobre a estrutura do ensino fundamental, na década de 80, proveniente do período da ditadura, diz:

Normatizado por essa lei [nº 5.692/71], dos tempos autoritários, por três décadas nosso nascente sistema de educação básica (...) continuou primário e rudimentar quanto em décadas anteriores. As quatro primeiras séries do primeiro grau continuaram sob a regência de profissionais qualificados, em nível médio, no domínio de habilidades mínimas das primeiras letras (...) e não conseguimos incorporar as 5ª/8ª séries num projeto de educação básica.

O perfil da educação descrito pelo autor naquelas últimas décadas, em que as colaboradoras permaneceram na escola, retrata uma condição que, ainda hoje, é fragmentada no Ensino Fundamental. Este perfil é caracterizado por uma prática de ensino primário – quatro primeiras séries – empobrecida pela formação oferecida aos professores e por uma concepção estreita de preparação para o mercado de trabalho – quatro últimas séries –, que deveria ser enfocada apenas no Ensino Médio.

O autor (2003) afirma que a sociedade brasileira alcançou, até o presente momento, grandes avanços em relação a seus direitos, a sua cultura e a sua função social. Todavia, o sistema escolar é mantido pelos governos e pela elite em sua condição de “estreiteza tradicional”. Arroyo (2003, p.17) ainda comenta:

A cultura profissional vigente nas quatro primeiras séries é mais totalizante, centrada no aluno, na construção dos múltiplos saberes, em sua identidade e em seus valores. A organização do trabalho em torno do professor regente permite um trato mais global. Entretanto, a cultura escolar e profissional da 5ª/8ª séries é outra, recortada, centrada na lógica das disciplinas. É a cultura da rigidez seletiva.

Esta estrutura é rompida, principalmente, em relação à formação dos professores, que, nos anos iniciais, constitui-se em uma visão interdisciplinar, envolvendo todas as áreas de conhecimento, enquanto, nos anos finais, priorizam-se as licenciaturas desvinculadas umas das outras. Tal condição interrompe um ritmo iniciado nos primeiros anos de escolaridade, tornando o ensino fragmentado e destituído de sentido para os alunos. Esse é o momento das dificuldades mais comuns como reprovações, desestímulo e isolamento dos mesmos. Arroyo (2003) propõe uma nova estruturação na formação docente do ensino fundamental com a unificação dessa formação, respeitando, logicamente, cada uma das especificidades das áreas de conhecimento.

O comentário de Ana sobre esse período é bastante semelhante ao de Elisângela.

*Na Quarta série (...) este ano ficou muito marcado na minha memória pelas dificuldades em matemática: frações e tabuada. Não entendia a matéria e tinha que decorar a tabuada que todos os dias a professora tomava e, quem não soubesse, ficava sem recreio. Lembro que foram poucos os meus recreios e, até hoje, não decorei a bendita da tabuada! Apesar da dificuldade, passei de ano. (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*

*Na quarta série tinha outra louca que gritava sem parar também (...) tínhamos mais de uma professora, porém sempre havia aquela que se destacava pelos mesmos motivos das outras, querer vencer no grito (...). Aí na quinta série eu tive problemas com a matemática, aí na*

*sexta série eu rodei. Foi a primeira vez que eu rodei, foi terrível (...). Depois, eu troquei de escola (Ba!, Eu estudei em todas as escolas da cidade!), eu passei na sexta, sétima e oitava e (...) eu me dava bem, até em matemática (Elisângela – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*

Como elemento presente nas duas falas, destaco a dificuldade das acadêmicas em adaptar-se aos rígidos métodos autoritários impostos na aprendizagem das disciplinas. A matemática foi citada nos dois relatos como sendo a disciplina de maior desafio para as colaboradoras. Percebo aí uma educação organizada que reproduz relações de aprovação, reprovação, avaliação e exclusão, sem a consideração sobre os alunos.

Com relação ao atual Ensino Médio, que ainda hoje no Brasil é compreendido como um período de preparação para o trabalho, Arroyo (2003) faz algumas considerações importantes:

Os profissionais que trabalham da 5ª a 8ª série e no Ensino Médio não se representam a si próprios como profissionais da educação básica obrigatória. As grades curriculares dessas séries, a relação professor, disciplina, e áreas, os sistemas de avaliação, a cultura escolar... tudo confere às últimas séries do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio uma caráter propedêutico, seletivo e excludente, contrário à lógica social da educação universal e obrigatória.

Esta crítica, a meu ver, muito pertinente, evoca um problema antigo já percebido há muitos anos nas escolas, pois resulta na evasão, no desestímulo e no abandono definitivo de estabelecimentos de ensino pelos alunos.

As colaboradoras tiveram vivências semelhantes no que se refere às suas iniciações profissionais, pois ambas já trabalhavam enquanto estavam cursando o Ensino Médio.

*Na oitava série, eu comecei a trabalhar em um escritório de contabilidade, e eu e a minha irmã fomos estudar a noite numa escola particular.(...) Então era aquela rotina das 7:30 até 11:45, depois das 14:00 até 19:00 e depois o colégio até as 22:30. Era um curso Técnico de Contabilidade. (...) Continuei esperando para vir para Santa Maria, eu não gostava do Curso Técnico, fazia por fazer (...) Não fazia sentido nenhum pra mim.(...) comecei a confiar mais em mim, inclusive a questão de trabalho, eu estava me dando bem no emprego (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*

*Daí eu fui pro Segundo Grau, ah... Começou o meu martírio! Antes eram coisas infantis, (...) Bom, eu fiquei seis anos no Segundo Grau... Isso foi um martírio. Na primeira série eu rodei, depois passei; a segunda eu desisti, voltei, não sabia nada, (quando tu volta é muito pior), fiquei três anos no segundo ano e só no terceiro ano que eu não rodei (...) Eu trabalhava o*

*dia inteiro, chegava lá podre de cansada (...) Eu sempre ficava em física e matemática. Bom, no vestibular, eu não fiz nenhuma questão de matemática e física, chutei tudo, só fiz as humanas. Exatas eu não fiz. (...) Eu acho assim que eu entrei pra universidade porque era para eu entrar mesmo, porque eu... Não sabia nada! Eu não sei como eu entrei... Caí de pára-quedas, eu acho (Elisangela – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*

Em ambos os relatos há referências ao trabalho paralelo ao estudo. As colaboradoras declaram as dificuldades em manter um trabalho durante o dia e estudar à noite, caracterizando uma situação vivenciada por muitos jovens que não possuem uma condição socioeconômica que lhes permita apenas estudar. O cansaço físico e mental é acrescido das inúmeras dificuldades impostas pela rotina da escola. Novamente percebo que as duas depoentes não demonstraram ter facilidade nas disciplinas escolares tidas como exatas, como a Matemática, a Física e a Química.



**Figura 9:** Elisangela em seu trabalho no Cartório.  
**Fonte:** Elisangela.

*Aqui sou eu quando trabalhava no cartório, com o cabelo amarrado. Eu adorava o serviço que eu fazia, sabe eu fiz o teste vocacional, deu administração, direito e contábeis, se tu me deixar, como eu ficava no cartório, eu trabalhava com papel, pessoas, tudo ao mesmo tempo, eu adoro... se tu me deixar o dia inteiro mexendo só com papéis é o que eu gosto (Elisangela – Relato Autobiográfico Oral realizado em encontro da Disciplina MEN 422, em nov/2004).*

Elisangela expressou alegria ao relembrar, através da fotografia, de seu trabalho no período em que estava no Ensino Médio, como mostra seu relato abaixo:

A natureza do trabalho ao qual se referiu a colaboradora, por envolver uma perspectiva mais individualizada e técnica, era-lhe gratificante, pois, segundo ela, podia permanecer muitas horas envolvida com documentos, sem sentir-se cansada. Elisangela referiu-se, também, ao teste vocacional que lhe trouxe, como opções de escolha profissional, outras carreiras, que não a do magistério; a despeito disso, ela optou por ingressar no Curso de Pedagogia, não explicitando suas razões, naquele momento. O comentário de Elisangela a respeito do tipo de trabalho de que mais gostava, a meu ver, dava um indício de identificação

com outras áreas de conhecimento que não ao do exercício pedagógico. Ao optar por cursar Pedagogia, demonstrou uma tomada de resolução circunstancial, por considerar a Pedagogia como um Curso Superior de fácil acesso – idéia institucionalizada na comunidade e, infelizmente, dentro da própria Universidade.

Ao manusear a fotografia abaixo, Ana revelou fatos que considerou significativos em sua vida:



*Essa foto é minha e da minha irmã na nossa formatura do segundo grau, a gente fez o curso técnico em contabilidade numa escola particular lá em Lajeado O curso eu não gostei, foi o curso que eu fiz, como eu trabalhava (...) daí nós fomos estudar nessa escola a gente trabalhava o dia inteiro a gente pagava a mensalidade e como nós somos evangélicas e a escola também é evangélica a gente tinha desconto e tal, e daí me formei em técnico em contabilidade. O curso era puro cálculo, foi bom, não vou dizer que eu não gostei de fazer, mas não é a área que eu gostaria de seguir. (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em encontro da Disciplina MEN 422 em nov/2004).*

**Figura 10: Formatura no Ensino Médio de Ana.**  
**Fonte: Ana.**

O relato de Ana já denota uma perspectiva de envolvimento com o trabalho mais direcionada ao social, ao contato continuado com outras pessoas. Ana desenvolvia atividades profissionais em um escritório de contabilidade, mas entendia estas atividades como uma forma de manter seus estudos, pensando em, futuramente, mudar de área de trabalho.

A trajetória de vida das colaboradoras, evidenciada pelo estímulo às lembranças familiares e escolares, nesse primeiro momento, trouxe importantes significações que favoreceram sua constituição como professoras. Esses relatos trouxeram à tona percepções sobre a escola, o professor enquanto educador, o papel da família, a importância do trabalho, todos fatores constitutivos de suas atuais representações e idéias sobre o ‘ser professor’.

O processo de relembrar momentos vividos na escola tornou-se, tanto para mim, pesquisadora, quanto para as colaboradoras, um exercício de autopercepção, reflexão e reconstituição de muitos fatos, talvez considerados esquecidos para elas. A fotografia foi uma relevante estratégia de rememoração a partir das imagens do passado. Interessante colocar os reflexos que essas lembranças causaram às minhas próprias memórias, possibilitando-me, também, reconstituir minha trajetória ao comparar situações semelhantes evidenciadas pelos relatos das colaboradoras.

### **3.2. A Trajetória do Curso de Pedagogia da UFSM: Escolhas profissionais e os Processos de Formação**

O surgimento do Curso de Pedagogia na UFSM, conforme Weiss (2004), remete-nos à criação inicial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1965, que deveria formar os professores que iriam lecionar no Ensino Médio e Superior. Eram suas licenciaturas: as Letras, a Filosofia, a Química, a Pedagogia, a História Natural, a Física e a Matemática. Em 1966, foi instalado o Curso de Pedagogia, sendo que, anteriormente, fazia parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Imaculada Conceição” (FIC). (UFSM, 1985, p. 52). O Curso de Pedagogia –Licenciatura Plena oferecia habilitação para matérias pedagógicas de 2º grau, tendo 30 vagas. Funcionou de 1966 a 1970. Sem estrutura para instalar as salas de aula, a universidade alugava as mesmas na FIC, e enfrentava mais um problema: não havia professores.

A partir de 1970, Weiss (2004) afirma que o Estatuto da UFSM passou a definir como centros as antigas unidades de ensino, enumerando oito Centros. Um Centro foi considerado como de Estudos Básicos, enquanto os demais estavam diretamente relacionados à formação profissional e eram: Tecnologia; Ciências Jurídicas, Econômicas e Administrativas; Ciências Biomédicas; Ciências Rurais; Artes: Educação Física e Ciências Pedagógicas. Nesse período, o Centro de Ciências Pedagógicas possuía um Curso de Graduação e um Curso de Pós-Graduação via convênio Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Em 1971, o número de vagas foi ampliado pelas necessidades do mercado de trabalho. Um ano depois, foi implantada, no Curso de Pedagogia, a habilitação em Orientação Educacional, em 1974, a habilitação em Educação de Deficientes em Áudio-Comunicação. Em 1976, foi criada a habilitação em Educação Especial.

Com o novo Estatuto, criado em 1978, o Centro de Ciências Pedagógicas tornou-se Centro de Educação, e em 1979 surgiu a habilitação em Administração Escolar. No ano de 1982, segundo Weiss (2004), o Curso de Pedagogia oferecia as seguintes habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau; Administração Escolar; Educação de Deficientes de Áudio – Comunicação e habilitação em Orientação Educacional (UFSM, 1985, p.25). Em 1984, o Curso de Pedagogia sofreu nova reestruturação, ficando com duas habilitações: Curso de Pedagogia Magistério para as Matérias Pedagógicas do 2º grau, e Magistério Séries Iniciais do 1º Grau –Licenciatura Plena; e Curso de Pedagogia Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º grau – Licenciatura Plena.

Em 1999, o Curso de Pedagogia mudou-se para o prédio 16, denominado Centro de Educação, que abrange os Cursos de Pedagogia, Curso de Educação Especial, Curso de Biologia e Curso de Letras. Weiss (2004) ressalta que, em relação ao curso de Pedagogia Magistério para as Matérias Pedagógicas do 2º grau e Magistério Séries Iniciais do 1º Grau – Licenciatura Plena, o mesmo possuía uma carga horária total de 3.570 horas, sendo a mesma separada em disciplinas obrigatórias, com 3.450 horas, e disciplinas optativas, com 120 horas, tendo em sua estruturação, nos dois primeiros anos, uma prioridade em disciplinas do Departamento de Fundamentos da Educação e do Departamento de Administração Escolar, já os dois últimos anos, as disciplinas priorizadas pertencem ao Departamento de Metodologia do Ensino. Essa estrutura permaneceu em vigor até a reestruturação do Curso que foi aprovada em 2003, para ser efetivada a partir de 2004.

Durante os relatos das acadêmicas sobre a escolha profissional pude perceber que não houve uma definição prévia sobre o curso que iriam fazer ao prestarem vestibular na UFSM, ambas fizeram tentativas anteriores não relacionadas ao Curso de Pedagogia, também ambas fizeram referência à lembranças da infância, quando brincavam de ‘ser professora’.

No caso de Ana a primeira tentativa teve como escolha o Curso de Psicologia, sendo que ela não foi aprovada nesse primeiro momento. A idéia de prestar concurso vestibular para Pedagogia surgiu a partir da influência em conversas com alguns amigos. Conforme sua fala:

*No terceiro ano, quando já abriu as inscrições para o Vestibular a única coisa que eu sabia que não ia fazer era Contabilidade. Então eu me inscrevi em Psicologia, (...)Fui fazer o vestibular, é óbvio, não passei. Não fiz cursinho, a minha irmã desistiu antes. (...) Eu queria vir pra cá. Então nesse outro ano, eu fiquei trabalhando e fazendo cursinho, o ano todo. Durante esse tempo eu pensei em vários cursos, Psicologia, Fonoaudiologia, Engenharia Florestal. Fui pensando em várias hipóteses, História também (...) Um dia, falando com um cara que cuidava da Biblioteca, ele falou que a mulher dele tinha feito Pedagogia – lembrei de quando eu era pequena... sabe aquela coisa de criança, brincar de professora, eu*



*gostava... – não sei, eu vi que era um Curso mais fácil. Então chegou a época de se inscrever no vestibular e vi que tinha Educação Especial – Habilitação Deficiência Mental – aquilo me chamou a atenção. Fui ver o que era e tinha o teste de aptidão. Mas eu já tinha me inscrito na Pedagogia.(...) no início, por não saber o que fazer, como era um curso fácil de passar, acabei optando por ele. Também ajudou o fato de ser Licenciatura e ter ligação com as crianças. E eu consegui... Me lembro, como se fosse hoje! Tinha uns tios meus, que viviam mexendo comigo, sabe... Um preconceito enorme, ficavam dando risada da minha cara, viviam me dizendo: O quê? tu queres vir aqui pra fazer Pedagogia? Pra que tu queres ser professora? Tu que faças outra coisa! Que é isso, Pedagogia? E eu ficava quieta, agüentando. (...) Eu estava então, me sentindo inferior, por estar fazendo Pedagogia. Quando eu comecei o curso, a gente ainda tinha aula lá no prédio da Agronomia, então sempre tinha aquelas piadinhas (...) e aquilo tudo me afastando do curso... Eu me sentia com vergonha de fazer Pedagogia (...) Não me adaptei com a turma, também (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*

*Não sei se tenho uma razão específica para isto, mas quando criança eu adorava brincar de professora, ensinava meus amigos e ficava muito feliz quando eles aprendiam e utilizavam esse conhecimento para seu sucesso na escola. Apesar de tudo isso, Pedagogia não foi minha primeira opção, antes eu fiz um semestre do Técnico em Enfermagem, foi terrível, muito frustrante para mim, e acabei desistindo e indo prestar vestibular para Pedagogia (Elisângela – Relato Autobiográfico Escrito para o Relatório Final de Estágio em dez/2004).*

Entre os principais pontos que destaco nos dois relatos estão, primeiramente, a referência aos brinquedos da infância relacionados à escola e ao ‘ser professora’. As duas acadêmicas relembram que brincavam de professora e gostavam muito. Ao falarem sobre a opção de escolha profissional, ambas reportaram-se à lembranças de sua infância, remetendo-se às significações instituintes que traziam, neste período, a respeito da profissão de magistério. Lembraram-se de como era bom representar esse papel de uma forma diferente, talvez, do que costumavam encontrar na escola. Naqueles momentos em que brincavam, Ana e Elisângela representavam o papel da professora que gostariam de ter na vida real. Antunes (2001 p.109), reflete a respeito da brincadeira infantil:

É neste processo de socialização que notamos as crianças (...) de um modo geral, realizarem dramatizações embasadas em jogos lúdicos de imitação. Neste período, os familiares e professores podem perceber, com certa continuidade, as crianças brincarem de vestir roupas diversas, imitarem as profissões de seus pais, (...) adotarem comportamentos característicos de pessoas que freqüentam a sua família, situações cotidianas (...) através do uso da imaginação, papéis sociais tanto masculinos e femininos.

É no constante exercício lúdico de representações de papéis que a criança constrói a sua identidade como ser humano. Com o passar do tempo essas brincadeiras vão dando lugar

à aceitação das significações instituídas na sociedade, apreendendo valores, normas e regulamentos considerados adequados para exercerem o seu papel nesta estrutura.

Outro ponto que destaco nos dois relatos é que em ambos os casos as acadêmicas escolheram outros cursos antes de tentarem a Pedagogia. Acredito que a idéia de desprestígio frente à profissões relacionadas à educação estivesse em destaque nesse momento de suas vidas.

Estas significações instituídas também influenciaram na fala de Ana ao considerar o Curso como o mais fácil de se obter aprovação no Vestibular. Esta afirmação, lembrada a partir daquele momento de sua vida, foi aos poucos sendo ressignificada a partir de suas experiências dentro do Curso, que lhe mostraram que o mesmo não era assim “tão fácil”. Entretanto, percebo uma representação social instituída a respeito do Curso de Pedagogia relacionada a sua estrutura que o define como um Curso “fácil”. Por que isso? Uma primeira tentativa de explicação seriam as próprias estratégias instituídas na Universidade, que desenvolveram uma concepção hierárquica, ao longo dos anos, em relação aos Cursos. Essas estratégias se aliam às próprias significações instituídas na sociedade, que prescrevem determinados Cursos para as classes mais privilegiadas, enquanto outros são destinados às camadas de menor condição. O desprestígio progressivo da profissão do magistério é condicionante deste contexto, pois, no decorrer do século passado, a profissão de professor foi regredindo em termos de prestígio social, até meados da década de 80, quando ressurgem movimentos na busca de uma nova valorização a esses profissionais.

O desprestígio em ‘ser professor’ estava, ao menos naquele momento, fortemente, instituído no imaginário da maioria das pessoas e foi revelado na fala de Ana quando se referiu aos comentários de seus tios. Ela comenta que sentiu vergonha de fazer esse Curso logo que entrou para a Universidade, tamanha a influência dessas significações sociais. Com o decorrer do Curso e a vivência de atividades acadêmicas de pesquisa, ensino e extensão, Ana passou a compreender os mecanismos implícitos, conhecidos como ‘jogos de poder’ (FOUCAULT, 1988), que fabricam escolhas e comportamentos de acordo com os interesses do sistema social em que vivemos.

Por várias vezes, ouvi comentários a respeito de quem cursava Pedagogia: ‘Escolher Pedagogia é para os fracassados, para aqueles que não têm outra opção melhor’. Infelizmente, este é um pensamento ainda comum, em meio à sociedade, que propaga a idéia equivocada ao menosprezar a carreira docente e as pessoas que sentem alegria em exercer o magistério. O risco da generalização é perigoso nesses casos, pois há muitos professores criativos,

talentosos, inteligentes e que realmente gostam do que fazem, a despeito das influências sociais negativas sobre a figura dos professores.

Em Ferreira (2000) encontro escritos relevantes sobre a imagem do Magistério na mídia e sua progressiva modificação, bem como, as formas em que os próprio professores contribuíram para instituir a atual imagem do Magistério. Diz o autor (2000, p.116):

Na mídia, durante muito tempo, o magistério teve a sua imagem vinculada ao sagrado (...). Com o passar do tempo, esse professor acabou dando lugar a um outro. Melhor dizendo, essa imagem acabou dando lugar a uma outra, que se tornou símbolo de desprestígio (...). Assim os textos que antes exaltavam o magistério (...) passaram, a partir de meados dos anos 60, a noticiar as mazelas, as dificuldades da categoria (...). Foi desse modo que a imagem do professor veiculada na e pela mídia veio se modificando, até tornar-se sinônimo de pobreza.

‘Ser professor’ era ser alvo constante de críticas, não ter possibilidade de crescimento profissional, sofrer com cargas horárias exorbitantes, ser mal remunerado; todas essas significações já estavam presentes em nossas vidas antes mesmo de realizarmos uma faculdade.

Ferreira (2000) afirma que os professores, ao romper com a imagem do sagrado, tornaram-se também responsáveis pelas mudanças de sentido que a profissão sofreu. É importante colocar que essa foi uma decisão correta, pois abriu possibilidades de desenvolvimento de uma atividade profissional como qualquer outra. Na busca por reconhecimento profissional, a categoria permitiu a institucionalização de uma imagem desvalorizada socialmente, acabando por vincular o magistério à pobreza. Desta forma, esse processo gerou expectativas desfavoráveis que contribuíram para o crescimento do preconceito a respeito da profissão do Magistério.

O período em que Ana ingressou no Curso de Pedagogia caracterizou-se pela instabilidade, tanto em nível de estruturação física (o Curso localizava-se no prédio do Centro de Ciências Rurais) como em relação à identidade do mesmo. Foi um período em que as acadêmicas realmente sentiam-se constrangidas em estar no Curso. Com a construção do novo prédio para o Centro de Educação iniciou-se um processo gradativo de recuperação dessa identidade, onde professores, acadêmicos e funcionários começaram uma nova fase de trabalho com o aprimoramento de projetos acadêmicos, grupos de pesquisa, eventos, seminários de estudos, todos esses mecanismos coletivos, auxiliando nesta reconstrução de uma imagem profissional. Ferreira (2000, p.123) também evoca esse momento de reconstrução da imagem docente:

Felizmente, já é possível observar mudanças no modo como a sociedade e o magistério vêm abordando o tema. Recentemente duas das principais revistas semanais do País – Veja e Época – elaboraram matéria sobre o tema. A primeira, “Mestres de Elite” destaca a existência de professores bem remunerados que chegam a receber cerca de 8 a 10 mil reais por mês. A segunda, “Vale a Pena ser Professor”, além de ressaltar de modo semelhante à questão da remuneração, refere-se aos que chamam de ‘revalorização da carreira’.

Estes exemplos denotam um movimento social favorável à desmistificação de que ‘ser professor’ é ‘ser pobre’, esta pobreza não se referindo apenas à questões econômicas, mas invadindo a dimensão da mediocridade. Era preciso superar essa visão preconceituosa e criar novas perspectivas sobre a formação de professores. Acredito que o Curso de Pedagogia possibilitou a Ana estruturar-se, pessoal e profissionalmente, para compreender e criar possibilidades de revalorização de sua carreira.

Enquanto Ana, num primeiro momento, relatou um processo de escolha profissional influenciado por conversas e discussões, a escolha de Elisangela, com relação ao Curso de Pedagogia, não pareceu estar definida para ela, apesar de reportar-se, anteriormente, aos sentimentos da infância em relação ao ‘brincar de ser professor’ e de ter, em determinado momento, revelado que gostaria de realizar um trabalho mais técnico. Elisangela desenvolveu uma série de significações que influenciaram na continuidade do Curso, com a sucessão de experiências e atividades acadêmicas as quais se envolveu:

*(...) sabe eu fiz o teste vocacional, deu administração, direito e contábeis, se tu me deixar, como eu ficava no cartório, eu trabalhava com papel, papel, pessoas, tudo ao mesmo tempo, eu adoro... se tu me deixar o dia inteiro mexendo só com papéis é o que eu gosto (...) Quanto a eu escolher Pedagogia, na verdade eu acho que eu (...) ainda não elaborei (...) O que representa a educação para mim? (...) Se eu vou querer me envolver com isso?(...) Com muito sacrifício terminei o ensino médio e ingressei na UFSM através do vestibular.(...) Bom, no vestibular, eu não fiz nenhuma questão de matemática e física, chutei tudo, só fiz as humanas. Exatas eu não fiz. (...) Eu acho assim que eu entrei pra universidade porque era para eu entrar mesmo, porque eu... Não sabia nada! Eu não sei como eu entrei... Caí de pára-quedas, eu acho.(...) De chegada me assustei um pouco, pois tudo era muito diferente, precisava ter autonomia e se virar, pois ninguém explica nada, simplesmente te exigem. Passando o tempo fui me adequando ao novo sistema, confesso que hoje é difícil imaginar-me longe de tudo isso. Através desta experiência consigo reforçar a idéia de que a escola não precisa ser como uma prisão disfarçada, pois na Universidade também temos normas a seguir, mas não precisamos de ninguém nos controlando e confesso que sobrevivemos e muito bem, pois acredito que as pessoas que freqüentam as aulas são as que realmente querem e se não quiserem o sistema mesmo se encarregará de eliminá-las. Então eu me pergunto por que tanto controle na escola? Apesar de algumas dificuldades é aqui na Universidade que eu me encontro e me identifico, posso dizer que foram os melhores anos da minha vida intelectual,*

*pois aqui cresci muito como pessoa e pude ver o mundo de outra forma ou pelo menos tentei, sinceramente eu amo estar aqui e sonho em poder colaborar para que os meus alunos possam um dia estar ingressando em uma universidade como eu, pois aqui aprendemos um pouco do que é ser crítico e como o mundo realmente deve ou deveria ser visto por todos (Elisangela – Relato Autobiográfico Escrito realizado para o Relatório Final de Estágio em dez/2004).*

Durante o relato de Elisangela pude perceber diversos elementos importantes que me permitem uma tentativa de aproximação de suas significações instituídas e instituintes sobre sua escolha profissional e seu processo formativo. Quando a colaboradora se questionou sobre o que significava a Educação para ela, deixou entrever uma idéia de constante aprendizagem, pois mesmo estando em final de Curso, não tinha elaborado esta questão. Elisangela refletiu a respeito da validade desse processo de escolha e formação profissional, colocando-se, ainda, em dúvida sobre suas significações, pois, ao longo de sua graduação, estas estavam sendo reelaboradas. As atividades acadêmicas, os estudos teóricos, as discussões, todas essas vivências produziram possibilidades de ressignificação em seus valores instituídos; por isso suas dúvidas naquele momento.

Com relação ao seu ingresso no curso, ela admitiu não ter tido um preparo anterior para a realização do vestibular, nem para a escolha do Curso, muito embora tenha feito teste vocacional. Ao comentar que “*Eu não sei como eu entrei*”, reforça as significações instituídas de que o Curso é o mais fácil para ingressar na Universidade, conforme também a fala de Ana. No decorrer de seu relato, ela reafirmou, convicta, a importância da Universidade para a sua formação pessoal e intelectual.

A questão da autonomia evidenciou-se neste relato, quando a depoente afirmou sentir-se “assustada” ao ter que enfrentar situações as quais lhe eram exigidas decisões e iniciativas. Esta afirmação reforçou a constatação de a ‘instituição’ escola, na maioria das vezes, impossibilita às pessoas, a oportunidade para a reflexão e a tomada de iniciativas em determinadas situações. O que perdurou no ambiente escolar foram as experiências de heteronomia. A heteronomia entendida por Castoriadis (1982) refere-se ao “deixar-se regular pelo outro” em que as instituições sociais passam a ter vida própria. Neste sentido, Antunes (1997) destaca que o processo de autonomização das instituições é assegurado pela alienação da sociedade frente à elas.

Portanto, a autonomia constitui-se numa categoria relacionada à capacidade de criação humana, sendo entendida por Castoriadis (1992, p. 140) como “o agir reflexivo de uma razão, que se cria num movimento sem fim, como, ao mesmo tempo, individual e social”. Logo,

somos considerados autônomos quando estabelecemos relações entre nossa dimensão interna, representada pela reflexão, e a dimensão externa e temporal, representada pelo meio, pelo presente e pela história.

A possibilidade de exercer sua autonomia permitiu à Elisangela ressignificar suas idéias a respeito da escola como ‘prisão’. Assim, ela percebeu que pode haver alternativas para a escola, e que nem todos os ambientes envolvidos com educação são opressores como aqueles em que conviveu com situações desagradáveis.

Quando afirmou que foi na Universidade que ela se “encontrava e se identificava”, reafirmou sua necessidade de autonomia por nunca ter vivenciado esta condição em outros ambientes educacionais. Encontrar-se consigo mesma representou revelar-se perante si e perante os outros. Identificar-se foi reconhecer como autênticos seus valores e suas ressignificações. Ambas foram oportunidades concretas, no decorrer do curso de formação profissional, que a mobilizaram para tais transformações.

O significado atribuído à Universidade por Elisangela refletiu uma admiração diante das oportunidades que essa instituição educacional lhe ofereceu para rever suas concepções a respeito do mundo. Assim, ela afirmou que desejaria que todos os seus alunos pudessem vivenciar essa experiência.

Com esta colocação, Elisangela passou a ressignificar o ‘ser professor’, abrindo espaços para uma nova forma de entender a função do magistério. O professor deixou de ser, para ela, nesse momento, o elemento cruel, desajustado, agressivo para tornar-se o sujeito que poderia construir oportunidades para os alunos, capaz de incentivar e que fundamentar os sonhos de crescimento de seus educandos. Todas essas percepções relacionadas à escolha profissional das colaboradoras possibilitaram uma reflexão, mais detida, sobre o contexto sócio-educacional que as envolvia naquele período.

Entretanto, considero importante que essa análise também se estenda sobre a estrutura curricular que caracterizou o perfil do Curso de Pedagogia, naquele momento, em que se inseriam na vida acadêmica.

O Curso de Pedagogia no ano de ingresso de Ana e Elisangela tinha outra estrutura curricular que não a atual, constituída a partir de 2003. Desta forma procuro fazer comentários sobre algumas das disciplinas que desenvolviam conteúdos relacionados à questão da alfabetização e do letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisar o Currículo de Pedagogia, através de seu Manual de Orientação, aprovado pelo Parecer de nº 010/84, sessão 258 – em 23/02/1984, documento que descrevia objetivos e disciplinas, juntamente, com seus programas, selecionei as disciplinas ligadas aos estudos

sobre alfabetização e letramento, por serem estas fundamentais na formação do professor que terá contato com os anos iniciais, envolvendo-se em atividades relacionadas à alfabetização, leitura e escrita.

Algumas dessas disciplinas foram citadas pelas acadêmicas, durante as entrevistas, por terem sido significativas em sua formação e por terem introduzido o termo letramento junto a esses estudos, muito embora, não constasse entre os tópicos a serem estudados. É importante salientar que, apesar do Curso ter sido reformulado em seu Programa Curricular no ano de 2003, as turmas que ingressaram nesse ano, permanecerão com o Currículo anterior, havendo até 2007, dois Cursos de Pedagogia distintos por suas Grades Curriculares.

O programa anterior de formação do Curso de Pedagogia contava com cinquenta e seis disciplinas ao total, sendo que seis disciplinas, por estarem relacionadas aos interesses dessa pesquisa, foram selecionadas. Eram elas:

Bases Teóricas da Alfabetização - cuja ementa determina a contemplação de “aspectos lingüísticos da metodologia da alfabetização. Aquisição da linguagem oral, Aquisição da linguagem escrita. Problemas na aquisição da linguagem escrita”. (Currículo do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, 1984).Essa disciplina foi oferecida no 4º semestre e apresentava diversos tópicos que estão descritos na TABELA 01.

**TABELA 01 – Ementa da Disciplina Bases Teóricas da Alfabetização.**

Disciplina: Bases Teóricas da Alfabetização		
<b>UNIDADE I</b>	<b>ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DA METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO</b>	Características, funções e usos da linguagem verbal; Importância da fonologia, morfossintaxe e semântica no processo da alfabetização.
<b>UNIDADE II</b>	<b>AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL</b>	Teorias; Fatores fisiológicos, cognitivos e sociais; Norma lingüística.
<b>UNIDADE III</b>	<b>AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA</b>	Teorias; Fatores fisiológicos, cognitivos e sociais.
<b>UNIDADE IV</b>	<b>PROBLEMAS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM GRÁFICA</b>	Problemas de representação gráfica; Problemas psicossociais.

Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, p.99, 1984.

Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Currículo por Atividades I - As Unidades a serem desenvolvidas no decorrer do semestre estabelecidas para esta disciplina estão discriminadas na TABELA 02, cuja ementa determina: “O ensino da Língua Portuguesa no Currículo por Atividades oferecerá noções fundamentais de Língua Portuguesa e sua metodologia para a aprendizagem e aprimoramento de habilidades básicas de comunicação” (Currículo do Curso de Pedagogia- Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, 1984). Maiores detalhes das Unidades na TABELA 02:

**TABELA 02 – Ementa da Disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Currículo por Atividades I.**

Disciplina: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Currículo por Atividades I		
<b>UNIDADE I</b>	<b>O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO POR ATIVIDADES</b>	Relação entre as teorias lingüísticas e de aprendizagem e os objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Currículo por Atividades; Natureza, estrutura e função da Língua Portuguesa.
<b>UNIDADE II</b>	<b>NOÇÕES FUNDAMENTAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA METODOLOGIA PARA APRENDIZAGEM E APRIMORAMENTO DE HABILIDADES BÁSICAS DE COMUNICAÇÃO</b>	Habilidades de ler e escrever; Habilidades de falar e ouvir.

**Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, p.120, 1984.**

Métodos e Processos de Alfabetização I – Também oferecida no 5º semestre, cuja ementa visa a “percepção no ato de leitura, habilidades pré-requisitos de leitura, estratégias de leitura, condicionantes do sucesso na leitura”. (Currículo do Curso de Pedagogia- Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, 1984) Os temas desenvolvidos na disciplina seguem na TABELA 03:



**TABELA 03 – Ementa da Disciplina Métodos e Processos de Alfabetização I.**

Disciplina: Métodos e Processos de Alfabetização I		
<b>UNIDADE I</b>	<b>A PERCEPÇÃO NO ATO DE LEITURA</b>	Percepção Visual e símbolo escrito; Percepção auditiva e símbolo oral.
<b>UNIDADE II</b>	<b>HABILIDADES PRÉ-REQUISITOS DE LEITURA</b>	Habilidades Psicomotoras; Habilidades cognitivas.
<b>UNIDADE III</b>	<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b>	Estratégias de modelos descendentes; Estratégias de modelos ascendentes.
<b>UNIDADE IV</b>	<b>CONDICIONANTES DO SUCESSO NA LEITURA</b>	Condicionantes sócio-culturais; Condicionantes individuais; Condicionantes instrucionais.

**Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, p.108, 1984).**

Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Currículo por Atividades II - cuja ementa abrange “áreas de comunicação em Língua Portuguesa e seu tratamento didático. Planejamento de situações de ensino- aprendizagem em Língua Portuguesa para o Currículo por Atividades”. (Currículo do Curso de Pedagogia- Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, 1984) Os temas a serem desenvolvidos na disciplina podem ser visualizados na TABELA 04:

**TABELA 04 – Ementa da Disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Currículo por Atividades II.**

Disciplina: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no Currículo por Atividades II		
<b>UNIDADE I</b>	<b>ÁREAS DE COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E SEU TRATAMENTO DIDÁTICO</b>	Leitura; Estudo de Texto; Gramática; Redação; Literatura.
<b>UNIDADE II</b>	<b>PLANEJAMENTO DE SITUAÇÕES DE ENSINO –APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA O C.A.</b>	Preparação; Execução; Avaliação.

**Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, p.134, 1984.**

Métodos e Processos de Alfabetização II - cuja ementa trata de “Métodos de leitura de linha sintética. Métodos de leitura de linha analítica”. Os temas da disciplina constam na TABELA 05:

**TABELA 05 – Ementa da Disciplina Métodos e Processos de Alfabetização II.**

Disciplina: Métodos e Processos de Alfabetização II

<b>UNIDADE I</b>	<b>MÉTODOS DE LEITURA DE LINHA SINTÉTICA</b>	Silábico: caracterização, procedimentos e análise crítica. Fonético: caracterização; procedimentos e análise crítica.
<b>UNIDADE II</b>	<b>MÉTODOS DE LEITURA DE LINHA ANALÍTICA</b>	Palavração: caracterização, procedimentos e análise crítica. Sentença: caracterização, procedimentos e análise crítica. Texto: caracterização, procedimentos e análise crítica.

Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, p.126, 1984.

Literatura Infantil - cuja ementa é composta por “Literatura infanto-juvenil. A criança e a literatura infantil. A poesia infantil. Literatura infantil e leitura. O livro e a escola”. Temos abaixo, na TABELA 06, a descrição das unidades a serem desenvolvidas.

**TABELA 06 – Ementa da Disciplina Literatura Infantil.**

Disciplina: Literatura Infantil

<b>UNIDADE I</b>	<b>LITERATURA INFANTO-JUVENIL</b>	Literatura para crianças; A adaptação do texto infantil; A linguagem e o diálogo; A ilustração; Os elementos narrativos: a história e as personagens.
<b>UNIDADE II</b>	<b>A CRIANÇA E A LITERATURA INFANTO-JUVENIL</b>	A pedagogia e o início da literatura infantil; O percurso histórico da literatura para crianças; A literatura infantil e a condição da criança; Leitura e conhecimento; O papel da escola para o desenvolvimento da literatura infantil; A criança no livro infantil.
<b>UNIDADE III</b>	<b>O CONTO DE FADAS E A LITERATURA INFANTIL</b>	Conto de fadas e tradição popular; Caracterização do conto de fadas; O conto de fadas e a fantasia infantil; Novos contos de fadas.

<b>UNIDADE IV</b>	<b>A POESIA INFANTIL</b>	A poesia e o jogo; Caracterização da poesia para crianças.
<b>UNIDADE V</b>	<b>LITERATURA INFANTIL E LEITURA</b>	Leitura e interesse das crianças; Critérios de análise de textos; Recomendação de leituras; Análise de textos.
<b>UNIDADE VI</b>	<b>O LIVRO E A ESCOLA</b>	Situação do livro em sala de aula; A escola e o desenvolvimento do gosto pela leitura: proposição de atividades; O livro didático.

**Fonte:** Currículo do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, 1984.

Comunicação em Língua Portuguesa I e II - cujas unidades estão dispostas nas TABELA 07 e 08.

**TABELA 07 – Ementa da Disciplina Comunicação em Língua Portuguesa I.**

Disciplina: Comunicação em Língua Portuguesa I

<b>UNIDADE I</b>	<b>A PALAVRA ESCRITA</b>	Acentuação; Ortografia.
<b>UNIDADE II</b>	<b>ESTRUTURAÇÃO DO PERÍODO E PONTUAÇÃO</b>	Período simples; Período composto.
<b>UNIDADE III</b>	<b>SINTAXE</b>	Regência; Concordância; Colocação.
<b>UNIDADE IV</b>	<b>EXPRESSÃO ESCRITA</b>	Normas; Prática.

**Fonte:** Currículo do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, p.26, 1984)

**TABELA 08 – Ementa da Disciplina Comunicação em Língua Portuguesa II.**

Disciplina: Comunicação em Língua Portuguesa II

<b>UNIDADE I</b>	<b>EXPRESSIVIDADE DA LINGUAGEM</b>	Qualidade de estilo; Defeitos do estilo.
<b>UNIDADE II</b>	<b>O PARÁGRAFO</b>	Estrutura do parágrafo; Delimitação do assunto; Elaboração de parágrafos.
<b>UNIDADE III</b>	<b>O TEXTO</b>	Tipos de composição: Descrição; Narração; Dissertação; Produção de textos.
<b>UNIDADE IV</b>	<b>REDAÇÃO TÉCNICA</b>	Normas; Tipos; Modelos; Práticas.

**Fonte:** Currículo do Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, Manual de Orientação, p.45, 1984)

Ao analisar o antigo Programa do Curso de Pedagogia, reformulado no ano de 1984, posso destacar alguns pontos importantes e que transparecem junto aos tópicos encontrados nas disciplinas. Em primeiro lugar, acredito que o conteúdo programático era articulado, de tal forma, a distanciar-se das reais necessidades educacionais nas escolas. Com isso, a falta de relação entre a teoria e a prática tornava-se evidente, provocando, em muitas colegas minhas, inseguranças e conflitos, ao perceberem esse distanciamento, quando iniciado o período de Estágio Supervisionado.

Os conteúdos das disciplinas, teoricamente, pareciam satisfazer as exigências daquele período, mas não correspondem mais às necessidades atuais das alunas, nem aos desafios impostos pela realidade escolar. Considero relevante que houvesse maior empenho, por parte dos formadores dessas disciplinas no sentido de valorização da palavra dos professores em formação inicial, incentivando-os a compreender e desenvolver suas práticas de leitura e escrita. Dessa forma, poderiam relacionar teoria e prática, exercendo a profissão para a qual estão sendo preparados, de maneira coerente e segura, ao alfabetizarem e letrarem seus alunos.

Em relação às entrevistas semi-estruturadas realizadas com as acadêmicas colaboradoras, ao serem questionadas a respeito das disciplinas do Curso que mais se destacaram por suas contribuições junto à temática da alfabetização e do letramento, apresento algumas respostas:

*Métodos e Processos de Alfabetização, Didática I, as Metodologias e Prática I, por proporcionarem tanto o conhecimento teórico quanto o prático. Também pela qualidade dos professores (Ana – Resposta obtida na entrevista semi-estrutura realizada em nov/2004).*

As atividades práticas aliadas à teoria, as quais Ana se referiu, tinham, nesse currículo, especial destaque nas disciplinas metodológicas, presentes a partir do quinto semestre do Curso. Infelizmente não havia, nos semestres anteriores, valorização dessas duas perspectivas – prática e teoria – na estrutura curricular, de forma a estarem presentes desde o início do curso. Desta forma, os/as acadêmicos/as mantinham-se distanciados(as) da realidade educacional, possuindo dificuldades, reveladas mais tarde, em relacionar teoria e prática, principalmente, no final do Curso, diante do desafio do Estágio. Esta estrutura é antagônica à idéia de Antunes (2001, p. 128) sobre as oportunidades que devem ser oferecidas ao acadêmico em um processo de formação inicial de um professor. Diz a autora:

(...) não se pode deixar de ensinar o conhecimento articulado com a realidade sócio-cultural na qual as crianças estão inseridas, o que supõe: envolver os estudantes de forma integral no ensino, na pesquisa e na extensão; desenvolver práticas docentes que levem os alunos ao hábito da reflexão e da fundamentação teórica; na criação de oficinas lúdicas que fortaleçam a coerência entre a teoria e a prática (...).

Estabelecer a coerência metodológica e o exercício da reflexão no contato entre professores e alunos é pressuposto fundamental para que o processo formativo seja significativo ao professor em formação inicial. Esta coerência e reflexão devem estar presentes, a cada momento, nas atividades que vinculam teoria e prática, no ensino, na pesquisa e na extensão, estabelecendo relações positivas entre o trabalho dos professores formadores e a aprendizagem dos acadêmicos. Este é um contexto que, ainda, não estava presente na totalidade do Curso de Pedagogia, na qual as colaboradoras tiveram seu processo de formação inicial. Entretanto, algumas disciplinas tiveram influências marcantes na trajetória das acadêmicas, especialmente, as que eram ministradas por professores qualificados e atualizados, capazes de produzir em suas aulas, momentos de sensibilidade frente à aprendizagem por parte das acadêmicas.

As percepções de Elisângela com relação às contribuições das disciplinas para sua formação estão abaixo:

*Orientação Ocupacional, Metodologia do Português, Metodologia da Matemática e Artes. Em Orientação a professora era muito dinâmica e utilizava-se muito de exemplos, o que fazia com que se conseguisse visualizar melhor o mundo e a realidade e tentasse se imaginar nele. Na Metodologia de Português que se pode aprender essa língua tão complicada para todos de forma prazerosa e não tão estante e imposta, da mesma forma, posso falar da Metodologia da Matemática, através dessa, descobri várias maneiras existentes para aprendê-la de forma agradável para todos. Arte também foi significativa para mim, pois através dela pude perceber quão importante esta é para nós, porém, infelizmente, pouco difundida. Pude perceber que a arte exposta para nós na escola é algo tão pobre e que poderia ser valorizada a criatividade dos alunos de várias formas e que sairia coisas maravilhosas. (Elisângela – Resposta de entrevista semi-estrutura realizada em nov/2004).*

Elisângela procurou caracterizar em sua resposta algumas das disciplinas lembradas. Através das aprendizagens em cada momento, ela ressignificou as estratégias de ensino em relação às áreas de conhecimento que mais lhe chamaram a atenção, justamente, por terem sido apresentadas de forma simples, coerente e eficiente. Ao relacionar o ensino da Arte com as experiências vividas na escola, renovou seus valores em relação à esta disciplina e

percebeu o quanto se poderia construir de novo na escola se fosse dada a chance aos alunos de criarem livremente. A colaboradora deu significações a seus contatos com a Arte semelhantes ao que Buoro (2002, p. 59) defendeu sobre o papel do educador de arte:

Investidos do papel e da função de educadores de arte, uma nova dimensão acrescenta-se para nós: a da construção sensível de nossa competência para mediar outros olhares e encaminhá-los a autocompreensão e à compreensão do mundo e seus mistérios.

A possibilidade que todo professor tem de oferecer a seu aluno experiências de aprendizagem e crescimento pessoal, em especial o professor que trabalha com artes, não deveria ser desperdiçada pela dedicação a um ensino mais técnico, mas sim, envolvida com as muitas subjetividades presentes na sala de aula e que ‘clamam’ por mais expressão. As dimensões teórica e técnica possuem sua relevância, na medida que não se esvaziem em si mesmas, impedindo a ampliação da criatividade dos alunos nem a sua autonomia. É exatamente sobre a perspectiva da autonomia que Elisangela amplia suas capacidades de expressão, aventurando-se na arte criativa como forma de extravasar seus sentimentos mais escondidos. Uma das atividades realizadas na disciplina de Artes – uma instalação – foi de extrema importância para a acadêmica. Eis seu comentário ao lembrar o exercício através da fotografia:



*Aqui é um trabalho que eu fiz “uma instalação”, a Ana Luiza [Prof.<sup>a</sup> da Disciplina] mandou a gente fazer uma instalação. Era um momento que marcou a tua vida [tema da instalação], todo mundo queria saber o que era a minha instalação. A minha instalação é só daqui pra cá, (...) e eu deixo vocês decifrarem o que vocês quiserem, ah...bom, teve gente que até comeu a minha maçã...(risos) (Relato Autobiográfico Oral realizado em encontro da Disciplina MEN 422 em nov/2004).*

**Figura 11: Instalação Artística de Elisangela realizada no Centro de Educação/UFSM. Fonte: Elisangela.**

Com este comentário Elisângela demonstrou sua capacidade de compreensão em relação ao universo da arte, pois não impôs a ninguém que a estava ouvindo, naquele momento, uma perspectiva única de interpretação para o exercício de instalação realizado. Deixou transparecer em sua fala, o quanto valorizava a autonomia de pensamento e a subjetividade dos que estavam visualizando e interpretando seu trabalho. Acredito ser essa característica, uma potencialidade instituinte, capaz de lhe permitir a oferta de momentos de criação e transformação aos futuros alunos, os quais poderão ‘sacudir’ com as ‘verdades imutáveis’ existentes nas práticas institucionalizadas da escola.

Em 2003, com a reformulação do Curso de Pedagogia, em suas duas habilitações, culminou em um processo de discussões e reflexões que se estendeu por vários anos. É pertinente ressaltar que dedico meu interesse à habilitação voltada para a formação de professores cujo campo de atuação será os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto, todas as informações levantadas para uma possível análise das mudanças, referem-se a esta.

Primeiramente, é alterada a nomenclatura, passando de Curso de Pedagogia-Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau para Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, extinguindo-se a qualificação para as matérias pedagógicas do 2º grau. O Curso ainda funcionará “preferencialmente em turno único, (...) por meio de regime semestral” (P.P.P., Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003, s/p).

As mudanças regulamentadas através do novo Projeto Político Pedagógico tiveram suas origens na percepção de professores e alunos do Curso e de inúmeras informações coletadas, revelando a seguinte situação:

A repetição e sobreposição de conteúdos no currículo; a carga horária excessiva das disciplinas; a falta de consenso entre os Fundamentos da Educação, a Didática e as Práticas de Ensino (no caso da formação para as matérias Pedagógicas do 2º Grau) e entre os Fundamentos da Educação, as Metodologias de Ensino e a Práticas de Ensino (para a formação em Pré-Escola e em Séries Iniciais); a escassez de oportunidades para a realização de trabalhos práticos, por parte dos alunos, junto às escolas e, por consequência, as poucas chances de o estudante (professor em formação) desenvolver projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. (P.P.P. –Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003, s/p)

Todos esses problemas foram detectados ao longo do percurso do Curso de Pedagogia, refletindo um contexto, valorizando muito mais o acúmulo de conhecimentos teóricos do que

a reflexão sobre esses conhecimentos, constituindo-se em um Curso que mantinha o acadêmico afastado da realidade escolar. Era mínimo, o número de alunos que tinha oportunidade de envolver-se em projetos de ensino, pesquisa e extensão, por conta das dificuldades enfrentadas como a carga horária elevada e a indisponibilidade por parte de muitos professores, para orientação.

Com isso, somente no final do Curso, (últimos quatro semestres) os acadêmicos tinham maior acesso às escolas, para realizarem trabalhos de observação ou desenvolverem outras atividades pedagógicas que serviriam de preparação para os estágios supervisionados em nível de Anos Iniciais e de Ensino Médio.

Prevê assim o novo Projeto Político Pedagógico:

Uma das formas de garantir a produção de saberes significativos para a sociedade, para as escolas e para a Universidade, e em consonância com a Proposta Político Pedagógica da UFSM, decorrerá de uma sólida formação no âmbito acadêmico e de uma efetiva inserção do Curso de Pedagogia nas redes escolares de Santa Maria.(...) Considerando que as Diretrizes Curriculares sinalizam para uma carga horária mínima de atividades na escola (800h = 400h de atividades práticas + 400h de estágio supervisionado) é importante que uma nova forma de aproximação entre esses espaços seja construída.(P.P.P.- Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003, s/p)

Percebo, assim, um ganho significativo para os acadêmicos que terão possibilitado o acesso à estruturação e ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, atendendo à demanda exigida pelo Curso de, no mínimo, 400h com atividades práticas desenvolvidas no decorrer do mesmo. O sério interesse por uma formação superior de professores que valorize os processos de ensino, pesquisa e extensão aparecem contemplados no novo Projeto Político Pedagógico, tendo como objetivo a investigação dos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos na educação básica. Logo, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2002, p.35) ressaltam que:

(...) a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para a construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar.

Considero fundamental o contato do professor, em formação inicial, com atividades que viabilizem a pesquisa, por permitirem uma ampliação na forma como percebem o cotidiano, participando deste, como profissionais e como seres humanos. Através da pesquisa,



o acadêmico poderá ultrapassar os conhecimentos básicos oferecidos pelo programa oficial dos Cursos Acadêmicos, adquirir a capacidade de análise e compreensão, descobrir-se um questionador e um ‘buscador’ de respostas para os prováveis problemas que enfrentará em sua profissão e, acima de tudo, irá tornar-se avesso à ‘rotulações’, verdades absolutas, aprendendo a pensar sobre o que lhe for apresentado como inquestionável.

A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – envolverá resumidamente:

Disciplinas de caráter obrigatório “indicadas para cada semestre através da integração e do conhecimento do aluno sobre a realidade social, cultural e econômica, visando ao trabalho pedagógico junto a sua área de atuação assim como a iniciação à pesquisa e ao ensino, totalizando 2.715 horas”.(P.P.P., Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003)

Atividades Complementares de Graduação (ACG), “(...) tendo por finalidade o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo aluno em estudos e práticas, visando à integralização curricular, com 210 horas”. (P.P.P., Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003).

Entre as disciplinas mais significativas, por estarem relacionadas à temática de alfabetização e letramento, elencadas no atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, destaco: Comunicação em Língua Portuguesa I (TABELA 09), Comunicação em Língua Portuguesa II (TABELA 10), Língua Portuguesa e Educação Escolar I (TABELA 11), Língua Portuguesa e Educação Escolar II (TABELA 12), Teorias da Leitura e da Escrita (TABELA 13), Processos de Leitura e Escrita I (TABELA 14), Processos de Leitura e Escrita II (TABELA 15), Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação (TABELA 16).

**TABELA 09 – Ementa da Disciplina Comunicação em Língua Portuguesa I.**

Disciplina: Comunicação em Língua Portuguesa I		
<b>UNIDADE I</b>	<b>EXPRESSIVIDADE DA LINGUAGEM</b>	Qualidade de Estilo; Defeitos de Estilo.
<b>UNIDADE II</b>	<b>O PARÁGRAFO</b>	Estrutura do Parágrafo; Delimitação do Assunto, Elaboração do Parágrafo.
<b>UNIDADE III</b>	<b>O TEXTO</b>	Tipos de Composição; Descrição, Narração, Dissertação; Produção de Texto.
<b>UNIDADE IV</b>	<b>REDAÇÃO TÉCNICA</b>	Normas; Tipos; Modelos; Prática.

Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003.

**TABELA 10 – Ementa da Disciplina Comunicação em Língua Portuguesa II.**

Disciplina: Comunicação em Língua Portuguesa II		
<b>UNIDADE I</b>	<b>A PALAVRA ESCRITA</b>	Acentuação; Ortografia.
<b>UNIDADE II</b>	<b>ESTRUTURAÇÃO DO PERÍODO E PONTUAÇÃO</b>	Período Simples e Período Composto.
<b>UNIDADE III</b>	<b>SINTAXE</b>	Regência; Concordância; Colocação.
<b>UNIDADE IV</b>	<b>EXPRESSÃO ESCRITA</b>	Normas e Prática

Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003.

**TABELA 11 – Ementa da Disciplina Língua Portuguesa e Educação Escolar I.**

Disciplina: Língua Portuguesa e Educação Escolar I		
<b>UNIDADE I</b>	<b>AS TEORIAS LINGÜÍSTICAS E DE APRENDIZAGEM DA CONCEPÇÃO MECANICISTA A INTERACIONISTA</b>	Estudos Psicolingüísticos; Modelos Interacionais da Leitura I e II.
<b>UNIDADE II</b>	<b>HABILIDADES BÁSICAS DE COMUNICAÇÃO LINGÜÍSTICA: FALAR, OUVIR, LER E ESCREVER.</b>	Falar, ouvir, ler e escrever.
<b>UNIDADE III</b>	<b>CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS METODOLOGIAS: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTUAL E ANÁLISE LINGÜÍSTICA.</b>	Leitura, Produção textual e Análise Lingüística.

Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003.

**TABELA 12 – Ementa da Disciplina Língua Portuguesa e Educação Escolar II.**

Disciplina: Língua Portuguesa e Educação Escolar II		
<b>UNIDADE I</b>	<b>A PRÁTICA DE LEITURA DE TEXTOS: POSTURAS FRENTE AO TEXTO</b>	Busca de informações; Estudo de textos; Texto-Pretexto; Texto - Fruição.
<b>UNIDADE II</b>	<b>A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: TIPOLOGIA TEXTUAL</b>	Texto literário; Texto jornalístico; Texto de informação científica; Texto instrucional; Texto epistolar; Texto humorístico; Texto publicitário;
<b>UNIDADE III</b>	<b>A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>	Estrutura textual; Morfo-sintaxe; Fonética-fonologia;

Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003.

**TABELA 13 – Ementa da Disciplina Teorias da Leitura e da Escrita.**

Disciplina: Teorias da Leitura e da Escrita		
<b>UNIDADE I</b>	<b>PSICOLINGÜÍSTICA: PRINCÍPIOS BÁSICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM</b>	Aquisição de estruturas fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas; Implicações no ensino;
<b>UNIDADE II</b>	<b>SOCIOLINGÜÍSTICA: LÍNGUA, CULTURA E SOCIEDADE.</b>	Unidade da língua, diversidade, registros e dialetos;
<b>UNIDADE III</b>	<b>LINGÜÍSTICA APLICADA À ALFABETIZAÇÃO</b>	Noções fundamentais sobre os aspectos fonológico, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua; Desenvolvimento da escrita e da leitura;

Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003.

**TABELA 14 – Ementa da Disciplina Processos de Leitura e Escrita I.**

Disciplina: Processos de Leitura e Escrita I		
<b>UNIDADE I</b>	<b>A EVOLUÇÃO DAS PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DAS ÚLTIMAS DÉCADAS</b>	Avanços metodológicos a partir dos estudos sociopsicolingüísticos;
<b>UNIDADE II</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA</b>	Perspectivas psicogenética e sócio-histórica;
<b>UNIDADE III</b>	<b>ORALIDADE E LETRAMENTO</b>	Dimensões sobre o ler e o escrever;
<b>UNIDADE IV</b>	<b>ALFABETISMO E CIDADANIA: EXCLUSÃO DA E NA ESCOLA</b>	Abordagem do fracasso escolar; Relações e conseqüências na escola brasileira.

Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003.

**TABELA 15 – Ementa da Disciplina Processos de Leitura e Escrita II.**

Disciplina: Processos de Leitura e Escrita II		
<b>UNIDADE I</b>	DIMENSÕES SOBRE O LER E O ESCREVER	Evolução das pesquisas sobre a construção da Leitura e da escrita: abordagens de Ferreiro e Teberosky (fins dos anos 70) e Vygotsky e Luria (anos 20); Psicogênese e sociogênese das produções notacionais; Linguagem e o processo de significação: perspectivas para o letramento;
<b>UNIDADE II</b>	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS.	Possíveis abordagens de intervenção didática através de atividades lúdicas, a partir de dados de pesquisa atuais;
<b>UNIDADE III</b>	CONSTRUÇÃO DE JOGOS, MATERIAIS E OUTRAS ATIVIDADES PERTINENTES À ÁREA, COM VISTAS A EFETIVAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA E DE ESCRITA, ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.	Desenvolvimento de projetos que explorem as questões pertinentes à alfabetização como processo, através de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003.

**TABELA 16 – Ementa da Disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação**

Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação		
<b>UNIDADE I</b>	AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA COMO MUDANÇA DE PARADIGMAS	O uso da informática como recurso didático-pedagógico no processo de construção do conhecimento; O uso da informática e o desenvolvimento de habilidades cognitivas em Educação;
<b>UNIDADE II</b>	A INTERNET COMO UMA FERRAMENTA DE INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.	As novas formas do saber; O conhecimento e as mídias visuais e digitais;
<b>UNIDADE III</b>	O COMPUTADOR COMO RECURSO TECNOLÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM, SEU USO E FORMAS DE APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.	O uso das ferramentas de comunicação, negociação, coordenação e compartilhamento, via web, no processo de ensino/aprendizagem.
<b>UNIDADE IV</b>	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E À INTERNET COMO UMA NOVA TECNOLOGIA EDUCACIONAL	Desenvolvimento de projetos de ensino/aprendizagem e o uso da tecnologia da informação; Ambientes informáticos de ensino/aprendizagem; Utilização e análise de softwares educacionais.

Fonte: Currículo do Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003.

Todas as disciplinas aqui explicitadas trazem, ao meu ver, contribuições importantes na formação de professores, especialmente, em relação aos conhecimentos sobre alfabetização, letramento, linguagem, escrita e leitura, refletindo a preocupação por parte dos docentes, que participaram da reestruturação do Curso, em contemplar essa temática, e tentando corresponder às exigências sociais evidentes, não apenas em nosso país, mas em nível mundial. Percebi ao analisar o novo Programa de disciplinas do Curso de Pedagogia da UFSM, que houve alterações no número de disciplinas ofertadas sobre esses temas. Das seis disciplinas ofertadas no programa anterior do Curso de Pedagogia, houve modificação em todas as nomenclaturas e acréscimo de mais duas disciplinas.

Também considero importante o aumento da carga horária do Estágio Supervisionado de 300h para 400h, momento esse, fundamental para a afirmação e maior qualificação na formação inicial dos acadêmicos.

O Projeto Político Pedagógico (2003, s/p) regulamenta as normas para o estágio no novo Curso:

As atividades de Estágio Supervisionado ocorrerão no 7º e 8º semestre, respectivamente. (...) O estágio deverá ocorrer na cidade de Santa Maria, em instituições escolares de Ensino Fundamental, credenciadas pelo CE/UFSM. A atividade de estágio será acompanhada por um orientador da IES (Instituição de Ensino Superior) e pelo professor regente da turma (tutor), na qual será realizado o estágio. O aluno será visitado durante sua prática docente pelo orientador, devendo apresentar seu diário de classe com o roteiro das atividades do dia. O orientador deverá conhecer previamente as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário. Uma vez por mês o orientador encaminhará à instituição na qual está se desenvolvendo o estágio uma ficha de acompanhamento de atividades do estagiário para que o professor regente ou o supervisor da escola faça registros sobre o andamento das atividades.(...) O estagiário terá assessoramento sistemático para o planejamento, execução e avaliação de suas atividades didático-pedagógicas, em turno oposto ao da sua atividade docente na escola. O aluno deverá fazer o registro sistemático das atividades desenvolvidas durante o estágio, bem como realizar a análise de sua atuação docente, a fim de discuti-la com seu orientador. Esse material servirá para construção de seu Trabalho de Conclusão de Curso –TCC.

O Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferece dois estágios: o primeiro denominado Estágio no Ensino Fundamental, com 105 horas, e o segundo Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental com 345 horas. Ao final do Estágio no Ensino Fundamental o aluno deverá ser capaz de:

Observar e analisar a estrutura e funcionamento da escola ou instituição de Ensino Fundamental - campo de estágio, conhecendo o Projeto Político Pedagógico, bem

como a organização do trabalho educativo nas turmas; Observar e analisar a dinâmica da sala de aula dos Anos Iniciais, participando das atividades didático-pedagógicas; Construir uma proposta de trabalho para ser desenvolvida durante o estágio em uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.(P.P.P., Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003, s/p)

Esta disciplina era conhecida como MEN 421- Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I, sendo que tanto os objetivos como as unidades revelam a rotina vivenciada por mim junto às acadêmicas, durante o período de um semestre, acompanhando as alunas que iriam ser as colaboradoras de minha pesquisa.

Já o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, corresponde à disciplina MEN 422 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II, do programa anterior, tendo como objetivos:

Atuar como docente no contexto escolar, através da implementação de uma proposta Educativa construída juntamente com a instituição, na qual se desenvolverá o estágio; Analisar criticamente sua atividade de estágio, apresentando um estudo reflexivo a partir de sua prática docente; Organizar as atividades didático-pedagógicas (roteiros de trabalho, estratégias pedagógicas e a avaliação) a serem desenvolvidas com um grupo no qual realizará seu estágio.(P.P.P., Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena, 2003, s/p)

A partir do segundo semestre de 2004, passei a vivenciar junto às acadêmicas o Estágio Supervisionado, antes denominado pela disciplina MEN 422 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II, participando das reuniões e observando as etapas de desenvolvimento do estágio, e da orientação por parte dos professores orientadores da disciplina. Acredito ser, essa, uma etapa muito relevante para a formação do professor, pois é nesse momento, que as acadêmicas reúnem tudo o quanto lhes foi ofertado em termos de formação, para poderem transformar sua proposta de estágio, de uma teoria bem fundamentada, em uma prática bem sucedida.

Considero pertinente referir-me a esse desenvolvimento progressivo das acadêmicas, em especial, das participantes desta investigação, o qual denominei de '*processos formativos*', envolvendo todas as experiências, formais e informais, relatadas pelas colaboradoras, ao conduzirem a sua formação profissional. Estes aspectos, obviamente, envolveram as dimensões pessoal e profissional de ambas.

No caso de Ana, os processos formativos em que se envolveu durante sua formação acadêmica foram fundamentais para seu crescimento e amadurecimento como educadora. Em seu relato inicial, Ana contextualizou alguns momentos:

*Foi uma época que eu não estava me achando no curso [Curso de Pedagogia]. Isso em 2000. Fiquei sozinha no apartamento. Meu namorado terminou o namoro, e eu acabei entrando meio em depressão. Então fui procurar o psicólogo e aí conheci a 'Jaque', (...) ela veio morar comigo... Daí tudo foi mudando...Melhorando. Então comecei a me engajar com o Curso, comecei a me interessar mais pela Educação Especial, que eu já tinha antes aquela vontade de fazer. Eu pensei: Não, eu vou fazer (...) Vou tentar... A mãe me deu força para fazer o Curso. Comecei realmente a me envolver com a turma. (...) Comecei a conhecer gente nova e a me enturmar. Depois daquilo foi só crescimento, antes daquele momento eu tenho a impressão de que eu estava parada (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em ago/2004).*

Ana descreveu um momento de dificuldade no início do Curso de Pedagogia, em nível pessoal, que possibilitou sua aproximação com amigos e o surgimento de um novo impulso em seus estudos. Os processos de formação envolvem, não apenas, a existência de uma série de recursos externos, mas acredito, uma intencionalidade interior de progredir, aprender mais, engajar-se em novos desafios. Ao escolher por um novo Curso, Ana não se sentiu desestimulada, mas ao contrário, passou a organizar suas atividades de forma a dividi-las em duas graduações e disponibilizar-se para outras atividades extracurriculares, envolvendo extensão e pesquisa. Esse processo de formação distinguiu-se pela diversidade de atuações desencadeadas pela acadêmica de forma a equilibrar sua vida pessoal e profissional: inicialmente, foi bolsista por questão de necessidade financeira, foi acadêmica de dois cursos por querer aprimorar-se como profissional, foi pesquisadora por encontrar motivações em realizar investigações. Todos esses papéis foram fundamentais em sua constituição como professora.

As reflexões de Elisângela a respeito de sua própria formação deixaram entrever seus conflitos em relação à escola e ao 'ser professor':

*O que realmente é a escola? O que será que representa a escola hoje? Hoje eu volto pra escola e percebo que mudaram algumas coisas, elas não batem mais com a régua, não gritam, mas tem pontos psicológicos que ainda continuam...Quando a gente vai pra universidade e começa a ver aquela visão mais crítica da escola, aí sim, aí que tu começa a ver a escola, não vou dizer como um monstro, mas algo parecido... Não digo pelas professoras do passado, elas não tiveram esses conhecimentos, mas os de agora, que tem, mas que mesmo sabendo fazem coisas horríveis então eu me questiono, assim, pra que tudo isso? Continua-se fazendo as mesmas coisas, se o sistema quer isso, se todo mundo colabora, a universidade, de certa forma, também colabora, então pra que toda essa "bobagem" tu fiques quatro anos...Tu me entendes? (Elisângela – Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004).*

Ao questionar sobre a natureza da escola, Elisângela apontou algumas mudanças significativas, entretanto a colaboradora também percebeu a natureza institucionalizada da escola ao inviabilizar uma transformação mais efetiva da educação. O tempo passou, muitas foram as aparentes mudanças com o desenvolvimento de novas pesquisas, metodologias e teorias, mas os professores reforçam ainda, em sua maioria, algumas significações instituídas sobre o ‘ser professor’. Seu relato abordou, ao meu ver, o que Eirizik; Comerlato (1995), colocaram sobre a dualidade dos valores existentes na sociedade atual. Disseram as autoras (1993, p. 99 -100):

A escola como instituição fazendo parte das relações sociais, políticas e econômicas dos sujeitos – certamente tem a ver com o agir do ser segundo vimos antes –, os sujeitos da instituição sentem-se perdidos. Quais são os conteúdos? Qual o objetivo da escola? Como desenvolver uma instituição não autoritária, como criar uma instituição democrática numa sociedade com dupla moralidade, duas formas de agir contraditórias (onde a democracia é só formal e não real)? Certamente, isto influi nas relações escolares, e muito mais tendo em conta que se trata de uma instituição dependente do Estado, formadora de cidadãos.

Tal qual o comentário acima, a fala de Elisângela revelou suas dúvidas, inquietando, e, ao mesmo tempo, instigando na busca de uma explicação. Conduziu a uma reflexão sobre o sistema que construímos para sustentar estas significações e relações instituídas, há tanto tempo, *na* e *sobre* a escola. Mantemos as coisas como estão, pois não conseguimos, ainda, entender a escola como um lugar de produção de conhecimentos. Deixamos que nela penetrem as ordens, as diretrizes, os planejamentos e os discursos, sempre vindos de fora e tidos como autorizados, deixando que se dissolvam ou se desmantelem as ações de criação instituinte. Conforme afirmam Eirizik; Comerlato (1995, p.115):

(...) uma das formas de poder que penetra na escola é o discurso de fora, autorizado, reconhecido, introjetado, pelas vias de todos os fóruns possíveis – livros, artigos, jornais, cursos, palestras – e se tornam estereotipados, cristalizados, repetidos indefinidamente, (...) Essa maldição parece pairar sobre a escola, que não se debruça sobre o conhecimento que está sendo produzido dentro dela, e, ao mesmo tempo em que repete continuamente as palavras e os conceitos que passeiam pela moda do discurso pedagógico, fica agônica, confusa à espera de sentido.

Essa confusão, tão bem expressa pelas autoras, veio ao encontro do sentimento revelado por Elisângela, que também pressentiu esta situação de vazio identitário na escola. Fazemos o máximo para corresponder aos parâmetros que nos são entregues como os ideais para a educação de nossos alunos, entretanto, nos sentimos perdidos, pois abdicamos dos



parâmetros que mais nos identificam dentro do contexto de nossas escolas. Essa angústia foi revelada na última fala, quando a colaboradora disse: “*então pra que toda essa ‘bobagem’ tu ficares quatro anos*”. Este questionamento disse respeito à dificuldade em aproximar a teoria da prática, e, também, fala da dualidade moral da sociedade. Galeano (1991, p.118-119) comenta sobre o sistema que domina todos esses aspectos dissonantes entre si:

Um sistema de desvinculo: para que os calados não se façam perguntões, para que os opinados não se transformem em opinadores. Para que não se juntem os solitários, nem a alma junte os seus pedaços. O sistema divorcia a emoção do pensamento (...), a vida íntima da vida pública, o passado do presente. Se o passado não tem nada para dizer ao presente, a história pode permanecer adormecida (...).

Desta forma, o ‘tornar-se um professor diferente’ representa enfrentar todos esse movimentos que primam pela estagnação, pela passividade, pela uniformidade das massas. Por isso, considero a fala da colaboradora muito importante, no sentido de despertar para a reflexão sobre o contexto que nos envolve e para as possíveis estratégias de compreensão e transformação desses discursos e práticas institucionalizadas.

A imagem da Universidade para Elisangela trouxe algo de idealizado, exatamente, pela condição de autonomia que lhe foi possibilitada no período de formação. Conforme seu relato:



**Figura 12:** Elisangela chegando à UFSM. Fonte: Elisangela.

*A universidade eu vejo como a casa de uma mãe (...) ela é a casa da mãe, a escola não é... Eu amo a Universidade! É uma coisa que eu não consigo esconder de ninguém (...) quando me perguntam eu digo que a universidade é um lugar onde todo mundo deveria ter a oportunidade de passar, não importa se na Biologia, na Administração, tem passar pela universidade porque eu não acredito que alguém que passar pela universidade vai sair igual (Elisangela – Relato Autobiográfico Oral realizado em encontro da Disciplina MEN 422 em nov/2004).*

A condição de autonomia de pensamento e ação lhe propiciou transformações e ressignificações sobre a educação em geral. A Universidade, para ela, foi o local em que sua visão de mundo ampliou-se através das trocas de experiência, das relações interpessoais e da reflexão intrapessoal. Com isso, ela deu muita importância a esse momento de sua história, e, portanto, definiu essa formação como fundamental em sua vida. Ao tentar aproximar-me das significações de Elisângela em relação ao ambiente acadêmico, penso que a colaboradora valorizou a Universidade como um espaço privilegiado de formação humana, pois nomeou esse espaço com o adjetivo ‘mãe’, entendendo a instituição como promotora de experiências coletivas e individualizadas que ampliaram sua autoconfiança, seu pensamento crítico e sua sensibilidade frente aos problemas sociais da educação e das outras áreas de conhecimento.

As colaboradoras tiveram experiências distintas com relação à forma de desenvolvimento do Curso de Graduação em Pedagogia, como pode ser visto a partir dos relatos abaixo. Considero relevante, em relação ao processo formativo de Ana, um aspecto que a distingue da formação de Elisângela: sua decisão de fazer outro Curso Superior, o de Educação Especial – Habilitação: Deficiência Mental, durante sua graduação em Pedagogia.

*Fui estudar pro vestibular, para fazer Educação Especial, então as coisas começaram a deslanchar... Passei a fazer observações nas escolas... Então fiz o vestibular e passei, de cara adorei o curso, da turma também... Eu sempre ia levando, fazia um pouco de cada. Como eu já estava há dois anos na Pedagogia, muitas disciplinas eu aproveitei, então eu nunca fiz um semestre na Educação especial que eu tivesse que cursar todas as disciplinas. (...) A turma era muito boa... Adorei aquela turma... E ali eu me engajei totalmente. Tive várias dificuldades naquele período, o pai perdeu o emprego, eu fiquei sem bolsa, eu tinha uma FIPE, então foi um sufoco, mas superei (Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado em ago/2004).*

Ana descreveu um momento de intensa atividade quando lembrou sua decisão de ingressar em um novo Curso de Graduação sem deixar aquele que estava freqüentando – a Pedagogia. Esta condição trouxe novos desafios que a estimularam a inserir-se nas diferentes atividades extracurriculares, as quais lhe proporcionaram uma diversidade maior de experiências, conduzindo-a à uma aproximação com a prática educativa e, também, com a teoria. Ana não sentiu dificuldades em organizar seu tempo e suas atividades, embora sua vida pessoal estivesse enfrentando obstáculos naquele período. Vejamos uma outra ‘fala’ da acadêmica sobre estes momentos:

*Quanto a minha relação com a pesquisa, iniciou em 2001(...), mas a participação era voluntária, sem bolsa, da qual eu precisava, então permaneci trabalhando de bolsista na Biblioteca do CE (...). Após três meses consegui uma bolsa FIPE/UFMS pelo projeto e larguei o trabalho na Biblioteca dedicando-me exclusivamente à pesquisa, que me trouxe muitos conhecimentos. No início do semestre de 2002, encontrei um anúncio no corredor do CE: 'Seleção de Bolsista PIBIC/CNPq' (...). Logo fiquei interessada, (...) fiz a seleção e passei, porém fiquei na dúvida, no sentido de como articular de forma equilibrada as minhas atividades enquanto aluna de dois cursos e bolsista. No entanto, decidi tentar. No início não foi fácil, mas com o tempo fui mostrando meu trabalho dedicando-me integralmente ao projeto e assim tive o seu reconhecimento. A referida professora me ajudou muito durante esse período, no qual eu tive uma grande aprendizagem (...). Logo após, comecei a me envolver em outros projetos (...) e aí fui me envolvendo mais com a pesquisa. Nessa época também participei do projeto de ensino (...). Continuei com a bolsa do CNPq até o segundo semestre de 2003, quando iniciei meu estágio na Educação Especial, passando a me dedicar exclusivamente a este curso. (Ana – Relato Autobiográfico Escrito para Relatório Final de Estágio realizado em dez/2004).*

A experiência extracurricular, ao meu ver, correspondeu a uma formação complementar que permitiu à acadêmica compreender as dimensões prática e teórica, nos processos educativos, de uma forma inseparável, promovendo a ampliação em sua visão de mundo e estimulando-a a refletir com mais profundidade sobre os desafios impostos pelo ensino da teoria no Curso. Aventurou-se, assim, em atividades onde desenvolveu sua capacidade interpessoal, reflexiva e investigativa, passando a reconhecer, como natural, a indissociabilidade da teoria em relação à sua prática pedagógica. Estas atividades podem possibilitar a reflexão sobre a relevância da formação que incentive a exploração por parte das acadêmicas do maior número possível de experiências no contexto acadêmico.

Em Antunes (2001, p.13) encontro subsídios quando se refere à formação inicial que valoriza esta dinâmica e diversidade de atividades durante o desenvolvimento do Curso:

Como se pode, hoje, pensar em formar melhores professores desvinculando essa formação da pesquisa e da extensão? É essa vinculação que permite a formação de professores capazes de compreender o significado da sua profissão, de refletir sobre a sua ação pedagógica, de relacionar preceitos teóricos recebidos nos cursos de formação à ação docente desenvolvida na sala de aula...

O contato direto com a ação de investigar, buscar soluções, questionamentos e respostas, continuamente, possibilita a apreensão através do poder reflexivo dos detalhes problematizadores em muitas situações práticas na vida do professor, com o respaldo da teoria que poderá fundamentar as soluções para estes problemas. Daí um diferencial que pode beneficiar o acadêmico em sua formação inicial e em sua trajetória futura.

Toda trajetória acadêmica e pessoal está relacionada e, no caso de Ana, conduziram a algumas reflexões sobre os Cursos de Pedagogia e Educação Especial que percebi como significativas, pois, mostraram as dificuldades de organização nas inúmeras atividades cotidianas, bem como, permitiram a compreensão da importância dos dois Cursos de Formação para a acadêmica:

*Nesse período [estágio no Curso de Educação Especial], cheguei a pensar em não continuar o Curso de Pedagogia, pois estava realizada com a Educação Especial. Porém, levando em conta todo o meu percurso na Pedagogia, estando quase no final do Curso e por aconselhamento do Prof. Damilano decidi terminá-lo. Não me arrependi, logo que iniciei o meu contato com a escola, me encantou novamente a Pedagogia e, se hoje me perguntarem que área que eu mais gosto, não saberei responder. Completo-me com as duas. Pra finalizar eu acho que tudo isso que aconteceu me fez aproximar bastante da Pedagogia, e o que eu acho mais lindo nisso tudo é essa relação de afetividade que se cria com os alunos. Eu preciso disso, eu fico realizada, em ir pra aula e sentir que aqueles alunos gostam de mim... Esse carinho, se eu for analisar na minha vida, eu não tive tanto. O carinho foi menor do que os pontapés que eu levei o tempo todo... Então eu acho que isso me “alimenta” (Ana – Relato Autobiográfico Escrito para o Relatório Final de Estágio realizado em dez/2004).*

Entre os aspectos que destaco nesse relato está a quase desistência de Ana do Curso de Pedagogia, em vista de sua formatura no Curso de Educação Especial. Entusiasmada com sua prática, junto aos alunos com necessidades especiais, a colaboradora se afastou do antigo Curso, sendo que, ao decidir por formar-se e manter, novamente, contato com o ambiente escolar através do estágio, ela se disse encantada, outra vez, com a Pedagogia. Nesse momento, Ana percebeu, em sua formação, as duas dimensões oportunizadas pelas Formações cursadas, sentindo-se realizada.

Ana repensou a função do magistério, se referindo ao contato diário com seus alunos como uma oportunidade única de dar e receber carinho. Relembrou, assim, um passado, como aluna, bastante difícil, onde a relação afetiva com os professores era rara. Percebeu, na ação do professor, a importância da dimensão afetiva ao relacionar-se com os alunos, afirmando que esses vínculos ‘alimentam’ sua segurança emocional.

Também destaco, neste depoimento, a referência que Ana fez a todo o processo de formação como um conjunto de elementos durante toda sua vida, constituindo-a como professora. Esta percepção foi fundamental porque mostrou sua reflexão a respeito de como foi se tornando professora, sempre considerando sua vida pessoal vinculada à profissional. Ferreira (2000, p. 296) contribui nesse sentido, afirmando que:

Os alunos, e mesmo os professores e funcionários, não se tornam outros apenas porque passaram pelo portão da escola. Eles trazem consigo histórias de vida, crenças, fantasias, desejos que não podem deixar de ser considerados se quisermos fazer alguma coisa no sentido de ajudá-los em seus projetos de vida e de emancipação.

O entendimento do processo de formação como sendo uma contínua aprendizagem em que se reúnem às experiências cotidianas, os estudos teóricos, as relações interpessoais, os obstáculos a serem enfrentados, derrotas e vitórias, tudo isso influenciando no que nos tornamos no presente e continuando a influenciar sobre o que nos tornaremos no futuro. Compreender esse processo é fundamental para que o professor possa perceber seu papel como profissional e sua dimensão social junto à comunidade.

Durante os encontros com as acadêmicas estagiárias na disciplina de Prática de Ensino II, percebi o andamento de um processo intenso e, muitas vezes, difícil, que envolveu alunos e professores orientadores, em uma contínua busca por alternativas, por soluções para problemas imediatos, por estratégias que pudessem trazer, nas práticas diárias das estagiárias, os resultados tão esperados no momento de planejamento das atividades. Foi um período de transição, pois, a partir dele, as acadêmicas tornaram-se aptas a assumir, definitivamente, a função de professoras, em caso de admissão em alguma instituição pública ou privada.

Considero, por fim, a existência de avanços significativos na formação de professores, a partir da reformulação do Curso de Pedagogia da UFSM, pois esta, ao menos, teoricamente, procurou corrigir falhas no Curso anterior, aproximando a teoria e a prática, integrando disciplinas, viabilizando mais atividades de contato com a realidade escolar, em especial, possibilitando aos professores um trabalho conjunto, e oportunizando aos acadêmicos uma experiência de estágio tranqüila, resultado final de um Curso que lhes ofereceu subsídios reais para uma formação de qualidade. É grande a responsabilidade dos formadores de professores e somente com sua atuação competente, esse documento poderá trazer resultados efetivos na prática, atingindo os objetivos propostos por seus elaboradores.

## CAPÍTULO IV

---

### **O ESTÁGIO: DESAFIOS DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO**

#### **4.1.A Teoria aliada à Prática durante o Estágio Supervisionado**

O estágio supervisionado é a culminância da formação inicial do professor, caracterizada por intervenções junto à realidade escolar, que irão permitir o vínculo essencial entre a teoria aprendida na academia e a prática pedagógica. Pensar o estágio como um período em que estão presentes cotidianamente, não somente a prática, mas, aliada a essa, a teoria, é uma perspectiva necessária no atual momento da educação brasileira. Entre os autores que defendem essa postura na formação de professores estão: Pimenta (2004), Sacristán (2002), Contreras (2002), entre outros.

Durante muito tempo o estágio foi considerado um período relacionado unicamente à prática pedagógica. Momento da formação desvinculado do conteúdo teórico oferecido durante todo o Curso, o estágio permaneceu assim caracterizado como a etapa em que as futuras professoras teriam a oportunidade de desenvolver as técnicas de ensino, numa perspectiva ‘funcionalista’, onde não havia intervenção junto à produção de conhecimentos. Os professores eram ensinados a executar decisões alheias, considerados incapazes de tomar as suas próprias iniciativas. Eram desconsiderados a sua individualidade, a sua história de vida, os seus valores e saberes.

Com as inúmeras transformações e as exigências contemporâneas de uma nova sociedade, o trabalho do professor passou a ser revisto sob novas dimensões. Além das capacidades técnicas que devem estar inseridas em sua formação profissional, hoje o professor é considerado em sua dimensão pessoal, contribuindo, assim, para a construção de

sua identidade profissional. A escola, hoje, necessita de profissionais capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Educar representa desenvolver o humano em crianças e jovens, valorizar sua cultura, seu contexto social, sem, no entanto, privá-los do conhecimento científico e tecnológico essencial à sua formação.

Estas exigências conduzem a uma ressignificação da identidade do professor. Esta identidade é construída, pouco a pouco, no decorrer de sua trajetória de vida, sendo um processo intensificado no período de formação inicial, mas sempre renovado em cada momento de formação continuada. Compreendo esta formação continuada como um conjunto de vivências, das mais diversas naturezas, capazes de oferecer ao professor um momento de reflexão sobre sua própria formação. O estágio, nesta perspectiva, também é um espaço de formação porque ele estará acontecendo em um novo ambiente – a escola – por um determinado período, em que os fatos estarão diretamente relacionados ao professor estagiário, aos alunos, aos gestores, funcionários, todos envolvidos em relações que buscam oferecer condições aos alunos para uma melhor aprendizagem. Este processo, quando bem conduzido por uma orientação responsável, propicia ao professor em formação inicial condições para, não apenas ressignificar muitos de seus valores em relação ao ‘ser professor’, como também pode levá-lo a compreender que sua formação estará sempre em processo de continuidade.

Pimenta (2004) aponta três modelos de compreensão da prática pedagógica. A primeira se refere à “prática como imitação de modelos”, sendo a formação intelectual desvalorizada pelo professor, que entende a atividade docente como um fazer que deve se parecer com modelos já observados. Na segunda, a “prática é encarada sob a dimensão instrumental”, perpassando a utilização de técnicas para executar operações em sala de aula; não existe preocupação com o conhecimento, nem com problematizações mais complexas a serem analisadas e solucionadas.

A terceira perspectiva tem como base a idéia da “valorização de uma prática vinculada à teoria”. A afirmação dessa perspectiva só pode ocorrer com a intervenção da Universidade, que deve oferecer uma formação onde a pesquisa e a extensão estejam presentes juntos ao ensino. Para Pimenta (2004, p.41) “a universidade é por excelência o espaço formativo da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação”. Com isso, o processo de formação inicial que alia as atividades de pesquisa, extensão e ensino, certamente, oportunizará ao estagiário uma prática sempre entendida e renovada pela reflexão, pela leitura e pela pesquisa.

O estágio pode ser entendido como um período também propício à pesquisa, possibilitando, segundo Pimenta (2004), a análise das realidades envolvidas, bem como a possibilidade dos estagiários desenvolverem um perfil investigativo baseado no cotidiano do estágio, tentando responder, através de projetos, problematizações surgidas no decorrer do mesmo.

Todo esse processo conforme Schön (1992), deve ser mediado por uma postura reflexiva frente às ações pedagógicas, utilizando-se da análise, problematização e reflexão como instrumentos para a produção de conhecimentos relativos às situações em que o professor encontra-se envolvido no dia-a-dia da sala de aula.

Esta valorização de uma prática refletida, segundo Schön (1992), tem conduzido ao reconhecimento do professor como produtor de saberes, além de considerar a teoria e a prática como inseparáveis. A teoria, neste sentido é entendida por Pimenta (2004), como um instrumento de formação que oferece ao professor possibilidades de compreensão das dimensões histórica, social, cultural, organizacional da realidade em que está presente, além de uma visão mais transparente de si mesmo, como profissional, o que lhe dá a condição de intervir nessa realidade com uma capacidade crítica e coerente de transformação.

A pesquisa, novamente, é citada aqui, como uma forma de mobilização desse processo, pois nela estão envolvidos exercícios de análise, problematização e conflitos, evidenciados diariamente, em diversos desafios que o professor enfrenta na sala de aula, surgindo a necessidade de uma fundamentação teórica que abarque distintas opiniões, de forma a conduzir a mediação mais equilibrada para a superação dessas situações.

Pimenta (2004) chega à conclusão de que o estágio não é uma atividade prática, e sim teórica, onde são exigidos conhecimento, fundamentação, diálogo, e intervenção na realidade, esta última compreendida como “objeto da práxis” (p.45). Esta definição tem como objetivo superar a diferenciação entre teoria e prática, buscando no termo “práxis”, uma solução para redimensionar o momento do estágio, entendendo-o como um conjunto de instrumentos teóricos, apreendidos pelo professor, capazes de intervir e transformar a realidade – sendo esta a práxis docente.

Apesar da importância desta perspectiva, Pimenta (2004), faz referências a autores como Zeichner (1993), Gómez (2001), Pimenta; Guedin (2002), que apontam alguns de seus limites. Seriam eles primeiramente de ordem política, quando questionam as condições da escola pública de oferecer possibilidades de reflexão coletiva e de pesquisa entre os professores. Também se referem às práticas autoritárias e de desqualificação dos professores por parte dos sistemas públicos de ensino. Outra ordem a ser analisada estaria presente na



formação inicial dos professores, quando há evidências históricas de formações fragilizadas em sua estrutura teórica e prática.

Torna-se, portanto, um desafio reestruturar essas condições que inviabilizam o desenvolvimento de uma formação inicial e continuada de professores que sejam ativamente relacionadas à investigação e à reflexão de sua própria prática.

#### **4.2. Percepções sobre Alfabetização e Letramento**

O contato do aluno com os portadores de textos acontece mesmo antes de sua chegada na escola. Considerar sua história de vida, suas experiências anteriores e cotidianas com esses portadores é importante para o professor empreender um trabalho pedagógico que permita a esse aluno inserir-se, mais facilmente, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Apropriar-se desta condição significa usar, socialmente, estes conhecimentos, correspondendo às demandas sociais da escrita e da leitura.

Acredito ser pertinente, nesse momento inicial, destacar algumas concepções a respeito do processo de alfabetização, primeiramente com as contribuições de Ferreiro (1991) e, num segundo momento, com os estudos de Soares (1998).

Para Ferreiro (1991), a escrita é concebida de duas formas diferentes: na primeira, a escrita é vista como uma representação da linguagem, existindo um processo de construção do conhecimento destas representações, o que a autora denomina alfabetização. Na segunda, a escrita é percebida como um “código de transcrição gráfica das unidades sonoras” e, portanto, sua aprendizagem seria realizada pela simples aquisição de uma técnica. Portanto, Ferreiro (1991) defende a primeira proposição, entendendo que a escrita é apreendida pela criança em um processo gradual onde esta se apropriará do sistema de representação, interagindo com o seu objeto de conhecimento de forma progressiva e individualizada.

Este processo de construção, num sentido geral, envolveria algumas fases que correspondem ao que Ferreiro denomina de “Sistemas Ordenados de Escrita” (1991, p.89): pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Para a autora, a escrita corresponde a uma representação cultural da linguagem, sendo, portanto, a alfabetização um processo de constituição desta linguagem, compondo uma estrutura de relações que permitirão o uso social da escrita e da leitura nos mais diferentes contextos.

Para Soares (1998, p. 31): “Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. (...) Alfabetização é a ação de alfabetizar ou de tornar ‘alfabeto’<sup>17</sup> Para a autora alfabetização seria o processo de aquisição da leitura e da escrita. A aprendizagem pela qual a pessoa adquire as habilidades relacionadas ao ler e escrever.

Ao realizar uma retrospectiva histórica das primeiras manifestações relativas à problemática da alfabetização no mundo, Silva; Colello (2001), se referem ao Congresso Mundial dos Ministros da Educação sobre a Eliminação do Analfabetismo, no ano de 1965, em Teerã, quando se começou a usar o termo “alfabetização funcional”. Este termo compreendia as condições de saber ler, escrever, contar, bem como, a capacidade de se preparar melhor para o trabalho e a vida social. Nesse período, constatou-se que, o uso do conceito provocou a desconsideração de muitos alfabetizados, envolvidos na situação denominada: “analfabetismo regressivo”. O analfabetismo regressivo nada mais é do que a situação pela qual o indivíduo passa a ser considerado incompetente para corresponder à exigências sociais, cada vez mais amplas, em termos de leitura e escrita, não sendo mais suficiente que saiba ler, escrever e contar.

Em 1978, segundo Silva; Colello (2001), a UNESCO define a situação de “iletrismo” para os imigrantes que viviam em países do primeiro mundo, e “analfabetismo funcional” para as pessoas que viviam nos países do terceiro mundo. A conotação, entretanto parece ser a mesma nas duas definições, “pessoa incapaz de exercer todas as atividades para as quais a alfabetização é necessária e para o bom funcionamento da pessoa em seu grupo e na sociedade a qual pertence”. (SILVA; COLELLO, 2001, p.04)

Em fins da década de 80, início da de 90, as discussões sobre iletrismo acentuam-se e, em 1991, é definida a condição de iletrado. Silva; Colello (2001), ao citarem Lahire (1999, p.38) ressaltam sua definição: “Falta de domínio suficiente de saber de base tendo dificuldade em comunicação com o outro, dificuldade em utilizar contas matemáticas, dificuldade em se situar geograficamente e historicamente”.

Progressivamente, o termo literacia, literacy em inglês, letramento no Brasil, vem definir a condição contrária a do iletrismo, considerando a capacidade de interagir com a leitura e a escrita de modo a atender os objetivos na sociedade e desenvolver-se como cidadão.

---

<sup>17</sup> “Causa estranheza o uso dessa palavra ‘alfabeto’, na expressão ‘tornar alfabeto’. É que dispomos da palavra analfabeto, mas não temos o contrário dela: temos a palavra negativa, mas não temos a palavra positiva”. Ver em SOARES, Magda. **Letramento** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

O neologismo<sup>18</sup> ‘letramento’ surgiu no Brasil, em fins do século XX, sendo um termo ainda inexistente na maioria de nossos dicionários, tendo como equivalente à palavra alfabetismo<sup>19</sup>. Surgido a partir da tradução da palavra inglesa ‘literacy’, o termo letramento compreende a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas também, como propõe Soares (1997), utilizam a leitura e a escrita, correspondendo às demandas sociais de sua vida e criando possibilidades de transformar sua condição social.

Conforme Soares (1998, p.18) letramento teria a seguinte concepção: “(...) é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Assim, letramento representa, para a autora, a circunstância em que se encontra o indivíduo que adquiriu as capacidades para interagir na sociedade, através do uso da escrita e da leitura a partir da apropriação dos saberes oriundos do processo de alfabetização.

Concordo com Soares (1998), quando ressalta que alfabetizar e letrar seriam duas ações distintas, mas não inseparáveis, pois o ideal seria alfabetizar letrando, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de forma que o sujeito se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Nos primeiros anos na escola o aluno tem acesso ao mundo da escrita e da leitura por essas duas ações, progressivamente desenvolvendo suas habilidades ao ler e escrever nas suas práticas sociais, o que representa o estado de ser letrado.

A atual sociedade caracteriza-se, principalmente, por sua multiplicidade cultural, pela oferta generosa de meios de comunicação calcada em avanços tecnológicos, expandindo-se rapidamente e exigindo das pessoas um dinamismo maior em relação à sua cidadania. Para isso, os indivíduos não devem limitar-se a observar a realidade, mas devem saber agir, analisar e promover acontecimentos, conscientes das consequências de suas ações frente a vida de sua comunidade.

Por Letramento, compreendo a condição dos indivíduos de informar-se através da leitura, buscar notícias e lazer em jornais e revistas, interagir ao escolher o que está lhe interessando, se divertir com histórias em quadrinhos, entender uma receita culinária, fazer sua lista de compras, saber escrever um bilhete, um telegrama. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita e entender quem a gente é, descobrindo quem podemos ser.

---

<sup>18</sup> [De ne(o)- + -log(o)- + -ismo.] S.m. **1.** Palavra, frase ou expressão nova, ou palavra antiga com sentido novo. **2.** Nova doutrina, sobretudo em teologia. Dic. Aurélio, 1986.

<sup>19</sup> S.m. **1.** Sistema de escrita pelo alfabeto [V. fonetismo]**2.** Estado ou qualidade de alfabetizado. **3.** Neol. Instrução primária. Dic. Aurélio, 1986.

A alfabetização é um processo fundamental que deveria ocorrer simultaneamente ao do letramento, compreendendo, conforme Soares (1998), os meios de aquisição dos conhecimentos de leitura e de escrita. A alfabetização tem início bem antes da criança chegar à escola, quando começa a perceber em seu meio familiar e social, a escrita como um código que, ao ser decifrado, traz um significado determinado. Esse processo passa a ser direcionado e intensificado na escola, por professores que podem valorizar os conhecimentos trazidos pela criança de suas experiências em casa, no bairro, na escola, ou simplesmente ignorá-los, remetendo-as a um ensino mecânico, sistematizado da escrita, podendo, assim, formar palavras e frases sem relação com seu mundo real, com o que costumam ler e escrever fora da escola. Essa postura não oferece a mínima condição para que ocorra o letramento desses alunos, limitando a torná-los alfabetizados, mas ainda assim iletrados.

Para que se possa agir nesse mundo é preciso aprender a lidar com essas exigências. Precisa-se de uma escola atualizada e ancorada nas necessidades da população que dela necessita. Ser letrado é não ter medo de conhecer o mundo e suas linguagens. Esse é um processo que se estende por toda a vida, mas que pode ser mobilizado, mais significativamente, no período em que estamos estudando na escola.

No decorrer dos relatos autobiográficos, as colaboradoras contribuíram com suas significações a respeito dos processos de alfabetização e letramento. O que pude evidenciar a esse respeito é que cada uma possui saberes distintos, resultantes, principalmente, de suas próprias trajetórias de formação pessoal e profissional. Enquanto Elisângela entende os processos de alfabetizar e letrar como fenômenos distintos, mas indissociáveis, Ana não os percebe de forma diferenciada, concebendo-os como alfabetização.

A fala de Elisângela apontou para algumas questões importantes relativas a essa temática:

*Alfabetizado pra mim é saber escrever e ler o alfabeto... Letrado é dizer sim, não e o porquê, letrado é mais que alfabetizado. Eu comecei a entender o outro lado da coisa, porque as Campanhas do Governo são sempre pra Alfabetizar, eles nunca falam em letrar (...) Eu acho que alfabetização e letramento são processos que podem seguir juntos, depende de como tu conduzes... Eu, por exemplo, agora na primeira série estou tentando fazer isso, mas é difícil (...) Eu fiquei tão preocupada com a testagem e eu nem sabia como fazer a tal da testagem! Tem coisas que já não são tão simples! A história da escrita, não é simples! Como o homem chegou até aqui, (...) Eu, na verdade, só agora que comecei a dar importância (...) Alfabetizar e letrar eu não vejo separado... Mas, eu acho que tem professores que mais alfabetizam do que letram... Ou não letram...Eu acho que tem uns que nem sei se sabem o que é letrar (Elisângela – Relato Autobiográfico Oral realizado em ago/2004).*

Elisangela, ao comentar sobre os processos de alfabetizar e letrar, demonstrou ter compreensão dos conhecimentos necessários e das habilidades a serem desenvolvidas durante a progressiva evolução dos mesmos. Quero destacar, primeiramente, a fala sobre como se constitui cada um dos fenômenos, onde ela percebeu a alfabetização como um processo de aquisição de saberes, os quais, permitem ao indivíduo o domínio da leitura e da escrita. Quando se referiu ao letramento, a colaboradora, percebeu-o como um processo mais amplo, envolvendo habilidades como interpretação, criticidade, liberdade de escolha, sensibilidade e interação com a leitura e a escrita.

A pessoa letrada teve condições de relacionar-se com o mundo repleto de informações e formas de leitura e escrita. Aprendeu, portanto, a utilizar e a interagir com a dimensão social da leitura e da escrita. Esta dimensão comporta as imagens dos outdoors, as placas de trânsito, os desenhos das propagandas, os sinais pelas ruas, os nomes complicados dos medicamentos e suas receitas, a linguagem dos caixas-eletrônicos nos bancos, os documentos a serem preenchidos em estabelecimentos públicos, os contratos, os editais, os livros e revistas eletrônicos, enfim, nosso mundo traz, cada vez, maiores exigências, das quais não podemos nos omitir.

Quando se referiu aos dois fenômenos, sendo trabalhados em sala de aula, conjuntamente, Elisangela afirmou que, nem sempre isso acontecia, pois alguns professores possuíam dificuldades em refletir sobre essas concepções, por ainda se dedicarem, unicamente, ao ensino sistemático da leitura e da escrita. É recente o interesse dos educadores pelo processo de letramento e por seu entendimento. Como afirma Soares (1998, p. 20) “(...) só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. A autora (1998), entende que a alfabetização como processo sistematizado de apropriação de conhecimentos dos signos alfabéticos já não é mais suficiente diante da atual diversidade de usos sociais da leitura e da escrita, os quais necessitamos ter domínio para interagirmos e atuarmos dentro desta sociedade. É fundamental que a escola participe dessa constituição de conhecimentos, na criança, em vista de ser um espaço privilegiado não apenas de aprendizagem, mas, de convivência, de experiência com as habilidades de leitura e de escrita.

O contato com muitas formas de texto, sua interpretação, bem como, a produção de outros, a reflexão sobre seus conteúdos e, principalmente, sobre sua escrita são procedimentos

que devem ser exercitados. Desenvolve-se, assim, a habilidade e a desenvoltura dos alunos ao lidar com esses conhecimentos.

Conforme Soligo (2001), para desenvolver tais habilidades e dominar conceitos e princípios, sabe-se, atualmente, que não basta memorizar informações mecanicamente, pois processos como os da alfabetização requerem a compreensão do aluno sobre a complexa rede de formação do sistema de escrita. Isto ocorre, a partir de constantes exercícios para se conseguir ampliar as interpretações sobre essa construção da escrita.

É inegável o mérito dos esforços para a superação do analfabetismo nos países em desenvolvimento, assim como a consideração de que os indivíduos devam aprimorar seus vínculos com a leitura e a escrita para poderem incorporá-los a suas vidas confortavelmente. Entretanto, Kleiman (1995) aponta para a questão da exclusão social que, certamente, já está englobando não apenas os analfabetos, mas os alfabetizados iletrados a partir dessas concepções de letramento.

Silva; Colello (2001) concordam com Kleiman (1995), na medida que reconhecem as duas perspectivas da questão, pois, se de um lado, há ganhos com o desenvolvimento de estudos referentes à escrita e ao domínio da leitura, de outro, se ampliam os discursos discriminatórios, referindo-se à falta de entrosamento com as práticas sociais da escrita e da leitura por parte dos “iletrados”.

Silva; Colello (2001) citam Lahire (1999), para explicar as conseqüências de uma cultura que pode relacionar pessoas iletradas com a idéia de fracasso, vida difícil, infelicidade, miserabilidade, incapacidade para interagir com o mundo ao redor. Conforme as autoras (2001, p.06), na França a idéia de iletrismo está relacionada à imigração, pobreza e fracasso, tanto escolar, como social. No Brasil, ser analfabeto é estar à margem da sociedade, geralmente, essa condição identifica-se com “o nordestino, o negro, o marginal, o carente” (p.06). Nos dois países parece haver uma tendência a se ampliar o preconceito, equivocadamente, acentuando o processo de exclusão social. É preciso ter cuidado, ao meu ver, para não se estigmatizar as pessoas que estão nessa condição, pois as diferenças culturais e sociais, não apenas entre grupos étnicos, como entre países e civilizações sempre irão existir e o que significa letrado para um povo, pode não significar para outro.

Também se faz necessária a compreensão de que ninguém está totalmente desvinculado do mundo a ponto de não ter acesso as letras. Como se questionam Silva; Colello (2001): É possível alguém não se relacionar de modo algum com a escrita? Viver a margem de quaisquer práticas de leitura e escrita, desconsiderando-as por completo? Faço

outro questionamento: É possível que a escola possa promover a exclusão de quem já estava inserido no sistema educacional?

Silva; Colello (2001) acreditam que sim, e essa exclusão pode ocorrer devido às incoerências que são visíveis nas práticas pedagógicas, onde professores ajudam a construir a baixa auto-estima de seus alunos, marginalizando-os e menosprezando-os em sua inteligência. Essas práticas, carregadas de autoritarismo, geram o que as autoras (2001), denominaram de “analfabetismo de resistência”, fazendo com que os alunos se sintam como estrangeiros dentro da escola, “ele aprendeu a escrever, mas não a se expressar, ele aprendeu a ler, mas não a compreender” (p.07). Os alunos até aprendem a escrever, mas passam a desconfiar da escola, trapaceando a professora, não querendo o conhecimento, se negando a expressarem-se, querendo aprender apenas para obter resultados imediatos.

Carvalho (2005, p. 68) contribui neste sentido ao referir-se aos problemas mais comuns encontrados nas escolas:

Para certas crianças, um problema de atraso ou insucesso na alfabetização logo se transforma numa dificuldade grave que as conduz a turmas diferenciadas, batizadas com nomes diferentes ao longo das décadas: turmas de repetentes, de renitentes, classes de adaptação, classes de atrasados especiais, turmas de aceleração, turmas de progressão, etc. (...) Um outro problema é que os alunos que, mal ou bem, vencem a barreira da alfabetização inicial, mas não têm contatos suficientes com a escrita para se tornarem letrados, não ganham fluência, sentem aversão pela leitura. (...) forma-se um ciclo vicioso: a criança não lê ou não compreende o que lê, e não melhora na leitura porque ninguém a ajuda a superar essa dificuldade.

Tanto as concepções de analfabeto e de iletrado, como a dinâmica das escolas, podem trazer o perigo das ideologias excludentes, devendo ser combatidas por quem investe na qualidade de ensino e na formação de professores voltados para a valorização da capacidade de seus alunos em transformarem os rumos de suas vidas, sendo autores de suas próprias histórias.

Neste sentido, Elisângela entendeu que a valorização da capacidade dos alunos é um trabalho difícil, mas não impossível, desde que o professor esteja comprometido com uma prática aliada a elementos teóricos que o auxiliem a atuar com qualidade em sala de aula.

O depoimento de Ana sobre os conhecimentos que trouxe de sua formação a respeito da alfabetização deixou transparecer uma concepção mais ligada à teoria construtivista. Conforme comentou:

*Tenho conhecimento teórico sobre os níveis de alfabetização (silábico, silábico-alfabético, alfabético...), os quais estou vendo na classe que irei atuar. Quanto ao letramento, considero como uma das metas da alfabetização: não só ensinar a decodificar os códigos, mas formar alunos críticos, que saibam tomar decisões, posicionar-se diante de várias situações com criticidade, ou seja, formar alunos que pensem e criem (Ana – Resposta obtida na entrevista semi-estruturada realizada em ago/2004).*

Ana, em seu comentário, afirmou ter conhecimentos teóricos sobre os níveis de alfabetização identificados por Ferreiro (1985), assim como, percebeu a questão do letramento como uma etapa, um objetivo da alfabetização. Ferreiro; Teberoski (1985, p.26) referem-se à alfabetização como um:

...processo operatório (construtivista) e não figural (Gestaltista) onde a própria criança, sendo um sujeito cognoscente, que busca adquirir conhecimentos procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo lhe provoca, procurando através de suas ações sobre os objetos do mundo e construindo suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo organizando-se no mundo.

Essa visão trouxe renovações na forma como os professores e os estudiosos entendiam a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, oportunizando a compreensão desta aprendizagem como um processo de construção da criança que, aos poucos, vai interagindo com seus saberes prévios e com os novos saberes que percebe, produzindo seus próprios conceitos de forma gradativa e dinâmica. Desse modo, a criança interage com o ‘mundo letrado’ muito antes de receber ensinamentos sistematizados sobre os códigos de escrita e de leitura na escola. Seus conhecimentos vão sendo desconstruídos em alguns aspectos, para serem reformulados em outros, até conseguirem apropriar-se, totalmente, dos conhecimentos relacionados à alfabetização e ao letramento. Por fim, o entendimento das duas colaboradoras frente às questões relacionadas à alfabetização e ao letramento abarca, em minha opinião, toda a complexidade que as envolve.

No caso de Ana, percebida como um processo único, a alfabetização, caracteriza-se pela ampliação gradativa das habilidades apreendidas pela criança ou pelo adulto, tanto em nível de escrita e leitura, como em nível de interação, interpretação, criação, criticidade e autonomia frente a essa escrita e essa leitura. No caso de Elisângela, percebidos como processos distintos, a alfabetização e o letramento são, necessariamente, indissociáveis, caracterizados, inicialmente, pela aquisição das primeiras habilidades de escrita e leitura, as



quais permitirão o desenvolvimento do letramento, através da interação e do uso da escrita e da leitura na sociedade atual.

Considero relevantes essas reflexões, pois abrangem os saberes que as colaboradoras traziam de sua formação pessoal e profissional a respeito do ‘alfabetizar’ ou do ‘alfabetizar e letrar’. Independentemente de basearem-se em concepções distintas sobre alfabetização e letramento, ambas conseguem perceber a importância dos processos de forma integralizada, isto porque entendem as necessidades impostas pelo contexto social que nos envolve e nos impõe respostas rápidas, escritas coerentes, interpretações e criações gradualmente mais complexas, em um mundo mediatizado, cada vez mais, pelas comunicações escrita e visual.

#### **4.3. O Estágio e as Práticas de Alfabetizar e Letrar**

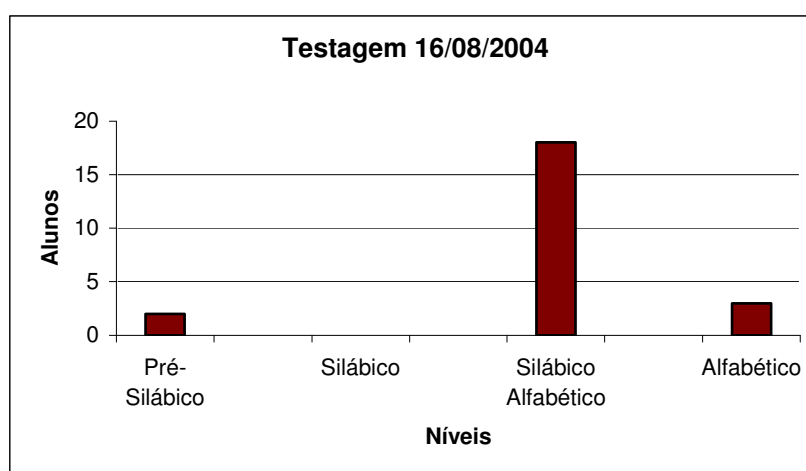
O período de estágio, vivenciado através das disciplinas MEN 421 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I MEN 422 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II, compreende um dos momentos finais da formação profissional de, aproximadamente, quatro anos. As acadêmicas, durante a disciplina MEN 421 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I, envolvem-se, conjuntamente, em atividades teóricas – tais como elaboração de projetos de trabalho, planejamentos, registros de observações em sala de aula, reflexões sobre os resultados das atividades, avaliação do ensino por pareceres – e também, em atividades na disciplina MEN 422 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II, cuja dimensão é mais prática – tais como, o desenvolvimento das próprias aulas, através de estratégias e recursos, capazes de mobilizar os alunos no sentido de interagirem entre si e com os objetos de estudo, ampliando seus conhecimentos.

Para Pimenta (2004), o estágio serve como possibilidade de ampliação e conhecimento da realidade diária do professor. Prepara o acadêmico para perceber o trabalho da docência em uma perspectiva coletiva, entendendo que o ensino não é uma atividade, unicamente, individual, mas perpassa a dinâmica das relações entre os próprios professores e as práticas institucionalizadas.

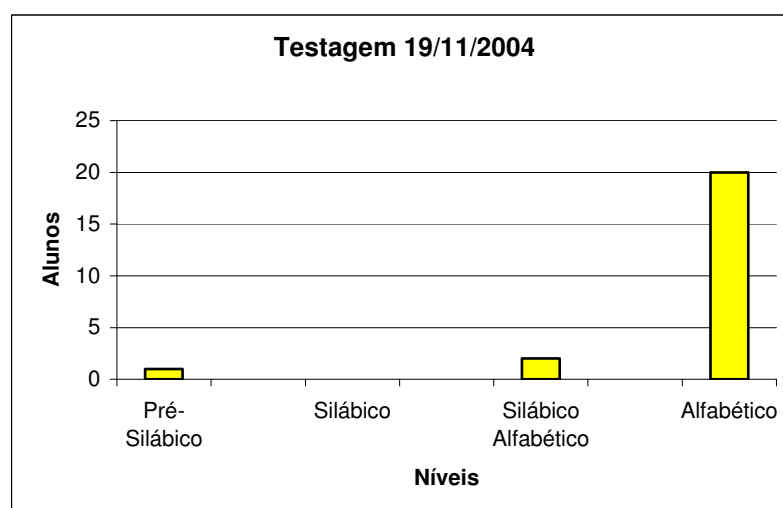
Entendo que a formação das acadêmicas colaboradoras, em relação às temáticas alfabetização e letramento, realizou o objetivo mais significativo, que era oferecer às futuras professoras possibilidades de uma reflexão maior sobre o assunto e a construção de uma abordagem sobre o mesmo. As acadêmicas perceberam a relevância do ‘alfabetizar’ e do ‘letrar’ e esta compreensão permitiu-lhes desenvolver um trabalho metodológico, de forma a

possibilitar aos alunos o máximo de experiências que consideravam adequadas e contextualizadas para o desenvolvimento dos dois processos.

Uma das primeiras intervenções junto às turmas realizadas pelas colaboradoras foi a testagem para conhecer os níveis de desenvolvimento da lecto-escrita dos alunos realizada em diferentes momentos dos estágios. Apresento os resultados obtidos, em agosto e novembro de 2004, respectivamente, para as duas colaboradoras, sendo representados a partir destas testagens nos gráficos abaixo.



**Figura 13:** Ana – gráfico construído a partir das testagens realizadas com os alunos sobre os níveis da lecto-escrita (FERREIRO, 1982), na qual se encontravam em 16/08/2004.



**Figura 14:** Ana – gráfico construído a partir das testagens realizadas com os alunos sobre os níveis da lecto-escrita (FERREIRO, 1982 na qual se encontravam em 19/11/2004.

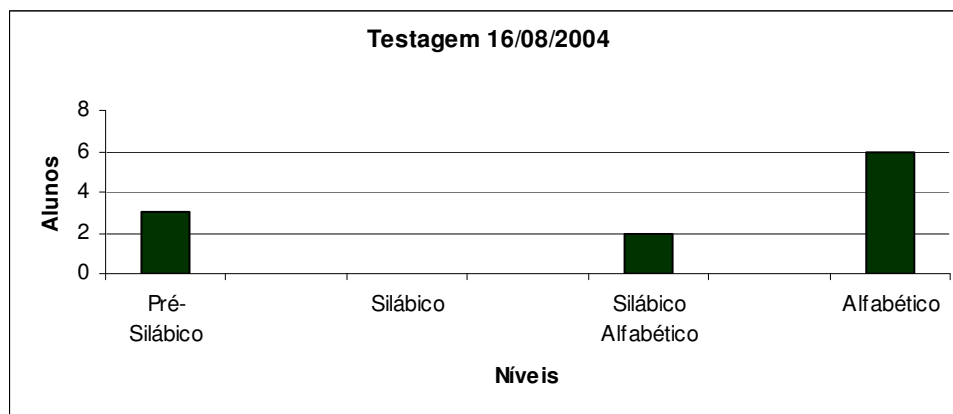


Figura 15: Elisangela – gráfico construído a partir das testagens realizadas com os alunos sobre os níveis da lecto-escrita (FERREIRO, 1982), na qual se encontravam em 16/08/2004.

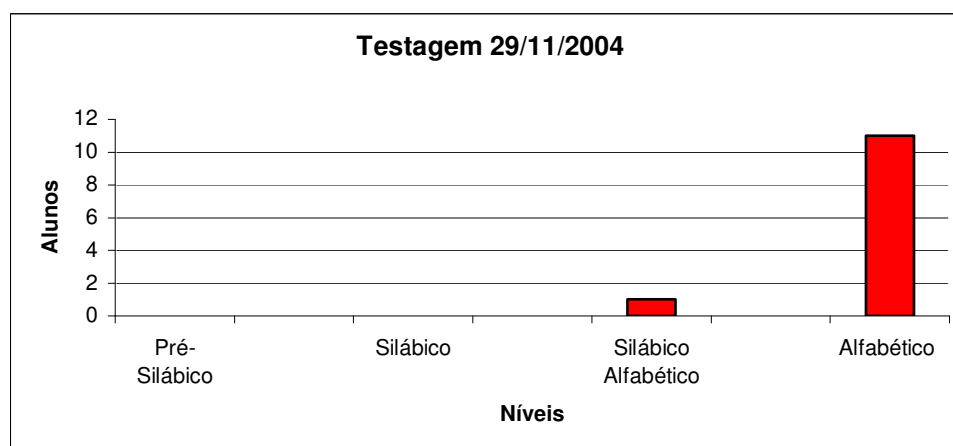


Figura 16: Elisangela – gráfico construído a partir das testagens realizadas com os alunos sobre os níveis da lecto-escrita (FERREIRO, 1982), na qual se encontravam em 29/11/2004.

O processo em que a testagem foi desenvolvida nas turmas de Ana e Elisangela deu-se através do conto de uma história infantil selecionada a partir dos interesses das crianças. Posteriormente, foram retiradas uma palavra monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba e uma frase. Logo após, foi feito o ditado dessas palavras, solicitando para que as crianças escrevessem do jeito que elas sabiam. As palavras são variadas e, geralmente estão vinculadas a textos ou histórias apresentadas e discutidas previamente aos alunos. Cabe colocar que esta testagem sobre os níveis da lecto-escrita, faz parte de um dos desafios propostos às acadêmicas que participam do Projeto de Ensino, intitulado **Ressignificando os Processos de Formação Inicial**, registrado no GAP/CE sob o nº 12164, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, fazendo parte, portanto, dos conhecimentos já experienciados pelas acadêmicas que participaram deste projeto, durante a formação inicial.

Conforme as acadêmicas, o estudo do desenvolvimento da psicogênese da linguagem escrita na criança, possibilitou dinamizar as atividades em função das necessidades de seus alunos, proporcionando-lhes uma visão mais ampla sobre o processo de alfabetização, que não se trata, muitas vezes, de um processo linear e progressivo. As testagens foram realizadas várias vezes no decorrer dos dois Estágios, entretanto, considerei pertinente apresentar somente os resultados dos momentos inicial e final, pois, oferecem um panorama sobre a evolução dos alunos durante esse período.

No primeiro momento – agosto de 2004 – a testagem indicou na turma de Ana, que 2 alunos encontravam-se no nível Pré-Silábico, nenhum no nível Silábico, 18 alunos encontravam-se no nível Silábico-Alfabético e 3 alunos no nível Alfabético. Em novembro, as testagens indicaram que apenas um aluno mantinha-se no nível Pré-Silábico, 2 alunos no nível Silábico- Alfabético e 20 alunos no nível Alfabético.

O mesmo processo demonstrou que, em agosto de 2004, a turma de Elisangela contava com 3 alunos no nível Pré-Silábico, nenhum no nível Silábico, 2 alunos no nível Silábico-Alfabético e 7 alunos no nível Alfabético. Já em novembro, os resultados apontaram que apenas 1 aluno mantinha-se no nível Silábico- Alfabético e que os 11 alunos restantes já encontravam-se no nível Alfabético. Encontro validade na realização dessas testagens, na medida que oportunizam às acadêmicas a compreensão de como se dá o processo de construção dos níveis da lecto-escrita na criança, incentivando-as a estar atentas aos processos de alfabetização e letramento e às dinâmicas que envolvem o desenvolvimento cognitivo e psico-social de seus alunos.

A estruturação da proposta de estágio das acadêmicas foi desenvolvida durante a Disciplina MEN 421 – Prática de Ensino da Escola de 1º Grau I e foi semelhante em relação à fundamentação teórica básica, permitindo às duas estagiárias construir uma proposta de forma a adequar os instrumentos metodológicos em cada um dos contextos das duas escolas. Destaco os depoimentos a respeito da fundamentação teórica mais utilizada em seus planejamentos, por entender o quanto suas práticas estiveram vinculadas aos conhecimentos teóricos relativos à ludicidade e à alfabetização durante o período de estágio. Também são relevantes as reflexões, em especial as de Elisangela, sobre a forma como as atividades lúdicas foram desprestigiadas pelas famílias e pela escola, que lhe cobravam um trabalho mais ‘exigente’ com os alunos:

*Em primeiro lugar, (...) eu tive como proposta a ‘Alfabetização e o Lúdico: Uma Prática Possível e Significativa’, esse foi o título que dei pra minha proposta e foi essa a conclusão*

*que cheguei (...) Eu fiz meu estágio no turno da tarde e tive 23 alunos. No meu referencial teórico utilizei Vygotsky, na questão de como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Para a gente ensinar a criança tem que saber, em primeiro lugar, como se processa toda essa evolução da aprendizagem. Galvão, também, tem estudos sobre a teoria de Wallon, sobre a questão da afetividade, que eu acho essencial. Porque antes de tu querer educar, tu vais ter que conquistar esses alunos, é bem aquela questão, de eles te darem o direito de tu seres a professora deles. Ferreiro; Moura sobre a alfabetização, níveis da lecto-escrita e também, numa primeira série, não se tem como fugir disso (...) Dinello, Alcantara, sobre ludicidade. Tentei trabalhar dentro da Pedagogia de Projetos com Hernández (Ana – Relato Oral de Estágio realizado em dez/2004).*

*Eu estagiei na primeira série, o número de alunos matriculados eram 23, mas os que freqüentaram foram somente quinze. O referencial teórico de minha proposta de estágio foi baseado em Coll, Hernandez, Dinello e Rangel. (...) Utilizei o lúdico e tinha momentos que eu percebia que as crianças tinham uma necessidade de extravasar, de liberdade... Acho que o único problema não é dar a liberdade, mas sim o que fazer com ela quando é dada. Esse, acho, foi um grande desafio para mim. Eu peguei uma primeira série que foi desafiadora. Quando a professora J. comentou sobre as visitas, lembrei do dia de sua visita, veio um 'filme' na minha cabeça, no dia que a gente estava construindo o peão e a prenda e aí eu disse para a prof.<sup>a</sup> M. 'Não vai embora, M.' (risos)... Então considero que o lúdico foi uma coisa muito importante para essas crianças. Mas também uma grande dificuldade que tive com o trabalho, foi que, até mesmo a sociedade(...), ela exige dessas crianças, (...) a sociedade e a escola exigem muito dessas crianças. Elas deixam de ser crianças. E o que é que acontece? Elas estão sempre, até mesmo entre elas, competição... Competição... Para quê?(...) E esquecem o prazer de cada atividade(...) As vezes, na turma que eu estagiei, as crianças, elas mesmas se cobravam. Tinha uma menininha que fazia os trabalhos, e dizia:*

- Ah! tá feio!.
- Onde tu colocaste?
- Ah! 'botei' no lixo!
- Mas quem é que te disse que estava feio?
- Não 'profe'... Não tava bom.

*E isso é exigência. Então eu estava preocupada com isso.*

*Apesar de ter vivido minha experiência como aluna nas séries iniciais na década de 80, relembro a dificuldade que eu tinha de aceitar não ser a aluna nota dez. E, hoje vejo os alunos repetirem as minhas situações e, principalmente a competição presente entre eles, diante dessa sociedade mais forte ainda. (...) Hoje quando me reporto à dificuldade que eu possuía de entender o porquê da escola ser tão controladora encontro-me em conflito, pois a vejo cheia de cobranças feitas pela sociedade. E, crianças que, muitas vezes não sabem conviver com um mínimo de liberdade, que extrapolam todos os limites (Elisângela – Relato Oral de Estágio realizado em dez/2004).*

Entre os elementos semelhantes nos dois depoimentos, saliento a questão do uso dos estudos sobre ludicidade aliados às estratégias de ensino no processo de alfabetização. As duas colaboradoras confirmaram a importância de uma prática que valorizasse a aprendizagem associada aos momentos de ludicidade, entendendo-os como oportunidades de desenvolvimento, não apenas cognitivo da criança, mas também, emocional, psicológico e

social. Ana afirmou acreditar na ludicidade e no uso de jogos como uma proposta possível de prática educacional significativa. A utilização de jogos em sua prática alfabetizadora esteve presente, continuamente, na rotina do Estágio e as reflexões realizadas em seus relatórios a respeito desta convivência entre ludicidade e alfabetização mostram a relevância deste tipo de atividade junto aos alunos. Ana disse em uma de suas reflexões escritas:

*(...) a prática pedagógica, inicialmente, foi muito trabalhosa, pois os alunos não se organizavam em grupos, entravam em conflito com os colegas, desinteressavam-se quando não estavam ganhando o jogo e, em um grupo de cinco alunos, geralmente um ou dois estavam jogando. Com o passar do tempo eles foram se dando conta de que o grupo que estava unido sempre ganhava os jogos, com isso, procuravam mudar a sua conduta. Dessa maneira, os colegas solicitavam a ajuda do outro, evidenciando a importância da sua participação: “J. você tem que nos ajudar, senão a gente não ganha; Vamos nos unir! Viu, nós estamos ganhando porque todos estão jogando...”<sup>20</sup>. Essas atitudes passaram a fazer parte não só das situações de jogo, mas no decorrer das demais aulas, pois, os alunos se demonstraram mais solidários, procurando ajudar os colegas, o que, inicialmente, não acontecia. Com essas questões, pretendo reforçar a importância do jogo na escola que, infelizmente, parece ser algo desconhecido ou relegado. Muitos professores ainda se escondem na desculpa de que o jogo gera bagunça ou de que seus alunos não sabem jogar, como se não fossem capazes de aprender. Muitos ainda visualizam uma sala de aula sem conversas, onde os alunos sentem em suas classes e apenas desenvolvam as atividades trazidas, sem questionar, sem conversar com o colega, o que ira contribuir na formação de adultos individualistas. Do contrário, com o jogo, é evidente que vai haver conversa, vibração e discussão. No entanto, deve-se pensar qual a conduta normal de uma criança, a de ser totalmente passiva, ou a de agitar-se, conversar e vibrar. Com isso, como foi dito anteriormente, elas vão aprendendo estratégias de convivência e de trabalho em grupo que lhe serão válidas para toda a vida. Faz-se importante ressaltar que toda a escola deve se engajar nessa busca, conscientizando os professores que, na maioria das vezes, ainda são influenciados pelas suas vivências e formação. Para isso, evidencia-se a importância da formação continuada, pois muitos professores não possuem esse conhecimento, baseando sua prática no tradicionalismo, pelo qual foram formados. Certamente essa mudança vai dar muito trabalho, mas não podemos admitir que continue como está. Não podemos relegar algo que, cada vez mais, vem comprovando a sua eficácia através de pesquisas e práticas vivenciadas (Ana – Reflexões Escritas no Relatório Final de Estágio realizado em dez/2004).*

Considero esses registros muito importantes, na medida que trazem uma análise coerente e sensível sobre a exploração dos aspectos lúdicos na escola. Ana percebeu, em suas reflexões, algumas modificações significativas nas relações interpessoais de seus alunos. O manuseio com os jogos deu-lhes a noção exata de que faziam parte de um grupo e que suas necessidades poderiam ser atendidas sempre que permanecessem unidos na busca de um objetivo maior. A idéia de coletividade que os jogos propiciaram foi resultado da interação

constante exigida, enquanto eles eram explorados pelas crianças. Outro aspecto que posso destacar é a preocupação de Ana, quando percebeu o quanto a ludicidade ainda é considerada atividade ‘não-séria’ pelos professores, os quais desconhecem e, muitas vezes, menosprezam essas atividades por ainda estarem vinculados aos saberes adquiridos em sua formação. Com isso, Ana ressaltou a importância da formação continuada, de maneira a validar a ludicidade como uma forma de expressão que deve ser respeitada e incentivada pela escola. Através do lúdico o próprio professor pode aprender mais sobre seus alunos. Para Lemos; Demamann; Ferreira (2005, p. 90):

A utilização de jogos possibilita ao professor conhecer “algo mais” de seu aluno: aquilo que não é demonstrado pela estrutura cognitiva, mas que se insere no mundo subjetivo. Esse conhecimento amplia as ações do professor na medida em que facilita a compreensão de seus alunos. Dessa forma, as atividades pertinentes ao processo de aprendizagem podem se desenvolver adequadamente.

Através das atividades lúdicas, mediadas ou não por jogos, o professor constituirá vínculos com os alunos, de tal forma a dinamizar suas aulas, ampliando o interesse e a aprendizagem dos mesmos. Desse modo, a alfabetização é vista como um processo que pressupõe interações, gradualmente, mais amplas entre a criança e os objetos de estudo, de tal forma a auxiliá-la na compreensão da leitura e da escrita. Em vista de minha própria experiência, como pesquisadora, na área da ludicidade, compartilho com as colaboradoras a perspectiva da validade e da significação que possuem o jogo e o ambiente lúdico para a criança que aprende. Entretanto, acredito nesta dimensão como uma forma de expressão que supera, em muito, a rigidez e o controle das dinâmicas estrategicamente criadas pela escola, com objetivos definidos de facilitar a aprendizagem da criança.

É preciso que o professor tenha sensibilidade para compreender o jogo e a brincadeira da criança como uma aprendizagem social e de interação com tudo o que a rodeia. É difícil para a criança, portanto, aceitar e entender atividades, supostamente lúdicas, permeadas por regras e normas, de acordo com momentos e situações determinados como adequados no ambiente escolar. A subjetividade da criança, sua imaginação, sua necessidade de liberdade, sua emoção e expressividade são aspectos impulsionados pela atividade lúdica, possibilitando uma abertura maior frente aos desafios, a respeito daquilo que ainda não lhe é conhecido.

---

<sup>20</sup> Falas de alunos durante os jogos. – Este texto foi elaborado em forma de artigo a ser entregue como atividade na Disciplina MEN 422-Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II – ao final do Estágio Supervisionado.

As características encontradas na turma de Ana também foram percebidas por Elisângela através do convívio com seus alunos, conforme sua fala: *“Utilizei o lúdico e tinha momentos que eu percebia que as crianças tinham uma necessidade de extravasar, de liberdade...”* durante o desenvolvimento de estratégias mais lúdicas em suas aulas. A necessidade de extravasar, afirmada por Elisângela, inicialmente é difícil de ser ‘conduzida’ pelo professor que deseja ter no jogo um aliado metodológico, entretanto com a constante convivência com as atividades propostas, em forma de jogos pedagógicos ou brincadeiras, os alunos tendem a estabelecer maior vínculo com as normas, entendendo o significado e os objetivos dessas atividades.

Outro elemento destacado por Elisângela, quando disse: *“Mas também uma grande dificuldade que tive com o trabalho, foi que, até mesmo a sociedade (...), ela exige dessas crianças, (...) a sociedade e a escola exigem muito dessas crianças”*, foi a cobrança, por parte da escola e da sociedade, a respeito dessas atividades, tidas ainda como não-sérias e, portanto, dispensáveis na formação do aluno.

O brincar ainda é visto como uma atividade não importante, em função das várias significações instituídas, durante os últimos séculos, que separaram a dimensão do trabalho, da concentração, da organização e da produtividade em relação à dimensão do lúdico, do lazer, da brincadeira, da imaginação e da subjetividade. Quando a criança passa a exercer papel social dentro da escola, muitas de suas experiências são novamente vivenciadas dentro das brincadeiras. Oliveira (1984, p. 48) retrata essa relação de natureza de aprendizagem capaz de constituir novas significações na criança:

Em cada brinquedo sempre se esconde uma relação educativa. Ao fazer seu próprio brinquedo, a criança aprende a trabalhar e a transformar elementos fornecidos pela natureza ou materiais já elaborados, constituindo um novo objeto, seu instrumento para brincar. Outras vezes, ela se aproveita de artigos nem de longe concebidos como brinquedo, adaptando-se às suas necessidades e experiências lúdicas.

Cada criança possui uma trajetória singular que irá influenciar em suas formas de brincar, de se relacionar com os outros e de aprender com essas relações. As colaboradoras perceberam, em suas práticas de alfabetizar e letrar, o papel importante dessas singularidades, as quais deram um perfil diferenciado para cada uma das turmas, oportunizando diferentes maneiras de aprendizagem através dos recursos lúdicos.

Considero também importante salientar a concepção das duas acadêmicas em relação ao uso de jogos e brincadeiras. A ludicidade, enquanto tema de estudos, tornou-se, para a escola, uma forma de alcance de objetivos pré-determinados de acordo com os interesses



desta instituição. Assim, para Brougère (1998, p.114), são duas as concepções atuais sobre recreação escolar presentes nas salas de aula:

Na primeira, reconhece-se um valor educativo ao jogo, sob a reserva de não deixá-lo à espontaneidade da criança; a outra consiste em conceber este momento de liberdade concedida à criança como um momento educativo enquanto tal e sem qualquer intervenção adulta, especialmente nos níveis físico e social.

Existem, portanto, duas percepções, segundo Brougère (1998) envolvendo a ludicidade e suas possíveis atividades no ambiente escolar: uma que concebe o jogo como instrumento formativo, onde a criança é induzida a atingir determinados objetivos, e a outra que considera a ludicidade e seus jogos como uma necessidade natural da criança e indispensável ao seu desenvolvimento, desde que esta seja a ‘protagonista’ desse desenvolvimento, sem a intervenção do professor, direcionando os jogos da criança.

Os relatos autobiográficos das acadêmicas, já apresentados acima, apontam a ludicidade como um aspecto relevante no desenvolvimento infantil, no entanto, penso que as práticas que desenvolveram tiveram um caráter de instrumento metodológico, permeado por objetivos visando à aprendizagem dos alunos, conforme os planejamentos elaborados por elas. Com isso, a formação inicial destas acadêmicas, mesmo contemplando as duas concepções de Brougère (1998), deixou evidente, nas significações das colaboradoras, a idéia do jogo como instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem, podendo servir aos interesses do professor e da escola.

Tal postura é comprovada através do uso de jogos criados, pelas colaboradoras, com o objetivo de intermediarem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Entre os jogos mais utilizados pelas acadêmicas, destaco os que foram idealizados pelas alunas do Curso de Pedagogia, as quais fizeram parte de dois Projetos: o primeiro de Ensino e o segundo de Extensão denominados “Ressignificando os Processos de Formação Inicial”, registrado no GAP/CE sob o nº 12164, e “Laboratório de Alfabetização: Repensando a Formação de Professores”, registrado no GAP/CE sob o nº 12856, com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes. Estes jogos fazem parte do acervo utilizado como apoio nas atividades realizadas durante o andamento dos Projetos e também como subsídios para a elaboração de novos jogos a serem utilizados no período de Estágio Supervisionado.

Além destes jogos, também foram montados outros, em Oficina de Construção de Jogos, na qual foi apresentado material do acervo do Projeto, o qual participei, por três anos, denominado Jogos e Brinquedos para o Desenvolvimento de Crianças com Necessidades

Especiais: As alternativas no Cotidiano Escolar para um trabalho de Inclusão, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Luiza Ruschel Nunes. As acadêmicas colaboradoras participaram desta Oficina de Construção, por mim desenvolvida, construindo alguns dos materiais que, também consideraram significativos para seu futuro trabalho no Estágio Supervisionado.

Destaco um dos registros escritos de Ana, em Relatório Final de Estágio, em que reflete sobre a validade das atividades lúdicas em sala de aula:

*(...) com o jogo, é evidente que vai haver conversa, vibração e discussão. No entanto, deve-se pensar qual a conduta normal de uma criança, a de ser totalmente passiva, ou a de agitar-se, conversar e vibrar? Com isso,(...) elas vão aprendendo estratégias de convivência e de trabalho em grupo que lhe serão válidas para toda a vida. (Ana –Reflexões realizadas em Relatório Final de Estágio, dez/2004).*

Ana evidencia sua compreensão, no relato acima, sobre a importância do incentivo à mobilidade natural das crianças, pois a gradativa evolução nas atividades lúdicas oferece aos alunos a oportunidade de crescimento dentro do grupo, aceitando os colegas e entendendo a necessidade das estratégias coletivas para o alcance de determinado objetivo. A vibração, as conversas, o entusiasmo devem ser acompanhadas progressivamente pelo respeito, a organização e o senso de cooperação entre os alunos. Encontro nos escritos de Fortuna (2005, p. 15-16), o ponto de equilíbrio sobre as discussões a respeito da ludicidade no momento atual:

Mais uma vez vi o pêndulo do brincar oscilar em direção à diretividade, sob o argumento de que o direcionamento do brincar aumenta as possibilidades de aprender. Temo pela integridade da ação lúdica quando há subordinação ao currículo escolar.No entanto, a posição contrária não se resume ao movimento (...) para o lado do espontaneísmo, tão característico de algumas abordagens pedagógicas do jogo(...) A posição que efetivamente representa contraponto a essas duas formas que assume o brincar na Educação é paradoxal e pode ser resumida em (...) assumir os desejos, objetivos e compromissos do fazer pedagógico ao mesmo tempo em que se reconhece o papel do inesperado, do imprevisível, do incerto nesse processo (...).

Neste sentido, Fortuna (2005), traz uma idéia de mediação na utilização, feita pelos professores, de jogos pedagógicos e brincadeiras com os alunos. Uma mediação cuja interferência acontece, durante o contato da criança com os jogos, de forma sutil através da observação atenta do professor, da explicação sobre os objetivos dos jogos e sobre as regras principais dos mesmos. Entretanto, os professores precisam ser sensíveis à receptividade dos alunos em relação aos jogos propostos e às suas inúmeras formas de interação lúdica com

esses materiais. É desse equilíbrio que o professor necessita para compreender que o direcionamento rigoroso de uma atividade pode ser frustrante para os alunos, que desejariam estar aprendendo outras coisas, naquele momento de interação com o jogo, e, no entanto são obrigadas a obedecer regras que ‘empobrecem’ a atividade e não produzem os resultados esperados pelos professores.

Os registros escritos de Ana também são destacados abaixo, oferecendo ao leitor(a), a oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, mediado pela presença dos jogos na sala de aula.

*Alguns resistiram quando estavam perdendo no Jogo do Bingo e no Achei, ou quando tinham que sentar com os colegas, assim como para dividir o material com eles, porém, conseguia resolver esses conflitos conversando com eles, sem maiores problemas. (Ana – Reflexão do Diário de Aula, dia 03/09/2004).*



**Figura 17:** jogo “Bingo de Letras” construído em Oficina de Jogos. Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa “Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais”, construído pela participante Helen Denise Daneres Lemos.



**Figura 18:** jogo “Achei” construído em Oficina de Jogos. Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa “Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais”, construído pela participante Helen Denise Daneres Lemos.

As reflexões de Ana, nesse momento do estágio, apontavam para as principais dificuldades na realização de aulas dinamizadas pelo contato das crianças com o jogo. Entretanto, a acadêmica conseguia contornar esses eventos através do diálogo e da

perseverança, por acreditar que com o tempo os alunos sentiriam-se mais à vontade em solidarizar os jogos entre si, bem como, em compreender e ampliar as atividades em grupo. Considero pertinente assinalar os comentários de Gediel [et al] (2005), que se referem à relevância da criança ter, em sua rotina familiar e escolar, convívio com jogos, pois isto ampliaria as possibilidades do professor, que não ficaria limitado, em um período inicial, ao preparo do grupo de alunos para desenvolver esse convívio. Percebo que este foi o desafio de Ana ao tentar estabelecer os vínculos iniciais da turma com as atividades pedagógicas e lúdicas mediadas por jogos e, por conseqüência desencadear uma motivação para a alfabetização e o simultâneo letramento desses alunos, visto que estes não traziam tais experiências do ambiente familiar anterior à entrada na escola.



**Figura 19:** jogos "Encaixe de Palavras" e "Bingo de Letras e Palavras". Fonte: Acervo Projeto de Ensino Ressignificando os Processos de Formação Inicial coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes.



**Figura 20:** jogo "Encaixe de Palavra com Imagem". Fonte: Acervo Projeto de Ensino Ressignificando os Processos de Formação Inicial coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes.



**Figura 21:** jogo "Soma dos Números". Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa "Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais", construído pela participante Helen Denise Daneres Lemos.

*A aula de hoje foi muito produtiva, os alunos jogaram com muito entusiasmo, ajudando uns aos outros. Enfocava bem a pronúncia das letras, sílabas e palavras, pedindo que eles também as pronunciassem.(...) pude dar mais atenção para eles, vendo bem as suas dificuldades, o que vai me ajudar nos próximos planejamentos. No jogo de matemática, primeiramente, eles falaram que era muito fácil, porém, muitos cometeram erros e um dos alunos não sabia representar os números acima de 10. (Ana- Reflexão do diário de aula, dia 10/09/2004).*

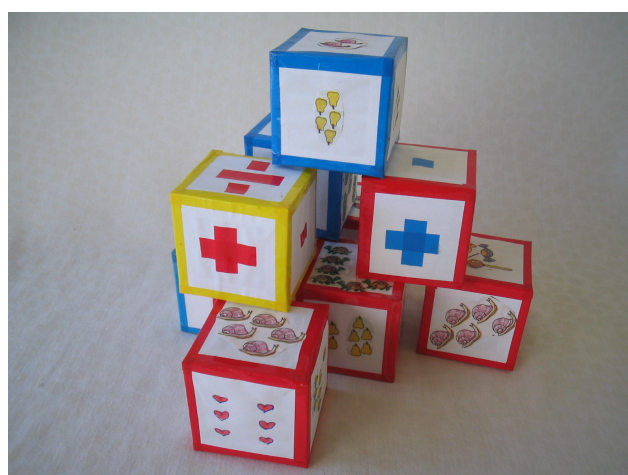


**Figura 22:** jogo "Bingo dos Animais". Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa "Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais", construído pela participante Helen Denise Daneres Lemos.

*Na aula de hoje os alunos estiveram mais atentos, em todas as atividades. Foi muito boa a atividade de definir as regras do jogo, pois eles cuidaram para cumpri-las, com exceção de poucos. O aluno X esteve mais disposto, participou dos jogos, mas brigava com os colegas. Percebo que eles já estão se acostumando ao trabalho com os jogos, as brigas estão diminuindo e as regras estão sendo mais cumpridas (Ana – Reflexões em Diário de Aula, dia 01/10/2004).*



**Figura 23: jogo dos "Esportes – Formação de Palavras".** Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa “Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais”, construído pela participante Helen Denise Daneres Lemos.



**Figura 24: jogo "Dado Tabuada".** Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa “Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais”, construído pela participante Helen Denise Daneres Lemos.



**Figura 25: jogo "Contar histórias".** Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa “Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais”, construído pela participante Helen Denise Daneres Lemos.

*A aula foi mais tranqüila do que ontem, os alunos gostaram das atividades, principalmente do primeiro jogo, do qual participaram com entusiasmo, ajudando-se uns aos outros. Todos conseguiram escrever as palavras e resolveram as demais atividades sem dificuldades. (Ana – Reflexões no Diário de Aula, dia 22/10/2004).*

Os jogos aqui apresentados fizeram parte de muitas atividades planejadas durante o estágio de Ana, demonstrando sua intenção em tornar as práticas ligadas à alfabetização e ao letramento menos cansativas e repetitivas para os alunos. Considero que o trabalho aqui desenvolvido pela acadêmica foi permeado pela atenção aos interesses e necessidades dos alunos, de forma a acompanhar os progressos identificados em relação à sua aprendizagem e à sua convivência com a atividade de ‘jogar’. Gediel [et al] (2005), neste sentido, afirma que o jogo além de facilitar a aprendizagem, colabora com a construção de uma sensibilidade coletiva, oportunizando a constituição de uma criticidade em relação a esta dimensão coletiva do mundo.

Apresento também alguns dos jogos e brincadeiras utilizados por Elisangela em suas práticas de alfabetizar e letrar diárias, acompanhadas de algumas reflexões dos diários de aula.



**Figura 26: jogo "Alfabeto dos Palhaços". Fonte: Acervo Acervo Projeto de Pesquisa "Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais", construído pela participante Helen Denise Daneres Lemos.**

*No jogo história das letras distribui as mesmas e solicitei que escolhessem a letra desejada para formarem palavras. Após listei-as no quadro, aonde cada grupo escolheu uma palavra e escrevemos frases com elas. (Elisangela – Reflexões no Diário de Aula, dia 12/08/2004).*



**Figura 27: Tipo de painel em tecido construído para fixação de letras, figuras e construção de histórias e textos. Fonte: Elinara Leslei Feller.**

*Cria-se um caixa com figuras. Sorteia-se um aluno para dar início ao texto e este retira uma figura da caixa, aleatoriamente. A partir da figura sorteada começar-se-á uma história, criando-se uma frase sobre o que ela representa. A figura é fixada (...) e exposta ao grupo. Em seguida, cada aluno vai retirando uma figura, fixando-a na cartolina e contribuindo com sua frase. Constitui-se, assim, o texto. O mesmo será construído coletivamente com a ajuda da professora. Após será realizada a leitura e discussão sobre o mesmo. Cada um recebeu uma figura sem texto e escrevia algo sobre ela. (Elisangela - Reflexões no Diário de Aula, dia 13/08/2004)*



**Figura 28:** jogo “Criando a História”. Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa “Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais”, construído pela participante Helen Denise Daneres Lemos.



**Figura 29:** jogos confeccionado com garrafas “Montando Palavras”. Fonte: Acervo Projeto de Ensino Ressignificando os Processos de Formação Inicial coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes.



**Figura 30:** jogo dos “Enigmas – Série com Desafios de construção de Palavras e Frases”.  
Fonte: Acervo Projeto de Pesquisa “Jogos e Brinquedos para Crianças com Necessidades Especiais”,  
construído pela participante Helen Denise Daneres Lemos.



O uso de jogos por Elisangela também mostrou a perspectiva da criação e da ampliação de atividades a partir de uma atividade inicial. Elisangela revelou preocupação em função das dificuldades dos alunos em jogarem no grande grupo. Essas relações vão melhorando, na medida que a acadêmica dá continuidade às práticas de alfabetizar e letrar, mediadas por atividades necessariamente coletivizadas.

Pereira; Pivetta (2005), afirmam que o encontro entre o ‘aprender’ e o ‘prazer’ deve ser uma constante nos primeiros anos de escolarização, pois a criança, nesta fase, está muito vinculada às atividades lúdicas para apreender o ‘novo’ sobre o mundo que a rodeia. Cabe à escola socializar esses momentos, oportunizando aos alunos uma aprendizagem tranqüila, sem tensões ou exigências demasiadas por parte do professor.

Outro elemento destacado no relato de Estágio de Elisangela foi a questão da constante exigência exercida pela sociedade em relação à escola, evidenciando, conforme a colaboradora, um ideário de educação marcado pela preparação para o mundo adulto, competitivo e individualista. Quando disse: *“Hoje quando me reporto à dificuldade que eu possuía de entender o porquê da escola ser tão controladora encontro-me em conflito, pois a vejo cheia de cobranças feitas pela sociedade”*, Elisangela se reporta aos parâmetros culturais, sociais e econômicos da globalização e da pós-modernidade impostos atualmente à escola, acabando por refletir-se na educação.

A colaboradora percebeu um conflito entre o discurso pedagógico presente em sua formação, o qual realça o valor da infância e de suas manifestações lúdicas como parte natural do crescimento humano, e os mecanismos institucionalizados pela sociedade, bem como pela escola, os quais reforçam a idéia de uma preparação para a competição no futuro mercado de trabalho e para o individualismo dessas crianças.

Maturana, em um de seus artigos intitulado “O que é Educar” (2005), questiona os paradoxos de uma sociedade cujo discurso de liberdade e respeito não condiz com as exigências impostas à escola, de uma educação para o individualismo e a competição. O autor reporta-se ao contexto educacional chileno, entretanto percebo a pertinência dessas reflexões também para o contexto relatado pela acadêmica:

Como posso aceitar-me e respeitar-me se não aprendi a respeitar meus erros e a tratá-los como oportunidades legítimas de mudança, porque fui castigado por equivocar-me? (...) Como posso aceitar-me e respeitar-me se o valor do que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que me nega e nega o outro, e não pela seriedade e responsabilidade com que realizo o que faço? Se a educação no Chile estimula a competência e a negação de si mesmo e do outro que a competição

traz consigo, a educação no Chile não serve para o Chile. É difícil educar a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva à aceitação e ao respeito pelo outro, assim como à seriedade do fazer? Não, só que isto requer que o professor ou a professora saiba como interagir com os meninos e meninas num processo que não os negue ou castigue, seja pela forma como eles aparecem na relação, seja porque não aparecem como as exigências culturais dizem que deve ser. Esse professor ou professora pode fazê-lo porque, eles também, respeitam a si mesmo e ao outro.

Encontro, nas palavras de Maturana (2005), uma sensibilidade singular ao referir-se às possibilidades de uma educação que valorize a dimensão mais humana de cada aluno, oportunizando a aceitação de si e o respeito próprio e pelos outros. Para isso, o professor também deve exercer o respeito e a aceitação próprios. Neste sentido, acredito na valorização da formação pessoal e profissional dos professores, como sendo capaz de motivá-lo, pelo exercício da auto-reflexão e do questionamento, a transformar modelos educacionais ‘cristalizados’ e desenvolver uma docência coerente com seus próprios valores, mesmo que estejam distantes dos parâmetros tidos como mais adequados na sociedade.

As reflexões de Elisângela são pertinentes, primeiro porque revelam o potencial de seu imaginário radical, poder instituinte e questionador, que anseia por transformações nos modelos institucionalizados de pensamento, e segundo, porque essas inquietações abrem espaço para novas formas de se entender o espaço escolar e a educação que ali é oferecida.

Infelizmente, para a maioria dos pais, é normal educar ou preparar os alunos para o mercado de trabalho, não importa o quanto isso vá demorar, ou o quanto esse processo seja doloroso para a criança. O aluno deve ser o melhor em tudo, deve ultrapassar todos os obstáculos, deve esquecer que é criança, deve responder sempre corretamente, deve competir e vencer sempre. Esta preparação ocorre de forma constante e gradual, a cada ano, excluindo aos que não correspondem às exigências cada vez maiores e incentivando aos que correspondem. Questiono, tal como a colaboradora o fez em seu depoimento: para que tanta competição? Qual a consequência positiva em privarmos uma criança de cometer erros, incentivando-a a tornar-se a ‘melhor’ e, talvez a ‘mais solitária’ de todas as pessoas? E ainda, qual a consequência positiva em deixarmos para trás aquelas crianças que não conseguiram atingir nossos objetivos de competência e qualificação? Atrevo-me a pensar que, em ambos os casos, não há consequências positivas em estigmatizar seres humanos como vencedores ou perdedores, incluídos ou excluídos, felizes ou infelizes. Mesmo porque, acredito que não é a posição social, sucesso profissional e dinheiro – prioridades da sociedade capitalista – que produzem, por si só, a qualidade de vida interior e a felicidade pessoal de cada um.

Quando Elisângela menciona preocupação com o contexto encontrado em sua escola, referindo-se às exigências familiares e institucionais impostas à educação dos alunos, realça um outro elemento, que considero importante nestas análises: as diferentes realidades e necessidades das escolas em que as colaboradoras estagiaram.

Com relação a estes contextos, por serem diferentes, apresentaram problematizações distintas, tanto em nível socioeconômico, como em relação às necessidades e exigências percebidas pelas colaboradoras. No seguinte relato autobiográfico oral, Ana destacou a questão da exclusão social e econômica dos alunos, bem como o ‘abandono’ em relação à escola e aos professores que ali trabalham:

*A escola em que atuei é a Escola Municipal Júlio do Canto, localizada aqui em Camobi e que atende uma população carente. Uma realidade, assim, bem cruel, dá pra se dizer, das crianças que vão à escola (...) Uma questão que me chamou muito a atenção foi o abandono da escola, (...) eu me decepcionei bastante porque era uma realidade bem difícil e a escola está, os professores da escola estão praticamente sozinhos e daí entra a indisciplina que está cada vez aumentando mais e é a gente que tem de solucionar como se nós fôssemos mágicos... Tem uma varinha de condão e vai lá resolver o problema (Ana – Relato Oral de Estágio realizado em dez/2004).*

A escola, juntamente com os alunos e professores, estava abandonada pelo poder público. Ana revela sua frustração nesse depoimento, por sentir-se, como profissional, impotente frente às inúmeras dificuldades lá encontradas. Entre elas, destacou a condição delegada ao professor de solucionar qualquer problema relacionado ao aluno e a sua família. Em sua fala: “*é a gente que tem de solucionar como se nós fôssemos mágicos*”, Ana percebe os equívocos que a sociedade e o poder público têm imposto à função de professor, pois não caberia a este se envolver ou tentar solucionar questões que deveriam ser de responsabilidade da administração pública ou, ainda, relativas à educação que a família, por obrigação, deveria oferecer à criança. Com relação a esta situação, encontro, em Sacristán (1999), observações importantes ao refutar a linha de pensamento que ameaça, atualmente, a escola a tornar-se um investimento de retorno garantido numa lógica de mercado, o qual ‘desinveste’ na ‘qualidade’ de um produto a ser oferecido para ‘clientes’ mais pobres: isto significa uma escola mal cuidada, suja, socialmente desprestigiada, oferecendo uma educação, no mínimo, questionável. O autor (1999), entende que a valorização dos direitos de cada cidadão deve ser a prioridade máxima do Estado, sendo a educação um destes direitos. Para isso, os investimentos do poder público devem tornar a escola ‘forte’, um local especial com possibilidade de contínua formação dos professores, renovação e cuidado com os espaços

escolares e reconhecimento da educação, ali oferecida, tanto pela sociedade como pela própria escola. Negligenciar este espaço é um desrespeito pelos profissionais que ali procuram desenvolver seu trabalho e pelos cidadãos que ali inserem seus filhos com a esperança de os estarem educando.

O contexto em que Ana desenvolveu o estágio carecia de estrutura física melhor, maior interesse por parte da família dos alunos pelos problemas enfrentados pela escola e uma participação mais integrada dos professores em projetos que beneficiassem e dinamizassem as atividades escolares. Com relação ao contexto vivenciado no estágio de Elisângela, a escola possuía ótima estrutura física, não havia carências como as citadas no depoimento de Ana, entretanto, as duas acadêmicas perceberam as atribuições impostas ao professor pelas famílias, mesmo em contextos sociais distintos.

Apesar das experiências diferenciadas, suas percepções a respeito do papel da família na educação dos alunos são bastante aproximadas. Apresento dois relatos autobiográficos escritos de Ana que foram realizados em períodos diferentes do Estágio. Num dos primeiros relatos sobre essas questões, Ana comentou:

*Parte do abandono da escola, principalmente, surge da família, onde tem casos que a família deixa os filhos na escola para se verem livre mesmo...Então é esse abandono... E, enquanto a família não estiver integrada junto aos professores, esses problemas não vão ser solucionados(...) Bom, o primeiro projeto que desenvolvi foi “Valores”. Durante todo o meu estágio, fui trabalhando isso, porque acho que isso está em tudo, e, no caso deles, era o que mais precisavam. Era preciso “plantar” um pouquinho de valores em casa, o que era muito difícil. Questão de desrespeito, agressões, eu percebi desde o início também, com os colegas, eram brigas diárias, alunos se ofendendo, então isso era uma coisa bem preocupante, esse foi meu projeto central. E por causa desse projeto central não consegui desenvolver muito os outros, porque tinha que trabalhar todo dia em cima disso. Então trabalhei também o meio ambiente, e mais produção de texto, eu coloco como três projetos. Pretendia trabalhar folclore, mas como a professora já tinha trabalhado, em questão do tempo, optei por não trabalhar. (Ana – Relato Oral de Estágio realizado em dez/2004).*

Ana acrescentou novas reflexões escritas, no final de seu estágio, com relação aos problemas enfrentados:

*Mudei algumas concepções que eu tinha antes, de que os alunos seriam atenciosos, demonstrariam mais interesses, já que a metodologia aplicada seria lúdica, que teriam respeito comigo, como eu com eles, enfim, que mudariam a sua forma de agir. No entanto, o que encontrei foi diferente, com exceções, eles me desrespeitavam, diariamente, pareciam estar em um confronto diário, não se interessavam nas atividades, conseqüentemente, não as faziam, brigavam entre si, entre outras situações constrangedoras. Com isso, percebi que, nem a*

*escola e, muito menos o professor vai conseguir mudar esta realidade, pois estes comportamentos vêm de suas casas. Portanto, enquanto não houver uma parceria entre educadores e pais, a escola não vai conseguir executar o seu papel, assim como os pais.* (Ana – Reflexões Escritas no Relatório Final de Estágio realizado em dez/2004).

Exatamente pelas necessidades encontradas por Ana em relação a sua turma, ela optou por trabalhar a questão de valores, continuamente, durante todo o estágio. Isso se deve, segundo a própria acadêmica, à condição de ‘abandono’ – negligência – por parte da família em relação à educação de seus filhos. Quando Elisangela fez seu relato, dando maiores detalhes sobre o estágio, também se referiu a esta questão. Ambas perceberam a responsabilidade adicional de ter que educar no lugar da família. Essa situação gerou inúmeros conflitos e reflexões, pois ambas entenderam que não há como substituir a família, por mais dedicadas que fossem em seu trabalho. O papel do professor é distinto do da família.

Nesse momento, as referências feitas pelas acadêmicas ao papel da família na educação dos alunos, revelam as interferências que essa ‘omissão’ causou na atuação pedagógica e nos planejamentos das mesmas. As colaboradoras abordam as dificuldades impostas aos professores pela crise cultural e institucional que sofre a família. Neste sentido, Chalita (2001, p.256) afirma:

A família se transformou em palco de trabalho incessante em que as gerações diferentes vivem em conflitos terríveis. A falta de entendimento, a falta do diálogo, a falta da atenção. A escola nunca conseguirá substituir a família. Cada um tem seu espaço e sua responsabilidade.

Embora os contextos sociais fossem diferenciados, ficou evidente o fenômeno que abala a estrutura familiar como um todo. A escola, equivocadamente, é considerada pela família como uma ‘tábua de salvação’ diante das transformações e conflitos pelas quais a sociedade está passando.

No contexto de Ana, as dificuldades sociais diárias das famílias, a falta de emprego, de dinheiro, de planejamento familiar, a violência intrafamiliar, entre outros problemas, se estendiam até o âmbito escolar, refletindo-se em sua prática como professora, influenciando até mesmo nos planejamentos desenvolvidos para as aulas. A professora ou a estagiária, nesse contexto, eram vistas como mais aptas para ‘educar’ as crianças. A família omitia-se em relação à educação dos filhos porque tinha outros problemas para resolver.

O relato autobiográfico escrito de Elisângela conteve aproximações em relação às falas de Ana no que se referia à questão da família, embora a estrutura socioeconômica dos alunos que freqüentavam a escola fosse distinta do primeiro caso:

*Infelizmente quando se têm pessoas tão individualistas, se torna um trabalho difícil de ser feito. Então com certeza eu continuarei fazendo mais reflexões. Porque depois que se consegue conhecer os pais, a gente compreende como são as crianças. Porque as crianças são um reflexo dos pais. Acho um fator que considerei bem importante no estágio, foi o fato de, hoje, a família colocar essa responsabilidade de educar para a escola. Eu acho que existem dois tipos de educação: a educação que se dá na escola, e a educação que, obrigatoriamente, tem que ser oferecida pela família. Se tu não receberes educação em casa, o trabalho do professor se torna difícil. (Elisângela – Reflexões Escritas do Relatório Final de Estágio realizado em dez/2004).*

O contexto escolar onde Elisângela estava inserida era economicamente mais privilegiado. As famílias possuíam um padrão social mais privilegiado, em contrapartida, também delegavam à escola alguns aspectos da educação de seus filhos, pois como a própria acadêmica coloca, o perfil revelado na educação dessas crianças era o do individualismo e da competição acirrados. Com isso, demonstravam ter dificuldade em compartilhar atividades em grupo, sendo exigentes consigo mesmas e com os outros. Ao definir os dois tipos de educação que deveriam ser oferecidos à criança pela escola e pela família, Elisângela demonstrou compreender os limites existentes entre as atribuições dessas duas instituições, confirmando o que Chalita (2001) afirmou anteriormente. Desta forma, as práticas das acadêmicas procuraram abordar, de forma lúdica, algumas das necessidades observadas em cada contexto, tentando minimizar, da melhor maneira, essas carências ou dificuldades dos alunos.

A metodologia utilizada pelas estagiárias fundamentou-se nas estratégias de ensino denominadas por Hernandez (1998) ‘projetos de trabalho’. O objetivo que norteou todos esses projetos esteve relacionado à questão do alfabetizar e do letrar, sendo que as professoras estagiárias procuraram proporcionar aos alunos o máximo de possibilidades de interação com a leitura e a escrita em seus diferentes contextos. Algumas dessas atividades são relatadas oralmente no encontro realizado para a apresentação das experiências de estágio:

*Então, isso foi o que busquei durante essa prática, porque era uma turma assim, bastante agitada, uma turma muito difícil, mas, desde o início, sempre tive muita esperança de que, utilizando uma metodologia lúdica, trazendo jogos, sendo afetuosa com eles, eu iria conquistá-los, conseguiria mudar essa situação, então sempre tive muita esperança. Bem, na*

*minha metodologia, trabalhei em grupos, trabalhos em duplas, com jogos e produção de textos, foi o que enfoquei. (Ana – Relato Oral de Estágio realizado em dez/2004).*

*A metodologia da proposta aconteceu através do uso dos projetos de trabalho onde trabalhei com atividades individuais e coletivas. Nós fizemos passeios também, fomos à biblioteca e ao pátio, aliás, a biblioteca da escola é muito boa... A escola é muito boa. Fui muito bem recepcionada lá, recomendo para as futuras estagiárias, inclusive (...) Então a escola, nesse sentido, foi muito acolhedora. A biblioteca tinha muitos materiais, eu até tinha uma certa 'briga' com os alunos porque eles não gostavam(...) Assim, eles gostavam que eu lesse pra eles, mas eles não gostavam de ler. Também vou falar da produção textos, que foi um grande desafio pra mim, porque os alunos não gostam muito de pensar. Eu, nesse sentido, de textos, reconheço que fui muito chata, sei o quanto isso é importante para uma criança porque vi isso na minha experiência... Quando eu passei pelas séries iniciais, soube aproveitar, e gostaria que os meus alunos tivessem aproveitado também...E tentei instigar isso neles, mas... não tive tanto sucesso quanto gostaria de ter tido(...) De qualquer forma, alguma semente eu devo ter plantado. Os instrumentos utilizados para realizar as aulas foram (...) materiais concretos, trabalhos em grupo... Mas trabalho em grupo é bem complicado... Trabalhei bastante, mas costumo classificar os alunos, porque acho que no meio do estágio, eles estavam mais acessíveis, e agora, no final do estágio mais agitado do que no início. Concluí que eles estavam cansados, como eu também estava cansada,... Então dei um desconto. (Elisangela – Relato Oral de Estágio realizado em dez/2004).*

As práticas de alfabetizar e letrar envolvem todas as estratégias, planejamentos e expectativas das duas colaboradoras durante o período de estágio com relação ao desenvolvimento dos alunos nos processos de alfabetização e de letramento. Um elemento importante nos relatos é a escolha pela abordagem dos projetos de trabalho defendidos por Hernández (1998). Um segundo elemento destacado pelas acadêmicas é sobre a importância que deram à questão da leitura e da produção de textos, bem como às atividades mais coletivas do que individualizadas.

Os projetos de trabalho, durante o estágio, são defendidos por Pimenta (2004), por entendê-lo como um momento de formação em que o futuro professor irá analisar e refletir sobre os espaços onde irá atuar, inserindo-se na profissão de forma 'crítica, transformadora e criativa'(p. 219).

Segundo a autora (2004), o estágio com pequenos projetos "possibilita que os estagiários vivenciem um processo em todas as suas etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim". Essa característica do projeto de trabalho possibilita ao estagiário uma visão mais abrangente de todo o processo, bem como a organização e a administração destas atividades de acordo com um período pré-determinado. Hernández (1998, p. 88-89) afirma:

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem, vinculado a uma concepção da escolaridade, em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem.

Através do projeto de trabalho, as estagiárias puderam manter uma relação de interação com seus alunos, percebendo cada momento como uma forma de construção do conhecimento de forma coletiva, partindo das curiosidades dos próprios alunos e de suas intervenções frente a estas curiosidades.

As estagiárias tiveram, conforme Pimenta (2004), a oportunidade de desenvolver atitudes de autonomia e criatividade durante os projetos, em vista de lhes ser possibilitada “a descoberta de espaços de intervenção significativa para sua formação e para as escolas”.

Os projetos de trabalho englobam não somente o conhecimento escolar, mas também os saberes adquiridos fora do contexto, existindo uma globalização total dentro desta proposta, pois, assim, o objetivo maior dos projetos - a interdisciplinaridade dos conhecimentos - poderá ser atingido. Outro fator a ser analisado durante o trabalho com projetos é o papel da pesquisa e da crítica como atitudes favoráveis à aprendizagem em sala de aula. A formação do aluno cidadão consciente e a construção de sua própria história depende da atitude por parte dos professores e alunos em relação às disciplinas e conhecimentos e da construção da subjetividade em relação ao mundo e às diferenças sociais. Hernández; Ventura (1998; p.51) afirmam que somente há processo de aprendizagem caso a criança: “(...) estabeleça relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores enquanto que, ao próprio tempo, vai integrando novos conhecimentos significativos.(...)” Há, portanto, uma interação constante entre os conhecimentos prévios da criança e os novos saberes a que ela tem acesso através de estratégias interessantes.

Hernández (1998), ao especificar algumas situações referentes aos projetos de trabalho, de forma a se avaliar o andamento de cada proposta, possibilita associá-las ao que foi observado, desenvolvido como prática de alfabetizar e letrar e relatado pelas colaboradoras durante o desenvolvimento dos projetos em seus estágios.

Primeiramente, destaco a organização dos currículos de acordo com o interesse dos alunos, de tal forma a direcionar a organização das temáticas dos projetos de acordo com as curiosidades dos mesmos. Conforme o comentário de Ana: *(...) antes de tu querereres educar, tu vais ter que conquistar esses alunos; é bem aquela questão, de eles te darem o direito de tu seres a professora deles.*(Ana – Relato oral de Estágio realizado em dez/2004).



Ana considerou importante oportunizar aos alunos o direito à liberdade de escolha, pelo entendimento de que o professor nada pode fazer sem a criação de vínculos com os alunos. Há uma relação importante baseada na autonomia entre professores-alunos, capaz de conduzir os projetos de trabalho, de forma dinâmica, sem a imposição de conteúdos distanciados dos interesses e expectativas dessas crianças. Essa relação de autonomia não é algo fácil de ser construído, principalmente, por ser a escola uma instituição fundamentada historicamente em relações heterônomas. Entretanto, Antunes (2001) defende a oportunidade singular que o professor possui em propor situações vinculadas à criação e a vivência da autonomia entre seus alunos, desde que esteja atento às dimensões tanto individual como coletiva, capazes de influenciar sua capacidade ou incapacidade de mobilizar-se para o “novo”, a criação e a autonomia. Pois, como afirma a autora (2001, p. 35):

A existência das dimensões da psique-soma e do social histórico permite que o ser humano possa, ao mesmo tempo, ter a sua maneira própria de agir e tornar-se um ser humano historicamente situado. O processo de socialização, entendido como a possibilidade de ter acesso ao mundo das significações sociais instituídas, procura abarcar toda a psique-soma, mas não o consegue, garantindo assim, a existência da singularidade, da diversidade e das diferenças entre os seres humanos.

É preciso, segundo Antunes (2001), que o professor esteja sensível a estas influências e ao poder do instituído sobre suas ações e concepções de forma a preservar sua singularidade e capacidade instituinte, o que garante a continuidade da sociedade como um todo, pois instituído e instituinte não podem se excluir, mas sim, relacionar-se dialeticamente para continuarem existindo.

Outra questão relevante para o professor é o conhecimento sobre a vida de seus alunos fora do contexto escolar, considerando a história de vida desses alunos. Uma das atividades que podem permitir ao professor conhecer um pouco melhor a subjetividade de seus alunos, bem como suas histórias pessoais é a produção de textos e a leitura. Elisângela comentou a esse respeito,

*(...) eu até tinha uma certa briga com os alunos porque eles não gostavam (...) ele gostavam que eu lesse pra eles, mas não gostavam de ler. Também vou falar da produção de textos, que foi um grande desafio para mim, porque os alunos não gostam muito de pensar. Eu, neste sentido, de textos, reconheço que fui chata, pois sei o quanto isso é importante para uma criança porque vi isso na minha experiência quando eu passei pelas séries iniciais soube aproveitar e gostaria que meus alunos tivessem aproveitado também. (Elisângela – Relato Oral de Estágio realizado em dez/2004).*

Com referência ao estímulo oferecido à leitura e à produção escrita, na forma de pequenos textos, as colaboradoras definiram este trabalho como bastante difícil, em função das crianças não se sentirem, inicialmente, preparadas para criar pequenas narrações escritas, fossem a respeito de suas vidas ou a partir de uma temática sugerida pelas professoras. Entretanto, considero esse exercício diário promovido pelas colaboradoras estagiárias de fundamental importância para a formação leitora dos alunos. Neste sentido, estimular os alunos a contarem histórias, oferecer um espaço, durante as aulas, para que se expressem é fundamental para que possam, progressivamente, envolverem-se com a produção escrita e leitura dessas histórias. Apresento abaixo algumas atividades desenvolvidas por Elisângela e relacionadas à produção de textos, bem como suas reflexões escritas obtidas nos diários de aula:

*Realizamos a leitura do texto individual e coletivamente. Pude perceber que alguns lêem sem problemas, mas outros não conseguem atingir este objetivo. Percebo a dificuldade que eles apresentam de interpretar o texto de forma mais crítica e elaborarem suas respostas. Preferem copiar as respostas prontas.* (Elisângela – Reflexão escrita no diário de aula em 27/09/04 – atividade de leitura e interpretação de texto)

*Solicitei que escolhessem um meio de comunicação para elaborarem um texto sobre ele, a grande a maioria escolheu a televisão e o telefone. Após, todos foram ao quadro e escreveram seus pequenos textos. Então copiei todos os trabalhos e prometi que os traria em folha mimeografada para realizarmos a correção coletiva e construir um só texto.* (Elisângela – Reflexão escrita no diário de aula em 21/10/04 – atividade de leitura e interpretação de texto)

Percebo nas reflexões de Elisângela uma preocupação com a dificuldade que os alunos possuem em interpretar pequenos textos ou mesmo produzi-los. A estagiária colaboradora entendeu que os alunos preferem atividades prontas que lhes exijam pouco em termos de raciocínio. Sua evolução no trabalho com textos é notada na segunda reflexão, quando afirma que os alunos já conseguem elaborar textos coletivamente, assim como corrigir prováveis erros dos mesmos. Saliento nestas atividades a relevância da interação entre os alunos na construção dos textos, pois, conforme Geraldi (1995), não só constituímos a linguagem como também somos constituídos pelos processos lingüísticos, interagindo, assim, com os mesmos. Produzir textos deve ser visto como uma atividade dialógica, próxima da realidade do aluno, pois somente a partir destas interações haverá sentido e vontade de escrever.

Também encontro em Jolibert (1994, p. 17) reflexões a respeito da relevância nas interações entre a criança e sua escrita:

É primordial que cada criança, durante toda a sua escolaridade como leitora e como produtora, faça a experiência: (...) do prazer que pode proporcionar a produção de um escrito: prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades encontradas (...), prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, prazer de progredir, prazer da tarefa levada até o fim, do texto acabado bem-apresentado. Em definitivo, é preciso que, em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita,(...).

Através destas reflexões, percebo o quanto o professor pode influenciar, positivamente, nas relações que a criança estabelece com a leitura e com a sua escrita. O cuidado com o incentivo a estas atividades pode ser fundamental para a progressiva constituição do processo de letramento na criança, que deve ocorrer durante toda a sua vida escolar. É na escola, por ser o local onde os alunos possuem maiores oportunidades de interação com a leitura e a escrita (principalmente, em se tratando de crianças desfavorecidas socialmente), que deveria ser oferecido aos professores os espaços e os recursos mais diversificados para um trabalho comprometido com a questão da alfabetização e do letramento. Infelizmente, em muitos casos, este trabalho é prejudicado, mesmo tendo a iniciativa de professores, pelas dificuldades impostas pelos contextos em que alunos e escolas estão inseridos.

Em meio a estas adversidades, é louvável a presença de professores capazes de criar estratégias e oportunizar condições aos alunos para que possam interagir mais intensamente com a leitura e a escrita durante a escolarização. Penso que a formação inicial e as vivências pessoais desses professores reafirmaram este posicionamento criativo e incentivador, pois é necessário um apoio teórico e empírico constante, para que possam desenvolver aulas diferenciadas e ‘marcantes’, em meio a uma realidade, muitas vezes, desprovida de esperança no futuro.

Outra atividade que se destacou, nas práticas de alfabetizar e letrar das acadêmicas, foi a narrativa de histórias infantis, a qual desencadeou uma série de outros exercícios, como a criação de histórias contadas, oralmente, pelas crianças, os desenhos, os jogos, a escrita e leitura de pequenos textos. Entre os livros sugeridos pela professora orientadora das duas acadêmicas para este trabalho podem ser elencados:

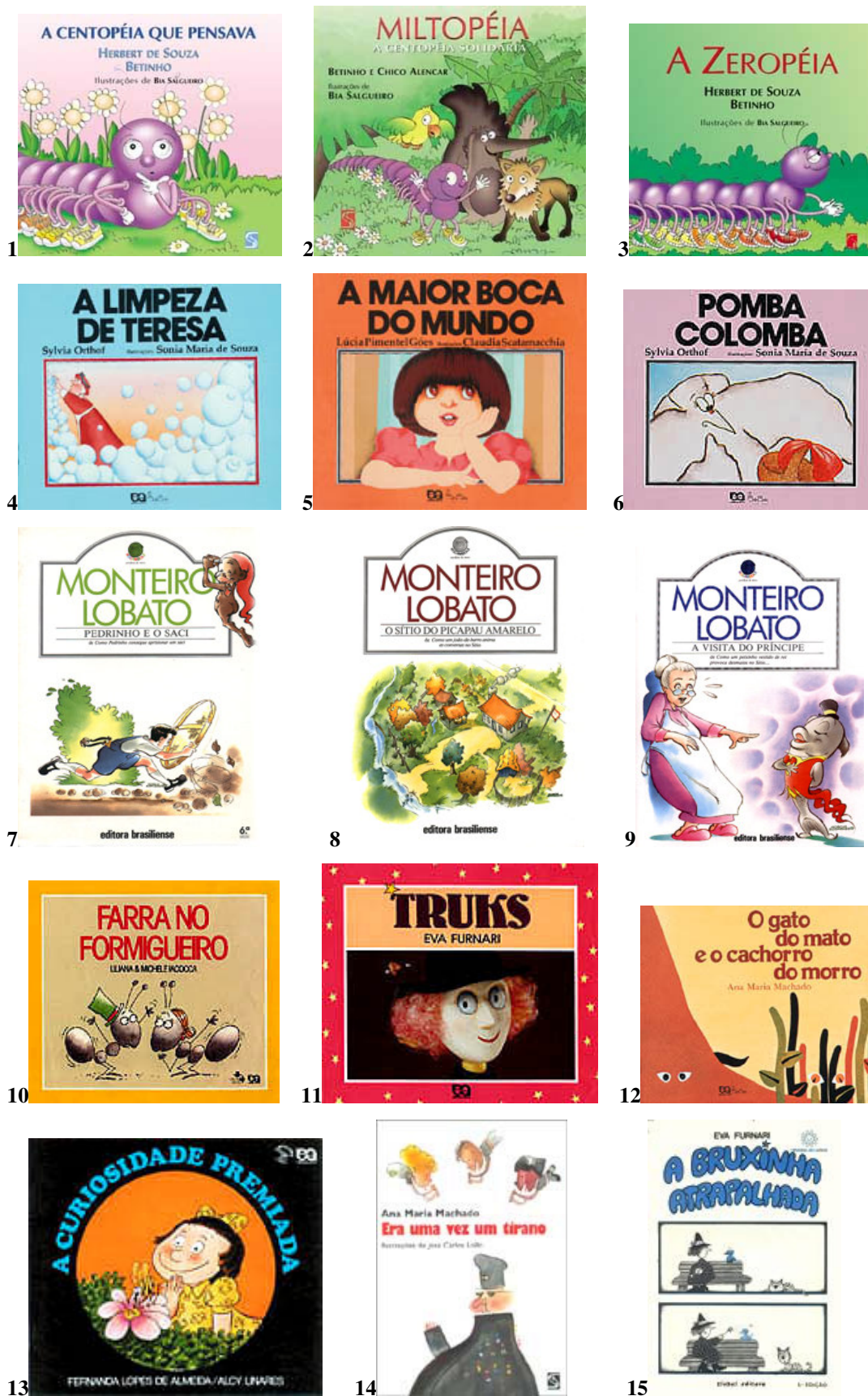


Figura 31: Produção literária para crianças sugerida às estagiárias pela orientação da Disciplina MEN 422- Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II. Fonte: sites da Internet das respectivas editoras.

Na Tabela abaixo lista as publicações acima ilustradas.

**Tabela 17: Dados bibliográficos da produção literária para crianças sugerida às estagiárias pela orientação da Disciplina MEN 422.**

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>
1	A Centopéia que Pensava	Herbert de Souza	Moderna	1996
2	Zeropéia	Herbert de Souza	Moderna	1996
3	Miltopéia: A Centopéia Solidária	Herbert de Souza e Chico Alencar	Moderna	1996
4	A Limpeza de Tereza	Sylvia Orthof	Ática	1990
5	A Maior Boca do Mundo	Lúcia Pimentel Góis	Ática	1984
6	Pomba Colomba	Sylvia Orthof	Ática	2000
7	Pedrinho e o Saci	Monteiro Lobato	Brasiliense	1995
8	Sítio do Pica-Pau Amarelo	Monteiro Lobato	Brasiliense	1995
9	A Visita do Príncipe	Monteiro Lobato	Brasiliense	1995
10	Farra no Formigueiro	Liliana & Michele Iacocca	Ática	1986
11	Truks	Eva Furnari	Ática	1999
12	O Gato do Mato e o Cachorro do Morro	Ana Maria Machado	Ática	1991
13	A Curiosidade Premiada	Fernanda L. de Almeida & Alcy Linares	Ática	2000
14	Era Uma Vez um Tirano	Ana Maria Machado	Salamandra	2003
15	A Bruxinha Atrapalhada	Eva Furnari	Global	1999

**Autora: Helen Denise Daneres Lemos.**

Considero o trabalho com a literatura infantil muito importante para a aproximação da criança com o exercício de ler e escrever. Contar histórias, mostrar gravuras, permitir que a criança manipule, envolva-se com o livro, mesmo que não saiba ainda ler e escrever, é fundamental como estímulo a seu processo de letramento.

Neste sentido, destaco, novamente algumas atividades que Elisângela realizou de aproximação entre os alunos e a produção literária infantil. Entre elas estavam as “saídas para a biblioteca”, conforme relata em suas reflexões escritas:

*Solicitei aos alunos que construíssem livrinhos contendo as brincadeiras mais usuais entre eles. Pude perceber que alguns foram muito criativos nas suas construções, o que me chamou a atenção.* (Elisângela – Reflexão escrita no diário de aula em 18/10/04 – atividade de construção de livro infantil sobre brincadeiras)

*Após, fomos para a biblioteca tentarmos ler alguns livros. Lá encontramos o livro de histórias com relógio, o qual aproveitei para ler e trabalhar horas com eles. Percebi que eles adoram ir para a biblioteca (...), têm alguns que passam só trocando de livros o tempo inteiro, mas foi uma primeira experiência para ver como eles reagiriam, e eu achei bem interessante. (Elisangela – Reflexão escrita no diário de aula em 29/10/04 – atividade de interação com livros na biblioteca da escola)*

Considero a atividade de construção de livros pelos próprios alunos como uma forma criativa de aproximá-los dos livros, entendendo como eles são constituídos (capa, gravuras, texto), e a importância deste tipo de trabalho, pois, passam a compreender o livro como uma forma de expressão. Podem, a partir desta experiência, reconhecer as mensagens da imagem, ou ainda, da imagem associada ao texto.

Conforme Mello (2004, p.01), “O livro é certamente um dos objetos artísticos mais plenos. Porque desde sua origem, o livro é anteparo da imagem e da palavra. Pode ser lido da maneira que o leitor quiser. Porque nunca será lido da mesma maneira”. É um momento de revisão, de reflexão e discussão individual, mas, ao mesmo tempo, coletiva sobre o que está lendo. Ao ler e interagir com o texto, cada um de nós interage, também, com nossa história, conceitos, ideais e expectativas, aprendendo a escolher e decidir em meio a conflitos e paradoxos. Disponibilizar a leitura literária ao indivíduo é permitir que ele evolua, verdadeiramente, como cidadão.

A interação com os livros, inicialmente, ocorre através do simples contato, da troca entre os colegas, com foi observado por Elisangela no relato acima. O professor, neste momento, deve observar seus alunos deixando-os à vontade para interagir com os livros. Neste sentido, as observações de Elisangela foram pertinentes, pois, permitiram-lhe progredir gradativamente nos desafios propostos a cada visita a biblioteca.

Entre as reflexões de Ana sobre a interação entre alunos e o ‘universo’ das histórias infantis, da leitura e produção de textos,destaco alguns momentos relevantes, registrados em suas reflexões diárias de aula e expostas no quadro a seguir:

TABELA 18: Reflexões do Diário de Aula realizados no período de Estágio de Ana.

<b>Reflexões do Diário de Aula de Ana</b>	
02/09/04	<i>REFLEXÕES: Hoje a aula foi muito boa, dividimos a turma, e eu consegui a participação dos alunos, montamos a história coletiva e eles realizaram as demais tarefas sem muitas dificuldades. Consegui alcançar os meus objetivos nas atividades e resolver os conflitos em sala sem maiores problemas. Tenho a impressão que agora as minhas aulas vão começar a ir para frente. Estou muito feliz!</i>
23/09/04	<i>ATIVIDADE: Construção de texto partindo de imagens</i> <i>REFLEXÕES: A aula de hoje foi boa, os alunos gostaram do conteúdo trabalhado e interessaram-se quando eu mostrava a planta, identificando as suas partes e funções. Realizaram as atividades, uns precisando de ajuda e outros não. A aula foi mais tranqüila.</i>
14/10/04	<i>ATIVIDADE: Produção de texto.</i> <i>REFLEXÕES: A aula de hoje foi muito boa, os alunos participaram das atividades, adoraram escrever a cartinha para o Rodrigo, apreciaram a exposição artística na escola, demonstrando interesse e admiração.</i>
05/11/04	<i>ATIVIDADE: Montar um livro com os personagens que representam cada ponto de acentuação – colorir, recortar e montar uma capa.</i> <i>REFLEXÕES: A aula novamente foi tranqüila, os alunos trabalharam bem, demonstraram interesse nas atividades e adoraram a história do Marcelo, Marmelo, Martelo. Na atividade com o Tangran, não foram tão criativos quanto a outra turma, porém, se esforçaram. Fiquei muito feliz com a participação do [aluno X] na aula, o elogiei bastante, espero que continue assim.</i>
09/11/04	<i>ATIVIDADE: Escrever uma história de acordo com a seqüência das figuras. Hoje, devido à chuva, poucos alunos compareceram à aula.</i> <i>REFLEXÕES: Retomei o trabalho com a produção de texto e, dessa vez, construíram uma história muito boa, com coerência, bastantes informações e criativo. Cheguei a conclusão de que ontem eles não produziram por preguiça, agitação, o que não ocorreu na aula de hoje. Nas demais atividades o resultado foi bom, resolveram os problemas matemáticos, alguns com a minha ajuda e, nos jogos, participaram adequadamente.</i>
12/11/04	<i>ATIVIDADE: Leitura de livros de história, individual e para o grande grupo.</i> <i>REFLEXÕES: Cada aluno vai ler a história para os colegas. A leitura dos livros também foi boa, eles leram e adoraram apresentar para os colegas, até o [aluno X] se empolgou.</i>

**Autora: Helen Denise Daneres Lemos.**

Assim, percebo no trabalho de Ana, uma preocupação em diversificar as atividades para não cansar seus alunos, buscando, sempre, motivá-los para a aprendizagem da leitura e da escrita nas diversas dimensões que estas se apresentam. Utilizou para isso, a história

infantil, a dramatização, a expressão oral, o desenho, a construção coletiva de textos e outras histórias, todas essas estratégias, em minha opinião, importantes para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento junto a esses alunos.

Para Gediel [et al] (2005) os livros infantis constituem um mundo em que realidade está vinculada à imaginação e por isso, são atraentes às crianças, despertando o interesse das mesmas para temas que variam desde a família e a comunidade até histórias mais complexas e abrangentes. As histórias, para as autoras (2005) são tidas, desde a antiguidade, como formas de mostrar a criança o que são e para que servem conceitos como amor, solidariedade, amizade, além de atitudes e valores próprios do ser humano. Portanto, para Ana, essas atividades foram válidas, pois, permitiram aos alunos expressarem suas próprias histórias oralmente ou ainda através da pintura e da dramatização.

A figura do professor, nesse processo deve ser atuante, especialmente em relação a sua própria postura como leitor, em especial de textos literários, e, em seguida, como mediador no processo de iniciação de seus alunos como leitores. Para isso, conforme Paiva (2005), é necessário que o professor reconheça a leitura literária como uma ‘fonte poderosa’ de educação para a sensibilidade e para a compreensão do mundo, cuja linguagem é muito valorizada, ainda que não esteja disponível a todos. A partir dessa credibilidade individual como um professor que lê, podem surgir reais vivências de práticas do letramento literário na sala de aula.

Penso que, em relação a esta questão, as duas acadêmicas tenham se reconhecido como possíveis leitoras, embora possa identificar, nos depoimentos de Elisângela, uma maior dificuldade em sua interação, não apenas com a leitura literária, mas também, com a leitura científica exigida no decorrer do curso de formação inicial, visto que, em determinado momento, quando indagada sobre os pressupostos teóricos percebidos como mais significativos no decorrer do Curso de Pedagogia, em entrevista semi-estruturada, a acadêmica afirmou:

*Sinceramente não tenho nenhum específico, pois tudo é muito fragmentado. Posso até ter lido algum, mas, infelizmente eu tenho uma péssima memória para guardar nomes. Também acho que devido a essa fragmentação, (...) você tem saber tudo, mas na verdade, não se sabe quase nada. Fica essa grande lacuna. (Elisângela – Resposta obtida na entrevista semi-estruturada realizada em nov/2004).*

Seu comentário ressalta, assim, a idéia de fragmentação na estrutura curricular do antigo Curso de Pedagogia, o que trouxe a Elisângela a percepção de ‘lacuna’ teórica. Desta



forma, a dimensão do ensino, no Curso anterior de Pedagogia, mostrava-se destituída de uma estrutura curricular atualizada e vinculada à realidade e exigências das escolas, marcada por disciplinas cuja interação interdisciplinar através de atividades que aproximassem teoria e prática, era incomum no decorrer do Curso. Neste sentido, os desafios de Elisangela foram maiores durante o Estágio, mas nem por isso suas atividades em relação à alfabetização e ao letramento foram desvinculadas de um aporte teórico que as fundamentassem.

A resposta de Ana sobre o mesmo questionamento ofereceu um posicionamento aparentemente distinto do de Elisangela:

*Identifico-me muito com Emilia Ferreiro, que fala sobre alfabetização; Paulo Freire, que considero muito politizado e envolvido com as camadas mais pobres da sociedade; Vygotsky, no que se refere ao desenvolvimento infantil, dando ênfase as trocas sociais e à linguagem (Ana – Resposta obtida na entrevista semi-estruturada realizada em nov/2004).*

A partir deste depoimento Ana demonstrou estar interada dos estudos mais evidenciados no Curso, percebendo-se como leitora dessas obras e autores. Ana, apesar das muitas dificuldades relatadas impostas pelo contexto escolar e familiar dos alunos durante o desenvolvimento do Estágio, procurou desenvolver suas práticas de alfabetização e letramento atendendo as necessidades de sua turma e as orientações de sua própria formação inicial.

Ainda com relação aos Projetos de Trabalho, o professor deve reconhecer, ao menos em parte, os interesses, dúvidas e curiosidades do indivíduo. No estágio de Elisangela, houve, por parte da acadêmica, um interesse em desenvolver a auto-estima das crianças e a sensibilidade para seus direitos e seus deveres, assim como o respeito ao próximo: *trabalhei muito com eles sobre a infância, sobre a importância da criança, fiz cartazes com eles indagando ‘o que é ser criança’ para eles. (...) Então eles colocaram que a criança era feliz quando os meninos e as meninas brincavam de brincadeiras. Então o verdadeiro significado de ser criança é se divertir (Elisangela – Relato oral de estágio realizado em dez/2004).*

Os exercícios que possibilitam a problematização e o questionamento de situações são relevantes, ao meu ver, por permitirem aos alunos desenvolver uma mente receptiva a discussões e à pesquisa como formas de buscar soluções para os problemas. Questionar sobre o ‘ser criança’, sobre os direitos e os deveres desta criança, sua atual condição na sociedade, através da produção de cartazes, desenhos, esculturas, pinturas, é permitir que ela aprenda a ter ‘voz’ desde os anos iniciais de escolarização, e instituir novas atitudes para com o aluno,

deixando-o expressar o que pensa, sente e deseja, deixando-o ser autônomo. Ao descrever um desses momentos, Elisangela reflete em seu diário de aula:

*Aproveitei o primeiro momento para dar oportunidade para os alunos falarem de forma espontânea a respeito de suas famílias e de seu papel em suas vidas. Achei bastante interessante, pois pude perceber a realidade em que estão inseridos, bem como as suas opiniões sobre as famílias (Elisangela – Reflexão escrita no diário de aula em 07/10/04 – conversa sobre a importância de ser criança e da família).*

O professor deve oferecer espaços na sala para que as crianças aprendam a falar de si, perdendo o medo de críticas por parte dos outros, bem como saber ouvir e respeitar os comentários dos outros colegas. Considero esta atividade fundamental, pois oportuniza aos alunos contarem sobre suas famílias, sobre si mesmas, estabelecendo, desse modo, um contato maior entre elas e a professora.

Também o reconhecimento do papel da pesquisa e da crítica na formação do aluno deve ser prioridade no trabalho com projetos na escola. Ana e Elisangela descrevem um trabalho mais direcionado a esta questão, pois se referem aos esforços para socializar a turma, desenvolver atividades em grupo, organizando, planejando e dando oportunidade de expressão aos alunos na execução de outras atividades. Conforme suas falas:

*(...) na minha metodologia procurei trabalhar em grupos, trabalhos em duplas, jogos e produção de textos, foi o que enfoquei. (...) eu parti primeiro pra sala em meia lua, depois para o trabalho em duplas, e mais tarde para o trabalho em grupo (...) até agora, no final do estágio, eles ainda têm dificuldades de socialização. (...) O primeiro projeto que desenvolvi foi sobre valores. Durante todo o meu estágio fui trabalhando isso porque acho que isso está em tudo, e, no caso deles, eram o que mais precisavam (Ana – Relato Oral de estágio realizado em dez/2004).*

*(...) os instrumentos utilizados para realizar minhas aulas foram: materiais concretos, os trabalhos em grupo, mas trabalho em grupo é bem complicado. (...) trabalhei com a família e com produção de textos – como já falei antes – uma das coisas que eu mais me dediquei (Elisangela – Relato Oral de estágio realizado em dez/2004).*

Percebi uma relação entre o objetivo de formar cidadãos críticos, sugerido por Hernández (1998), e as atividades desenvolvidas pelas acadêmicas, exatamente por haver maiores possibilidades de crescimento pessoal quando a criança descobre-se como parte de uma coletividade, capaz de interagir com essa dimensão coletiva, criando, questionando,

observando e expressando-se das mais diversas formas. Essa socialização, muitas vezes, é difícil e dolorosa para a criança, como afirma Antunes (2001, p. 74-75):

(...) o início do processo de socialização formal, a ruptura progressiva com o ambiente familiar, a entrada em um ambiente formal de aprendizado são aspectos tão marcantes na vida de uma criança que não conseguem ser esquecidos, porque a primeira professora com que elas entraram em contato não conseguiu construir um ambiente que viabilizasse a segurança necessária para permanecerem com alegria na escola.

A socialização da criança deve ser, portanto, pautada pelo cuidado afetuoso por parte da professora, ao promover momentos de ‘felicidade’ para os alunos que estão aprendendo a interagir com os demais colegas e com ela própria. Em se tratando de alfabetização e letramento, acredito que a estratégia escolhida por Elisângela tem especial significado, por permitir aos alunos uma aproximação com a própria produção escrita e a conseqüente socialização desta produção. As interações advindas do exercício de construção de um texto, assim como a construção de sentidos para esse texto é que possibilitam o desenvolvimento desta atividade, não mais sob o ponto de vista individualizado, mas, acima de tudo, coletivizado. No caso desses alunos, são as pequenas produções direcionadas à valorização de suas histórias de vida, de suas opiniões e de seu imaginário que podem propiciar as atitudes de entusiasmo e identificação pela leitura e pela escrita.

Entendo, portanto, como válidas, as práticas utilizadas pelas acadêmicas para desenvolver os processos de alfabetização e de letramento, desde que não se esgotem em si mesmas, tornando-se cansativas ou repletas de normas e regras institucionalizadas distanciadas dos problemas, pensamentos e criações presentes no cotidiano dos alunos. Creio que o exercício da leitura, do ‘contar histórias’, da produção escrita, do jogo lúdico, entre muitos outros, só poderão obter a reciprocidade esperada dos alunos após longo processo de utilização e constante reformulação, sendo que o professor precisa estar atento às explicações dos ‘porquês’ em relação a cada atividade, sabendo mostrar-lhes as conseqüências práticas do domínio e da interação social com a leitura e com a escrita. As atividades apresentadas pelas colaboradoras, certamente, tiveram seu valor em relação à formação leitora dos alunos, mas poderiam ser apenas ‘mais uma atividade’ para os mesmos, caso fossem conduzidas de forma desarticulada com a suas vidas e com seus interesses.

Outro elemento considerado, como fundamental por Hernández (1998), nos Projetos de Trabalho, é a participação do aluno na construção de sua aprendizagem, tornando-se

responsável por sua trajetória na escola, sem deixar-se manipular ou apenas receber informações, obedecendo e copiando. Gerar questionamentos em sala de aula, oportunizar discussões entre os alunos, dar a liberdade de escolha durante as atividades, todas essas atitudes podem desenvolver a autonomia em longo prazo, pois esse processo não se concretiza em apenas um ano, mas deve ser um objetivo coletivo junto aos professores por todo o período em que o aluno permanece na escola.

O desenvolvimento dos Projetos de Trabalho é um processo que exige dos professores uma constante atenção e envolvimento com os conhecimentos inter-relacionados que podem desencadear atividades por períodos prolongados. Um dos comentários de Ana em seu relato oral sobre o estágio a respeito da utilização de estratégias de ensino vinculadas aos Projetos chamou-me a atenção:

*Uma coisa que queria colocar também é essa questão de se trabalhar por projetos. Achei um pouco difícil porque me via fugindo do tema e acho que era porque era eu quem trabalhava com projeto na minha sala de aula. Até o próprio Hernández coloca que o ideal é a escola se envolver com projetos. Mas eu estava trabalhando projetos, daí surgia uma data comemorativa, surgia alguma outra programação na escola e eu tinha que “quebrar” meu projeto e entrar naquele assunto. Eu cheguei a essa conclusão de que a Pedagogia de Projetos tem que estar envolvida com toda a escola, não adianta só numa turma se querer trabalhar com projeto (Ana – Relato Oral de Estágio realizado em dez/2004).*

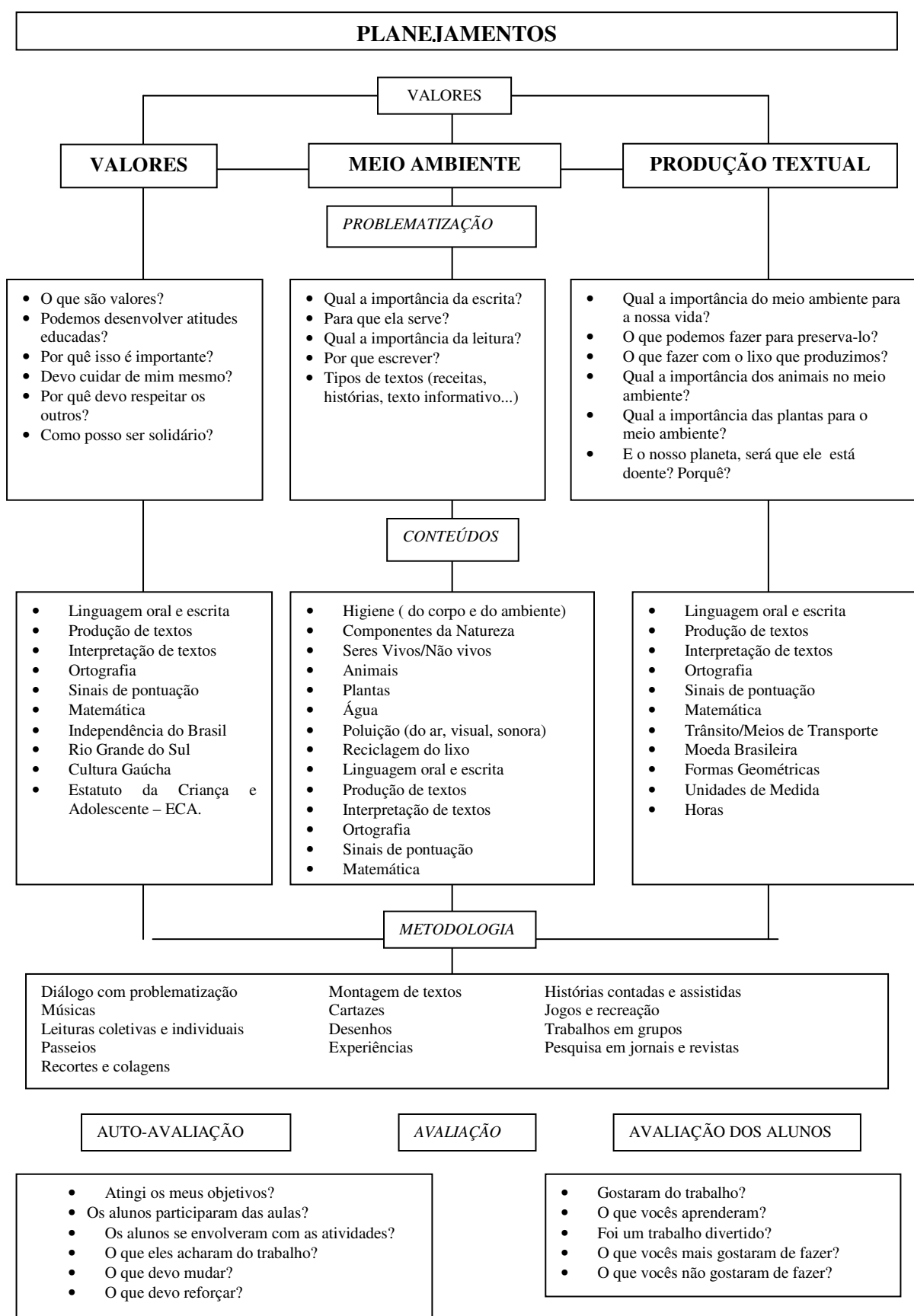
As considerações acima são pertinentes na medida que revelam uma situação também vivenciada em minha prática pedagógica. O trabalho com projetos deve ter uma dimensão coletiva na escola. Portanto, não se trata de um trabalho isolado, pois, caso isso ocorra, estará perdida a idéia central da pedagogia de projetos que incentiva o trabalho conjunto entre os professores das diferentes séries. Hernández (2000) afirma que um trabalho desenvolvido coletivamente possibilita a renovação dos saberes escolares e o posicionamento sensível por parte de gestores, professores e alunos diante das mudanças. Afirma o autor (2000, p.180):

Algumas das respostas estão começando ser dadas pelos docentes que, com seus alunos, buscam aprender de outra maneira, centrando-se em problemas relacionados com sua cultura e com sua realidade, e que podem ser objeto de pesquisa. (...) Esses docente tentam ser mais flexíveis com o uso do tempo e do espaço (rompendo o limite dentro da escola e fora dela), e começam a trabalhar de maneira cooperativa, e não cada docente em sua sala de aula e em sua disciplina. São os professores que, às vezes sem estarem conscientes disto, reformulam o significado do saber escolar.

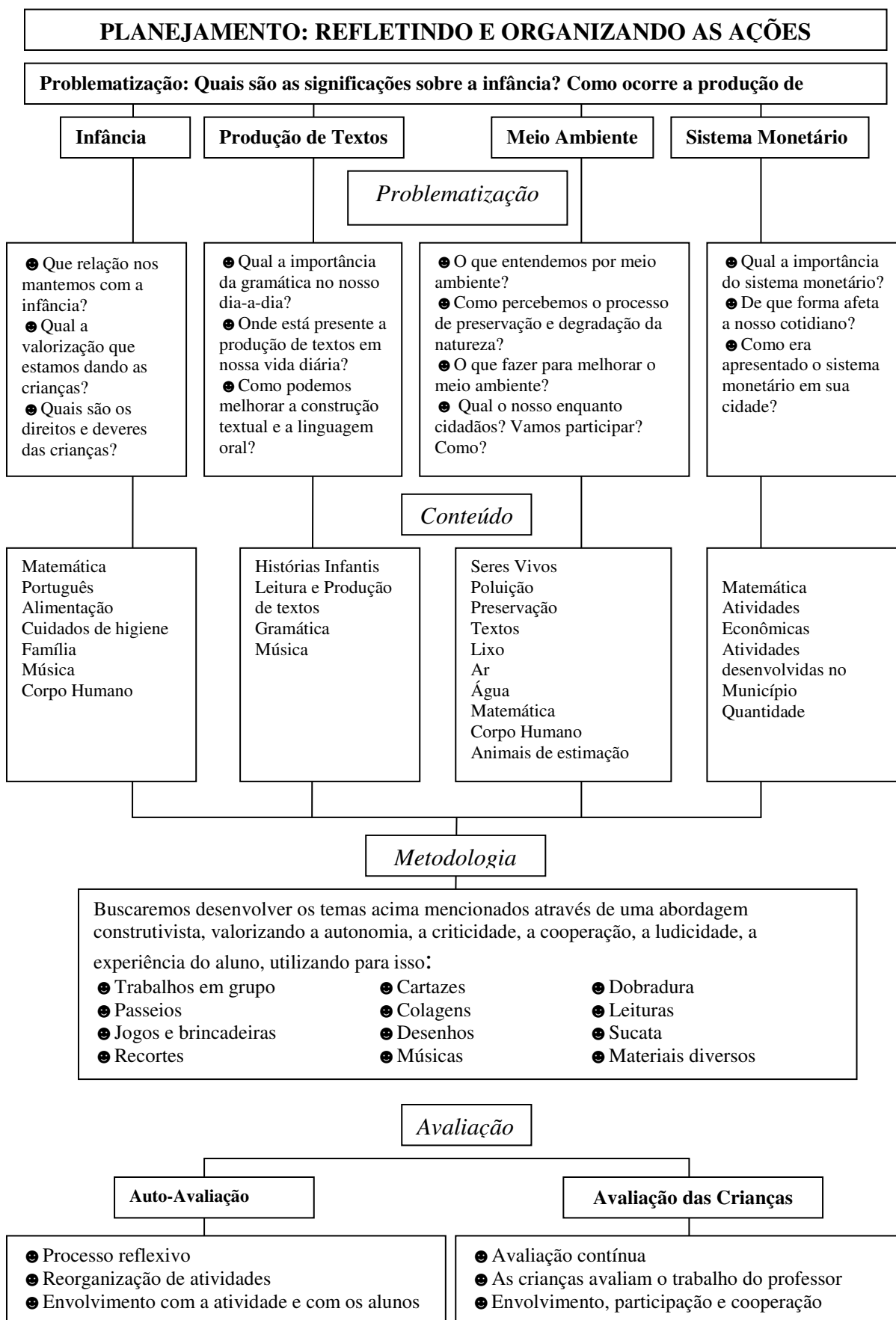
Foi exatamente uma situação antagônica a esta, relatada pelo autor, que Ana expressou ter vivenciado em seu estágio. Ao comentar que seus projetos eram “quebrados”, fragmentados, por orientações da escola, percebeu que o trabalho isolado, de um professor, não obtém os resultados esperados neste tipo de metodologia. Também em minha experiência na área de projetos de trabalho encontrei esta situação na escola em que atuava, desenvolvendo estratégias de ensino, que poderiam ter sido mais bem aproveitadas se houvesse a participação dos demais professores. Considero esta uma característica fundamental do projeto de trabalho, pois exige da escola um envolvimento total para que se obtenha sucesso nos seus resultados.

O envolvimento das acadêmicas com projetos de trabalho resultou em planejamentos em que estão discriminados as áreas de conhecimento, os objetivos, a justificativa e os conteúdos trabalhados em cada estágio.

As figuras a seguir contemplam os planejamentos iniciais das estagiárias.



**Figura 32: Planejamento de Ana - Estrutura de autoria da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, elaborada para auxiliar suas alunas nas Disciplinas MEN 421 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I e MEN 422 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II.**



**Figura 33: Planejamento de Elisangela - Estrutura de autoria da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, elaborada para auxiliar suas alunas nas Disciplinas MEN 421 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I e MEN 422 – Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II.**

Estes planejamentos têm por objetivo principal mapear o trabalho a ser desenvolvido no Estágio, servindo de referência à progressão das aulas. Trata-se de um recurso flexível, cujas modificações podem ser realizadas, na medida que acontecimentos, necessidades e interesses dos alunos alterem essa progressão. Acredito que os mesmos foram elaborados com atenção para as necessidades encontradas nas turmas mesmo que, no decorrer do Estágio, tivessem sido alterados pelo surgimento de novas prioridades observadas pelas acadêmicas.

#### **4.4. As Significações construídas sobre o Estágio**

As significações construídas pelas colaboradoras a respeito do período de Estágio Supervisionado, momento focado nesta pesquisa, mais especificamente, com relação à alfabetização e ao letramento, trouxeram algumas considerações relevantes.

Observei que as reflexões desenvolvidas durante o acompanhamento do processo formativo das acadêmicas, bem como os momentos de reencontro com as próprias memórias, através das entrevistas com relatos autobiográficos orais e escritos, sensibilizaram-nas frente a situações cotidianas que poderiam passar despercebidas em outras ocasiões. Nesse momento, revalido, com entusiasmo, a consideração de estratégias como a fotografia e os relatos orais e escritos de vida, em um trabalho junto aos professores, capaz de valorizar suas trajetórias de vida, oportunizando o reencontro com suas lembranças e a reflexão sobre o que resultou desse reencontro.

Os comentários do relato autobiográfico escrito de Elisângela com relação à experiência de reviver sua história de vida, através dos relatos autobiográficos oral e escrito, bem como da utilização da fotografia, evidenciam esta posição:

*Apesar de estar em posições diferentes, neste momento, com relação à autobiografia consegui ver e reviver em meus alunos situações vividas, criadas e sentidas em minha infância na minha mente e no meu coração. Quando percebo em alguns alunos uma certa dependência em relação à professora consigo reportar-me a minha infância, aos meus medos e que diante dessas atitudes o quanto é importante a compreensão dessas emoções e a paciência diante delas. Pois, acredito que as crianças transferem a presença afetiva e o 'porto seguro' que são os pais para a figura da professora. Por isso, que se faz tão importante e necessário o vínculo afetivo entre eles não só para o sucesso escolar, mas também para se firmarem como pessoas. Também vejo neste vínculo algo negativo, pois a sociedade muitas vezes se utiliza deste para transferir toda a responsabilidade para os professores e a escola, ficando a criança somente com este parâmetro. (Elisângela – Relato Autobiográfico Escrito no Relatório Final de Estágio, dez/2004).*



O reencontro com antigas sensações, sentimentos, recordações da infância permitiram à acadêmica identificar situações vividas por seus alunos, semelhantes, em vários aspectos, aos que ela, Elisângela, vivera alguns anos antes como aluna. A afeição sentida pela primeira professora e o sofrimento pela separação da aluna Elisângela, foram, nesse momento, compreendidos sob o ângulo da professora Elisângela, capaz de entender como se dava o processo de envolvimento e identificação entre aluno-professor intensificado pela afetividade. As significações em relação aos sentimentos expressos nos primeiros relatos estão evidentes nestas últimas reflexões, pois a colaboradora percebeu-se vivendo uma situação semelhante sob a ótica do adulto e não mais da criança. A colaboradora identificou, também, as conseqüências negativas de tal envolvimento, percebendo um certo descompromisso afetivo por parte da família ao responsabilizar a professora pelo desenvolvimento dessas relações entre a criança e os outros.

Com relação à fotografia, Elisângela, em um dos Relatos Autobiográficos Orais, realçou a importância deste recurso como estimulador da memória mais detalhada a respeito do passado:

*(...) Quando tu pegas as fotos, tu começa a lembrar de coisas significativas. Hoje, eu, talvez, não esteja dando tanta importância porque eu estou no meio do processo, mas talvez seja que nem essa foto, amanhã ou depois, (...) vai chegar o momento que eu vou pegar e vou ali, revendo, escrevendo, aí que tu vais ver que tem coisas que tu poderias ter escrito mais, tu teria feito mais e mais, mas nesse momento é tudo imediato.*(Elisângela – Relato Autobiográfico Oral, realizado em Encontro da Disciplina MEN 422, em nov/2004).

Comentou, também, o quanto às percepções captadas, em determinados momentos, sobre uma mesma fotografia, podem ser distintas, ora trazendo detalhes específicos, ora despertando poucas lembranças sobre a imagem observada. Mas, geralmente, a fotografia pode ser entendida como um recurso dinamizador da memória, elucidando pormenores que, por si só, esta não teria condições de realizar. É o que Leão (2004, p. 48 ) afirma:

Nesse caso, no momento em que as professoras fazem a seleção das fotografias já estão acionando os dispositivos da memória. Quando relatam oralmente o que se passou naquele instante registrado, trazem à tona muitos detalhes interessantes que complementam a leitura dessa imagem visual.

Ao lembrar momentos de suas vidas, utilizando fotografias, as estagiárias estavam reconstituindo, em palavras, situações importantes, que não tinham mais a veracidade do que fora vivido, mas continham uma série de particularidades capazes de ‘enriquecer’ os relatos sobre o passado.

Ana também comentou a respeito da fotografia, em relato autobiográfico oral:

*São coisas que depois que a gente vai se dando conta, que nem aquela foto que estão eu, a minha irmã e a minha prima eu não me lembrava disso, sabe, depois que eu fiquei olhando que eu me lembrei, depois que eu peguei a foto que eu pensei, bah, foi uma das conquistas que eu consegui...*(Ana – Relato Autobiográfico Oral realizado no Encontro da Disciplina MEN 422, em nov/2004).

Há uma rede de relações aparentemente esquecidas com o passar do tempo, mas de uma forma surpreendente, estimuladas através da visualização de uma imagem. O que estava perdido no tempo retorna de forma clara, com lembranças de falas, cheiros, cores, enfim elementos capazes de ‘enriquecer’ os relatos e explicitar melhor determinadas situações.

Outra questão que destaco nos relatos autobiográficos orais das acadêmicas refere-se à inseparabilidade entre a dimensão pessoal e profissional na vida do professor, segundo a perspectiva defendida por Nóvoa (1992), Antunes (2001, 2004, 2005a, 2005b). Esta ‘indissociabilidade’ faz-se presente em dos primeiros depoimentos realizados por Elisângela:

*O sentimento que me vem em relação ao estágio (...) parece que eu deixei de viver algumas coisas importantes por causa do estágio... (...) Isso me desgasta(...) eu deixo de viver com o Gabriel [seu filho] Antes eu o deixava e não me importava tanto... Eu o deixei com um ano e quatro meses para estudar (...) Eu deixo ele com a mãe e saio tranqüila, mas o sentimento que eu tinha antes é diferente do que eu tenho hoje... De deixar ele... Eu acho que é porque ele não falava (...) e hoje, como ele fala, isso torna as coisas mais difíceis pra mim... (...) Talvez isso vá passar, porque as professoras que eu converso, me dizem que o pior momento é o estágio (...) que depois não é assim (...) É por isso que esse tempo parece infinito, porque eu não tenho tempo pra mim(...) Eu estou me sentindo culpada de alguma coisa(...)[divagações sobre seu filho]. (Relato Autobiográfico Oral realizado em out/2004)*

Neste momento, o relato de Elisângela, carregado de sensibilidade, salientou o conflito entre a mãe/mulher Elisângela e a estagiária Elisângela, que se percebia impotente por não conseguir redimensionar o tempo de forma a suprir as necessidades do filho e corresponder às exigências diárias do Estágio. Aqui, a colaboradora perpassa a visão da professora que é um

todo, profissional, mãe, mulher, estudante, inviabilizando-se uma possível ruptura entre todas essas dimensões formadoras da pessoa/professor.

Outra questão que surge em seu depoimento refere-se à falta de tempo para si própria, pois, sendo extremamente exigida como mãe e estagiária, faltou tempo para a mulher Elisângela. Acredito que, nesse aspecto, muitas mulheres se vêem nesse relato, pois procuram levar de forma equilibrada a família e a profissão, mas deixam de lado o cuidado com o seu “eu”. Conforme Biddulph (2003), muitos pais, ao sentirem-se sobrecarregados, tendem a sentirem-se como fracassados ao perceberem que não conseguem atingir ‘performances’ espetaculares em todas as áreas de suas vidas. O autor (2003, p. 112) ainda revela:

Os pais que ficam mais estressados são aqueles que estabelecem padrões muito altos e põem suas próprias necessidades no final da lista. (...) Na verdade, você tem três simples responsabilidades como pai ou mãe. Aqui estão elas em ordem de importância: cuidar de si mesmo; cuidar do seu parceiro; cuidar dos seus filhos.

O cuidado consigo próprio deve ser prioritário para quem precisa dar conta de múltiplas atividades diárias, levando em consideração que, se não estamos satisfeitos ou nos sentimos frustrados com alguma situação, devemos tentar equilibrar as dimensões emocional e racional de forma a estabelecer critérios que possam nos auxiliar na resolução do que está nos afetando. A compreensão de que estas dificuldades são passageiras também pode ajudar muito na solução de conflitos interiores.

Em outro momento de sua trajetória, praticamente finalizando o estágio, Elisângela construiu outras significações aqui relatadas:

*Posso dizer que nesse momento do estágio, ainda busco muitas respostas e ainda tento me imaginar sendo uma educadora no decorrer de minha vida futura. Quando faço-me este tipo de questionamento, claro que não tenho total certeza da resposta, mas consigo fazer uma breve ligação com os conflitos e angústias pelos quais passei. Lembro-me que num primeiro momento do estágio tinha vontade de sumir, mas ao mesmo tempo tinha necessidade de me afirmar como pessoa, perante mim e meus alunos. Hoje não vejo o problema como sendo a escola na qual eu estava inserida, mas sim em qualquer escola que eu estivesse teria vivido a mesma coisa, pois sempre a vi como sendo uma prisão. Percebo que ela até evoluiu, ou quem sabe há mais sutilezas em determinadas atitudes. Mas fiz todo esse comentário para refletir sobre um aspecto que considere importante e que só consegui me dar uma conta agora, que é a falta de espaço e liberdade que os professores têm para buscarem novos horizontes, novas atualidades, pois o sistema não lhes proporciona este tempo tornando a vida deles bem difícil e isolada. Então atribuo aos meus sentimentos de opressão e angústia sendo devido a este universo fechado o qual não consigo dispor de tempo para refletir, buscar e até mesmo*

*sonhar com coisas, novas, tornando a prática algo desprazeroso.* (Elisangela – Relato Autobiográfico Escrito do Relatório Final de Estágio, dez/2004)

Nesse depoimento, Elisangela retratou sua condição de decepção pelas relações estabelecidas junto à instituição escola, durante o Estágio. Sua percepção ampliou-se: o que antes eram conflitos relacionados à dimensão pessoal de sua vida e a questões relativas a sua escola acabou por ultrapassar esses limites. Ela passou a compreender que estas condições transpunham os limites físicos de sua escola, e que os conflitos vivenciados ali ocorreriam em qualquer outra instituição. Estas conclusões vão ao encontro das reflexões de Antunes (2001, p. 77), quando a autora refere-se à autonomização da instituição escolar:

(...) pode-se dizer que há muito ela [a escola] se encontra num processo perverso de autonomização, uma vez que, mesmo não existindo reflexão e participação nas decisões, ela continua a existir, possuindo vida própria. Portanto, é a comunidade escolar que passa a estar a serviço da escola ao invés do contrário.

Esta sensação de impotência frente aos sutis mecanismos de controle, impostos pela instituição escola, corresponde à perda do sentido de autonomia que Elisangela havia experimentado no ambiente acadêmico. Na escola, ela percebeu mais evidentemente a perda dessa condição, pois não tinha mais tempo para refletir, para cuidar de si mesma, para sonhar com novas possibilidades frente a seu trabalho. Estava a serviço da escola: todos ali o estavam. Tal vivência possibilitou que seus questionamentos e angústias, todos legítimos, fossem contornados no período final de Estágio. Neste sentido, recorro ao apoio teórico oferecido pelos estudos de Antunes (2001, p.110), quando se refere à possibilidade de “também se considerar que somos, continuamente, impelidos pela tensão instituído/instituinte de produzir e reproduzirmos significações que vão auxiliar na formação de imagens que podem fortalecer tanto o imaginário instituído quanto o instituinte”. Essa dinâmica mostra que é possível sentirmos conflitos constantes entre o que temos como ‘verdade’ instituída e o que podemos transformar, constituir de ‘novo’.

As significações de Ana sobre sua experiência no Estágio final de Graduação constituíram um quadro onde a colaboradora ‘enxergou-se’ como professora, como expressou a seguir:

*Este período foi de muita aprendizagem, me exigiu muito, sentia-me fatigada com os compromissos de planejar e desenvolver as aulas. Chegava em casa cansada e já tinha que preparar a aula do próximo dia, no entanto, isso não me assustou, pois sempre pensei que essa agilidade vinha com a prática. E, conforme esperava, nos primeiros dois meses, eu*

*demorava uma, duas ou três horas para planejar as aulas, depois, como eu já sabia das necessidades dos alunos, em menos de uma hora eu dava conta de deixar as aulas em dia. Após essa experiência, não deixei de acreditar e gostar desta profissão, apenas temo pelo compromisso que tenho para os próximos anos. Sei que vai ser difícil, mas também acredito que vou ter sucesso nesta carreira, tanto como Educadora Especial como Professora das Séries Iniciais. Sei que vou ter que estar em constante formação, (...) então espero conseguir realizar-me profissionalmente! (Ana – Relato Autobiográfico Escrito do Relatório Final de Estágio, dez/2004).*

Através do relato de Ana, consegui perceber que o período de Estágio foi entendido como um momento de trabalho e de grande aprendizado para a colaboradora. Esta aprendizagem foi percebida como um processo gradual e progressivo, no qual ela passou a aprimorar sua capacidade de criação e planejamento das aulas, tendo noção da realidade que a envolvia e tentando contornar suas dificuldades da melhor maneira possível. Ao conseguir visualizar um futuro como Educadora Especial e Pedagoga, Ana demonstra desejar sentir-se realizada com estas áreas, reafirmando a importância da continuidade em sua formação para que seus objetivos sejam atingidos.

#### **4.5. A Revisão de todo o Processo: Sistematizando Relações Individuais e Coletivas**

Todas essas semelhanças e distinções entre as duas histórias de vida das colaboradoras, não somente relacionadas às suas práticas de alfabetizar e letrar, mas em relação à suas próprias trajetórias pessoais e formativas, permitiram-me definir alguns ‘pontos’ de referência, os quais foram utilizados para a resolução dos vários questionamentos e objetivos dimensionados, inicialmente nesta pesquisa. As informações mais relevantes obtidas durante as entrevistas e os relatos orais e escritos das autobiografias, portanto, foram fundamentais para que eu pudesse estabelecer relações, as quais denominei de *relações individuais*, na medida que estas, vinculavam-se às caracterizações próprias de cada trajetória de vida relatada, relacionando-se com as significações desenvolvidas no decorrer do Estágio Supervisionado pelas colaboradoras.

O conjunto de informações permitiu-me, igualmente, estabelecer relações de teor mais sócio-histórico, as quais denominei relações coletivas, referindo-se a momentos, percebidos por mim, como comuns entre as duas histórias de vida, não se tratando, a meu ver, de mero acaso, mas refletindo os contextos sociais, econômicos, históricos e filosóficos, vivenciados pelas colaboradoras em diferentes etapas de suas vidas.

A partir da organização de um quadro, abaixo discriminado, distribuí os principais fatos e percepções de Ana e Elisângela, lembrados durante o processo de investigação nas três categorias de análise, denominadas *Lembranças familiares e escolares*, *Escolha Profissional e Processos Formativos* e por fim, *Práticas de Alfabetizar e Letrar*.

**TABELA 19: Relações Individuais entre as categorias de análise.**

<b>RELAÇÕES INDIVIDUAIS ENTRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>			
		<b>ANA</b>	<b>ELISANGELA</b>
<b>Lembranças Familiares e Escolares</b>	<b>A família</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Boas lembranças, apoio da família aos estudos, utilizando-se de exemplos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Boas lembranças, a presença do pai é significativa.</li> </ul>
	<b>A pré-escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoio da família, presença da irmã.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lembranças positivas.</li> </ul>
	<b>As primeiras séries do Ensino Fundamental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medo da professora, sofreu preconceito por parte dos colegas, superação de dificuldades, encontra apoio na família.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensação de ruptura com a infância e a liberdade da infância. Percebe a escola como prisão, perda da espontaneidade.</li> </ul>
	<b>As últimas séries do Ensino Fundamental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ruptura percebida entre as primeiras quatro séries e esse novo momento.</li> <li>Dificuldades nas disciplinas exatas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ruptura percebida entre as primeiras quatro séries e esse novo momento.</li> <li>Dificuldades nas disciplinas exatas</li> </ul>
	<b>O Ensino Médio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curso profissionalizante – Contabilidade – à noite, escola particular, com bolsa parcial.</li> <li>Trabalhou durante este período para pagar os estudos</li> <li>Nenhuma reprovação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cursou o “Científico” como era denominado o Ensino Médio naquele período à noite, em escola pública.</li> <li>Trabalhou durante este período</li> <li>Reprovou algumas vezes.</li> </ul>

<b>Escolha profissional e processos formativos</b>	<b>A escolha profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não escolheu a Pedagogia como primeira opção.</li> <li>➤ É influenciada por amigos, por lembranças infantis de brincadeiras e por significações instituídas sobre o Curso de Pedagogia;</li> <li>• A família apóia sua decisão de estudar em outra cidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Não escolheu a Pedagogia como primeira opção.</li> <li>➤ É influenciada por lembranças infantis e por significações instituídas sobre o Curso de Pedagogia.</li> <li>• Não faz referência à família nesse momento</li> </ul>
	<b>Processos Formativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo formativo marcado pela disponibilidade da acadêmica em realizar atividades extracurriculares além das de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo formativo marcado por atividades de ensino.</li> </ul>
	<b>As concepções de Alfabetização e Letramento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traz influências da Perspectiva Construtivista em suas percepções, não concebe os dois processos como distintos. Letramento, a seu ver, está inserido no processo de alfabetização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percebe a distinção entre os dois processos. Letramento, a seu ver, abrange uma dimensão distinta do ‘ler e do escrever’.</li> </ul>
	<b>Significações sobre o Estágio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento de aprendizagem, ressignificações a respeito da participação da família na educação dos filhos, bem como sobre a participação coletiva dos professores em atividades com projetos que possam garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos.</li> <li>➤ Compreende a necessidade da formação continuada na trajetória docente</li> <li>• Deseja continuar na profissão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Momento de conflitos internos e externos. Ressignificações sobre o ‘ser professor’ e seu papel na sociedade.</li> <li>➤ Compreende a necessidade da formação continuada;</li> <li>• Possui incertezas em relação a continuar na profissão.</li> </ul>

<b>Práticas de Alfabetizar e Letrar</b>	<p><b>O Estágio Supervisionado e as Práticas de Alfabetizar e Letrar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Não utilizou os espaços escolares. Contexto escolar dificultado pela falta de estrutura. A biblioteca não pôde ser utilizada pela estagiária.</li> <li>➤ Procurou realizar atividades em grupo.</li> <li>➤ Desenvolveu atividades de produção textual;</li> <li>➤ Utilizou recursos lúdicos em suas aulas</li> <li>➤ Não utilizou cartilhas para alfabetizar;</li> <li>➤ Utilizou atividades de livros didáticos;</li> <li>➤ Utilizou instrumento de avaliação dos alunos para conhecer os níveis de lecto-escrita.</li> <li>➤ Modificou seu planejamento no decorrer do estágio em função das necessidades dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilizou os espaços da escola, em especial, a biblioteca. Escola com boa estrutura física e recursos disponíveis.</li> <li>➤ Procurou realizar atividades em grupo.</li> <li>➤ Desenvolveu atividades de produção textual;</li> <li>➤ Utilizou recursos lúdicos em suas aulas.</li> <li>➤ Não utilizou cartilhas para alfabetizar;</li> <li>➤ Utilizou atividades de livros didáticos;</li> <li>➤ Utilizou instrumento de avaliação dos alunos para conhecer os níveis de lecto-escrita.</li> <li>➤ Modificou seu planejamento no decorrer do estágio em função das necessidades encontradas na turma.</li> </ul>
---	--	---	--

*Legenda:* ➤ situações semelhantes; ● situações distintas.

**Autora:** Helen Denise Daneres Lemos.

Após a análise individual e coletiva do quadro, percebi algumas relações de forma a atingir o objetivo geral proposto para esta pesquisa. Tais relações influenciaram determinadas Práticas de Alfabetizar e Letrar, vinculando-se às dimensões da Família, da Escola, da Formação Inicial e dos Condicionantes Pessoais.

Desta forma, apresento, primeiramente as relações individuais e detectadas na trajetória de Ana relativas às suas vivências pessoais (lembranças familiares e escolares), sua formação profissional (escolha profissional e processos formativos) e suas práticas (práticas de alfabetizar e lettrar) em relação à alfabetização e ao letramento.



#### 4.5.1. Relações Individuais de Ana

##### 4.5.1. a) *A Família e as Práticas de Alfabetizar e Letrar*

Ana deixou evidente, em seus depoimentos, a relevância do papel dos pais e irmãos em sua inserção ao mundo da escola e em sua alfabetização e letramento. Seus relatos revelaram um ambiente familiar tranquilo, onde desenvolveu o interesse pela leitura, antes mesmo de ir para a escola. Um dos recursos mobilizadores desse interesse pela alfabetização, no ambiente familiar, foi a televisão. As boas relações familiares favoreceram o desenvolvimento da segurança pessoal na fase da pré-adolescência, período difícil na escola, encorajando-a a trabalhar aos quinze anos, e a iniciar uma fase de maior auto-estima e iniciativa pessoal. O apoio positivo dos pais esteve presente na concretização de seus planos ao decidir pelo Vestibular e por vir para Santa Maria estudar. Sua valorização pelos estudos é fortemente fundada nas significações instituídas por sua família, ao reconhecer o conhecimento como uma riqueza que ‘ninguém pode nos tirar’. Conforme Chalita (2001), a família traz consigo a responsabilidade de incentivar e preparar seus filhos para o enfrentamento das exigências constantes que a sociedade nos faz. Quando isso é realizado com harmonia, o apoio parece estar sempre presente na trajetória de todos os seus integrantes.

Tais significações sobre a importância do estudo refletiram-se em suas práticas como alfabetizadora, ao desenvolver atividades coletivas como jogos e brincadeiras, construção de textos, narração e recriação de histórias infantis, na intenção de validar a importância da leitura e da escrita. Tentou, ao mesmo tempo, uma aproximação entre a família dos alunos e a escola, buscando a ‘redescoberta’ de uma educação para os valores, hoje tão esquecidos, em determinados meios sociais. Ana demonstrou desolação ao afirmar, no final do estágio, que não obteve êxito nessa aproximação, fato que revela o quanto considerava a família importante para o desenvolvimento de seus alunos, por ter tido esta presença no decorrer de toda a sua trajetória de vida.

##### 4.5.1.b) *A Escola e as Práticas de Alfabetizar e Letrar*

Ao ingressar nos Anos Iniciais, Ana descobriu o livro de histórias e passou a ir à biblioteca, quando possível, para dedicar-se à leitura literária infantil. A biblioteca, conforme seus depoimentos, era um lugar de difícil acesso, mas Ana, quando podia estar ali, sentia-se

feliz. A escola foi o ambiente que lhe despertou o medo, principalmente em relação às professoras. Ana desenvolveu estratégias de ‘sobrevivência’ de forma a crescer na instituição escola sem criar polêmicas ou revoltar-se contra o sistema da mesma. Tais estratégias tiveram um custo: a quase perda de sua auto-estima e as dificuldades de relacionamento com os colegas. Na adolescência, ao iniciar um processo de recuperação da auto-estima, Ana conseguiu aceitar-se melhor e inseriu-se em grupos que mais tinham a ver com suas idéias. Assim conseguiu enfrentar obstáculos, começou a trabalhar e concluiu o Ensino Médio Profissionalizante em Contabilidade. Nesse período, definiu-se por fazer um Curso Superior que nada tivesse a ver com Ciências Exatas. Sua escolha profissional, primeiramente, foi Psicologia, entretanto, não conseguiu a aprovação no vestibular, fato que considero importante para que repensasse sua escolha. Pensou em vários e, sob o aconselhamento de amigos, decidiu-se por Pedagogia. As relações difíceis estabelecidas entre Ana e a escola durante todos esses anos foram ressignificadas, conforme Antunes (2001), de forma a estabelecer uma nova concepção sobre o ser professor, aliando-se ao afeto como mobilizador de vínculos que não teve a oportunidade de estabelecer com alguns de seus professores na infância. Ela deseja ser uma professora diferente daquelas que traz na memória, “incorporando a sua forma de ser e tornar-se professora” (p.71) a dimensão da afetividade e do respeito por seus alunos.

Acredito que sua trajetória escolar também possa relacionar-se com suas práticas de alfabetizar e letrar, na medida que procurou valorizar os poucos recursos disponíveis na escola, lamentando-se por não haver uma biblioteca com espaço apropriado à visitação dos alunos, o que impossibilitou o convívio mais próximo dos mesmos com o modesto acervo existente na escola. Ana procurou relacionar-se com os alunos e estabelecer vínculos afetivos por acreditar na afetividade como uma mobilizadora da aprendizagem. Suas ressignificações sobre o ‘ser professor’ relacionam-se às experiências difíceis de exclusão e desrespeito de professores com os quais conviveu em sua infância e adolescência. As lembranças da escola, portanto podem estar relacionadas à sua postura aberta, afetiva e paciente durante o Estágio Supervisionado.

#### *4.5.1.c) A Formação Inicial e as Práticas de Alfabetizar e Letrar*

Acredito que a formação inicial de Ana relacionou-se, de forma fundamental, com suas práticas de alfabetizar e letrar durante o período de estágio. Esta formação foi permeada

por eventos que considero importantes para a efetivação de suas práticas. Primeiramente, o fato de freqüentar dois Cursos Superiores – o de Educação Especial com Habilitação em Deficiência Mental e o de Pedagogia com Habilitação para as Séries Iniciais. Ana formou-se primeiro em Educação Especial, embora tivesse prestado vestibular para este curso depois de já estar cursando Pedagogia. A experiência do Estágio em Educação Especial permitiu-lhe estabelecer suas metas e planejar o Estágio Supervisionado em Pedagogia com maior tranquilidade e segurança.

Também Ana buscou alfabetizar de acordo com a abordagem construtivista, apoiando-se na teoria de Ferreiro (1982) para subsidiar suas intervenções junto aos alunos. Segundo Pimenta (2004), o período de estágio, dentro dos Cursos de Formação de Professores, deve possibilitar a compreensão, a análise, a crítica e a criação de novas maneiras de “fazer educação” (p.44). Portanto, o estágio deve ser a culminância de um Curso de Formação que ofereça em toda a sua estrutura curricular possibilidades de vivência da teoria aliada à prática.

A convivência com variadas atividades durante a formação inicial, propiciou a Ana iniciar e desenvolver um trabalho pedagógico com postura criativa, não demonstrando distanciamento entre o que estudou e o que estava efetivando na prática diária em sua sala de aula.

#### *4.5.1.d) Os Condicionantes Pessoais e as Práticas de Alfabetizar e Letrar*

Outros fatores que se relacionam às práticas de alfabetizar e letrar da acadêmica Ana e que pertencem a uma dimensão mais pessoal, são os fatos de Ana ser solteira e de morar, durante toda a sua Formação Inicial e seu Estágio Supervisionado, na Casa do Estudante Universitário – CEU II –, localizada no Campus da Universidade Federal de Santa Maria.

Acredito que tais condicionantes relacionaram-se à sua disponibilidade maior de tempo para o desenvolvimento de inúmeras atividades paralelas durante os Cursos que freqüentou, bem como para o planejamento tranquilo das aulas, as reflexões, as leituras e a execução das práticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado.

Portanto, evidencio essas quatro relações: família, escola, formação inicial e condicionantes pessoais como influências na postura pedagógica e nas práticas de alfabetizar e letrar que Ana desenvolveu em seu período final de graduação.

Apresento, agora, as relações individuais presentes na trajetória de Elisângela entre suas vivências pessoais, a formação profissional e suas práticas em relação à alfabetização e ao letramento.

#### 4.5.2. Relações Individuais de Elisângela

##### 4.5.2.a) *A Família e as Práticas de Alfabetizar e Letrar*

Elisângela demonstrou, em seus depoimentos, uma relação de carinho e respeito pela figura do pai. Seus relatos em relação ao ambiente familiar, dizem respeito a seu interesse precoce pela leitura que aconteceu em casa, junto aos jornais, aos gibis e à televisão. Lembrou do quanto gostava de ler e que o fazia muito bem, antes mesmo de entrar para a escola. Os encontros com a pré-escola e a primeira série foram lembrados como momentos agradáveis, em vista da relação de afeto oferecida pelas professoras com as quais Elisângela manteve contato. Os anos posteriores foram difíceis, na medida que Elisângela teve que lidar com a ausência da primeira professora e criar suas próprias estratégias de sobrevivência diante de uma escolarização marcada pelo autoritarismo e pela ineficiência de professores despreparados. As referências feitas ao pai foram significativas, pois, na figura paterna, a colaboradora encontrou o apoio que necessitava para enfrentar os obstáculos durante o período escolar. Elisângela não fez maiores referências aos familiares além das que já estão relatadas no conjunto da dissertação.

Uma das significações do período de infância que Elisângela refletiu em suas práticas de alfabetizar e letrar foi a oportunidade que ofereceu aos alunos de manterem um contato mais aproximado com situações de leitura e escrita, especialmente nos espaços da escola com recursos – em especial, a biblioteca – pois ela lembrou o quanto essa interação inicial com a escrita e a leitura, desde muito cedo lhe foi significativa. Em muitas situações, o professor estabelece relações entre suas práticas e as lembranças que lhe são importantes e agradáveis em determinado momento de sua vida. Neste sentido, Orlandi (1996) afirma que, não há como fugirmos da subjetividade e dos simbolismos em todas as nossas escolhas, e isso inclui, como professoras, também, nossas práticas pedagógicas.

#### *4.5.2.b) A Escola e as Práticas de Alfabetizar e Letrar*

O primeiro ano do Ensino Fundamental foi para Elisangela o momento em se descobriu leitora ávida de tudo o que encontrava. Conforme um de seus relatos, procurou aproveitar os espaços escolares, principalmente a biblioteca, quando possível, para ‘ler tudo o que via pela frente’. A escola, para a colaboradora, também foi o ambiente onde perdeu sua identidade como criança. As brincadeiras, os sonhos da infância deram lugar à rigidez dos professores, as regras impostas, às exigências absurdas. Elisangela deixou transparecer sua revolta nos depoimentos em relação a esses momentos. Comentou em um dos relatos que perdeu ‘o gosto pela leitura’ e não soube explicar como isso aconteceu. Afastou-se da escola, porque esta instituição, em suas diferentes estratégias, também passou a excluí-la.

O Ensino Médio não foi menos ‘desafiante’ para Elisangela. Marcado por algumas reprovações, desistências, e pela presença constante de ‘maus’ professores, a colaboradora precisou usar de toda a sua persistência para seguir em frente. Tentou, após esse período, fazer um Curso de Auxiliar de Enfermagem, em Santa Maria, mas não se sentiu bem no curso, desistindo logo a seguir. Por fim, definiu-se por fazer Pedagogia, contrariando o teste vocacional realizado no Ensino Médio, que lhe indicava cursos mais direcionados à Administração, às Ciências Contábeis e ao Direito. Com isso, Elisangela fez o vestibular, sem prévia preparação, ‘indo cair de pára-quedas’ no Curso, como ela mesma comentou em um dos relatos.

A trajetória escolar desta colaboradora relacionou-se com suas práticas de alfabetizar e letrar, na medida que Elisangela sentiu-se em conflito diante dos valores instituídos da escola em que realizou seu Estágio, reconhecendo-os como presentes desde seu período de infância e adolescência. Tentou valorizar, durante o Estágio, uma nova postura pedagógica, refletindo sobre o valor da educação e a importância do ser professor em uma escola que necessita corresponder às exigências cada vez maiores da sociedade atual. Segundo Antunes (2001), essa tentativa de ressignificar o papel do professor perante a sociedade é uma forma de resistência ao que é instituído, demonstrando o potencial de criação e transformação que nos é inerente e que nos torna singulares e autônomos.

Suas práticas, conforme os relatos autobiográficos orais e escritos, tiveram um diferencial no sentido de explorar os espaços e as possibilidades de criação da instituição escola através de atividades tais como passeios, elaboração de cartazes, convivência com os espaços ‘letrados’ da escola, atividades de produção coletiva de textos, jogos e brincadeiras

entre outros. Enfim, atividades de valorização da criticidade e autonomia no meio escolar contrapõe-se a postura que seus professores adotaram em sua trajetória escolar – segundo seus relatos ela –, indicando uma ressignificação do professor-autoritário para o professor-mediador.

#### *4.5.2.c) A Formação Inicial e as Práticas de Alfabetizar e Letrar*

Também o processo de formação inicial de Elisângela teve influência em suas práticas de alfabetizar e letrar durante o período de estágio. Esta formação foi permeada, conforme os relatos autobiográficos da colaboradora, pela possibilidade de ampliação de sua visão de mundo. Livre das pressões sentidas durante sua trajetória escolar, ela encontrou na Universidade o espaço que necessitava para expressar-se como ser humano e como profissional. Acreditou na validade da Universidade a partir do momento que ressignificou o “ser professor” através da possibilidade de incentivar mais jovens a realizarem uma formação superior, não importando, especificamente, qual.

A sua Formação Inicial foi caracterizada pela ênfase ao ensino teórico do Curso, sendo que a estrutura curricular do mesmo não contemplava atividades práticas de forma a ambientar as acadêmicas com a realidade escolar desde os primeiros semestres. Entretanto, considero que o apoio dado pela Orientação do Estágio em momentos de maior dificuldade, comuns a todas às acadêmicas, nesse período, tenha sido encorajador para que desse continuidade e superasse os mesmos, interagindo com habilidade e reflexão, entre as dimensões prática e teórica que constituíram seu estágio. Antunes (2001) afirma que o estabelecimento de uma prática reflexiva é um processo que surge na formação inicial desde que haja a consideração dos professores formadores em relação às trajetórias individuais de cada acadêmico.

A Formação Inicial de Elisângela, portanto, relacionou-se com suas práticas de alfabetizar e letrar, na medida que acadêmica conseguiu ampliar seus conhecimentos, em relação à alfabetização e ao letramento, percebeu o valor da dimensão teórica aliada à prática, no momento do Estágio e, desenvolveu atividades de acordo com suas concepções sobre o alfabetizar e o letrar.

#### *4.5.2.d) Os Condicionantes Pessoais e as Práticas de Alfabetizar e Letrar*

As práticas de alfabetizar e letrar de Elisângela foram influenciadas em maior ou menor escala pelo condicionante pessoal de residir em outro município vizinho a Santa Maria – Restinga Seca –, necessitando viajar, diariamente, até a escola em que realizou o Estágio Supervisionado. Nesse caso específico, acabou por gerar conflitos pessoais e stress pelo esforço em assumir variados papéis de alta responsabilidade em um mesmo período. Cabe lembrar que esse condicionante não impediu Elisângela de desenvolver suas práticas de alfabetizar e letrar com qualidade, mas lhe exigiu um esforço físico e mental maior durante aquele período.

#### **4.5.3. Relações Coletivas**

As relações coletivas encontradas nos relatos e autobiografias referem-se a situações, aparentemente coincidentes, vividas pelas duas colaboradoras, podendo ser explicadas sob o ponto de vista social e histórico através da sua contextualização. Para Abraão (2004) “a leitura transversal das trajetórias de vida pessoal e profissional” permite fazer uma “generalização analítica” (p.204), possibilitando uma visão ampliada destas situações e aspectos de cada trajetória.

#### *4.5.3.a) As Experiências difíceis na Escola e as Práticas de Alfabetizar e Letrar*

As duas colaboradoras enfrentaram obstáculos durante o percurso escolar, em função, principalmente, dos padrões de professor e ensino remanescentes do período de ditadura militar. O contexto nas escolas, na década de 80, ainda refletia esses parâmetros, onde o professor era tido como o detentor de todos os saberes, os alunos eram aquele a quem a escola devia ‘moldar’ com rigidez e disciplina. Embora este período seja marcado pela abertura política, com as primeiras eleições após 20 anos de ditadura e com a elaboração da Constituição Brasileira em 1988, muito se teria a mudar em escolas localizadas no interior dos estados, nos locais afastados dos grandes centros, onde as reivindicações e discussões entre os principais educadores começavam a ressurgir.

Estas vivências com a escola, compartilhadas pelas colaboradoras, relacionaram-se às práticas de alfabetizar e letrar durante seus estágios, na medida que ofereceram alguns subsídios, a partir de suas lembranças, para definirem o perfil de professoras que desejariam ser, perante seus alunos, optando por uma atitude mediadora na atividade de alfabetizá-los, jamais interferindo autoritariamente frente a alguma dificuldade ou desafio. Para Leão (2005), refletir sobre o passado, no tempo presente, oportuniza transformações nas práticas futuras do professor. Logo, as acadêmicas procuraram desenvolver uma prática voltada para as necessidades dos alunos, o que lhes permitiu ressignificar as concepções que traziam a respeito dos modelos anteriores de educação.

#### *4.5.3.b) A Escolha Profissional e as Práticas de Alfabetizar e Letrar*

A escolha profissional de ambas não foi, em um primeiro momento, o Curso de Pedagogia, embora ambas tivessem maior facilidade em lidar com disciplinas voltadas às Ciências Humanas. Considero interessante relacionar essas escolhas, em especial, à idéia geral ou ao senso comum, de que o Curso de Pedagogia é mais fácil de se obter aprovação no vestibular. Também é importante a reflexão, de minha parte, sobre a veracidade dessa situação. Ao lembrar minha entrada na universidade, percebo o quanto esta significação era presente entre as pessoas da comunidade e entre os próprios vestibulandos. O Curso de Pedagogia era visto com menosprezo pelos demais Cursos e todas as pessoas que cursavam a Pedagogia eram tidas como despreparadas para cursar qualquer outro Curso. Esta era a visão que a maioria das pessoas tinha sobre o Curso naquele período. Na década de 90 e nos anos iniciais do século XXI, recupera-se gradativamente o prestígio na área educacional que havia sido impulsionado nos anos 80. Esta recuperação ainda persiste, em meio aos mandos e desmandos de uma política educacional que continua a menosprezar a função do professor, ‘qualificando’ a escola através de recursos materiais – o que considero também louvável – mas, deixando em segundo plano a qualificação do próprio professor, sem permitir-lhe uma formação continuada séria e comprometida com a profissionalização docente. A concepção de que o Curso de Pedagogia é considerado o mais fácil esteve presente nos dois relatos, embora, a partir da prática pedagógica, as acadêmicas puderam refletir sobre esse ‘fácil’, compreendendo ao longo de seus processos formativos, a tão complexa e exigente profissão de professor. A recuperação do prestígio e da dignidade do ‘ser professor’ esteve relacionada às práticas de alfabetizar e letrar das acadêmicas na medida que, incentivou o trabalho



qualificado de ambas, resgatando atitudes como o planejamento contextualizado, a consideração pela família, a presença atuante das duas nas atividades escola, a necessidade de respeito por sua condição de estagiárias, o orgulho pelo trabalho realizado ao final do estágio e as expectativas de darem continuidade à suas carreiras como docentes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Este é o momento de rever todo o processo de investigação, no qual permaneci envolvida por dois anos e propor algumas considerações a respeito do desenvolvimento e dos resultados destes estudos. Num primeiro momento, considero esta pesquisa como uma modesta contribuição junto a tantas outras investigações de cunho qualitativo, que utilizam o Método Biográfico História de Vida, tendo, como foco principal, a temática da alfabetização e do letramento. Minhas considerações, por referir-se a uma pesquisa qualitativa, concentram-se em informações obtidas durante o processo dinâmico do trabalho com as Histórias de Vida de duas acadêmicas formandas, no ano de 2004, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria.

Os objetivos delineados na constituição da investigação foram atingidos, em meu entendimento, na medida que desenvolvi procedimentos e utilizei-me de instrumentos adequados para obter êxito em meus intentos. Entretanto, por tratar-se de uma perspectiva de investigação que envolve, em muito, a dimensão pessoal e profissional de cada colaboradora, e na qual minha participação como pesquisadora não pode isentar-se, igualmente, da dimensão pessoal, penso que estas considerações, em momento algum, devam ser encaradas sob o aspecto de conclusões, tidas como ‘verdade absoluta’, mas sim, abram possibilidades para outras iniciativas de pesquisa que aprimorem procedimentos, métodos, teorias, de forma a ampliarem e afirmarem o reconhecimento desse tipo de pesquisa na área da Educação.

Utilizar a História de Vida para investigar as relações entre as vivências pessoais, a formação profissional e a prática no Estágio Supervisionado das duas acadêmicas formandas, em relação à alfabetização e ao letramento nos Anos Iniciais, pareceu-me, se me apoiar em uma analogia, como a tentativa de montar um ‘mosaico misterioso, colorido e detalhado’. A participação de Ana e de Elisangela foi essencial para que eu pudesse complementar e analisar essas relações.

O Método Biográfico História de Vida caracteriza-se pelo respeito à subjetividade humana, pautando-se nas manifestações da memória, nas percepções sobre o passado que

ressurgem no presente. Esta reconstituição cuidadosa do passado não foi, certamente, completa. Puderam ser revistos muitos detalhes, redescobertas muitas ‘cores’ e ‘imagens’, mas estas não eram mais as originais, por maiores que fossem os esforços nesta reconstituição. Assim é a memória humana, que pode trazer importantes lembranças de uma fase da vida e, em contrapartida, apagar outras, como se nunca tivessem existido esses momentos.

Considero que a pesquisa propiciou-me a ampliação de minhas próprias concepções a respeito do ‘tornar-se professor’ ou ‘não desejar sê-lo’. Através das análises, obtive a compreensão de como se constituem nossos princípios, valores, dúvidas e anseios, pois exercemos determinados papéis sociais que nos são ensinados e que acabam por tornar-se padrões sob os quais direcionamos nossos objetivos de vida, nossas escolhas e nossas ações. Entretanto, ao tentarmos nos inserir nesta sociedade repleta de padrões instituídos, também procuramos modificá-los, pois possuímos um potencial ‘instituinte’, criador, transformador e, se assim não fosse, não se perceberia qualquer evolução nas estruturas sociais através dos tempos. Vivemos em uma constante ‘tensão’ entre valores que nos são colocados como os mais ‘corretos’ e, os que aceitamos ou não, como valores válidos para nossas vidas. Neste sentido, encontrei em Castoriadis (1982, 1992), Foucault (1988), Bourdieu (1989) e nos estudos de Antunes (1997, 2001, 2004, 2005a, 2005b), apoio fundamental para a compreensão dessas dinâmicas sociais.

Outro fator que procuro destacar nesse processo foi a tentativa de conduzir a investigação e as análises, considerando sempre o contexto sócio-histórico em que as colaboradoras estavam envolvidas e que, certamente, influenciou em muitas situações e concepções expressas durante as entrevistas e relatos. A leitura das análises constituiu-se de dois momentos: uma leitura vertical, em que procurei organizar os relatos, estabelecendo categorias em uma Matriz de Análise<sup>21</sup> e uma leitura horizontal em que realizei a análise dos relatos de forma a constituir um quadro não apenas individualizado mas, acima de tudo, coletivizado e contextualizado, por serem evidentes as influências sócio-históricas presentes em cada trajetória de vida e nas situações vivenciadas por cada participante. Esta leitura pretende salientar as possíveis relações existentes entre o que as colaboradoras viveram,

---

<sup>21</sup> A Matriz de Análise foi sugerida pela primeira vez nos trabalhos de ISAIA (1992). Ver em ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **Repercussão dos sentimentos e das condições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimentos e qualidade de ensino**. Porto Alegre: Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992. A Matriz de Análise referente a esta Dissertação está presente em seus Anexos.

aprenderam e praticaram em relação à alfabetização e ao letramento durante seus estágios supervisionados.

Neste sentido, acredito que tais procedimentos permitiram o alcance do objetivo geral desta pesquisa que era o de investigar as percepções e as relações entre as vivências pessoais, a formação profissional e as práticas relacionadas à alfabetização e ao letramento, de acadêmicas formandas durante o período de Estágio Supervisionado.

A análise dos relatos autobiográficos orais e escritos, bem como das respostas nas entrevistas semi-estruturadas trouxe à luz algumas relações entre as três dimensões, citadas acima, durante o desenvolvimento da pesquisa.

Pude reconhecer duas perspectivas distintas para estas relações: Na primeira, procurei considerar os aspectos mais singulares de cada trajetória de vida narrada através do método História de Vida, denominando-as de Relações Individuais; na segunda em que ponderei sobre questões mais abrangentes, coincidentes entre as duas trajetórias, envolvendo o contexto sócio-histórico no qual os fatos foram narrados pelas colaboradoras. Estas relações foram por mim denominadas de Relações Coletivas.

As quatro relações Individuais, família, escola, formação inicial e condicionantes pessoais, que destaquei na trajetória de vida de Ana, vinculando suas vivências pessoais, sua formação e suas práticas de alfabetizar e letrar são:

As lembranças do ambiente familiar refletiram em suas práticas de alfabetizar e letrar, por entender o valor do conhecimento como ‘uma riqueza’ maior que todas as outras. Neste sentido, Ana criou inúmeras alternativas que pudessem incentivar seus alunos à aprendizagem da leitura e da escrita, demonstrando igualmente, em suas práticas, necessidade de aproximar a família de seus alunos da escola, visando aprimorar a educação e a aprendizagem dos alunos.

O ambiente escolar relacionou-se com suas práticas de alfabetizar e letrar, na medida que procurou desenvolver atividades de valorização da leitura e da escrita, mesmo não tendo a biblioteca como espaço mais adequado para estes objetivos. Também aproximou-se dos alunos, apostando na afetividade como recurso mediador do processo de aprendizagem dos alunos, ressignificando as lembranças que trazia de suas vivências na escola.

A formação inicial relacionou-se com suas práticas de alfabetizar e letrar, pois, oportunizou-lhe a experiência de um estágio anterior, realizado no final do Curso de Educação Especial e também a convivência com diversas atividades extracurriculares, possibilitando que compreendesse a teoria e a prática como inseparáveis, refletindo e transformando suas ações pedagógicas diárias.

Os condicionantes pessoais relacionaram-se com suas práticas, na medida que lhe oportunizaram desenvolver estratégias, junto às práticas educativas no Estágio, de acordo com suas concepções e características de seu cotidiano.

As quatro relações Individuais, família, escola, formação inicial e condicionantes pessoais, que destaquei na trajetória de vida de Elisangela, vinculando suas vivências pessoais, sua formação e suas práticas de alfabetizar e letrar também estiveram vinculadas ao:

Ambiente familiar, que influenciou em sua ‘paixão’ inicial pela leitura e pela escrita, bem como pela sua facilidade em aprender a ler e a escrever. Desta forma, suas práticas de alfabetizar e letrar refletiram esse sentimento de apreço pelas situações de leitura e escrita, valorizando a biblioteca da escola e toda a sua estrutura para o desenvolvimento dessas interações.

Ambiente escolar, que se relacionou com suas práticas de alfabetizar e letrar, ao tentar ressignificar sua postura frente ao contexto dos valores instituídos da escola. Suas reflexões em relação à educação e ao ‘ ser professor’ estiveram presentes em muitos dos depoimentos refletindo em práticas de mudança nos processos de perceber e conduzir a alfabetização na escola.

Ao ambiente da Formação Inicial, em que, com o apoio da Orientação do Estágio, conseguiu reafirmar suas convicções a respeito do alfabetizar e letrar, estabelecendo vínculos coerentes entre teoria e prática, refletindo-os em práticas atualizadas e dinâmicas que consideraram os mais variados portadores de texto como formas de aprendizagem e reflexão por parte das crianças.

Aos Condicionantes Pessoais que, não impediram a acadêmica de realizar um excelente estágio, mas lhe impuseram um maior esforço físico e mental.

As relações coletivas foram duas:

As experiências difíceis na escola que se relacionaram com as práticas de alfabetizar e letrar das acadêmicas por terem elas definido seu trabalho em bases mediadoras e afetivas em relação a seus alunos, ressignificando as imagens dos professores que guardavam em sua memória.

A escolha Profissional que tem relação direta com suas práticas e reflete um momento de recuperação do profissionalismo do magistério, caracterizando o trabalho pedagógico das acadêmicas como qualificado e atualizado frente às necessidades existentes nas escolas em relação ao alfabetizar e ao letrar.

Ressalto, neste momento, que tais relações não podem ser entendidas como isentas de outros fatores capazes de influenciar essas três dimensões investigadas. Entretanto, encontrei

nos relatos autobiográficos orais e escritos, alguns indicativos que puderam sinalizar a existência de influências que relacionavam um aspecto a outro, ou mesmo o contexto geral ao aspecto das práticas de alfabetizar e letrar.

Por fim, tento responder a algumas perguntas que me surgiram a partir da questão problematizadora da pesquisa, dando um encaminhamento final a esta dissertação. Acredito que as acadêmicas colaboradoras são capazes, como profissionais, de enfrentarem as mudanças cada vez mais presentes na sociedade atual, desde que saibam dar continuidade a esta formação e que estejam certas da validade desta formação. Durante suas práticas, as colaboradoras preocuparam-se em oportunizar aos alunos uma diversidade de atividades que pudessem facilitar o processo de letramento dos mesmos. Estas práticas foram permeadas por dúvidas, anseios, certamente, solucionados com o apoio da professora Orientadora dos Estágios, muito embora a forma como cada colaboradora direcionasse essas experiências fosse distinta e de acordo com a formação e as vivências individuais e coletivas experienciadas dentro e fora do Curso de Formação Inicial.

Também ficou evidente o reconhecimento, por parte das acadêmicas, a respeito da importância atual da leitura e da escrita na vida atual. As duas colaboradoras demonstraram sensibilidade frente aos problemas que pode ter o indivíduo incapaz de interagir socialmente com a leitura e com a escrita. Demonstraram, pessoalmente, ter capacidade de interação com a leitura e a escrita, expressando-se com habilidade nos relatos autobiográficos escritos e demonstrando potencial para o desenvolvimento de atividades vinculadas a essas capacidades.

Demonstraram ter compreensão sobre o que é alfabetização e letramento, comprovando a seriedade das pesquisas nesta área, nas quais alguns formadores de professores se envolvem e, felizmente, conseguem envolver seus acadêmicos. Revelaram também capacidade de percepção em relação a suas vivências pessoais, à sua formação e aos exercícios diários que constituíram suas práticas de ensino durante os Estágios Supervisionados. Evidenciaram, a partir destas percepções, a ampliação do autoconhecimento, autoformação e da auto-reflexão oportunizados pela experiência com o método História de Vida. E, acima de tudo, contribuíram com suas conversas, depoimentos, relatos escritos e orais, para a constituição desta pesquisa, interagindo e correspondendo de forma generosa e amigável para a solução dos questionamentos propostos, demonstrando consideração e respeito pelo processo de investigação aqui desenvolvido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAN, Ada. **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Elementos Histórico-sociais – um olhar transversal no contexto espaço-temporal das Histórias de Vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto.(Org.). **História e Histórias de Vida** - Destacados Educadores fazem a História da Educação Riograndense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

\_\_\_\_\_. Pesquisa (Auto) Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria e empiria - The autobiographic adventure: theory and practice**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALARCÃO, Isabel. (ORG.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBERTI, Verena. **História Oral: A Experiência do CODOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea. Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **O Imaginário Social dos Meninos e Meninas nas ruas de Santa Maria em relação à Escola**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ANTUNES, Helenise Sangoi [et all]. Os relatos autobiográficos: tecendo memórias. In: MACHADO, Aline Dubal [et all]. **Ciclos de Vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2004.

ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **Trajетória Docente: O encontro da teoria com a prática**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino: Editora Pallotti, 2005a.

ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **Práticas Educativas: repensando o cotidiano dos(as) professores(as) em formação**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação: Gráfica Imprensa Universitária, 2005b.

ARAÚJO, Helena Costa. Em torno de subjectividades e de Verstehen em histórias de vida de professoras primárias nas primeiras décadas do século XX. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria e empiria - The autobiographic adventure: theory and practice**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ARROYO, Miguel G. Reinventar e Formar o Profissional da Educação Básica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 37, julho 2003.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARDES, Alessandra Sexto; VIEIRA, Paula M. Teixeira. Bibliotecas e Livrarias no Discurso de Crianças e Adolescentes. In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio Roberto. (org.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores.** Juiz de Fora: UFJF, 2002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; JÚNIOR, Celestino Alves da Silva (ORG.). **Formação do Educador:** Dever do Estado, tarefa da Universidade. Vol. 01, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BIDDULPH, Steve. **O segredo das Crianças Felizes.** São Paulo: Ed. fundamento Educacional, 2003.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. 4ª ed. Porto: Porto, 1994.

BOLÍVAR, Antônio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto, 1997.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Revistas Educação e Sociedade,** Vol. 23, nº 81, Campinas: UNICAMP, dez/2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade.** Lembranças de Velhos. 3ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Lisboa: Difeu, 1989.

BRAKLING, K. **Produzir Textos:** uma prática social. 2002. Disponível em <<http://www.educarede.org.br>>. Acesso em 28/03/2004.

BRANDÃO, Márcia M. Em busca da Formação do Outro: Caminhos Alternativos. In: BRANDÃO, Márcia M. **A vida e o ofício de Professores:** Formação Continua, Autobiografia e Pesquisa em Colaboração. São Paulo: Escrituras, 2002.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. In: SCHUCH, Vitor Francisco (Org.). **Legislação Mínima da Educação no Brasil.** 8ª ed. Porto Alegre: SAGRA, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988.** Obra Coletiva, Editora Saraiva. Colaboração de PINTO, Antonio Luiz de Toledo; WINDT, Márcia Cristina Vaz dos Santos; SIQUEIRA, Luiz Eduardo Alves de. 27ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). In: ALENCAR, Ana Valderez A. N. de; RANGEL, Leila Castello Branco. **Constituições do**

**Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e suas alterações.** Brasília: Senado Federal, Sub-Secretaria de Edições Técnicas, 1986.

BRASIL. Lei de nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: GROSSI, Esther. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei nº 9394/96.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, dispendo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, MEC, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, MEC, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, MEC, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 05/2005, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, MEC, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUSCHINI Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa.** N ° 64, São Paulo: fev/1988.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

CALKINS, Lucy McCormick. **A Arte de Ensinar a Escrever:** o desenvolvimento do discurso escrito. Trad.: Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.



CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto III**. O mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CATANI, Denice Bárbara [et al]. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as Mudanças. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2ª ed., Porto: Porto Editora, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discours sur la Lecture – 1880-2000**. 2ª ed. Paris: Centre Pompidou, Fayard, 2000.

CODO, Wanderley. **Educação**: carinho e trabalho. São Paulo: Vozes, 1999.

CONTRERAS, J. A. **A Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: A solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001, 1ª. Ed.; 2004, edição revista e atualizada.

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e matérias Pedagógicas do 2º Grau, **Manual de Orientação**, 1984.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**: Coleção Educação Contemporânea. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

DAY, Vivian Peres. [et all]. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista Psiquiátrica do Rio Grande do Sul**. Vol. 25, supl. 1 Porto Alegre, Abril, 2003.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Resgatando imagens, colocando novas dúvidas: reflexões sobre o uso de fotos na pesquisa em história da educação. In: **Cadernos CERU**, São Paulo: NAP – CERU, série 02, n° 08, 1997.

DESLANDES, Suley Ferreira. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola Invisível – Jogos de Poder, Saber e Verdade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil**: das origens à construção,. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, vol.01, 2000.

FERNANDES, Cadi. O bê-a-bá e pouco mais. Dossier sobre literacia – Estudo da OECD /2001. **Diário de Notícias**, 05/12/2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Rodolfo. Magistério, Mídia e Imagem: O jogo das expectativas. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

FERREIRA, Nilda Teres. Para uma Nova Educação: Resgate de Imagem poética do Professor. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação e História**. 2ªed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

FERREIRA, Vera Laura dos Santos. **A Constituição da Professora de Educação Infantil pautada na autonomia: Entrelaçando gênero e profissão**. Dissertação de Mestrado, Santa Maria: PPGE, UFSM, 2003.

FERREIRA, Berta Weil; FERREIRA, Lenira Weil. Histórias de mulheres: o processo de identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria e empiria - The autobiographic adventure: theory and practice**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño**. Mexico: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emília. Los Procesos Constructivos de Apropiación de la Escritura. In: FERREIRO, Emília; GÓMEZ PALACIO, M. (orgs.). **Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura**. Mexico: Siglo XXI, 1982.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles [et. al], 19ª Ed., São Paulo: Cortez Editora - Autores Associados, 1991.

FISCHER, Beatriz T, Daudt. Ponto e Contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto.(Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria e Empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FORTUNA, Tânia. Apresentação. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **Trajatória Docente: O encontro da teoria com a prática**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino: Editora Pallotti, 2005a.

FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder. **Revista Mexicana de Sociología**. v.2, nº 3, jul/set 1988, p. 03- 20.

FRAGO, Antonio Viñao. **Las autobiografía, memorias y diarios como fuente historico-educativa: tipologia y usos**. Rio de Janeiro: Teias, UERJ, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

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

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O orientador educacional como mediador do processo pedagógico e das relações interpessoais. In: SILVA, Lauraci Dondé da; POLENZ, Tamara (ORGs.). **Educação e contemporaneidade: mudança de paradigma na ação formadora da universidade.** Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y metodo.** Salamanca: Sígueme, 1977.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços.** Porto Alegre: L & PM, 1991.

GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da Infância.** 226 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GEDIEL, Ana Luisa Borba [et al]. Refletindo sobre a formação docente: A ludicidade vivenciada a partir da lecto-escrita. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. (org.). **Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática.** Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

GERALDI, Wanderlei. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

GÓMEZ, Pérez. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao Professor: Histórias de Vida dos Professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António.(Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho.** 5<sup>a</sup> ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Repercussão dos sentimentos e das condições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimentos e qualidade de**

**ensino.** Porto Alegre: Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

JOLIBERT, Josette.(Coord.) **Formando Crianças Produtoras de Textos.** Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** São Paulo: Ática, S.A., 1989.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do Letramento.** Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. Leitura e Escrita de Professores: da Prática de pesquisa à Prática de Formação. **Revista Brasileira de Educação.** N° 07, jan/fev/mar/abr, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de Professores em Curso.** São Paulo: Ática, 2001.

LAHIRE B. **L'invention de L'illettrisme: rhétorique publique, éthique et sitgmes.**Paris: La Découverte, 1999.

LARROSSA, Jorge. Pedagogia, Experiência e Subjetividade – Uma exploração da Experiência do Livro e da Formação do Leitor na Educação Humanística. In: AZEVEDO, José Clóvis; SILVA, Luiz Heron. **Reestruturação Curricular.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LE GOFF, Jaques [et al]. **História e Memória.** 4ª ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Memórias e Saberes de Alfabetizadoras: Representações sobre a Leitura e a Escrita na História de Vida de Três Professoras.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: 2004.

LEÃO, Débora Ortiz. O cotidiano de estágio: Uma experiência de sentido na formação de professores. In: ANTUNES, Helenise Sangoi. (Org.). **Práticas Educativas: repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação.**Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, 2005.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: Leitura da fotografia histórica.** São Paulo: Edusp,1993.

LEMOS, Helen Denise Daneres; DEMAMANN, Sandra T.; FERREIRA, Simone De Mamann. O significado do jogo e do brinquedo no processo inclusivo: conhecendo novas metodologias no cotidiano escolar. **Cadernos de Educação Especial.** N° 20, 75-88, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Memória e estudos autobiográficos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria e empiria - The autobiographic adventure: theory and practice.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARRE, Jacques Léon. História de Vida e Método Biográfico. **Cadernos de Sociologia.** Porto Alegre: UFRGS, n° 03, jan/jul, vol.03, 1991.

MATURANA, Humberto. **O que é educar?** 2005. Artigo disponível em: <www.dhnet.org.br.htm>, Acesso em 20/11/2005.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília/DF, 1997. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br); acesso em 21/01/2005.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. Maio, 2000. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br); Acesso em 27/01/05.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **Manual de História Oral**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MELLO, Roger. **A arte olhando o mundo: O olhar do artista**. 2004. Disponível em: [www.tve.br](http://www.tve.br) . Acesso em: 16/06/05.

MILANESI, Luís. **Ordenar para Desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992.

MONTAGNER, Rosângela; CUNHA, Jorge Luiz da. **História Oral: uma nova perspectiva metodológica para a história da educação**. II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **ECCOS, Revista Científica**, vol.06, n° 01, São Paulo: UNINOVE, 2004.

NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **História e Histórias de Vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

\_\_\_\_\_. Os professores estão na mira de todos os discursos: são o alvo mais fácil a abater. **Pátio – Revista Pedagógica**. Ano VII, n° 27, Porto Alegre: ARTMED, Ago/Out 2003.

OLIVEIRA, P. S. **O que é Brinquedo?** 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de Oliveira. Imaginário e Memória Docente: um quebra-cabeças, montado em rede. In: RAYS, Oswaldo A. **Educação: Ensaio Reflexivos**. Santa Maria: Palotti, 2002.

ORLANDI, E. P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1996.

PAIVA, Aparecida. **A leitura Literária no processo de alfabetização:** A mediação do professor. 2005. Disponível em salto para o Futuro/TV Escola: [www.tve.brasil.com.br/salto](http://www.tve.brasil.com.br/salto). Acesso em 23/07/2005.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois.** São Paulo: Cortez, 2002.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PEREIRA, V. W. (Org.). **Aprendizado da Leitura -** Ciências e Literatura no Fio da História. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

PEREIRA, Daiana Braga; PIVETTA, Patrícia Brondani. Lúdico e Alfabetização: Tecendo idéias sobre o processo de Ensinar e Aprender. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **Trajatória Docente:** O encontro da teoria com a prática. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino: Editora Pallotti, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação –** Perspectivas Sociológicas. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Trad: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETRY, Maria Loreni de Brito. **A Formação do Professor:** da escola normal à habilitação para o magistério. Dissertação de Mestrado em Educação-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1990.

PIERRE, Nora. **Entre Memória e História:** a problemática dos lugares. Projeto História, n ° 10, dez/1993.

PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** Revisão Técnica José Cerchi Fusari, São Paulo: Cortez, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Santa Maria: UFSM, 2003.

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, Olga de Moraes. **Experimentos com Histórias de Vida.** São Paulo: Vértice, 1988

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTAMARINA, C; MARINAS, J.M. Historias de Vida y historia oral. In: DELGADO, J.M.; GUTIÉRRES, J. **Métodos y tecnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação e Desenvolvimento: Onde estamos e para onde vamos?** Texto do Seminário “Brasil em Desenvolvimento” do Instituto de Economia, UFRJ, 2003. Disponível em: [www.schwartzman.org.br](http://www.schwartzman.org.br), acesso em 29/01/2005.

SILVA, Nilce da; COLELLO, Silvia M. Gasparin. **Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica**. 2001. Artigo disponível em <[www.hollotopos.com.br](http://www.hollotopos.com.br)>, acesso em 16/12/2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. 15ª Edição. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Português: Uma proposta para o Letramento. Manual do Professor**. São Paulo: Moderna, 1999.

\_\_\_\_\_. **Letrar é mais que alfabetizar**. 2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em 28/03/2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização: As muitas facetas**. 2003. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em 28/03/2004.

SOLIGO, R. **Dez Questões a Considerar...** 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>> Acesso em 21/03/2004.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de; BUENO, Belmira de Oliveira. Memória e autobiografia: Formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**. N ° 02, mai/jun/jul/ago 1996.

SOUZA, Eliseu Clementino de. O conhecimento de Si, Narrativas de Formação e o Estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria e empiria – The autobiographic adventure: theory and practice**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TARDIF, Maurice. **Os Saberes Docentes e a Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever: Perspectivas Psicológicas e Implicações Educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever: Uma proposta construtivista**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: PONTES, 1988.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado – História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

UFSM. **Cronologia do processo de instalação dos cursos de graduação na Universidade Federal de Santa Maria 1960-1985**. Santa Maria, UFSM, 1985.

WEISS, Andréia. **As Artes Visuais na Formação e Ação de Professores – Anos Iniciais: Um olhar no Curso de Pedagogia – CE/UFSM**. Dissertação de Mestrado, PPGE, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: 2004.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI; GERALDI; PEREIRA (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas, Mercado de Letras, 1993.

ZILBERMAN, Regina. Leitura Literária e outras Leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (orgs.). **Leitura: Práticas, Impressos e Letramento**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.