

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

**CONSTRUÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE A
LEITURA E A ESCRITA INICIAIS: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**CONSTRUÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE A LEITURA
E A ESCRITA INICIAIS: UM ESTUDO COM PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS**

por

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2007

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

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

**CONSTRUÇÕES TEÓRICO – PRÁTICAS SOBRE A LEITURA E A
ESCRITA INICIAIS: UM ESTUDO COM PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS**

elaborada por

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Doris Pires Vargas Bolzan, Dr^a. UFSM
(Presidente/ Orientadora)**

Maria Emília Amaral Engers, Dr^a. PUC

Silvia Maria de Aguiar Isaia, Dr^a. UFSM

Valeska Fortes de Oliveira, Dr^a UFSM

Santa Maria, março de 2007.

Dedico este trabalho a minhas filhas muito amadas, Rafaela e Gabriela

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus pela saúde, pela força, pela energia que me transmitiu em todos os momentos dessa caminhada de estudos.

À professora Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan que me acompanhou proporcionando-me orientações precisas em todos os momentos da realização desse estudo, com profissionalismo, dedicação, paciência e amizade. Considero mais que Orientadora, grande mestra. Exemplo de profissional, cuja a competência, a sensibilidade, o carinho especial que tem por todas suas orientandas produzem marcas que levo para a vida. Obrigada por ter ajudado a ampliar meus horizontes.

À banca examinadora, agradeço a disponibilidade com que aceitaram o convite para avaliar este trabalho e por ter contribuído com a minha formação.

Às minhas filhas Gabriela e Rafaela pela força, pela serenidade, pela paciência sabendo compreender minha ausência em momentos que seriam de compartilhamento de nossas vidas.

Ao meu esposo, Flavenir, companheiro de todas as horas, que esteve ao meu lado durante esta caminhada sempre me dando força para continuar, vibrando e orgulhando-se com as minhas conquistas. Obrigada por ter fortalecido minhas energias proporcionando-me a tranquilidade que precisava para a realização deste sonho.

Ao meu pai (em memória), agradeço pelo exemplo que me deixou de dedicação, garra e responsabilidade. No trabalho como agricultor foi sempre um desbravador perseverante, reclamações do trabalho árduo nunca fizeram parte da sua personalidade. Esses exemplos, hoje, são a minha fortaleza, mesmo que eu tenha noção disso somente agora e não possa dizer pessoalmente, mas onde estejas sintas o meu “muito obrigado”.

À minha mãe que pela sua maneira de ser, me transmite equilíbrio, tranquilidade. Obrigada por torcer para que eu alcance meus objetivos.

Às professoras participantes desse estudo pelo apoio recebido na elaboração e concretização dessa pesquisa.

Às minhas queridas colegas da Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda pelo apoio, pelo estímulo, pela compreensão e a força que recebi nos momentos que mais precisei.

À minha amiga e colega do mestrado Vera Lúcia Machado pelo apoio, disponibilidade e pelas contribuições realizadas durante o desenvolvimento deste trabalho.

Quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material disponível para a imaginação e a criatividade.

Lev Vygotsky

RESUMO

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

CONSTRUÇÕES TEÓRICO – PRÁTICAS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA INICIAIS: UM ESTUDO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

AUTORA: ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS

ORIENTADORA: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Data e local da defesa: Santa Maria, 21 de março de 2007

Esta pesquisa insere-se na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. O estudo teve como objetivo investigar quais são as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais e compreender a repercussão dessas concepções na suas práticas diárias. Os estudos de Ferreiro (1993, 1999, 2001, 2005), Bolzan, (2001, 2002) Vygotsky, (2003) Nóvoa, (1991, 1992, 1997), entre outros, foram utilizados como aportes teóricos para o desenvolvimento dessa investigação. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, localizada na zona periférica da cidade de Santa Maria. As participantes são quatro professoras que desenvolviam seu trabalho pedagógico com alunos de primeiras e segundas séries do ensino fundamental. A investigação desenvolveu-se através de um estudo qualitativo narrativo, fundamentado nas falas/vozes das professoras alfabetizadoras. A escolha desta abordagem foi feita por acreditarmos que é através das trocas e do processo interativo que as professoras têm oportunidade de colocar suas crenças, seus pensamentos, discutir e refletir sobre a realidade na qual estão vivendo. A busca dos dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e de observações das aulas. Durante esse processo, foi discutido e refletido a respeito do que as professoras alfabetizadoras acreditam ser relevante para a realização de um trabalho de leitura e de escrita em suas classes, e, a partir daí analisamos qual a repercussão dessas concepções em suas práticas pedagógicas. Os achados da pesquisa evidenciaram que a prática pedagógica das professoras estava diretamente relacionada com a concepção de alfabetização que elas construíram ao longo de sua experiência escolar, acadêmica e profissional. Essas construções teórico-práticas repercutiram diretamente no modo como desenvolviam suas atividades pedagógicas. Assim, os achados apontam que mesmo as professoras estando vinculadas as concepções tradicionais de ensino, o momento que estão vivendo é de desestabilização entre a necessidade de implementar novas formas de atuação em sala de aula e os conhecimentos objetivados por elas durante sua formação. A disponibilidade e o interesse por parte das professoras em aprofundar estudos teóricos que viessem a contribuir para uma prática pedagógica baseada na interação social e consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, mostram que o investimento na formação continuada do professor a partir do processo de reflexão é indispensável à assunção da relação teoria e prática no cotidiano da escola e, conseqüentemente, a transformação das práticas de leitura e escrita iniciais incorporadas à alfabetização.

Palavras Chave: Alfabetização. Formação de professores. Leitura e escrita iniciais.

ABSTRACT

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

THEORETICAL AND PRACTICAL CONSTRUCTIONS ABOUT THE INITIAL READING AND WRITING: A STUDY WITH TEACHERS OF LITERACY

AUTHORA: ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS

ADVISER: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Date e local of the defense: Santa Maria, March 21rd, 2007

This research is inserted in the line of Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (Formation, knowledge and Professional Development) from Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. The study had as objective to investigate what are the conceptions from the teachers of literacy about the initial reading and writing and to understand the repercussion of those conceptions in their daily practices. The studies of Ferreiro (1993, 1999, 2001, 2005), Bolzan (2001, 2002) Vygotsky (2003), Nóvoa (1991, 1992, 1997), among others, were used as theoretic contribution for the development of this investigation. The research was carried out at a institution of Education of the State of Rio Grande do Sul located at outskirts of Santa Maria. The participants are four teachers who developed their pedagogical work with students of first and second grade of Ensino Fundamental. The investigation was developed through a narrative qualitative study and based on the speaking/voices from the teachers of literacy. The choice of that approach was done because we believe that it is through of choices and the interactive process that the teachers have the opportunity to present their beliefs, their thoughts and they discuss and reflect about the reality which they are living. The search of the findings was done through of semi structured interviews and of the observations of the classes. During that process it was discussed and reflected what the teachers of literacy believe that is relevant for carrying out a work of reading and writing in their classes and from that we analyzed what the repercussion from those conception in their pedagogical practices. The findings of the research emphasized that the pedagogical practices of the teachers were directly related with the conception of literacy that they constructed during their academic and professional experience at school. Those theoretic and practical constructions had a direct repercussion at the manner as they developed their pedagogical activities. Thus, the findings point out that even the teachers having the traditional concept of learning the moment that they are living is a non- stabilization moment between the necessity of implementation of the new forms of performance at class and the knowledge acquired by them during their formation. The availability and the interest of the teachers in order to go deeper into theoretical studies that come to contributed for the pedagogical practice based on social interaction and preview knowledge from the students show that the investment at continued formation of the teacher from of the reflection process is essential to assumption of the relation of theory and practice every day at school and, consequently, the transformation of the initial reading and writing practices incorporated into literacy.

Key Words: Literacy. Formation of professors. Initial reading and writing.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 A escola como organização aprendente	15
1.2 O processo formativo e o desenvolvimento profissional	18
1.3 Os professores como profissionais reflexivos.....	22
1.4 Saberes dos professores alfabetizadores.....	25
1.5 As Funções Psicológicas Superiores.....	29
1.6 A construção da leitura e da escrita pela criança.....	31
1.7 As concepções das crianças a respeito do sistema da escrita.....	34
1.8 Ler e escrever novos tempos, novas concepções do processo de ensino.....	39
1.9 Leitura e escrita iniciais: Atividades de estudo.....	44
2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	49
2.1 Temática.....	49
2.2 Objetivo Geral.....	49
2.3.Objetivos específicos.....	49
2.4 Questão de Pesquisa.....	50
2.5 Abordagem metodológica para a investigação.....	50
2.5.1 As narrativas: as múltiplas vozes dos sujeitos.....	52
2.6 O contexto da investigação	54
2.6.1 As professoras participantes da investigação.....	55
2.6.2 As turmas, os alunos.....	57
2.7 Os procedimentos para coleta de dados e os instrumentos da investigação..	58
2.8 Categorias de análise.....	60
3 ANALISANDO OS ACHADOS: AS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	64
3.1 Resistência.....	64
3.2 Ruptura da resistência.....	77
3.3 Tomada de consciência.....	83

4 APONTAMENTOS EM ABERTO.....	97
5 DIMENSÕES CONCLUSIVAS.....	110
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS.....	121

.

APRESENTAÇÃO

Os tempos atuais desafiam a grandes reflexões, face às intensas mudanças, em todos os campos da sociedade - político, econômico, cultural, científico, tecnológico. O ser humano encontra-se imerso na era da informação e, muitas vezes, perplexo diante de tão rápidas transformações em curto espaço de tempo. É uma época de crises de concepções, de incertezas, que impõem o repensar do processo educativo.

Entretanto, os educadores convivem com uma estrutura de sistema escolar que evolui a passos lentos e com uma realidade escolar em que ainda prevalece o modelo de ensino no qual os alunos continuam reproduzindo os ensinamentos do professor, sendo quase imperceptível um ensino interativo que pressuponha um outro papel para o aluno e o professor; logo, é preciso repensar o papel da escola e o dos profissionais da educação.

Não há como ignorar a crise pela qual passa a educação em sentido geral e, principalmente, a educação escolar, pois por muito tempo ela era destinada a uma minoria - os filhos das elites - sendo que o restante da população permanecia analfabeta. Tal situação histórica reflete nas práticas escolares nos tempos atuais. Um exemplo que pode ser observado é quando se ouve educadores falarem: “antigamente o ensino era muito melhor, hoje as crianças estão saindo da escola com muitas deficiências”. Essa é uma constatação real, porém, pensar a alfabetização para a minoria “privilegiada” da população, geralmente crianças que muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita já exploram e têm acesso a diferentes tipos de materiais escritos é muito diferente de pensar o processo de alfabetização de crianças que pertencem às classes sociais mais pobres com menor contato com o escrito, e também com pessoas que fazem uso e exploração do mesmo. Conseqüentemente, as hipóteses dessas crianças sobre a escrita são ainda primitivas.

Assim, para compensar essas diferenças e acompanhar a própria exigência de mudanças impostas pela evolução da sociedade é preciso que os alfabetizadores tenham o entendimento de como a criança se apropria da escrita.

Essa realidade desafia os educadores a transpor concepções arraigadas, de um ensino tradicional, que acredita na centralização docente como modo de promover e controlar o avanço da compreensão do sistema da escrita pela criança,

para então, compreendê-la como sujeito cognoscente, isto é, que busca ativamente o conhecimento do mundo à sua volta.

Assim, a partir dessa compreensão, o professor poderá organizar propostas de alfabetização que valorizem a participação, a autonomia, a criatividade, e a iniciativa da criança na apropriação da escrita.

Essas reflexões, aliadas a muitas outras, fazem parte de minha trajetória profissional, desde a atuação como alfabetizadora em uma escola particular de Santa Maria, na qual atuei por seis anos, adotando método silábico para ensinar as crianças a ler e a escrever, quando então, comecei a perceber a necessidade de buscar algo novo, que provocasse e estimulasse a criança a ser autônoma, a produzir seu próprio saber.

Tais percepções se fizeram ainda mais intensas ao trabalhar com crianças de classes populares no Sistema Municipal e Estadual de Ensino, deparando-me com a realidade da evasão e da repetência, alunos com situações sócio-econômicas precárias, sendo a escola, muitas vezes, o único lugar onde algumas de suas necessidades básicas eram atendidas. Antes de chegar à escola o acesso dessas crianças ao mundo letrado era restrito e pouco explorado ou mesmo pouco valorizado pelas pessoas com as quais conviviam.

O interesse em aprofundar estudos relativos à alfabetização tornou-se um desafio em função dessa realidade vivenciada.

E, assim, procurando entendimento relativo aos estudos de Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita é que comecei a preocupar-me com as questões referentes a como a criança aprende a ler e a escrever.

Quando comecei a perceber os alunos como sujeitos das suas aprendizagens, compreendi a necessidade de proporcionar um ambiente no qual as crianças pudessem escrever do seu próprio jeito sem medo de errar, espaços onde um pudesse ajudar o outro, construindo um processo de colaboratividade. Nessa dinâmica, pude constatar que a possibilidade do aluno participar de forma direta na construção do seu conhecimento, interagindo, opinando, ouvindo e se fazendo ouvir, favorece sua aprendizagem, e, conseqüentemente, professor e aluno sentem-se envolvidos num ambiente no qual a busca de novos saberes se faz presente para ambos.

A partir dessas experiências e vivências, busquei desenvolver meu trabalho como orientadora pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola de Ensino Estadual de Santa Maria, sendo que no convívio com as colegas, era possível perceber suas preocupações, um certo desânimo, em relação àqueles alunos que chegavam ao final da primeira série ou mesmo na segunda série e não liam e escreviam alfabeticamente. Percebi a necessidade de criar espaços de reflexões e estudos que abordem questões relacionadas com a construção da leitura e da escrita pela criança, partindo das experiências vividas pelas professoras no seu dia-a-dia, em suas classes.

Assim, a escolha da temática: *As concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais e sua repercussão na prática pedagógica*, decorreu do meu interesse em aprofundar estudos, buscando aprimoramento da minha prática. E, também com o intuito de contribuir na formação das professoras com as quais desenvolvo esse estudo, sendo a pesquisa uma possibilidade de aprendizado mútuo, tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos da pesquisa.

Esse estudo insere-se no contexto de ampla discussão acerca do trabalho de professores alfabetizadores, uma vez que a possibilidade de explicitar suas concepções, seus anseios, suas práticas poderá desafiar muitos educadores a repensar a forma como lidam com a construção do conhecimento da leitura e da escrita inicial. Muitas vezes, esse processo se reduz à reprodução e à memorização de letras, sílabas, palavras, e, posteriormente, textos vazios de significado e sentido para a criança.

Essa realidade pode ser considerada um entrave à melhoria na qualidade do ensino da leitura e da escrita inicial. Isso se atribuiu, em grande parte, ao fato de que, durante muitos anos, a língua escrita foi compreendida como um código, e aprender a decifrar esse código era a garantia de que a criança havia aprendido a ler e a escrever. Assim, a preocupação do professor alfabetizador era com o método mais eficaz para a apropriação da leitura e da escrita inicial pela criança, reduzindo-as a aprendizagens de uma técnica.

Entretanto, é sabido que esse entendimento de ensino e de aprendizagem no qual a prática pedagógica é organizada a partir de exercícios de reprodução predeterminados pelo professor, torna o processo de alfabetização artificial, e, conseqüentemente, irrelevante para o aprendiz. Freitas (1998) complementa a idéia,

mencionando que a ênfase dada ao desenho das letras e à mecânica de ler o que está escrito compromete o significado que a escrita possa vir a ter para a criança.

E, assim, muitos outros fatos contribuem para a perpetuação das referidas práticas como exemplos: uma história de formação que resultou na fragmentação dos saberes, estudo de teorias longe dos problemas reais do dia-a-dia, e, ainda, a maioria dos professores atuantes nas instituições vêm de uma formação inicial na qual essas concepções é que permeavam os cursos de formação. Também quando recorrem às recordações da infância na escola, geralmente, o que vem à memória são métodos, cartilhas, treino de habilidades motoras, cópia e repetição de um conjunto de tarefas, em sua maioria sem sentido e significado.

As práticas de alfabetização podem evidenciar as concepções que o professor tem acerca do processo de ensinar e de aprender; assim, o objetivo desse estudo foi investigar quais concepções sobre a leitura e a escrita iniciais estão presentes nas práticas docentes das alfabetizadoras e compreender as suas repercussões na prática pedagógica.

Assim sendo, a investigação foi desenvolvida a partir de uma metodologia qualitativa inserindo na perspectiva da abordagem sociocultural, na qual as falas/vozes das professoras vão construindo as relações de discussões e reflexão entre os participantes da pesquisa.

Desse modo, a pesquisa foi estruturada a partir da apresentação do tema escolhido, situando os motivos que levaram a escolhê-lo.

Na primeira seção, foram enfatizadas as contribuições teóricas que fundamentaram esse estudo.

Na segunda seção, foi apresentado o desenho da investigação no qual foram explicados e caracterizados, detalhadamente, a temática, os objetivos, as questões de pesquisa, a abordagem metodológica, contextualizando o local da investigação, as participantes da pesquisa e os procedimentos e instrumentos para a busca dos dados.

Na terceira seção, a análise dos achados da investigação.

Na quarta seção, os apontamentos em aberto.

Por fim, foram apresentadas as dimensões conclusivas, as referências que deram sustentação a esse estudo e os anexos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As reflexões provocadas no grupo em que a pesquisa foi desenvolvida, impulsionaram-nos a buscar aprofundamento dos conhecimentos dentro da temática na área da leitura e da escrita iniciais, sendo as pesquisas de Ferreiro (1997, 1993, 1999, 2001, 2005), Teberosky (1999), os estudos de Bolzan (2001, 2002, 2003, 2004, 2005) e o pensamento vygotskiano, entre tantos estudos, aqueles que serviram como suporte teórico desta investigação, uma vez que tais estudos levam em conta a construção de conhecimento através da interação e da mediação entre os indivíduos a partir da cultura.

1.1 A Escola como organização aprendente

A escola é o espaço institucionalizado das relações pedagógicas, um espaço cultural, onde se constroem aprendizagens. Sua função principal é articular e produzir conhecimentos, sendo o seu projeto pedagógico o propulsor de tudo isso.

É por meio dele que a escola poderá conquistar sua autonomia e a capacidade de delinear sua própria identidade, ou seja, estabelecer espaços de debates, diálogos e organização do trabalho escolar fundamentado na reflexão coletiva. Nesta direção, o professor aprenderá muito mais sobre a sua profissão. Para tanto, é imprescindível que seus gestores tenham esse entendimento, porque “é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade” (LIBÂNEO, 2004, p.34) pois, cada escola é singular, tem sua história, seu contexto específico e com ele aprendemos. “O contexto e as relações de trabalho ensinam, a organização como conjunto aprende a partir da sua própria história e memória como instituição” (BOLIVAR, 1987, p.81).

Entretanto, a realidade escolar mostra que as instituições não têm sido um lugar privilegiado para a aprendizagem institucional, pois não existe uma história própria de cada instituição, na qual se dê espaços à continuidade de um trabalho de aprendizagem dela própria. É sempre um começar de novo, e as “aprendizagens” não costumam vir da própria instituição, há uma tendência dos educadores em seguir receitas prontas ou acatar ordens que vêm de cima, acreditando que para

tudo existe uma resposta verdadeira e alguém é dono dessa solução/verdade. (BOLÍVAR, 1987).

Assim, o questionamento, a resolução de problemas, a tomada de decisões, e a criatividade são elementos com os quais muitos educadores não conseguem lidar. Então, preferem adaptar-se às situações, racionalizar suas ações, reduzir a complexidade com respostas externas, evitando discutir em profundidade os seus problemas, demonstrando suas dificuldades para transitar na prática com esses elementos.

No entanto, “as organizações aprendem através de indivíduos que aprendem (...) não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual” (BOLIVAR, 1987, p.82), Nesse sentido, é importante lideranças por parte de pessoas - diretor, professor, supervisor, orientador - enfim, sujeitos que provoque a reflexão para que o grupo sinta-se desafiado, motivado a sair de um tipo de atividade individual para compartilhar e reconstruir conhecimentos, constituindo assim, em aprendizagens da própria instituição. Garcia (1999, p.156) confirma essa idéia dizendo que:

El esfuerzo por conseguir unas escuelas más participativas, en las que los profesores diseñen innovaciones y adaptaciones curriculares, en las que las clases sean lugares de experimentación, colaboración y aprendizaje, en las que los alumnos aprendan y se formen como ciudadanos críticos, pasa necesariamente por contar con un profesorado capacitado y comprometido con los valores que ello representa.¹

Para esse autor, pensar a aprendizagem institucional, implica pensar no desenvolvimento profissional dos professores porque o contexto de trabalho impõe, de uma forma ou de outra, que os professores resolvam problemas, criem estratégias, enfrentem os desafios que, na maioria das vezes, são complexos, difíceis em decorrência que o perfil dos alunos mudou, devido a muitos fatores, entre eles, novos valores impostos pela sociedade, os impactos trazidos pelos meios de comunicação, o avanço dos problemas sociais. Essas difíceis situações exigem ação por parte dos professores, e a busca de novas formas de pensar o ensino, e de organizar o trabalho escolar.

¹ Tradução livre: O esforço para conseguir escolas mais participativas, em que os professores sejam inovadores e projetem adaptações curriculares, em que as classes sejam lugares de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadãos críticos, passa necessariamente por contar com um professorado capacitado e comprometido com os valores que isso representa.

Entretanto, a concretização dessa prática requer a ruptura do individualismo dos docentes, fruto da falta de espaços institucionais organizados para que os educadores possam discutir, refletir, compartilhar experiências, conhecer em profundidade o contexto onde trabalham, entendendo suas dificuldades e limites para assim elaborar formas de enfrentar as condições políticas internas e externas que são profundamente burocráticas e ditadoras.

Esses profissionais capacitados e comprometidos terão condições de tornar a instituição um lugar de aprendizagem, de formação na ação, porque saberão que necessitam do grupo, do compartilhamento de idéias para buscar alternativas para os problemas diários e, assim, poderão avançar para descentralização e se tornar protagonistas de uma proposta de ensino que venha ao encontro das necessidades da comunidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, Bolivar (1997, p. 84) escreve que:

Os indivíduos aprendem como parte das suas atividades diárias, especialmente quando entram em interação com os outros e com o meio exterior. Os grupos aprendem quando seus membros cooperam para atingir objetivos comuns. O sistema, na sua globalidade aprende, ao obter retroalimentação do ambiente, e antecipa mudanças posteriores.

Na mesma direção, Libâneo (2004, p. 234) comenta que é necessário “as escolas cultivarem momentos de prática reflexiva, pois dessa reflexão sobre a ação podem nascer mudanças na estrutura de relações vigentes na escola visando criar uma nova cultura organizacional”.

Diríamos que, além de criar momentos de reflexão, é preciso chegar ao sujeito professor, ou seja, a organização do trabalho institucional precisa ser pensada a partir da compreensão da prática que está acontecendo, para poder planejar ações a partir da problematização de todo o grupo que compõe a instituição, visto que a singularidade das escolas é enorme. Caso contrário, continuaremos a receber informações externas e reproduzir o preestabelecido, alheio à realidade da localidade.

Enfim, é nessa perspectiva que as instituições escolares poderão se tornar organizações aprendentes, à medida que os sujeitos que nela trabalham participem na organização do trabalho escolar, tomando decisões, conquistando espaços de reflexão conjunta, tornando-se sujeitos das transformações que se fizerem necessárias, contribuindo assim, para o desenvolvimento profissional de todos os participantes do processo.

1.2 O processo formativo e o desenvolvimento profissional

A formação dos professores é considerada um dos pilares fundamentais do processo educativo, todavia precisa ser entendida por nós - educadores - como um processo dinâmico, inacabado, que acontece ao longo do tempo, por meio do qual um profissional em conjunto com os demais vai construindo e reconstruindo saberes, respondendo à pluralidade dos diferentes contextos culturais.

Embora esse processo de formação ainda não se efetive na prática das instituições escolares, é sabido que o desenvolvimento pelos educadores das tradicionais práticas pedagógicas nas quais o conhecimento é repassado ao aluno como algo passivo e externo desvinculado das condições histórico-sociais, já não dá conta das exigências atuais da sociedade.

Nesta direção, Pérez Gómez (1999, p. 34) escreve que:

a formação dos professores não só deve procurar que os professores sejam conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar, mas sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensina.

Diante disso, é imprescindível refletirmos sobre as novas competências dos professores para ensinar - nosso entendimento sobre o ensinar e o aprender, uma vez que, como diz Alarcão (2003, p. 100):

A sociedade atual exige cidadãos responsáveis, capazes de iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação a novas formas de vida, resistentes a desânimos ou frustrações em face das dificuldades, interventores e lutadores de idéias, realizadores de projetos, avaliadores de sucessos e fracassos.

Ao analisar as palavras colocadas por Alarcão (2003) sobre as exigências da sociedade para com o cidadão, parece-nos que a escola é um mundo à parte que quase não evolui, porém, isto não significa atribuir somente aos professores o insucesso do ensino, mas é preciso reconhecer que eles representam uma das facetas essenciais que concorrem para melhorar a qualidade do ensino.

Assim, a formação dos professores precisa ser pensada como peça-chave para essa melhoria, pois o que se observa é uma enorme distância entre o perfil de educador que a atualidade exige e a realidade reprodutivista e passiva, vivida nas instituições escolares.

Ao refletirmos sobre essa questão, podemos dizer que a consolidação e a perpetuação da forma tradicional de ensino se efetiva ainda dessa maneira, em função da cegueira da tradição. O professor, por sua vez, ensina como aprende e como concebe o ensino, sendo assim, a escola continua reproduzindo modelos de ensino baseados na transmissão e reprodução de conteúdos, mesmo sabendo que esses modelos não condizem com a realidade presente, ele não consegue transpor esse sistema sedimentado.

Para romper com essas resistências, nós educadores, precisamos enxergar o ensino além do que está posto, sendo essa uma tarefa muito complexa, que não pode ser pensada individualmente, pois muitos são os determinantes que intervêm para permanecermos na cegueira, principalmente as políticas públicas que envolvem a educação.

A formação do professor poderá desempenhar papel fundamental na configuração de uma nova proposta de ensino. Para tanto, precisa ser entendida como um processo de construção, no qual os professores não sejam apenas consumidores, executores, técnicos de sua ação pedagógica, mas profissionais criadores, inventores, críticos, reflexivos e capazes de pesquisar a partir do seu contexto construindo e reconstruindo sua própria prática.

Desse modo, romper com o que está instituído, implica, segundo Nóvoa (1991, p. 67), “que os professores assumam o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional”.

É com esta visão que Sacristán (apud NÓVOA, 1997, p. 55) aponta para a necessidade de um “modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado” para situar o aperfeiçoamento dos professores. Entretanto, como diz Tardif (2002, p. 243), “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”.

Assim, o enfrentamento e a resolução dos problemas escolares dar-se-á a partir de uma indagação reflexiva na qual professores em formação e em exercício tomam consciência das questões sobre o ensino que praticam. É, pois, através da ação reflexiva sobre os fazeres e saberes pedagógicos que as mudanças podem acontecer, havendo, assim, compromisso entre os envolvidos no processo-professor/aluno/ escola/sistema (SCHÖN, 2000).

O comprometimento dos professores com sua profissão exige a reflexão permanente sobre a sua prática pedagógica, buscando compreender os problemas de ensino, a organização dos currículos escolares ao mesmo tempo em que aprendem como pessoas e como profissionais. Esse processo implica que sejam capazes de socializar suas construções através de troca de experiências com outros docentes. Nóvoa (1991, p. 67) confirma esta idéia ao mencionar que “os professores devem deter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar”.

Nessa direção, podemos evidenciar que o trabalho docente tem resultados pertinentes, quando os professores se posicionam como sujeitos do ato de conhecer, contrapondo-se aos moldes da escola bancária, citada por Freire (1987), na qual o que se valoriza são os conteúdos descontextualizados, compartimentados, sem sentido para o educando, mas que devem ser arquivados na memória para serem devolvidos igualmente através de testes e provas.

Essa realidade, ainda presente em grande parte das escolas, só poderá ser transformada com a quebra do isolamento profissional dos professores, e então, ao adotarem uma perspectiva de trabalho conjunto poderão refletir com os seus colegas sobre as necessidades de cada contexto. Isso implica que os docentes sejam entendidos como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o saber produzido pelos outros para que no compartilhamento de idéias e de saberes possam contribuir para a construção e reconstrução do projeto da sua instituição.

Nesta direção, Nóvoa (1992, p. 15), ao analisar a questão da formação de professores, afirma que:

A formação de professores é concebida como um dos componentes de mudança da Escola, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, traduz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da Escola.

Nesse sentido, é preciso repensar o processo de formação continuada que as escolas propõem, este precisa instigar o professor a desenvolver a autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a construir teorias sobre o seu próprio trabalho, pois a prática necessita da teoria e vice-versa. Acreditamos que o maior obstáculo é a cultura do isolamento, os professores compreendem que precisam mudar sua prática, mas ninguém consegue fazer mudanças sozinho, devido às forças do sistema. É preciso organizar espaço e tempo para que a formação do professor se desenvolva na troca com seus parceiros de profissão para que, assim, possam enfrentar e encontrar soluções para os desafios e as dificuldades inerentes à profissão.

Entretanto, ainda tem sido muito comum as escolas pensarem na formação continuada a partir da promoção de cursos de capacitação, por meio de palestras nas quais os professores ouvem o que devem fazer. Essas dinâmicas se constituem em reflexões periféricas, mas que não se sustentam na hora do professor efetivar a sua prática porque ele nem sempre tem oportunidade de reelaborar seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, Schön (2000) afirma que o professor precisa atuar como um profissional que reflete sobre suas experiências e saberes, pois à medida em que coloca para si as questões do cotidiano como situações de desafio estará abrindo espaços para a consolidação desse processo de reflexão. Para o mesmo autor, isso implica um processo de pensar, ou seja, fazer uma reflexão na ação, permitindo a reorientação da ação no mesmo momento em que a está vivendo. Outro momento desse processo é a reflexão sobre a reflexão na ação. O profissional busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar outras alternativas para aquela situação.

Nas palavras de Bolívar (1987, p. 84):

Os indivíduos aprendem como parte das suas atividades diárias, especialmente quando entram em interação com os outros e com o meio exterior. Os grupos aprendem quando seus membros cooperam para atingir objetivos comuns. O sistema, na sua globalidade aprende, ao obter retroalimentação do ambiente, e antecipa mudanças posteriores.

Assim, a escola necessita organizar espaços e tempos para que a formação continuada de professores seja desenvolvida a partir das necessidades do grupo, sendo a voz dos professores o elemento de reflexão, trazendo a teoria a partir da

prática para que possam interpretá-la. “Teorizar não quer dizer outra coisa que dotar ao que se viveu na sala de aula, no trabalho de grupo, dos significados que adquire, para cada um, a própria experiência” (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p.15).

Portanto, é fundamental que os sujeitos envolvidos no processo de ensino entendam a escola como uma organização dinâmica, permitindo que se construam novas aprendizagens e, a partir dessas aprendizagens, encontrem respostas capazes de colaborar para a compreensão da complexidade que envolve o sistema escolar.

1.3 Os professores como profissionais reflexivos e o processo de construção do conhecimento

Quando falamos em dificuldades para efetivar uma prática coerente com as necessidades dos educandos, quando pensamos sobre o processo de ensinar e de aprender, deparamo-nos com a realidade de muitos alunos que não avançam e não aprendem, e aqueles que avançam, muitas vezes, não gostam da escola.

É também, com base nessas constatações, que mais uma vez, salientamos a necessidade de repensar o papel do professor, pois o que leva a escola brasileira a estar como está, é, em grande parte, a apatia dos profissionais da educação, acostumados a reproduzir o modelo instituído pela política vigente, cumprindo a burocracia que as autoridades centrais deliberam, sendo, muitas vezes, eles e a escola os únicos responsáveis pelos problemas educacionais, como diz Schön (1997, p. 79) “o que equivale a culpar as vítimas”.

A história mostra que, desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, a educação tem a finalidade de atender aos interesses da classe dominante. Então, podemos concluir que as mudanças não virão do poder central. Não se pode pensar ingenuamente que o professor é o culpado por todos os problemas que causam o fracasso escolar.

Coll (2003, p. 19) coloca algumas interrogações que têm implicações diretas com estas discussões: “Como a qualidade de vida dos docentes interfere no seu trabalho? Que espaços de trocas o sistema educativo oferece ao educador?”

Esses questionamentos desafiam-nos a pensar sobre o desinteresse do poder público no investimento em educação, uma vez que os docentes são mal pagos, cumprindo, em sua maioria, sessenta horas semanais para se manter e, ao chegar às escolas, as condições oferecidas são precárias. Ainda há uma crença de que todos os problemas da sociedade podem ser resolvidos por meio da escola.

Quando falamos em toda essa problemática, é fundamental enfatizar o professor como profissional reflexivo que compreende suas possibilidades e limites, que sabe o que e porque ensina, que problematiza e refaz constantemente seu ato pedagógico, buscando construir, fundamenta-se com o conhecimento teórico que dê suporte a uma prática apropriada às necessidades do mundo de hoje, evitando, assim, modelos preestabelecidos de imitação e reprodução acríticas.

Nessa perspectiva, as reformas educativas oferecem, hoje, a oportunidade para repensar estas questões, principalmente, no que se refere à reflexão coletiva sobre as práticas produzidas nos sistemas de ensino. Isso significa que os professores poderão conquistar espaços que possibilitem a reflexão sobre as suas práticas, poderão aprender a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade em conjunto com a comunidade, compartilhando com os colegas em seu grupo de trabalho.

Acreditamos que é no dia-a-dia que ele reconstrói sua formação. Sua própria classe serve de campo de pesquisa (SCHÖN, 1997; BOLZAN, 2001, 2002).

Nesse processo de reflexão na ação, Bolzan (2002, p. 17), baseada nos estudos de Schön, identifica uma série de momentos em que o professor exercita a reflexão a partir do trabalho que está desenvolvendo em sala de aula:

Primeiramente ele se coloca como alguém que é capaz de surpreender-se com seus alunos. Segundo momento: reflete sobre o fato que foi surpreendido, pensa sobre o que o aluno disse. Terceiro momento: reformula o problema, que lhe causou surpresa, para ver a compreensão do aluno sobre o fato. E por fim propõe uma nova questão para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

Entretanto, o que verificamos na prática é uma desconsideração do professor em relação às hipóteses dos alunos, os conhecimentos trazidos por ele, o respeito pelo contexto e cultura no qual está inserido. Assim, a escola torna-se um espaço de transmissão de “conteúdos”. Muitas vezes, nem o professor, e muito menos o aluno

sabe por que está sendo passada aquela informação, tornando o ato de aprender superficial, mecânico.

Nesse sentido, precisamos compreender o conhecimento escolar a partir da perspectiva de um modelo de ensino aberto, gerado por um processo construtivo e orientado, que considera a reflexão na escola e sobre a atividade fundamental, exigindo que o professor perceba o ritmo e as diferenças individuais de cada aluno (BOLZAN, 2002), pois é na participação do sujeito em atividades compartilhadas com os outros, na apropriação de instrumentos culturais, que ele se desenvolve e interioriza conhecimentos.

Nessa mesma direção, Vygotski (apud BAQUERO, 1998) coloca que esse processo de interiorização, primeiramente, representa uma atividade externa, mas que se constrói e começa a suceder internamente, como um processo de reorganização que se incorpora, formando uma nova identidade psicológica.

Dessa forma, a verdadeira aprendizagem acontece quando há mudanças internas no pensamento do indivíduo. De acordo com o pensamento vygotskiano, a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados. À medida que a aprendizagem avança, o indivíduo desenvolve-se mais rapidamente. O sucesso da aprendizagem depende das interações e mediações do indivíduo com os outros.

Para explicar a aprendizagem, Vygotsky (1994, p. 112) utiliza o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se caracteriza “pela distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Assim, o sujeito realiza, com a ajuda do outro, aquilo que ainda não consegue resolver sozinho e vai evoluindo a patamares superiores de conhecimento, de aprendizado e, conseqüentemente, de desenvolvimento, ou seja, aquilo que era potencial torna-se real. Bolzan (2002, p. 41) complementa a idéia escrevendo:

Diante disso, podemos dizer que o desempenho de um indivíduo pode mudar, à medida que ele atua com outros sujeitos durante as situações de aprendizagem. Ao mesmo tempo, precisamos considerar os conhecimentos prévios e as experiências vividas socialmente por ele. Portanto a bagagem sociocultural de cada sujeito é um fator que distingue suas condições, para aprender durante situações de ensino.

Desse modo, o professor como mediador, nesse processo, constrói espaços interativos, possibilitando a reflexão, para que o aluno aproprie-se de experiência cultural e consiga suporte para desenvolver seu potencial cognitivo. Assim sendo, Bolzan (2002, p. 53) menciona que:

A educação escolar precisa se preocupar com a simultaneidade dos papéis de aprendente/ensinante, pois o processo interativo, advindo desta relação, poderá possibilitar a superação da repetição, da cópia ou da mera execução das atividades propostas, com vistas à criação, à reinvenção, ao conflito e à reconstrução de novos saberes reconhecidos e sistematizados academicamente.

Enfim, a educação escolar precisa transformar sua prática para que realmente se efetive um ensino capaz de corresponder às necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos. Acreditamos que os professores desempenham papel fundamental nessa reconstrução, para tanto, precisam assumir efetivamente o seu papel como sujeitos que têm saberes, histórias e experiências dando sentido e significado ao seu processo de construção pessoal e profissional.

O desenvolvimento desse processo pressupõe uma prática reflexiva, na qual se valorize a construção pessoal de conhecimento de cada um; onde haja o envolvimento dos docentes em um trabalho colaborativo com os seus pares. Ao envolver-se em projetos de investigação-ação sobre as práticas, numa abordagem reflexiva, o professor estará refletindo sobre a sua prática e assim, aumenta o seu conhecimento profissional, à medida que consegue explicitar diferentes aspectos do seu conhecimento, (SCHÖN, 2000) possibilitando novas aprendizagens construídas no e pelo grupo e que terão elementos significativos para a efetivação de novas práticas de ensino.

1.4 Os saberes dos professores alfabetizadores

A educação vem cada vez mais renovando seus objetivos, sendo que, os conceitos de autonomia, de emancipação e de liberdade estão presentes em todos os discursos relacionados ao ensino, porém, os sistemas escolares não conseguem efetivar esses objetivos.

Ao nos interrogarmos sobre o porquê dessa situação, pensamos o quanto é importante discutir, no caso desse estudo, sobre a questão dos saberes que os professores alfabetizadores constroem ao longo da sua formação, isto é, os conhecimentos, as competências, as habilidades e as experiências que utilizam na sua prática docente. Saberes esses, que são adquiridos ao longo de suas vidas e têm sua natureza própria ou seja “os professores como sujeitos possuem, utilizam, produzem e apropriam-se de saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 228) sendo que esses saberes não são apenas aqueles que os professores adquirem na sua formação acadêmica.

Na prática, esses saberes são apenas uma das facetas desse processo complexo que envolve o ensinar. Os professores sabem que esses conhecimentos não poderão dar conta da constituição de todos os saberes necessários à prática pedagógica alfabetizadora, porém, os dilemas dos professores com relação aos saberes adquiridos na formação inicial são outros e se configuram como obstáculos na construção de novos saberes necessários na sua atuação cotidiana. Pois, ao observarmos as práticas das professoras alfabetizadoras percebemos as suas dificuldades em estabelecer relações entre as teorias estudadas na academia e as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula.

Outro dilema diz respeito à forma como muitos dos professores formadores trabalham os conhecimentos acadêmicos, desconsiderando os saberes e experiências dos futuros professores. Nesse sentido, Tardif (2002) escreve que os formadores de professores fazem com que os alunos passem os anos de sua formação assistindo às aulas, para a partir delas, aplicarem os ensinamentos nos locais onde irão atuar. Nessa direção, o mesmo autor diz que até agora a formação dos professores esteve dominada, sobretudo por conhecimentos disciplinares, já constituídos, sem conexão com a ação profissional.

Assim sendo, os profissionais ao chegarem à escola, para efetivar a sua prática, carecem de uma consciência de que eles podem ser construtores de saberes, juntamente com o seu grupo de trabalho. Na maioria das vezes, a relação que os professores mantêm com os saberes é de transmissores de um produto acabado, fazendo de seu trabalho uma prática prescritiva, sem perceber sua capacidade de produzir e legitimar seus saberes. Tardif (2002, p. 40-41) complementa essa idéia ao escrever que:

Os saberes que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos.

Essas considerações, todos nós sabemos que são reais. De modo geral, ao conversamos com os professores que estão realizando sua prática, percebemos essas evidências. Eles parecem se achar incapazes de produzir ou controlar os saberes que exercem. No entanto, produzir e legitimar os seus saberes é uma necessidade premente nos dias atuais, pois essa situação posta contribui para a perpetuação das práticas de alfabetização de reprodução e memorização que priorizam métodos seqüenciados em vez de uma prática criadora na qual os professores busquem novos conhecimentos, criem formas distintas de intervenção no processo pedagógico conforme as necessidades do contexto.

Tardif (2002, p.11) diz que :

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Assim sendo, é preciso que os saberes individuais dos professores sejam compartilhados com os demais, pois de nada adianta uma moeda de ouro no fundo do Oceano sem que se consiga atingi-la. Ou seja, os espaços escolares são permeados por muitos saberes que só ganham sentido quando colocados em relação à situação coletiva de trabalho.

Todavia, a grande maioria dos profissionais que atuam na escola não conhecem os saberes, as construções teórico - práticas dos seus colegas e, conseqüentemente, não valorizam seus próprios saberes, porque não explicitam, não refletem, não socializam. Sendo assim, apenas reproduzem, repassam aos seus alunos os conteúdos estabelecidos da sua disciplina ou que julgam importantes transmitir, sendo essa uma prática solitária e carente de construções de saberes que permitam-lhes exercer na prática, suas atividades docentes com criatividade, com inovação, com pertinência e domínio de situações imprevistas.

Em se tratando de alfabetização, os saberes dos professores adquirem uma dimensão ainda maior, exigindo que eles sejam capazes de articular uma gama de

saberes relativos ao processo de ensinar e de aprender para que a apropriação da leitura e da escrita pela criança possa ser bem sucedida.

Para que os professores articulem essa gama de saberes relativos à alfabetização, é preciso que se apropriem do conhecimento teórico que diz respeito à construção da leitura e da escrita inicial, pois não basta o professor ter anos e anos de experiência e seguir sua intuição. Ele precisa também, estudar a literatura e apropriar-se dela para que, ao defrontar-se com situações específicas e que lhe exigirão novas respostas, possa, então, mobilizar os seus saberes, criar novos, reelaborar estratégias e assim mediar com sucesso o processo de alfabetização.

Inicialmente no que se refere aos saberes difundidos pela literatura dessa área, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da Língua Escrita é um dos saberes docentes essencial para quem vai alfabetizar. Isto é, o professor precisa compreender o processo pelo qual a criança passa até se apropriar da escrita convencional, para entender que o ensino da leitura e da escrita inicial vai além da transmissão dos conhecimentos do código escrito, implicando no domínio de um sistema, no caso brasileiro, a língua materna portuguesa.

Esse saber é uma possibilidade de mobilizar muitos outros saberes que serão incorporados à prática do professor, como por exemplo: valorizar os saberes, as experiências dos alunos, entender que a aprendizagem se efetiva muito mais pelo que o aluno faz e não pelas informações que recebe do professor, perceber que a leitura e a escrita estão na vida e não apenas na escola, permitir e incentivar a criança a escrever do seu jeito.

Nessa mesma direção, Freire (1996) também nos traz uma contribuição que desestrutura com idéias reducionistas de alfabetização e propõem a alfabetização como à relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo. A linguagem escrita é fruto de esforço coletivo e tem um significado social: possibilita ao sujeito ampliar seu conhecimento do mundo, pois a relação entre escrita e significado é essencial para a apropriação desses conhecimentos.

Outro saber indispensável à alfabetização é o que Vygotski (1994) coloca referindo-se à noção de que as crianças aprendem na *interação* com o outro, o que lhes possibilita o desenvolvimento da inteligência, pois na medida em que são desafiadas, que confrontam pontos de vista, suas idéias são desestruturadas, há desequilíbrios, provocando um processo de reorganização cognitiva, sendo a

linguagem a mediadora desse processo. Esses conhecimentos, se apropriados pelo alfabetizador, poderão se constituir em saberes que mudarão o foco educativo:

do professor que ensina para o aluno que aprende; do método preconcebido para o estímulo à construção do saber, do método previsível e controlado passo a passo para a prática pedagógica tecida no dia-a-dia dos conflitos cognitivos emergentes em sala de aula; da progressão previsível e justificada a priori para a flexibilidade capaz de respeitar o tempo do aluno, valorizando o seu ritmo e o seu direito a descoberta, do fazer escolar para a efetiva conquista do saber e da aprendizagem significativa (FERREIRO, 2005, p.12).

Nesse sentido, podemos dizer que os diversos saberes que os professores transmitem aos alunos em suas práticas podem favorecer ou se tornarem obstáculos à alfabetização das crianças, uma vez que “são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF, 2002, p. 228).

Assim, à medida que os professores entendem a alfabetização como um processo individual no qual o aluno memoriza e reproduz os ensinamentos do professor, conseqüentemente, em vez de favorecer o processo de alfabetização das crianças estará dificultando.

O professor alfabetizador, ao buscar apropriar-se de saberes que levem em consideração todos esses processos estará organizando sua proposta pedagógica, visando desenvolver a capacidade criativa dos alunos, a autonomia, a auto estima e, como conseqüência, a apropriação de novos conhecimentos relativos à lecto-escrita.

1.5 As Funções Psicológicas Superiores

Sabemos que a criança aprende a ler e a escrever através da interação entre elas e os adultos. O professor alfabetizador tem a função de potencializar o processo de aprendizagem das crianças por meio de atividades de interação que possibilitem a elas internalizar e apropriar-se de instrumentos culturais como as idéias, os conceitos, a linguagem e as aprendizagens, pois segundo Vygotsky (2003, p. 73) “o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar”.

Nesse sentido, a escrita também ativa as Funções Psicológicas Superiores, constituindo outra forma de manifestação da linguagem. Luria (2003, p. 144) define a escrita como “uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”.

Assim, se os Processos Psicológicos Superiores se originam na vida social, logo é na participação da criança em atividades compartilhadas com os outros, sejam eles da mesma idade ou adultos, por meio de um processo ativo de construção e re-construção de suas idéias acerca da leitura e da escrita, que ela poderá compreender o seu modo de produção, sendo esse processo essencial para a elaboração de funções psicológicas que estavam próximas de se completar e que, em se completando, propiciam novas aprendizagens. Nesta direção Baquero (2001, p. 26) comenta:

O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores, depende essencialmente das situações sociais específicas em que o sujeito participa. Os Processos Psicológicos superiores são especificamente humanos, enquanto histórica e socialmente constituídos. São produto da linha de desenvolvimento cultural.

O desenvolvimento humano acontece nas inter-relações com a aprendizagem humana, assim, a criança precisa ser protagonista do seu processo de aprendizagem e não um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é ensinado.

Nessa perspectiva, a aquisição da língua escrita é objetivada como forma de interação, manifestada através dos diversos usos sociais construídos no seu contexto, na sua cultura, e, portanto, o ensino da leitura e da escrita precisa apoiar-se nesses pressupostos.

Assim, o professor necessita valorizar o contexto no qual a criança está inserida, estabelecendo relações entre o ensino e o que ocorre na vida dela, estimulando-a a desenvolver sua oralidade, a agir e a refletir sobre as suas escritas, bem como fazer uso social da língua oral e escrita.

Nesta direção, Perez e Garcia (2001, p.18) enfatizam a relevância do papel do professor alfabetizador referindo:

A função do professor é criar um clima de interação e construção de conhecimentos em torno do escrito que seja suficientemente rico para compensar as desigualdades daqueles que não tiveram a opção de fazer isso fora da escola, possibilitando-lhes, assim, a obtenção de informação e a geração de hipóteses sobre a natureza, a função e os usos da escrita em contextos reais (e não exclusivamente escolares).

O professor precisa ter clareza sobre o porquê da criança freqüentar a escola, e, a partir daí, organizar situações de ensino propondo atividades, nas quais o aluno tenha a possibilidade de produzir ações e operações, isto é, o papel do professor é pensar o ensino além da execução de tarefas. E, sobretudo para as crianças de escolas públicas, cuja vida escolar, em geral, é muito curta e as possibilidades de contato com o mundo letrado são restritas. Logo, o tempo de freqüência à escola deve ser pensado como um espaço-tempo no qual as estratégias de aprendizagem possibilitem ao sujeito desenvolver-se produzindo novos conhecimentos e apropriando-se da leitura e da escrita.

Os estudos vygoskianos nos trazem suportes teóricos para esse entendimento e contribuem significativamente para que o professor acredite no potencial de cada aluno, como meio para desenvolver o seu trabalho e organizar sua intervenção pedagógica, de modo a possibilitar ao aluno a ativação das Zonas de desenvolvimento proximal, que para Vygotski (2003, p.12):

é a distancia entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar, através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Portanto, para o alfabetizando apropriar-se de conhecimentos precisa participar de atividades que desenvolvam o pensamento. Como bem coloca Ferreiro (2005, p. 9) “a mão que escreve e o olho que lê estão sobre o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita”, apontando, então, para a necessidade de um ensino de leitura e de escrita que dialogue com as aprendizagens prévias dos alunos e, nessa direção, se faça a ponte entre essas aprendizagens e o que precisa ser ensinado.

1.6 A construção da leitura e da escrita pela criança

A escrita, desde sua invenção nos tempos primitivos até hoje, representa a necessidade do homem de comunicar-se, registrar fatos, experiências. Ela permite que o indivíduo conquiste sua autonomia como ser social, favorecendo a interação desse com o mundo que o rodeia.

Entretanto, historicamente a escrita foi tratada como objeto escolar, isto é, acreditava-se que a criança iniciava seu processo de alfabetização quando começava sua vida escolar. Essa idéia há muitos anos vem sendo discutida e criticada pelos pesquisadores. Vygostsky (1935) já chamava a atenção quanto à forma como se tratava a construção da escrita em seu texto “A Pré-História da Linguagem Escrita”:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 2003, p.139).

Atualmente, essa idéia ainda se encontra presente nas escolas. A preocupação de muitos alfabetizadores é encontrar a melhor técnica para a criança “aprender” a ler e a escrever, ficando a construção da leitura e da escrita reduzidas à memorização. Assim, “o início da escrita é concebido como uma habilidade e não como um conhecimento, são programadas atividades de tipo visuais, motoras ou auditivas em forma de cópia, de imitação e de preparação” Ventura (apud PEREZ e GARCIA, 2001, p. 57), transformando a escrita, em objeto exclusivamente escolar, negando aos indivíduos, muitas vezes, apropriar-se da escrita e fazer uso social da mesma.

A realização de atividades de forma mecânica e descontextualizada coloca o aluno como sujeito passivo que espera receber informações para que possa aprender, desconsiderando que a criança pensa, interpreta, observa, possui muitas idéias formadas antes de chegar à escola. Nessa direção, Perez e Garcia (2001, p. 17) destacam que:

As crianças pequenas iniciam a aprendizagem da língua escrita nos mais variados contextos reais, contextos letrados em que aparece a escrita e ela é usada cotidianamente como objeto social e cultural. E estes são objeto do conhecimento (a escrita) e por sua relação com outros sujeitos alfabetizados em situações sociais em que tem sentido ler e escrever.

Ferreiro (1993) complementa, afirmando que só podemos acreditar no desconhecimento das crianças sobre a escrita quando pensamos que o conhecimento que ela traz sobre a língua está restrito ao conhecimento das letras.

Ao observarmos as crianças que compõem as mais diversas classes sociais, percebemos que elas possuem um universo de escrita e de leitura que antecede a sua chegada à escola, ou seja, têm idéias próprias, pois, elas pensam sobre a escrita, como confirma Ferreiro (2001, p.7) “a criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, raciocina, inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade”.

A própria criança nos obriga a entender que a escrita está na vida, que é um objeto social e, assim precisa ser tratada pelo alfabetizador, pois quando observamos as produções escritas espontâneas de uma criança de quatro, cinco, seis anos, constatamos que ela não escreve letras isoladas ou palavras mortas, mas independente do modo de escrever – (grafismos primitivos, escritas diferenciadas, escritas silábicas,) o que prevalece nela é a construção de uma escrita com intenção comunicativa, e ela escreve porque encontra sentido para o que está produzindo.

Luria (1988) corrobora com a idéia ao mencionar que, para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, é necessário que as coisas representem algum interesse para ela, por exemplo: coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; ou os objetos que tenham função utilitária, um significado funcional.

Assim sendo, é improcedente o ensino por meio de fragmentos: letras, sílabas, palavras e frases, pois dessa forma há uma distância entre a maneira de ensinar a escrever e o modo como as crianças se apropriam da escrita. Vygotsky (2003, p.157) escreve “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras”.

Desse modo, faz-se necessária a construção de uma metodologia apropriada, na qual o professor crie oportunidades de interações e construções de conhecimento em torno da escrita, permitindo assim, indagações e questionamentos sobre a função e o uso da escrita como objeto que representa a linguagem, e um ambiente alfabetizador que permita às crianças estabelecer relações por meio do manuseio de rótulos, receitas, propagandas, livros, enfim, com os mais diversos materiais escritos expostos no seu cotidiano, para assim poder avançar em suas hipóteses e progressivamente chegar à escrita convencional, sendo importante ressaltar as palavras de Weisz (2005, p.12) quando escreve: “que não é o ambiente que alfabetiza, que não é o fato de pendurar coisas escritas nas paredes que produz por si só um efeito alfabetizador”, mas a mediação do professor ou de pessoas capazes de ler e escrever desafiando a criança a pensar sobre o que ela produz.

Portanto, a língua escrita não pode ser vista como algo absoluto, como algo que está fechado e acabado, pertencente a outro e que a criança só tem acesso mediante a reprodução e a repetição, pois sabemos que o conhecimento não é adquirido por transmissão do saber adulto, mas por construções da criança, que através da interação com o mundo letrado e da mediação do professor vai se aproximando cada vez mais das regras do sistema (TEBEROSKY apud PEREZ; GARCIA, 2001).

Sobretudo, é fundamental levar em consideração as experiências e conhecimentos dos alunos como sujeitos cognocentes, respeitando a natureza da língua escrita percebida como objeto de conhecimento de caráter social e cultural, promovendo atividades que tenham relevância para o aluno, que instiguem a sua curiosidade e os motivem a aprender. O desenvolvimento dessas atividades é compromisso da escola e do professor, pois, segundo Perez e Garcia (2001), a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe uma responsabilidade compartilhada entre os que ensinam e os que são aprendizes, entre os alunos como sujeitos ativos de suas próprias aprendizagens e o professor como guia e apoio, servindo de mediador entre os alunos e a cultura escolar.

1.7 As concepções das crianças a respeito do sistema de escrita

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da língua escrita desestruturaram com as convicções de como vinha sendo proposto o ensino da leitura e da escrita iniciais. Desde então, a idéia dominante de que para a criança aprender a ler e a escrever precisaria de um método adequado com um ensino sistematizado e que dependia de sua maturidade ou de sua “prontidão”² para aprender, foi desconstruída, pois Ferreiro (1986) mostra que “ a questão crucial da alfabetização é de natureza conceitual” isto é, precisa-se que os professores reconheçam que as crianças são sujeitos cognitivos e que são capazes, desde bem cedo, de elaborar hipóteses sobre a escrita. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky

² Prontidão: A criança precisa desenvolver um conjunto de habilidades motoras e perceptivas como pré-requisitos básicos para aprender a ler e a escrever.

(1999, p. 3) escrevem suas comprovações, nos oferecendo valiosíssimas contribuições para a redimensão das práticas pedagógicas de alfabetização:

A aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. [...] além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia.

Os estudos dessas autoras comprovam que ler e escrever vai além do treinamento para decifrar códigos ou, como atividades motoras, ultrapassa métodos mecanicistas e reducionistas que impedem a compreensão de diferentes formas de aprendizagem.

O código escrito permite a valorização e a transformação das crianças como sujeitos participantes de um contexto social, enriquecedor e cheio de experiências, demonstrando que há, por parte daquele que ingressa na escola, um grande exercício diversificado para desenvolver e compreender a complexidade do código escrito.

É preciso entender que o processo de alfabetização não começa e não acaba entre as quatro paredes da sala de aula, e que não é um método colocado pelo professor que garantirá a aprendizagem do aluno, mas um novo olhar, centrado nas questões de como o sujeito aprende e não apenas como ele é ensinado.

Assim sendo, reiteramos que é essencial que o professor alfabetizador compreenda que as crianças elaboram idéias próprias a respeito dos sinais escritos e vão descobrindo as propriedades destes sinais através de um prolongado processo de construção. Para algumas crianças, esse contato é permanente e muito explorado pelas pessoas com quem convive, e assim, certamente elas avançarão mais rapidamente em suas construções, devido às possibilidades de interação no ambiente letrado desde cedo; já, para outras crianças, principalmente as de classes populares, o acesso ao material escrito é menor, o que poderá caracterizar menor interação com o universo da leitura e da escrita.

Ferreiro (1993, 1999, 2001, 2005) traz essas idéias muito claras, mostrando a descoberta desses elementos em suas pesquisas, e isso pode ser confirmado nos escritos de Weisz (2005, p. 9) quando faz referência ao foco central descoberto pela pesquisadora:

As crianças tinham idéias sobre a escrita muito antes de serem autorizadas pela escola a aprender. Essas idéias assumiam formas inesperadas. Em lugar de irem acumulando as informações oferecidas pela escola, elas pareciam “inventar” formas surpreendentes de escrever (...). E essas escritas apareciam dentro de uma ordem precisa.

Segundo Ferreiro (2001), essa ordem segue uma evolução regular. A criança passa por várias fases até escrever de forma convencional, sendo de fundamental importância a diferenciação entre o icônico (desenhos reproduzem as formas dos objetos) e o não icônico (as formas do grafismo não reproduzem as formas dos objetos). Desse modo, através de um grafismo linear, contínuo e controlado percebe-se que a criança começa a diferenciar o que é desenho e o que é letra. Posteriormente, ela distingue o que pode ser interpretado ou lido a partir da hipótese de quantidade de letras, isto é, para que uma palavra possa ser lida tem que ter uma quantidade mínima de três letras sendo elas variadas, pois se o escrito tem o tempo todo as mesmas letras também não pode ser lido. A criança começa a usar somente sinais gráficos, aparentados com letras, sendo que, alguns alunos se recusam, de forma total ou parcial de produzir algo escrito, dizendo que não sabem escrever, afirmando que com desenho não se escreve, o que indica nitidamente a possibilidade de só se escrever com sinais gráficos, não figurativos, o que será um momento importantíssimo do nível pré-silábico.

Nessa fase, dá-se a macro-interpretação da escrita, isto é, a iniciação às vinculações entre o texto escrito e o discurso oral. É a hora de descobrir que não só o desenho representa aspectos da realidade, mas a coisa escrita também, mesmo sem saber em detalhes como isso se faz. É, portanto, imperativo que não se limite o ensino nessa hipótese ao tratamento só de letras ou palavras, mas estejam incluídas frases e textos, pois uma frase tem um sentido histórico que palavras e letras isoladas não têm.

A criança, por meio da interação com os colegas e da mediação do professor, vivencia conflitos com suas hipóteses e vai evoluindo, começa a descobrir que as letras podem corresponder a sílabas, descobre que a quantidade de letras usadas para escrever uma palavra pode ter correspondência com o número de sílabas, caracterizando o período silábico, que vai evoluindo até chegar a uma letra por sílaba, sem omitir sílabas e repetir letras. Posteriormente, as letras podem começar

a adquirir valores sonoros, e a criança escreve a letra que corresponde ao valor sonoro convencional da sílaba (FERREIRO, 2001).

A fase silábica tem como característica a compreensão da estabilidade da escrita das palavras, isto é, a constatação de que uma palavra é escrita sempre da mesma maneira, com as mesmas letras e numa mesma ordem. Dar-se conta de que as palavras são estavelmente constituídas só é alcançado através da experiência de reconhecimento da escrita global de um certo número de palavras, sendo, portanto, indispensável que os alfabetizandos tenham razões para guardar na memória um conjunto de palavras que lhes propicie a idéia de estabilidade da sua escrita (FERREIRO, 2001).

A conquista dessa estabilidade se faz por meio de um trabalho amplo com a escrita de muitas palavras significativas. Trata-se de um trabalho e não de um mero contato com a escrita, uma vez que o que preside a aprendizagem é a ação e não a recepção.

Portanto, o que leva a criança à estabilidade da escrita é o seu enfrentamento com o espaço de problemas referentes a ela, isto é, que estejam à altura de sua capacidade de compreendê-los e sócio-afetivamente ricos de sentido e significado.

É importante assinalar, também, que no nível silábico, leitura e escrita começam a ser vistas como duas ações com certo tipo de interligação coerente.

Só mais tarde as crianças conseguem identificar unidades menores que as sílabas, os fonemas. Quando isso ocorre, elas passam a ser capazes de produzir escritas com correspondência sonora, mas ainda não conseguirão realizar escritas totalmente alfabéticas. Assim, surgem momentos intermediários, nos quais as crianças, por vezes, utilizam correspondência silábica e, às vezes, correspondência alfabética. Esse período intermediário é chamado de hipótese silábico-alfabética.

Segundo Ferreiro (2001, p. 27),

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo de compreensão.

Por fim, as crianças estabilizam a correspondência de tipo alfabético e sempre conseguem escrever de acordo com ela. No entanto, a construção de escritas alfabéticas não significa que o processo de apropriação da escrita tenha terminado.

Até aqui as crianças adquiriram o conhecimento do funcionamento do sistema escrito, porém ainda têm muitas perguntas e respostas a serem resolvidas (FERREIRO, 2001).

Como podemos constatar através das pesquisas de Ferreiro (1987, 1999, 2001, 2005), as crianças não chegam à escola com o conhecimento já estruturado, mas trabalham com hipóteses e quando elas conseguem espaço para escrever do jeito que acreditam que deve ser estão oferecendo um rico documento que necessita ser interpretado e levado em consideração pelo professor, sendo este material o ponto de partida para seu trabalho como mediador. A partir desse conhecimento poderá proporcionar o intercâmbio entre as crianças, uma vez que a construção da escrita deve ser uma tarefa coletiva.

Nesse sentido, é possível afirmar que a escola é um dos poucos espaços de convivência de crianças da mesma idade. “Esta situação privilegiada pode ser aproveitada para que as crianças compartilhem entre si o processo de compreensão da escrita” (FERREIRO; PALÁCIO, 1987, p. 125), sendo ineficaz a escola considerar a escrita como uma atividade individual e escolástica, na qual a criança deve seguir os ensinamentos do professor de maneira ordenada até conseguir reproduzir o que lhe foi ensinado, independente de suas construções anteriores à escola.

Quando se fala em construção da leitura e da escrita inicial, é fundamental que o professor tenha convicção de que as crianças, quando chegam à escola, podem e sabem ler e escrever, no sentido da psicogênese da escrita. Sendo assim, seu trabalho precisa estar alicerçado por uma metodologia que consista em mediar as interações, oferecer espaços de autonomia, de reflexão participativa, independência intelectual e, principalmente, respeitar a individualidade de cada criança. O pensamento de Perez e Garcia (2001, p. 17-18) corrobora com essas idéias quando afirma que:

Nem todos os alunos iniciam a escolarização em condições similares, existem diferenças de partida que dependem fundamentalmente do fato de terem ou não tido possibilidades de interação com contextos letrados e com sujeitos alfabetizados (mais do que a tão falada maturidade para leitura e a escrita). Portanto, uma das funções primordiais das primeiras etapas do ensino será conhecer e compensar essas diferenças [...].

Dessa forma, é preciso respeitar as hipóteses, a história de cada criança, lembrando de que as causas sociais de desigualdades é que as levam a apresentar tais diferenças. Logo, é algo que precisa ser levado em consideração pelo professor

permitindo que as crianças experimentem, indaguem, descubram a escrita através de um ambiente rico em materiais, possibilitando o contato com diversos tipos de letras e subsídios que as desafiem a pensar e a interessar-se pela leitura e escrita, e, através desse incentivo, possam evoluir com tranqüilidade, mantendo a auto-estima elevada.

Nessa perspectiva, a intervenção do professor de maneira “adequada”, propondo desafios que questionem as hipóteses dos alunos, fazendo a mediação entre o que eles pensam e a cultura escolar estabelecida, é o ponto essencial em uma proposta de alfabetização. Assim, o professor serve de estímulo auxiliar para que a compreensão da realidade e a conquista do significado do objeto de conhecimento, no caso, a escrita, seja uma conquista da criança.

O educador necessita valorizar os conhecimentos prévios dos seus alunos sem mostrar-se ansioso por “transmitir” conhecimentos, repetindo significados independentes das significações pessoais e culturais, e também compreender a grande mudança que se estabelece entre “transmitir conteúdos” e construir conhecimentos.

Ferreiro e Teberosky (1999) conseguiram revolucionar os conceitos relativos à alfabetização, explicitando o papel do aluno diante da escrita, porém, se observarmos, na maioria das escolas brasileiras, estas descobertas na prática, ainda são bastante tímidas, sendo necessária uma revolução também nas concepções cristalizadas dos professores. Esse é um desafio para a formação de professores, pois existe uma resistência dos professores a idéias inovadoras, muitas vezes, fruto do desconhecimento e receio de mudança.

1.8 Ler e escrever novos tempos, novas concepções do processo de ensino

Os objetivos e as finalidades de aprender a ler e a escrever, há tempos atrás, eram outros. Escrever era considerado uma profissão e quem devia dedicar-se a esse ofício passava por um treinamento rigoroso. Essas duas funções eram vistas de maneira separada, pois as pessoas que controlavam os discursos a serem escritos não eram os mesmos que escreviam. Ser escriba era privilégio de poucos (FERREIRO, 2005).

Entretanto, o desenvolvimento social de cada época gera a necessidade de redefinição dos objetivos e das finalidades e, conseqüentemente, surgem novas demandas de ensino para a população. Atualmente, o contexto social exige que o ensino da leitura e da escrita não sejam atividades homogêneas, pois os textos escritos são muito diversificados, existem novos modos de ler e novos modos de escrever, a internet é um exemplo disto, e nos faz repensar o ensino da leitura e da escrita desmistificando tantas idéias arraigadas.

Nesse sentido, vale citar as palavras de Ferreiro (2005, p.19) em relação às velhas interrogações que inquietam professores alfabetizadores há muito tempo:

Deve-se começar a ensinar com letra cursiva ou bastão? (...) Deve-se ensinar a ler por palavras ou por sílabas?" Ela escreve: "Bem vinda a tecnologia que elimina destros e canhotos, agora se deve escrever com as duas mãos, sobre um teclado, bem vinda a tecnologia que permite separar e juntar caracteres, de acordo com a decisão do produtor, bem vinda a tecnologia que confronta o aprendiz com textos completos desde o início".

Embora as exigências do mundo atual indiquem que é preciso que o ensino da leitura e da escrita inicial se desprenda da antiga tradição de ensinar como uma técnica, centrada em atividades de memorização e reprodução, ainda a escola não conseguiu se afastar das origens da história. Segundo Ferreiro (2005, p.12), "todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania".

A democratização da leitura e da escrita e a criação de escolas públicas gratuitas não foram suficientes para que a alfabetização se tornasse efetiva e acessível a todos. Os sistemas de ensino, desde essa época, atuam em descompasso com a realidade presente. Ferreiro (2005, p.13), confirma a idéia ao escrever que:

Desde suas origens, o ensino desses saberes foi entendido como aquisição de uma técnica: técnica do traçado das letras, por um lado, e técnica da correta oralização do texto, por outro. Só depois de dominada a técnica é que surgiram, como num passe de mágica, a leitura expressiva (resultado da compreensão) e a escrita eficaz (resultado de uma técnica posta a serviço das intenções do produtor).

O tempo da escolaridade obrigatória estende-se cada vez mais, mesmo assim, os resultados em termos de apropriação da leitura e da escrita pela criança continuam muito aquém das necessidades do mundo atual, principalmente, as crianças oriundas das camadas mais pobres da população, que aparentemente não aprendem porque têm “dificuldades de aprendizagem”. O curioso é que muito dificilmente vemos crianças de camadas de classe média e alta sendo apontadas como repetentes, como lentas para aprender, como possuidoras de dificuldades para escrever. E por que isso ocorre?

Pensamos que uma das causas, entre tantas outras, pode ser atribuída ao fato de que a maioria das práticas de alfabetização não considera que a criança tem idéias próprias sobre a leitura e a escrita muito antes de chegar à escola. O pensamento de grande parte das professoras, seja da Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de que a alfabetização deve se dar na primeira série. Isto é tão verdade que quando nos deparamos com uma criança da Educação Infantil lendo, a tendência é dizer que essa criança é mais esperta, inteligente e, ao mesmo tempo, quando uma criança de segunda série não lê e não escreve no sentido convencional é um problema que as professoras não sabem como lidar.

Importante mencionar que quando nos referimos às professoras, não estamos pensando apenas na professora alfabetizadora da sala de aula, mas em todas as educadoras que fazem parte deste contexto, pois, atuando isoladamente nos tornamos incapazes de interferir de forma eficaz nesse sistema sedimentado que se constituiu quase em um senso comum - a idéia de que a leitura e a escrita são atividades iniciadas na escola, ou seja, “as crianças aprendem a ler e a escrever só quando são ensinadas, graças a seqüência do método utilizado” (CARVAJAL e RAMOS, 2001).

Assim sendo, acreditamos que esse pensamento caracteriza-se como um entrave ao avanço do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita inicial, justamente porque, ao professor tratar a leitura e a escrita como tarefas escolares, ele acaba por não considerar os conhecimentos prévios referentes à alfabetização trazidos pela criança. Ou seja, as habilidades e destrezas que a criança já aprendeu e assimilou antes de entrar na escola e que a habilitam a aprender. A medida que esse conhecimento se perde quando a criança entra na escola, os processos de ler e escrever passam a ser tratados como aprendizagem de uma técnica, isto é, a aprendizagem de um código de decifração.

Nessa dimensão, o entendimento é de que a criança lê quando consegue processar os símbolos convencionais da escrita, sendo que ela começa com a leitura das letras do alfabeto, continua depois em direção à leitura das frases e, assim, sucessivamente até conseguir decodificar um texto. Dessa forma, elas são consideradas como uma tábula rasa na qual as palavras e as frases são passivamente registrados em sua memória, não havendo preocupação com significado e com o sentido que essas palavras têm. A ênfase se dá sobre os aspectos da decifração das letras e sílabas para formar as palavras.

Logo, a escrita é vista como uma atividade mecânica de reprodução. Ela é ensinada como uma atividade motora e não como uma atividade cultural complexa. (VYGOTSKY, 2003, p.139-140). A esse respeito, o mesmo autor diz que a escrita “ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores”.

Assim, quando o professor encaminha sua proposta de alfabetização a partir dessas compreensões e se defronta com crianças que tiveram poucas experiências com a leitura e a escrita anteriores à escola, ele poderá ter dificuldades de trabalhar com essas crianças, em virtude de não compreender, por exemplo, que quando uma criança de seis anos chega à primeira série e usa desenhos e não letras para representar o que deseja escrever ela já passou por um longo processo de desenvolvimento da escrita. Porém, ao ser comparada com outros colegas que usam letras para escrever, a tendência do professor, na maioria das vezes, é achar que essa criança tem problemas de aprendizagem e acaba por não investir nas potencialidades dessa criança a fim de compensar essas diferenças.

Essa situação pode ser de ordem social e econômica, e não intelectual, pois em algumas famílias, a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana, as crianças vêem diariamente os adultos lendo revistas, jornais, utilizando a internet, e elas mesmas têm acesso a toda essa variedade de portadores de textos. Isso, certamente, facilitará a aprendizagem da língua escrita. Já para outras crianças, de classe social baixa, os atos de leitura e de escrita são menos comuns ou mesmo inexistentes, seja porque as pessoas não aprenderam a ler, seja porque suas condições de vida e de trabalho não exigem o uso da língua escrita. As motivações das crianças pertencentes a essas famílias são diferentes. O papel da escola, nesse caso, é criar essa motivação para a criança.

Para tanto, o professor alfabetizador precisa compreender como se dá o desenvolvimento da linguagem escrita na criança e saber que esse desenvolvimento não começa quando a criança consegue escrever as letras convencionais do alfabeto. Neste sentido, os estudos de Vygotsky (2003) trazem contribuições importantes. Ele mostra que o desenho é usado pela criança como uma representação da língua escrita em primeiro estágio e contribui para que a criança descubra o princípio da escrita. Eles podem ser interpretados como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. Nesse sentido, o mesmo autor escreve:

(...) os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações (...) a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases, a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. (...) o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras (VYGOTSKY, 2003, p.153).

A maneira como as crianças realizam seus rabiscos e desenhos pode nos indicar a maneira como interpretam a representação da língua escrita. Assim, “o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, restando, então, aperfeiçoar esse método” (VYGOTSKY, 2003, p.153).

Portanto, o ensino da leitura e da escrita necessita ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Para Vygotsky (2003, p.156):

A escrita deve ter significado para as crianças, (...) uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não com hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Logo, ler e escrever são dois processos que se entrelaçam, da mesma forma que a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, por mediação (VYGOTSKY, 2003) e que a criança, para motivar-se a produzir seus

escritos, necessita de que essa escrita represente um interesse para ela. A atividade de leitura também, não é apenas uma decodificação nem apreensão de um único sentido pré-estabelecido como tratam os defensores dos métodos tradicionais de ensino (NOGUEIRA, 1993).

Cadzen (apud FERREIRO; PALÁCIO, 1987, p.171) coloca que :

aprender a ler é certamente um processo cognitivo, mas é também uma atividade social, fortemente imbuída das interações com o professor e os companheiros. Na medida que compreendermos melhor essas interações, seremos capazes talvez de planejar ambientes mais eficazes para ajudar a aprender todas as crianças”.

Pensar o ensino da leitura e da escrita nos dias atuais exige-nos a compreensão da diversidade, tornando necessário adotar práticas escolares que atendam às diferenças existentes nas escolas. Ferreiro (2006, p.37) diz que “hoje, ser alfabetizado é transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita”.

Assim sendo, é possível afirmar que a dicotomia entre esses dois processos não faz sentido, pois a interpretabilidade de um escrito está relacionada à compreensão do que a escrita representa e como é representada. A busca de parâmetros de representação e a distinção entre os signos escritos (letras, números, sinais de pontuação etc...) são os primeiros passos na direção da representação.

Portanto, o papel do professor alfabetizador é propiciar espaços e estratégias pedagógicas que possibilitem as crianças ter experiências intensivas com diversos portadores de textos, oportunidades de ouvir e contar histórias, de confrontar idéias entre elas, de produzir seus escritos, levando-as a refletir sobre suas produções, para que assim, possam avançar em seu processo de construção de conhecimentos. Desse modo, o ensino da leitura e da escrita inicial precisa desprender das antigas tradições em que os objetivos da alfabetização eram para atender interesses de uma minoria da população.

1.9 Leitura e escrita iniciais: Atividades de estudo

As necessidades atuais da sociedade exigem, cada vez mais, que as instituições escolares redimensionem a maneira de pensar o processo de ensino e

de aprendizagem, desenvolvendo no educando a capacidade de aprender a aprender, de aprender a pensar, de saber como usar o volume crescente de informações para a apropriação de novos conhecimentos.

Entretanto, observamos que os sistemas educacionais, embora tenham alcançado importantes avanços, ainda são conquistas isoladas e insuficientes. As escolas e o ensino não são organizados para a compreensão de que os alunos apresentam diferentes talentos, habilidades e maneiras de aprender. Ainda existe, a idéia de que quanto mais conteúdo o professor repassar ao aluno, explicando, mostrando, dizendo, tanto mais ele irá aprender.

Todavia, é bastante evidente que, pelo menos teoricamente, ocorreu nas últimas décadas uma mudança no modo de pensar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, sendo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuições determinantes para este entendimento. Uma das mudanças mais importantes foi passar de uma aprendizagem muito centrada nos métodos para outra que leva em conta o processo e a busca de significado. Assim, a escrita passa a ser vista como um objeto social, com o qual a criança começa a ter contato muito antes de chegar à escola.

Nesse sentido, é indispensável que saibamos que o educando freqüenta a escola para aprender a cultura, internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo. Para tanto, precisa de um ambiente que lhe desafie a pensar, interagir, argumentar, resolver situações problemas. A razão da escola deve estar diretamente ligada à formação humana, vale lembrar Freire (1996, p.60) quando diz que: “a presença do homem no mundo não deve ser a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”.

Assim, para que a criança tenha a possibilidade real de participar ativamente de sua própria aprendizagem, ela necessita ser vista como sujeito ativo, isto é, “um sujeito ativo é aquele que compara, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva segundo seu nível de desenvolvimento” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.32).

Nesse sentido, o elemento nuclear da escola precisa ser a atividade de estudo, associada aos motivos que os alunos têm para aprender, sem o que as escolas continuarão a reproduzir mecanicamente o que está posto, sem ação do educando,

pois “um sujeito que está realizando algo, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.32).

Logo, é preciso entender que a atividade de estudo não é a execução de tarefas, na qual a criança em processo de alfabetização, copia, responde, decodifica conforme as solicitações do professor (DAVIDOV, 1987).

Leontiev (1984, p.68) escreve que por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Para esse mesmo autor toda a ação humana está orientada para um objeto, sendo que a atividade tem sempre um caráter objetal. O sujeito precisa ter um motivo, uma razão para realizar uma atividade, assim ela terá sentido e significado, sendo esse o momento de produção e reconstrução da cultura humana. Para que esses objetivos sejam atingidos, o sujeito precisa realizar ações, sendo a ação um processo cujo motivo não coincide com o seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte. Porém, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade (LEONTIEV, 1984). A atividade humana, segundo o mesmo autor, tem uma estrutura que inclui componentes como: necessidades, capacidades, objetivos, tarefas, ações e operações que estão sempre interligadas.

Assim, é preciso mencionar o que significa “operações” e, para tanto, trazer os estudos de Leontiev (1984, p.74) que explica:

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado (...) a operação é determinada pela tarefa, isto é, o alvo.

Dessa forma, o professor alfabetizador, para compreender o valor da realização de atividade no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, precisa entender a alfabetização como um momento de interação, sabendo que cabe a ele organizar atividades que favoreçam a reflexão da criança sobre a lecto-escrita. Logo, os componentes que envolvem a atividade, citados por Leontiev (1984), são pressupostos que, se apropriados pelos professores, contribuem

significativamente para a efetivação de uma prática alfabetizadora que considere a ação, o contexto, as necessidades, os motivos das crianças, bem como a participação nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Nessa direção, Daniels (2002, p.115), embasado na idéia de Leontiev, escreve que:

O objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo. Ao entrar na atividade humana, um objeto perde sua aparente naturalidade e surge como um objeto de experiência coletiva, social. Conseqüentemente, é a atividade dos outros que oferece uma base objetiva para a estrutura específica da atividade individual. Historicamente, isto é, em termos de suas origens, a conexão entre motivo e objetivo de atividade reflete relações objetivas sociais, bem mais do que naturais.

Logo, a aprendizagem está intimamente ligada à cultura na qual o sujeito está inserido. O sujeito aprende nas relações com o outro, mas para que isso ocorra é necessário realizar atividades, e essas têm uma estrutura que envolve necessidades, motivos. Segundo Daniels (2002), o curso psicológico da atividade corresponde à realização de diversas ações, cada uma composta por uma série de operações. Assim, o sujeito, ao pensar na ação que irá executar, necessariamente fará a reflexão de como será a operação de acordo com o objeto de estudo. Esse é um processo que faz pensar sobre o ensino escolar, para além da memorização e reprodução.

Os processos de ensino e de aprendizagem estão ligados diretamente a essas questões, uma vez que, para haver aprendizagem, o indivíduo precisa internalizar, apropriar-se do objeto de conhecimento, nos termos de Vygotsky (2003, p.74), “internalizar é a reconstrução interna de uma operação externa”, e Davidov (1987, p.321) diz que “El desarrollo se realiza a través de la asimilación (apropiación) por el individuo de la experiencia histórico-social”.³

Ao pensar sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita iniciais, o professor alfabetizador precisa ter claro que a prática pedagógica mais indicada para desafiar a criança não pode estar atrelada a padronizações, que busquem nivelar o ritmo de desenvolvimento dos alunos, com base no desenvolvimento de outros colegas, e práticas pedagógicas vinculadas à realização de tarefas como meras reproduções.

³ Tradução livre: O desenvolvimento se realiza através da assimilação (apropriação) pelo indivíduo da experiência histórico-social.

Nessa mesma direção, ao refletirmos sobre o conceito de atividade cunhado por Leontiev, a partir dos estudos vygoskianos, acreditamos que a escola precisa organizar o trabalho pedagógico levando em conta esse processo. Isto porque a organização de atividades pressupõe a compreensão dos interesses dos sujeitos em processo de construção.

Logo, pensar nesse processo exige do professor a organização da dinâmica de sala de aula, levando em conta ações e operações que precedem a atividade e que mobilizam sua realização.

Por fim, podemos dizer que uma proposta de alfabetização que tenha esses pressupostos como base constitui os elementos essenciais para que se concretizem as transformações das práticas pedagógicas vigentes, transpondo com sistemas de ensino que priorizam a transmissão direta aos alunos de conteúdos acabados alheios às suas necessidades para então promover um ensino que tenha como premissa ensinar o aluno a investigar, a estimular a capacidade reflexiva, a desenvolver o pensamento para que assim, ele possa construir novos conhecimentos e, principalmente, saber lidar com os problemas da vida prática.

2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Temática

O presente estudo apresenta como temática: *As concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais e a sua repercussão na prática pedagógica*

Para o desenvolvimento da temática, acreditamos que é preciso conhecer o que as professoras pensam sobre o assunto, acompanhar o que acontece na prática, compreender quais idéias, motivações e construções teórico-práticas sobre a leitura e a escrita inicial vêm construindo ao longo de sua profissão, sendo estas implicações, condições essenciais para o desenvolvimento da temática com a qual pretendemos trabalhar:

2.2 Objetivo geral

- Investigar quais são as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita inicial, compreendendo as repercussões entre as concepções das professoras e as práticas pedagógicas implementadas por elas.

2.3 Objetivos específicos

- Analisar quais concepções sobre a leitura e a escrita iniciais estão presentes nas práticas docentes dessas alfabetizadoras;
- Compreender a repercussão das concepções sobre a leitura e a escrita iniciais das professoras alfabetizadoras em suas práticas pedagógicas.

2.4 Questões de pesquisa

- Quais são as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita inicial evidenciadas nas suas práticas pedagógicas e nas suas narrativas?
- Qual a repercussão das concepções sobre a leitura e a escrita das alfabetizadoras na prática cotidiana?

2.5 Abordagem metodológica para a investigação

A investigação foi desenvolvida a partir da abordagem sociocultural de cunho qualitativo narrativo, com quatro professoras de 1ª e 2ª séries do Sistema Estadual de Ensino de Santa Maria.

Os estudos de Bakhtin (1992) Vygotsky (2003, 2005) Freitas (1994,1998) e Bolzan (2001, 2002) serviram como fonte iluminadora para a construção da abordagem metodológica desta investigação. Esses autores colocam como base em suas pesquisas o processo interativo entre os sujeitos, e a valorização do contexto histórico, social e cultural para a construção do conhecimento.

Essa abordagem tem como característica principal a dialogicidade, ou seja, a escuta das diversas vozes, o questionamento, a discussão e a troca de idéias, sendo que esse processo não se caracteriza por uma interação monológica⁴ na qual um sujeito fala e o outro escuta, mas ao contrário, uma relação estabelecida entre sujeitos dialógicos, pois, nessa perspectiva, ambos interagem e desempenham um papel ativo na produção do conhecimento. Ambos constroem novos entendimentos a partir do confronto de pontos de vista, da interação estabelecida entre os participantes, entre suas histórias e seus saberes.

Nesse sentido, a abordagem sociocultural refere que o espaço principal para que se estabeleça esse processo de interação está na linguagem, entendendo-a na sua ampla dimensão: dialética, dinâmica, viva, permeada de sentidos.

⁴ Monológica: Bakhtin (1992) define como discurso autoritário, onde abafam-se as vozes, discurso de verdade única na qual apenas o investigador é o sujeito cognoscente, falante e com história.

É nessa perspectiva, que as vozes/falas das professoras participantes da pesquisa, ao serem pronunciadas no grupo, constituem elementos de reflexão tanto para a pesquisadora como para as participantes, pois nos possibilita pensar sobre o que estamos vivendo naquele ambiente, naquele momento, sendo uma oportunidade de aprendizagem conjunta, uma vez que, todo o conhecimento, segundo Vygotsky (2003) é construído inicialmente entre pessoas, através da linguagem, como interação social para depois ser internalizado tornando-se intrapessoal.

Dessa forma, dado à complexidade e às especificidades do contexto, é fundamental dar voz as participantes da pesquisa, para que nessa dinâmica possam compreender o contexto no qual estão inseridas. A partir daí, assumir-se como sujeito da sua própria formação, através de um processo de interação e diálogo com as colegas que precisam ser reconhecidos por elas, como também capazes de problematizar ações para serem colocadas em prática no seu dia-a-dia.

Para Bakhtin (1992), o sujeito se constitui e é constituído na complexidade cultural, em constante movimento e processo de [re]significação.

Bolzan (2002, p.77) corrobora com essa idéia ao afirmar que “na pesquisa sociocultural, é fundamental levar em conta o ambiente no qual se desenvolve a investigação. Contudo, o ambiente não tem mais importância que os indivíduos. Ambos precisam ser considerados, com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de análise”.

Ao considerarmos e entendermos o contexto, estamos também entendendo os sujeitos que dele fazem parte, pois todo o conhecimento é sempre construído na inter-relação entre pessoas. Produzir conhecimentos, a partir de uma pesquisa dessa natureza, implica assumir a perspectiva de aprendizagem como um processo social compartilhado e gerado a partir de tempo, espaços e relações.

Vygotsky (1994) também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa, que possibilita o desenvolvimento mediado pelo outro através do diálogo. Bakhtin (1992) complementa a idéia mencionando que os sujeitos não podem ser compreendidos e estudados como objetos, porque naturalmente são dialógicos, só podem ser compreendidos e compreender-se por meio do diálogo.

Nesse sentido, ele afirma que:

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (...) A compreensão é uma forma de diálogo. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (BAKHTIN, 1992, p.131-132).

Desse modo, podemos dizer que nessa relação de pesquisador e pesquisados estamos em constante desenvolvimento formativo. Esses espaços de trocas, de diálogos se constituem em estímulos nos quais todos se sentem desafiados a manifestar suas idéias, seus anseios, suas concepções referentes ao tema proposto.

Assim sendo, as falas/vozes dessas professoras de 1^a e 2^a séries serão a base para a construção das reflexões, buscando-se assim, a leitura do significado de suas atividades e a compreensão das concepções sobre ler e escrever que permeiam seus trabalhos.

2.5.1 As narrativas: as múltiplas vozes dos sujeitos

A abordagem narrativa, tem como característica a valorização das falas/vozes dos sujeitos, proporcionando uma polifonia, isto é, a coexistência de uma pluralidade de vozes que não se fundem em uma única consciência (FARACO, 1996). Nessa direção, o pesquisador não se coloca como receptor de informações ou mero observador calado. Esse processo não acontece de forma unilateral, pois, segundo Wertsch (1991), o próprio termo “voz” implica comunicação, socialização, assim ele escreve:⁵ el término voz recuerda constantemente que las funciones mentales en el individuo se originan en procesos sociales, comunicativos”.

Assim, os estudos de Bolzan (2001, 2002) enfatizam a importância de se dar voz aos participantes da pesquisa:

(...) a narrativa é um processo de colaboração que favorece a explicação e a re-explicação das histórias, à medida que a investigação avança. Ao começar viver o processo de investigação, o pesquisador tem que estar consciente de que estará sendo construída uma relação em que todas as vozes precisam ser ouvidas. Portanto, os participantes precisam ter espaço para explicitar seus pensamentos e contar suas histórias, sendo fundamental dar-lhes valor e autoridade (BOLZAN, 2002, p.75).

⁵ Tradução livre: O termo voz lembra constantemente que as funções mentais no indivíduo se originam em processos sociais, comunicativos.

Nessa perspectiva, justificamos a escolha dessa abordagem, pois seus pressupostos implicam uma relação dialógica. O propósito não é de pesquisar o sujeito, mas uma pesquisa com o sujeito. Assim, ambos se constituem como parceiros do estudo, onde a linguagem ocupa papel central, sendo que os enunciados dos interlocutores se alternam e, nesse processo, buscamos a compreensão do tema que está sendo pesquisado. Para Freitas (1998, p.76):

Nesse processo de pesquisa são criadas condições que levam em conta uma efetiva implicação de todos os participantes, Na colaboração, na partilha, na escuta empática transparece uma situação de paridade. A qualidade dessa relação não é vista em termos humanamente significativos, mas é parte integrante e necessária do próprio procedimento metodológico. (...) Ao ouvir seu interlocutor, participando do conteúdo narrado, o investigador vê sua própria vida, sua formação, vindo a tona para ser refletida.

Logo, podemos dizer que a pesquisa se constitui em possibilidades de reflexão sobre o processo formativo. Com isso, há enriquecimento pessoal e profissional, tanto das participantes como da pesquisadora, pois, o diálogo as trocas de experiências, os momentos de reflexão são estabelecidos a partir do que se está vivendo no dia-a-dia, impulsionando-nos à construção e apropriação de novos conhecimentos.

Nesse sentido, Bakhtin (1992) enfatiza a importância de estudar a própria realidade, pois cada contexto é marcado pela sua singularidade e necessidades. Para ele, tudo é fruto de uma construção coletiva e, por isso, tudo só pode ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, alocada num certo espaço, numa certa época. Complementando a idéia, Bolzan (2002, p.75) afirma que:

O aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social, cultural, ao mesmo tempo que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes.

Assim sendo, as vozes das professoras se constituirão em elementos de análise para a pesquisadora, para os participantes e para o grupo como um todo, possibilitando a reflexão e novas construções a respeito do tema em estudo.

Nessa mesma direção, os estudos de Wertsch (1998) mencionam que o objetivo da pesquisa sociocultural é entender a relação entre a atividade humana e o contexto cultural, histórico e institucional. Isto implica que a atividade docente precisa ser compreendida a partir desse processo, pois segundo Rogoff (1998) fica incompleto focar somente o relacionamento do desenvolvimento individual sem se preocupar com a atividade cultural na qual as ações pessoais e interpessoais acontecem.

Para tanto, é necessária a criação de uma relação de colaboração na qual as participantes da pesquisa e pesquisadoras se sintam envolvidas e mobilizadas a buscar uma compreensão mais ampla dos processos que envolvem o ensinar e o aprender, na intenção de desconstruir idéias sedimentadas pelo sistema escolar, buscando redimensionar as práticas de alfabetização nesse espaço educativo.

Enfim, optamos por essa abordagem, porque ao procurarmos compreender as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais e a sua repercussão na prática pedagógica sentimo-nos desafiadas a refletir sobre o contexto, sobre as ações e as relações que permeiam o ambiente escolar, e a construir conhecimentos conjuntos que venham a contribuir com as necessidades de cada espaço pedagógico.

2.6 O contexto da investigação

A instituição onde realizamos o presente estudo é uma Escola do Sistema Estadual de Ensino de Santa Maria, localizada num bairro da Zona periférica da cidade. Atende alunos de Educação Infantil ao Ensino Médio, num total de aproximadamente um mil e setecentos alunos, distribuídos em sessenta e uma turmas, nos turnos da manhã, tarde e noite.

Essa escola, de acordo com o seu regimento interno e o seu Plano Político Pedagógico, seguindo as proposições da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei n. 9.394/96, adota o sistema de progressão continuada, não havendo repetência nas séries dos Anos Iniciais, possibilitando um espaço maior de tempo, para que o aluno construa suas aprendizagens sem passar pela repetência na mesma série.

O nível socioeconômico dos alunos é baixo, porém a maioria das famílias não vive em situação de grande pobreza, pois obtêm as necessidades básicas, como alimentação, vestuário, moradia.

A escola é de alvenaria, possui salas amplas e arejadas, composta por vinte e cinco a trinta alunos em cada sala de aula, também possui as salas da direção, da supervisão escolar, da orientação educacional, dos recursos humanos, do dentista, do apoio pedagógico, da educação especial, de reprografia, do laboratório de ciências, de vídeo, da computação, da secretaria, da biblioteca, do ginásio e as quadras de esportes.

O corpo docente da escola tem um total de 85 professores, sendo que vinte e seis trabalham com as turmas dos Anos Iniciais e quatro com a Pré-Escola. Todos os professores possuem terceiro grau completo e alguns, especialização.

A direção da escola é composta por uma diretora e três vice-diretoras, uma em cada turno, todas com curso superior. A supervisão da escola, escolhida pela direção, é composta de duas supervisoras para os Anos Iniciais e duas para atenderem da 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio. A escola conta, ainda, com duas orientadoras educacionais que atendem da Educação Infantil ao Ensino Médio.

2.6.1 As professoras participantes da investigação⁶

O estudo implementado na escola foi desenvolvido com três professoras das primeiras séries dos Anos Iniciais e uma professora que atua na classe de apoio pedagógico (Progressão Continuada) com grupos de crianças de 1ª e 2ª séries que não se apropriaram da leitura e da escrita convencional. Portanto, tivemos quatro professoras como participantes desse estudo. Todas elas têm quase dez anos de atuação profissional. São elas:

Ana Cristina, professora formada no Magistério, iniciou o curso de Letras mas não chegou a concluí-lo, já trabalhou com terceiras séries, com 1ª série por dois anos em escola particular e, atualmente, atua em 1ª série no turno da manhã e da tarde na Rede Estadual de Ensino.

⁶ Os nomes das professoras são fictícios, preservando suas identidades.

A professora é bastante envolvida com o seu trabalho. Revelou preocupação em aprofundar estudos através de subsídios teóricos relativos à construção da leitura e da escrita inicial e é interessada em encontrar alternativas para que todos os alunos aprendam, mostrou-se disponível em colaborar com a realização dessa pesquisa.

Ana Maria, graduada em Pedagogia pela UFSM, fez Especialização em Psicopedagogia, pela FIC, tem 18 anos de experiência no Magistério, sete anos como supervisora pedagógica dos Anos Iniciais, no turno inverso atuou por nove anos como professora da 2ª série e há cinco anos atua como professora do Apoio Pedagógico no Sistema de Progressão Continuada, que são alunos ditos com dificuldades de aprendizagem que avançam à série seguinte e freqüentam o Apoio Pedagógico duas vezes por semana em turno inverso. A professora trabalha com grupos de seis a oito alunos. Ao ser entrevistada e durante as observações participadas das aulas deixou muito claro em sua fala e na sua postura a exigência consigo mesma na atuação profissional, revelando grande comprometimento com a profissão, com o planejamento e organização do seu trabalho.

Ana Paula, exerce o magistério há 15 anos, tem 10 anos de experiência com 1ª série, trabalhou também com 2ª, 3ª e 4ª séries na rede municipal de ensino e, atualmente, atua em um turno como supervisora pedagógica dos Anos Iniciais e no outro turno como professora regente da 1ª série. Mostrou-se disponível em refletir sobre as questões de leitura e de escrita. Esta professora, a partir de seu discurso e de sua postura, revela-nos como característica marcante a autenticidade na maneira de se relacionar com os alunos, conseguindo com isto, um clima de espontaneidade nas relações da sala de aula. A afetividade e a espontaneidade no seu modo de se relacionar com os alunos são características marcantes da sua pessoa, que por sua vez, reflete-se na participação ativa dos alunos durante o desenvolvimento das atividades.

Ana Emilia, professora formada no magistério, graduação em Pedagogia Administração Escolar, tem duas especializações: em Educação Infantil e em Leitura e Produção de Texto. Trabalhou com alunos de Educação Infantil e em todas as séries dos Anos Iniciais, tem 16 anos de experiência no Magistério e 12 anos como alfabetizadora. A professora mostrou-se bastante disponível em ampliar e aprofundar seus estudos com relação à leitura e à escrita. Em termos de

fundamentação teórica, sempre demonstrou-se preocupada com a busca constante de atualização.

QUADRO 1 – Resumo das participantes

CARGO OU FUNÇÃO	NOMES FICTÍCIOS	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO NOS ANOS INICIAIS	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO
Professora	Ana Cristina	Magistério	1ª série	35	10 anos
Professora	Ana Maria	Pedagogia (UFMS)e Especialização em Psicopedagogia - FIC*	1ª e 2ª série	37	18 anos
Professora	Ana Paula	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia – FIC	1ª série	34	15 anos
Professora	Ana Emilia	Pedagogia Educação Administração Escolar (UNIVAP/ SP) Especialização em Leitura e Produção de Texto (UNITAL- Taubaté) Especialização em Educação Infantil (UNIFRA).	1ª série	39	16 anos

*Antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Atualmente Centro Universitário Franciscano – UNIFRA.

2.6.2 As turmas, os alunos

As turmas das professoras onde foi realizada a pesquisa são formadas por alunos oriundos do próprio bairro, que estudam no colégio desde a Educação Infantil. A maioria deles, são alunos pertencentes a famílias de classe baixa que têm suas necessidades básicas atendidas, embora em cada turma tenha um número reduzido de crianças que são bastante carentes. Quase todos os alunos estão dentro da faixa etária na série que estão cursando, isto porque até a 4ª série não há repetência em função da escola adotar o sistema de progressão continuada conforme previsto no seu regimento interno.⁷

⁷ Regimento interno é o documento legal construído com a comunidade escolar e que define a natureza e finalidade da escola bem como as normas que regulam seu funcionamento.

Nas primeiras séries do ensino regular, o número de crianças por turma, varia de 22 a 27 alunos, sendo que em duas turmas, mais ou menos três alunos por turma irão avançar à série seguinte pelo sistema de progressão continuada, e em uma turma, um aluno que foi recebido na escola no mês de setembro desse ano que avançará pelo referido sistema. Esses alunos não conseguem ler e escrever alfabeticamente, encontram-se 70% no nível silábico 30% silábico alfabéticos. Eles demonstram pouco envolvimento com a escola, as atividades propostas não os motivam, 50% faltam bastante às aulas e alguns não comparecem às atividades de apoio pedagógico, oferecido em turno contrário, duas vezes por semana, duas horas.

As turmas de alunos da progressão continuada são formadas por grupos de 6 a 8 alunos, sendo que, no turno da manhã, onde a pesquisa está sendo realizada, são dois grupos que são atendidos em horários diferentes.

A escola realizou reformulações no Regimento Escolar no ano passado colocando alguns critérios para os alunos avançarem pelo Sistema de Progressão Continuada, sendo que alunos que não vêm à aula de apoio pedagógico, continuando com dificuldades não avançarão à série seguinte.

2.7 Os procedimentos para coleta de dados e os instrumentos da investigação

O trabalho de coleta de dados da pesquisa, teve início no segundo semestre de 2005. Primeiramente, houve uma conversa informal com as professoras para tratarmos do projeto, apresentando-se os objetivos da pesquisa. A partir disto, procuramos saber do interesse das professoras em participar do estudo. Nesse período realizamos as entrevistas semi-estruturadas.

Em março de 2006, iniciou-se a observação participada em sala de aula nas três turmas de primeira série e em uma turma de Progressão Continuada, onde freqüentam grupos de alunos de 1ª e 2ª séries. Os encontros, geralmente, aconteceram quinzenalmente e, sempre que possível, nas segundas feiras pela tarde e terça feira pela manhã até novembro de 2006.

Sendo Orientadora Pedagógica dos Anos Iniciais e pesquisadora, já havia realizado um estudo prévio de monografia nessa escola, no ano de 2003 e 2004. A pesquisa revelou que 80% do grupo de professoras participantes desse estudo era

muito reticente à discussão de idéias inovadoras, acreditando nos métodos tradicionais como única maneira de promover a aprendizagem.

As professoras participantes do presente estudo são quatro professoras, sendo que uma delas já fazia parte da pesquisa anterior e continuou atuando com a 1ª série. As demais aderiram ao projeto no ano de 2006, embora já houvessem participado de reuniões relativas aos estudos realizados na pesquisa de monografia. O referido estudo preliminar contribuiu para que as professoras manifestassem seu interesse em participar da pesquisa, bem como pelo apoio da direção que, com muita boa vontade, acolheu a proposta.

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram o Diário de Campo e as Entrevistas semi-estruturadas. Tais instrumentos têm as seguintes características:

Diário de Campo: Como pesquisadora nos inserimos no cotidiano da sala de aula para ver, sentir, ouvir, observar o que acontecia nas práticas pedagógicas de alfabetização e refletir com as professoras sobre suas experiências, analisando-as, intervindo, sugerindo, provocando a reflexão à luz das concepções teóricas que embasaram esse estudo.

Conforme as observações iam acontecendo, muitas dúvidas, questionamentos iam surgindo. Além das discussões, procurávamos levar subsídios teóricos para as professoras, com o objetivo de contribuir para que elas pudessem entender com maior clareza as situações que aconteciam com as crianças em sala de aula.

Esse processo dialógico foi registrado no nosso Diário de Campo, no qual descrevemos todos os aspectos e os acontecimentos presenciados durante as observações participadas das aulas e também em algumas reuniões pedagógicas.

Durante o processo de observação das aulas, muitas vozes/ditos/falas foram sendo registradas, material que também serviu para a análise. Os registros referentes ao que foi observado em sala de aula em relação às atividades desenvolvidas e a forma como as professoras interagem com os alunos foi utilizado para confrontar as práticas das professoras com os seus discursos teóricos, ou seja, para verificar a relação existente entre a prática pedagógica das professoras e as suas concepções discursivas reveladas nas entrevistas.

Entrevista semi-estruturada: A entrevista foi organizada a partir de tópicos guia, tendo sido elaborado um roteiro⁸ envolvendo questionamentos referentes ao tema e

⁸ O roteiro encontra-se em anexo.

os objetivos da pesquisa, não seguindo uma ordem rígida de perguntas e respostas, mas um diálogo, que se estabeleceu no desenvolvimento da entrevista, na qual pesquisadora e participantes da pesquisa compartilham conhecimentos e vivências.

Entretanto, no decorrer do ano, conforme as visitas iam acontecendo nas salas de aula, surgiram algumas dúvidas por parte da pesquisadora a respeito do que as professoras falaram nas entrevistas. Assim, foi necessário introduzir questões complementares à entrevista para poder discutir com maior profundidade aquilo que haviam manifestado em suas falas anteriores. O registro das entrevistas foi feito através de gravação das falas das professoras.

A partir dessas falas/vozes apresentadas pelas professoras nas entrevistas e nas observações das aulas emergiram os elementos categoriais para a análise.

2.8 Categorias de análise

As muitas vozes apresentadas em cada situação, durante o desenvolvimento da pesquisa forneceram dados substanciais e amplos referentes às nossas questões e à temática de investigação. Assim refletindo, analisando os dados coletados nas observações das aulas e nas entrevistas semi-estruturadas, verificamos uma trama de vozes a serem analisadas.

Logo, para iniciarmos a análise e discussão dos achados, realizamos uma leitura minuciosa de todo o material coletado, destacando idéias que se relacionam com a temática da pesquisa.

Mapeamos as vozes das professoras, e nelas percebemos que as categorias construídas e adotadas nas pesquisas de Bolzan (2001, 2002) vêm ao encontro desse estudo, no sentido de que, as vozes e as ações presentes nas práticas das professoras são permeadas por movimentos de **resistência**, de **ruptura resistência** e **tomada de consciência**, porém foram necessários ajustes às características de cada categoria para leitura dos achados, adequando-as ao objetivos da pesquisa bem como à análise proposta.

Como nos estudos de Bolzan (2001, 2002), notamos também, que nas falas/vozes das professoras não há uma linearidade, na qual se manifeste uma única categoria, mas é um movimento variável, sendo que, as características de uma categoria permeiam as outras.

Assim sendo, acreditamos que a possibilidade de categorizar esse conjunto de vozes que foram emergindo durante o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se um elemento significativo. Permitiu-nos perceber as aprendizagens e o desenvolvimento do processo formativo de todos os envolvidos, uma vez que esse movimento oscilatório das participantes, entre uma categoria e outra, nos permite entender a importância de se dar voz aos sujeitos, como condição para a apropriação de novos conhecimentos.

Nesse sentido, “a apropriação de novos conhecimentos implica a possibilidade dos sujeitos envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem tomarem consciência dos mecanismos que envolvem essa apropriação” (BOLZAN, 2001, p.126).

Apresentamos a seguir as categorias e de análise.

CATEGORIA	CARACTERIZAÇÃO
Resistência	<ul style="list-style-type: none"> → Contradição: Entre as narrativas e a prática pedagógica. → Negação: de idéias referentes a compreensão da alfabetização como um processo de construção. Desconsideração das concepções prévias das crianças sobre a leitura e a escrita inicial ao implementar a proposta pedagógica. → Dificuldades: De promover de estratégias didático pedagógicas interativas e um ambiente alfabetizador assumindo o papel de mediadoras no processo de ensino. De refletir sobre a prática, de compartilhar conhecimentos entre as colegas.
Ruptura da resistência	<ul style="list-style-type: none"> → Disponibilidade para refletir e reorganizar a prática → Aceitação da relação teoria e prática → Aceitação do papel de Mediadora : permite a interação entre os alunos , valoriza o ambiente alfabetizador → Aceitação em compartilhar conhecimentos pedagógicos com os colegas → Aceitação das concepções das crianças a respeito da leitura e da escrita inicial.
Tomada da consciência	<ul style="list-style-type: none"> → Discurso coerente com a prática → Promove estratégias didático pedagógicas interativas e um ambiente alfabetizador → Busca e apropria-se do conhecimento pedagógico compreendendo a alfabetização como um processo de construção e concretiza esses conhecimentos na sua prática diária → Reflete sobre sua prática e reorganiza a ação pedagógica

QUADRO 2 – Síntese das características de cada categoria. FONTE : Bolzan (2002)

3 ANALISANDO OS ACHADOS: AS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Os acontecimentos, as muitas vozes que foram emergindo passo a passo, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, foram compondo o cenário a ser analisado, sendo este, rico em elementos para reflexões e novas aprendizagens, pois, conforme as idéias, dúvidas, interrogações surgiam entre as participantes da pesquisa e pesquisadora, novos caminhos iam sendo buscados.

Dessa forma, sempre procuramos levar subsídios teóricos para que pudéssemos compreender com clareza as inquietações que surgiam em cada momento e que muitas vezes eram singulares a cada sala de aula, porém, ao serem socializadas se tornavam interesse do grupo e assunto de discussão.

Nessa direção, os estudos de Bolzan (2002) enfatizam a importância de compreender o conjunto das narrativas a partir da sua contextura, pois assim é possível compreendermos os espaços construídos colaborativamente. Portanto, no contexto vivido, revelaram-se as possibilidades de repensar idéias, concepções e práticas até então sedimentadas, produzindo, dessa forma, uma nova compreensão, um novo sentido às situações vividas.

Assim, a partir da análise dos dados coletados, passamos a discutir a primeira categoria emergente.

3.1 resistência

Um dos seus elementos categoriais é a contradição entre o que as professoras verbalizam em suas narrativas e o que é vivido na prática da sala de aula.

Suas vozes explicitam a importância de considerar os conhecimentos prévios das crianças, relativos à leitura e à escrita inicial e também colocam como ponto chave a necessidade do professor promover atividades nas quais se respeite o tempo de cada aluno e o nível em que a criança se encontra.

Entretanto, observamos que, na prática do dia-a-dia, ainda há uma tendência das professoras em cobrar dos alunos que todos avancem no mesmo ritmo. Quando isso não acontece, essa criança que está em nível diferente dos demais é

despercebida pela professora, que “esquece” que ela pensa e tem idéias sobre a língua escrita antes mesmo de freqüentar a escola.

Essas contradições, entre o que observamos na sala de aula e as vozes das professoras, ficam evidentes nas falas a seguir:

Ana Paula: Quando as crianças estão em níveis diferentes, eu procuro fazer atividades relacionadas com o nível que ela está para que ela possa avançar para o outro nível (...).

Ana Cristina: Eu estou meio preocupada com alguns alunos que deram um salto e que agora estão estacionados, e os que não estavam acompanhando começaram a progredir. O que tu achas que tem que fazer?

Notamos, durante as observações das aulas, que em geral, as professoras apresentavam atividades variadas. A maioria dos alunos demonstravam envolvimento com o trabalho, porém, aqueles poucos alunos que estavam em níveis de compreensão da leitura e da escrita aquém dos demais, não conseguiam realizar as atividades, tornando-se desestimulados, justamente pela falta da efetivação prática dessa idéia colocada na narrativa da professora Ana Paula. A falta de uma intervenção pedagógica condizente com o nível em que a criança se encontra, contribui significativamente para a perpetuação do fracasso escolar.

Considerar os rabiscos das crianças como produções escritas e compreender que elas pensam, refletem sobre a escrita, mesmo não dominando o sistema alfabético, são pressupostos básicos para o professor compreender a necessidade de introduzir novas formas de intervenção em sala de aula que atentem às necessidades individuais. Mesmo trabalhando a mesma atividade, com todas as crianças, é preciso estar atento às individualidades, a aquilo que naquele momento ela tem condições de realizar.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) constatam que a criança constrói a leitura e a escrita a partir da construção de hipóteses, passando por níveis de compreensão que vão do pré-silábico, silábico, silábico-alfabético até chegar a escrever alfabeticamente.

Logo, o ato de escrever pressupõe um contínuo processo de construção e reconstrução da e pela criança. Para tanto, necessita de um professor que compreenda as estratégias de representação construídas por ela ao ir se

apropriando do sistema da escrita. A partir daí, instigue, estimule a interagir com a língua escrita e a escrever do jeito que pensa, pois, para aprender a escrever ela precisa ter experiência com a escrita e ser desafiada a reconstruir conceitos constituídos. Se assim não acontecer, esses conceitos que deveriam ser momentos provisórios na evolução da aprendizagem, permanecem estagnados, e o aluno não avança porque não lhe são possibilitadas situações de conflitos cognitivos (FERREIRO, 1999).

Entretanto, a narrativa referida acima pela professora Ana Cristina evidencia a resistência em relação à compreensão da alfabetização como um processo de construção. Nessa direção, Engers (2005, p.218) escreve “A idéia de processo não pressupõe somente uma continuidade, (...) mas também, e principalmente, demarca as diferenças no percurso que cada sujeito faz na construção de um mesmo conhecimento”.

As observações revelaram que ainda existe a idéia em trabalhar de forma homogênea. Com isso, os alunos ditos “médios” são os que conseguem manter-se estimulados e dos demais são exigidas doses de “paciência”, que, muitas vezes, têm ocasionado o desestímulo, a apatia, a inquietude. Isso porque as atividades propostas não mobilizam os alunos que estão em níveis mais avançados ou mais atrasados a novas construções de conhecimentos, permanecendo no mesmo nível por mais tempo.

Em diferentes momentos, foi possível observar a resistência-contradição das professoras. Por exemplo, ao conversar com a professora Ana Paula a respeito de sua metodologia de trabalho, em diferentes momentos, evidenciou a importância em considerar os motivos e as necessidades das crianças ao organizar a proposta de alfabetização a ser desenvolvida. Porém, quando foi explicar como era o seu dia-a-dia em sala de aula ela se contradisse. Explicitou uma dinâmica de trabalho, muitas vezes, ainda centrada na proposição de tarefas, na qual a criança realiza conforme o que lhe é solicitado, mas, não partindo daquilo que seria a sua curiosidade.

Ana Paula: Eu trabalho sempre com tema gerador, a partir daquele universo de palavras do tema gerador vou explorando a letra, o som da letra, vou procurando diversos tipos de atividades. (...) Essas atividades eu faço, eu vou mostrando e gosto de fazer individual porque dentro da sala de aula eu tenho vários níveis diferentes.

Assim, a criança não é estimulada a reconstruir suas idéias até então estabelecidas. Nesse sentido, é importante lembrar o pensamento de Leontiev (1984), quando ele diz que a concepção de atividade está necessariamente ligada à concepção de motivo. Para a criança mobilizar-se à realização de uma atividade, ela necessita de um motivo, sendo que por trás de cada motivo, surge a necessidade de buscar respostas, as quais, novamente, revelam uma outra necessidade e, assim, ela vai construindo novos saberes.

No campo da educação, nem sempre é fácil administrar as relações entre nossas construções teóricas e a prática implementada no dia-a-dia. Muitos são os fatores dessa discrepância. Por um lado, às vezes, as contribuições das pesquisas nessa área não se prestam à aplicação direta em sala de aula, muitos pesquisadores não tiveram a experiência prática, suas teorias são incompatíveis com a realidade presente. E, por outro, as pesquisas, como não poderiam mesmo ser, não se tratam de verdades. Em contrapartida, em função do contexto educacional em que vivemos e da própria formação, os educadores estão sempre em busca de verdades, de certezas que dêem conta da complexidade que envolve o seu fazer pedagógico.

Também, as vozes das professoras denunciam que durante a formação inicial faltou maior aprofundamento teórico em relação à reflexão dos conhecimentos necessários ao professor alfabetizador e à relação desses conhecimentos com a prática.

Essas idéias podem ser percebidas nas vozes da professoras quando são interrogadas a respeito das abordagens teóricas que utilizam para desenvolver o seu trabalho. Elas assim mencionam:

(...) eu fui mudando, aprendendo com o tempo, nas discussões com as colegas, com a supervisora da escola, percebi que tem que trabalhar de acordo com cada aluno, na faculdade eu aprendi tendências pedagógicas e outras coisas. A proposta construtivista até vimos alguma coisa muito superficial. Na prática eu não sabia como era, não fazia esta relação, quando fui trabalhar pela primeira vez, a escola era construtivista e eu não sabia como trabalhar (Ana Paula).

(..) Eu aprendi mais com as colegas, trocando, a gente troca muito as atividades. A teoria que eu estudei cria uma seqüência certinha e na prática não é assim. Eu sei que a gente precisa da teoria, se não tem teoria, não tem prática, mas quando a gente se depara com a prática, muitas crianças que vinham para a escola só para se alimentar, não tinham nada de contato com a escrita. e tu tem que dar conta que elas se envolvam e aprendam (Ana Cristina).

Diante dessas colocações, Gasparian (2005) traz reflexões importantes para chegarmos a maior autonomia docente em sala de aula e uma prática pedagógica emancipatória, na qual o professor, por meio da reflexão, da ação, da pesquisa possa implementar práticas condizentes com as necessidades do momento atual. Nessa direção, ela afirma:

(...) é na escola que se situa a perspectiva de mudança na prática pedagógica, daí a importância atribuída à pesquisa e ao esforço de transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem inclusive para o professor. Nesse sentido, o verdadeiro desafio da alfabetização é o de conhecer a quem ensinamos (os processos de aprendizagem dos alunos, seus pontos de desequilíbrio cognitivo) e o que ensinamos quando nos propomos a alfabetizar (a natureza da linguagem e o papel social por ela atribuído) para promover o efetivo diálogo entre o ensino e a aprendizagem (GASPARIAN, 2005, p.19).

É a compreensão dessa dimensão mais ampla de alfabetização que precisa ser refletida e apropriada pelo professor alfabetizador, pois ainda temos uma imagem empobrecida da criança que aprende.

Perceber que atrás da criança a ser ensinada conforme o que o professor propõe, há um sujeito cognitivo, isto é, que constrói interpretações, que age sobre o objeto a ser conhecido para poder apropriar-se e fazer uso dela é um dos aspectos fundamentais para a transformação das práticas de alfabetização. Podemos perceber na voz da professora Ana Maria, que ainda há resistências relativas a essa compreensão, não há um entendimento profundo, reflexivo, autônomo a esse respeito:

Eu acredito que a criança aprende tendo contato com o mundo letrado, trocando experiências, observando que a gente sempre faz. Então tu vai mostrando todo esse mundo letrado e quando tu vê eles estão lendo, claro que não são todos, às vezes tu te angustia e vai para o ba, be, bi, bo, bu como se diz (Ana Maria).

Essa voz deixa transparecer que a sua preocupação está centrada em como ensinar, no sentido de transmitir conhecimentos, e, aquilo que a criança já sabe sobre a escrita, é levado em consideração quando esse saberes são relativos ao código convencional da escrita, ou seja, são considerados somente os saberes socialmente aceitos como conhecimento, sendo que a representação que a criança tem da escrita não serve como meio para favorecer o seu aprendizado.

Logo, considerar e compreender as representações das crianças sobre a escrita implica que o professor alfabetizador atue buscando investigar e interpretar os saberes dos alunos e a forma como se relacionam com a língua escrita, possibilitando que eles participem ativamente de situações em que se leia e se escreva com finalidades e propósitos reais. E então, construa um trabalho de identificação da natureza das dificuldades das crianças para assim, planejar estratégias didático pedagógicas que permitam o seu avanço (VAZ, 2005).

A Resistência, que tem como uma das características a contradição de idéias referentes à compreensão da alfabetização como um processo de construção, pode ser observada também, na prática da professora Ana Emília. Embora, a maioria das ações pedagógicas da professora venham ao encontro do que é explicitado nas suas narrativas, percebemos oscilações referentes à compreensão da alfabetização como processo. Isto é característico do processo de apropriação de conhecimentos.

Assim, como já foi mencionado, é possível observar que as categorias não são estáticas, mas há movimentos oscilatórios entre a **resistência** e a **ruptura da resistência**, marcando o movimento de ir e vir, como pode ser percebido, em uma das observações da aula dessa professora, quando as crianças foram convidadas a realizar leitura em voz alta. A professora sempre conversava com as crianças sobre os propósitos da leitura, cada uma delas tinha liberdade para colocar suas idéias.

Embora houvesse esses espaços de diálogo e interação houve momentos durante a leitura do texto (historinha das bruxas) em que algumas crianças liam palavras por associação ao contexto, mas não a palavra que estava escrita e a professora assim se manifestava...

“Hei... não vale adivinhar, volta, lê o que está escrito”.

Essa manifestação da professora evidencia que suas concepções sobre leitura e escrita iniciais, ainda estão centradas na idéia que existe uma técnica seqüenciada para se aprender a ler e a escrever, seguindo os princípios da codificação, em que tanto os elementos como as relações são predeterminadas.

Dessa forma, desconsidera as estratégias do leitor, os seus processos de reflexão e de recriação e a produção de sentido que esse leitor dá ao texto, pois são essas possibilidades de experimentação com a leitura que possibilitarão a confiança da criança na sua própria capacidade de aprender. Assim, ela poderá se lançar ativamente na produção do saber, percebendo o “erro” como parte natural desse processo.

Com isso, não queremos dizer que o professor não deva interferir quando a criança está produzindo seus escritos, ou quando está envolvida com a leitura. Pelo contrário, é preciso promover o enfrentamento da criança com situações em que o uso da leitura e da escrita sejam efetivos, nos quais a leitura, seja atividade conjunta, pois a intervenção de outra criança, nesse caso, poderá trazer elementos para que ela consiga transformar sua própria leitura.

Para tanto, a intervenção da professora precisa partir da compreensão de como a criança está construindo seu sistema de leitura e escrita para que ela possa provocar o conflito, lembrando que não há atividade que dê conta de instaurar o conflito mais que a interação.

Dessa forma, a interferência do colega desencadeia o processo de continuidade da leitura do outro, provocando a reflexão do seu companheiro que ainda procura suportes para dar conta da leitura e, com isso, ele poderá chegar à compreensão do sistema alfabético de maneira prazerosa, conquistando a sua autonomia.

Assim sendo, o professor alfabetizador precisa lembrar que ler e escrever, para ele, são processos já apropriados. Logo, permite-nos pensar no que lemos instantaneamente, visto que não necessitamos pensar para ler. Entretanto, quem está aprendendo passa por um elaborado processo de reflexão, exigindo muito tempo de experiências com diferentes tipos de textos para chegar a essa apropriação. Às vezes, o professor não se dá conta disso, sua forma de intervir acaba tolhendo a espontaneidade da criança e a própria vontade dela aprender.

Além disso, também é necessário compreender que a elaboração da atividade mental pela criança não ocorre como um processo passivo e individual, e sim, como um prolongado processo de construção e reconstrução de idéias, mediado pelo outro e pelos recursos pedagógicos que permeiam todas as interações. Vygotsky (2003, p. 123) corrobora, assim, escrevendo:

Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual, primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

A compreensão da idéia de mediação, colocada por Vygotsky (2003) é fundamental para que o professor possa ajudar a criança a internalizar⁹ o conhecimento que está sendo estudado. Ele enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, por outros sujeitos. O mesmo autor comenta que a criança é capaz de aprender mais com o auxílio de uma outra pessoa do que faria sozinha.

Nesse sentido, Nogueira (1993, p.16), baseada nas idéias de Vygotsky, escreve que “o desenvolvimento e a interiorização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação que é profundamente influenciada pelo contexto sociocultural”.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2003) traz o conceito de zona potencial de desenvolvimento como a diferença entre o nível de desenvolvimento de funções já estabelecidas e o nível de desenvolvimento de funções em emergência.

A zona potencial de desenvolvimento é compreendida como “o espaço de construção, vinculada com as relações e interações que permeiam o processo de internalização e de desenvolvimento das estruturas e funções psíquicas. (...) O estudo da zona potencial de desenvolvimento permite explicar o caminho da internalização: da atividade interpessoal para a atividade intrapessoal” (NOGUEIRA, 2003, p.17).

⁹ A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é *interpessoal e se torna intrapessoal*.

Logo, propiciar à criança estratégias didático-pedagógicas interativas, considerando as suas concepções sobre a leitura e a escrita iniciais, bem como os seus conhecimentos prévios, são pressupostos básicos para que a criança possa apropriar-se de conhecimentos e se lançar a novas buscas.

Partindo desses pressupostos, surge outro elemento característico da **resistência**:

► A dificuldade das professoras em promover estratégias didático pedagógicas interativas e um ambiente alfabetizador, assumindo o papel de mediadoras no processo de ensino.

► A dificuldade de refletir sobre a prática, de compartilhar conhecimentos com as colegas (BOLZAN, 2001, 2002).

No decorrer da pesquisa, observamos a **resistência** das professoras com relação à concretização das idéias acima referenciadas, em decorrência da dificuldade que enfrentavam em implementar práticas dessa natureza. Todavia, em suas narrativas, manifestavam grande disponibilidade de buscar novas formas de dinamizar o seu trabalho.

Acreditamos que uma das causas dessa dificuldade aconteceu. em função da não “apropriação” de concepções teóricas que fundamentam essa linha de trabalho.

A **resistência** com relação à concretização dessa proposta pode ser reconhecida na voz da professora Ana Maria:

(...) tem esse e outro aluno que reconhece as letras, mas na hora de escrever só quer copiar do colega. Preciso estar sempre chamando atenção para que ele faça sozinho.

A professora Ana Paula quando interrogada sobre como trabalha com as crianças que tem maiores dificuldades diz:

(...) Essas atividades eu faço, eu mostrando e gosto de fazer individual porque dentro da sala de aula eu tenho vários níveis diferentes, eu gosto de dar atendimento individualizado, (...) tanto é que na sala de aula eu estou sempre em uma classe e outra, vendo, olhando o que eles estão fazendo para acompanhar o nível de cada um.

Sabemos que a criança, ao chegar à escola, traz consigo vários entendimentos, idéias prévias sobre a língua escrita. Esses conhecimentos, Vygotsky (2003) define como nível de desenvolvimento real – aquilo que a criança consegue fazer por si mesma. É esse conhecimento que ela utiliza como suporte para construir outros tantos durante o percurso da sua vida escolar.

Porém, quando a organização da proposta de trabalho do professor é voltada para um ensino, no qual o papel do professor é ensinar as crianças, no sentido de mostrar, explicar, transmitir informações e, ao aluno é exigido a realização das tarefas que o professor solicita, podemos dizer que essa forma de atuação dificulta o desenvolvimento da ação autônoma dos alunos.

O aluno, dessa forma, espera o saber pronto que vem de alguém e passa a não acreditar na sua própria capacidade de aprender. Sendo assim, não se percebe como sujeito cognitivo, que tem idéias próprias sobre a língua escrita. Com isso, acaba acomodando-se e ficando por mais tempo no mesmo estágio de desenvolvimento.

A **resistência** caracterizada pela dificuldade em promover estratégias didático pedagógicas interativas e um ambiente alfabetizador, assumindo o papel de mediadora no processo de ensino também podem ser percebida na voz da professora Ana Cristina. Em uma das observações das suas aulas, quando as crianças realizavam uma atividade que envolvia produção de texto, evidenciavam um certo medo de escrever segundo suas idéias. Comentando com a professora sobre essa insegurança ela diz:

(...) Isso se deve ao fato de não trabalhar tanto com esse tipo de atividade (textos criados e escritos por eles em grupo). Eu quase sempre vou interrogando, explicando, mostrando e fazendo junto com eles.

Como podemos evidenciar, é fundamental a criação de oportunidades nas quais a criança tenha possibilidades de produzir seus escritos, pois assim a escrita para ela se tornará espontaneamente um dado fundamental para os seus registros e não uma tarefa para satisfazer as solicitações da professora.

A postura de **resistência** por parte da professora Ana Paula é revelada nas suas concepções quando ela fala sobre ambiente alfabetizador, colocando a família como a principal responsável em promover essas oportunidades de interação:

(...) Uma coisa que eu acho importante para a criança aprender, no caso da leitura e escrita, é que ela aprende muito mais rápido quando tem um ambiente alfabetizador, né, e quando ela é trabalhada no sentido de lerem para ela, quando trabalha com diversos tipos de textos, quando a família oferece isso para ela, ou jornal, ou livrinho de história, ou a própria mãe, quando vai ao mercado, olha ali. tal coisa. Que letra começa? E o teu nome? Ou a mãe vai ajudando o teu nome começa com tal letra, o da mãe também tem essa letra. Acho que dessa forma faz com que a criança fique curiosa em relação à leitura e a escrita. O querer aprender vem da criança [...].

Ferreiro (1993) confirma a idéia de que a criança compreende com maior facilidade as funções da língua escrita quando tem oportunidade de crescer em famílias onde há pessoas alfabetizadas que fazem uso cotidiano da leitura e da escrita.

Por exemplo, quando a mãe que escreve a lista de compras do mercado e leva consigo essa lista para consultar antes de realizar suas compras: sem querer está transmitindo informações sobre uma das funções da escrita (serve como lembrete). Outros exemplos de como pesquisar em uma lista telefônica, escrever recados para um familiar (escrita serve para comunicar-se).

Essas oportunidades que a criança tem, anteriores a sua entrada na escola, são ações relevantes expressando motivos para que ela queira aprender a ler e a escrever.

Entretanto, as crianças que crescem em ambientes com níveis de alfabetização baixos ou nulos, (situação de um número significativo de escolas públicas), precisamos nos interrogar a respeito do que a escola, o professor alfabetizador precisa fazer com elas. Pois, essas crianças são as que mais necessitam saber para que serve a língua escrita, uma vez que lhes foram ocultadas essas informações.

Para discutir o papel do professor com relação à promoção de um ambiente alfabetizador, a citação de Weisz, (2005, p.12) vem esclarecer e nos ajudar a refletir sobre o que é um ambiente alfabetizador. Assim escreve: "(...) não é o ambiente que alfabetiza, não é o fato de pendurar coisas escritas nas paredes que produz por si só um efeito alfabetizador. "ambiente alfabetizador" designa, de maneira condensada, um ambiente que propicia inúmeras interações com a língua escrita, interações mediadas por pessoas capazes de ler e de escrever".

Portanto, as crianças pertencentes a ambientes nos quais a escrita não tem muita “serventia” - onde os jornais, por exemplo, servem para embrulhar coisas e não para ler, é fundamental que a escola ofereça, a essas crianças, um vasto ambiente alfabetizador, isto é, as mais diversas possibilidades de interação com a leitura e a escrita, explorando sempre as suas funções, a fim de compensar as diferenças desses alunos que não tiveram a opção de fazer isso fora da escola.

Para tanto, o professor alfabetizador precisa lembrar que as escritas produzidas pelas crianças se organizam no cérebro, ou seja, não é o fato dos alunos fazerem quantidade de tarefas oferecidas por ele que aprenderão mais. Porém, é o investimento em situações que possibilitem a criança despertar a sua curiosidade, o desejo de aprender e que se sintam incentivadas a produzir suas próprias escritas. E, nessa perspectiva, realize atividades que propicie a cada criança a agir e a pensar sobre o que produz, pois é sabido que elas aprendem muito mais construindo coletivamente do que fazendo o que o professor solicita.

Para isso, é fundamental que o professor compreenda que é possível a criança ler quando ainda não sabe ler convencionalmente, e que é dessa forma ela aprende, sendo tratada como leitora desde o primeiro dia de aula (FERREIRO, 1999).

Todavia, as pesquisas mostram que essa compreensão ainda é muito limitada no meio escolar. Quando a criança chega à escola e faz suas primeiras tentativas para escrever é desqualificada de imediato porque faz rabiscos, garatujas, ou um monte de letras sem nexos para o professor que não compreende esse processo. Em contrapartida, é cobrado da criança que desde as primeiras escritas o traçado deve ser correto e com letras convencionais. Não buscamos compreender o que a criança quis escrever com aqueles rabiscos, com aquelas letras, porque a ela não é dado o direito de aprender por um caminho diferente do indicado pelo “ensino” do professor (FERREIRO, 1993).

Uma outra caracterização da **resistência** presente nas narrativas das professoras diz respeito às dificuldades das professoras de refletir sobre a prática, de compartilhar conhecimentos entre as colegas.

É importante mencionar que a dificuldade das professoras de refletir sobre a prática e de compartilhar conhecimentos com as colegas apareceu em algumas das suas vozes e pode ser observado durante a pesquisa muito timidamente pela maioria delas.

É notório o esforço e o comprometimento das professoras no sentido de conquistarem espaços e buscarem alternativas para a melhoria de suas práticas. Todavia, a professora Ana Maria, em uma das observações das aulas, ao conversarmos sobre o assunto, revelou ainda **resistência** com relação a essa idéia, dizendo que quase não há tempo na escola para o compartilhamento de idéias com as colegas e estudos mais aprofundados. O que a leva à busca por um aprendizado de forma individual:

(...) eu sempre fui de ler, de ir atrás de novidades, também nesses cursos de formação, e faço um curso de especialização à distância (...).

Já, as professoras Ana Paula e Ana Cristina, revelam que mesmo a escola propiciando poucos espaços/tempo para o compartilhamento de idéias entre as colegas, elas conseguem encontrar tempo para efetivar essa prática, porque percebem essa necessidade como prioridade para o avanço do seu processo formativo. E, nesse sentido, fica evidente um avanço em direção à ruptura da resistência.

Aqui na escola, também a gente tem estudado bastante, no ano passado, inclusive o que a gente tinha dúvida foi trabalhado, até na própria formação continuada durante o ano, acho que a gente está no caminho, porém precisa ser mais unificada em termos da proposta da escola. Se a escola tem uma proposta vamos todos trabalhar dentro da proposta. Isso é uma coisa que falta. Eu e a minha colega da 1ª série, está perfeito, a gente consegue planejar, trocar, inclusive a gente está numa fase que estamos conseguindo organizar o planejamento juntas, claro, as atividades, conforme a turma. A troca deveria acontecer com todas as turmas (Ana Paula).

(...) A troca que existe aqui entre as colegas é extremamente positivo, eu estou conseguindo fazer isso. Uma coisa que eu estou vendo, que pesa muito, é a união entre as colegas das diversas séries, tem colegas da pré-escola que passam materiais para nós, aqueles alunos que vão mais lentos e têm que trabalhar mais. As colegas estão nos ajudando com matérias e atividades e isso faz a diferença (Ana Cristina).

3.2 Ruptura da resistência

Essa categoria, **ruptura da resistência**, caracteriza-se por um processo de aceitação de novas idéias sobre o ensinar e o aprender. Acreditamos que esses são os primeiros passos, essenciais, para se chegar à tomada de consciência. A tomada de consciência é entendida como transformação de idéias até então consolidadas. Essa compreensão possibilitará o repensar e o redimensionamento do fazer pedagógico (BOLZAN, 2001, 2002).

Nesse contexto, o processo de **ruptura de resistência** pode ser compreendido pela disponibilidade das professoras para refletir e reorganizar a prática. Observamos o empenho delas na busca de outros caminhos, porque elas percebem, no trabalho do dia-a-dia, essa necessidade. Nesse sentido, aceitam compartilhar conhecimentos com os colegas e estudar teorias valorizando como suporte da prática, ou até mesmo, solicitando maiores subsídios teóricos para aprofundamento de estudos.

Há, portanto, uma clara **ruptura da resistência**. As vozes indicam esse processo:

Esse constante aperfeiçoamento da gente estar estudando sempre ou esses textos, as leituras que a gente trabalha, isso ajuda muito, clareia bastante coisa que a gente ainda tem dúvida, porque cada ano, tu pega um tipo de aluno diferente, um desafio novo e isso ajuda bastante, essa parte de leitura ajuda bastante, porque a gente aproveita toda aquela leitura que a gente teve, se da conta Ah!! o meu aluno tem esse problema. Ah!! Isso eu posso fazer para ajudar” (Ana Paula).

Com esses nossos encontros estou me incentivando a ler, encontrei uma reportagem na Nova Escola (titulo: Alfabetização todos podem aprender) que me clareou muita coisa. (...) Também fui na biblioteca aqui com as crianças e lá encontrei um livro que fala sobre repensar a educação, agora estou vendo como a gente precisa dessas coisas. Gostaria que continuasse a trazer esses textos para leitura, eles estão contribuindo para repensar a forma de trabalhar (Ana Cristina).

As professoras ressaltam a importância das discussões, dos diálogos estabelecidos, evidenciam que esse espaço de construção compartilhada de conhecimentos vem colaborando no processo de reflexão sobre a prática vivida por elas.

Na medida em que essas oportunidades caracterizam-se como um recurso de organização e reorganização do pensamento ao encontro de novos entendimentos relativos ao tema em estudo é importante destacar os estudos de Bakhtin, (1992) quando diz que toda enunciação só pode ser compreendida na relação com outras enunciações. Freitas (1998, p.137-138) complementa a idéia escrevendo que:

A experiência discursiva individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios. Assim, um enunciado está cheio de matizes dialógicos e nosso próprio pensamento é constituído nessa interação dialógica com pensamentos alheios. (...) Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a vida.(...) O centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na própria interação verbal.

Assim, observamos nas vozes das professoras o interesse por buscar espaços para que a dialogização possa se estender entre as colegas de outras séries. Isto se revelou na voz da professora Ana Emília.

(...) tudo o que a gente vem estudando contribui, essas trocas que tu vem fazendo conosco são importantes, até para me motivar, a gente sabe tanta coisa e acaba não fazendo (...) Entre nós colegas de séries seria uma ferramenta a mais, eu acho que seria um diferencial bem importante essa troca, esse trabalhar juntas. As reuniões é pouco tempo, tem outras coisas.

Observamos também, que na prática, algumas das professoras se dão conta que as crianças têm idéias próprias sobre a leitura e a escrita inicial anteriores a sua chegada à escola, então, começam a direcionar uma outra forma de trabalho, aceitando o seu papel como mediadoras no processo de ensinar e aprender.

Quando nos referimos à aceitação não queremos dizer que se efetive uma prática em que as professoras assumam o papel de mediadoras, no sentido de intervir e provocar o conflito na criança. Por exemplo, numa das observações, aconteceu de uma criança escrever FTSMa e a outra escreveu FÃTSA para a palavra fantasma. Nesse caso, o conflito poderia ser instaurado na troca, quando a

professora solicitasse a comparação das escritas, ou a escrita de outras palavras parecidas.

Contudo, há um avanço nesse sentido, as professoras permitem que as crianças se reúnam em grupo, que saiam de suas classes para trocar idéias quando estão sentadas individualmente, escutam a opinião e as manifestações dos alunos. E, dessa forma, as crianças fazem acontecer a interação, mesmo que em algumas salas de aula tenha poucas referências escritas no ambiente, eles usam seus próprios trabalhos expostos na parede para tirar dúvidas. A voz da professora Ana Paula ao falar sobre interação confirma essas idéias:

(...) eles se ajudam bastante, hoje mesmo eu estava fazendo uma atividade que eles tinham que escrever palavras, e daí sem nem falar nada, sem nem colocar as classes em grupo, um já foi ajudando o outro, e já foi dizendo, ai eu sei escrever tal palavra, daí já foi mostrando pro outro, daí um teve uma idéia, de como eu estava trabalhando o corpo humano, né, um teve a idéia de ir lá no fundo que o corpo humano estava exposto e tinha as palavras e aí os outros foram vendo e foram fazendo a mesma coisa.

Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa pudemos constatar que as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais são determinadas pela forma como elas compreendem o processo pelo qual a criança se apropria da escrita convencional. Quando é compreendido como um código, é ensinado como um código, no qual enfatizam-se as letras, as sílabas, palavras, baseadas em atividades de reprodução. Quando é compreendido como um sistema de representação, as estratégias de ensino propostas pelo professor são pensadas a partir dessa compreensão de processo.

E ainda, percebemos movimentos oscilatórios permeados por avanços e retrocessos com relação à apropriação de novas construções teórico-práticas, principalmente na prática, há uma tendência de retornar as idéias iniciais.

Nesse sentido, podemos compreender que a narrativa da professora, que vem a seguir, explicita o quanto as concepções construídas ao longo da sua vida influenciam os modos como ela organiza a tarefa de ensinar. Mesmo ela rompendo resistências, refletindo sobre o seu fazer pedagógico, procurando implementar uma proposta que atenda as necessidades das crianças, ainda a prática é permeada por

movimentos oscilatórios, entre o que ela tem construído e os novos modos de pensar e efetivar a prática.

Eu pra ensinar não posso simplesmente querer transmitir conhecimentos, eu tenho que pegar o que eles querem e em cima daquilo criar coisas interessantes, porque uma coisa oh!, cópia eles não aceitam mais, eles não gostam. se não é um jogo, uma brincadeira, uma palavra cruzada, caça - palavras, uma atividade que motive eles a escreverem. Pintura por pintar, se não tiver uma atividade em cima eles não querem fazer. Isso, pra mim me faz crescer, porque a gente vê que está mudando, a criança não aceita mais ficar copiando, então a gente também tem que mudar (Ana Cristina).

Logo, é possível observar que cada participante necessita de tempos diferenciados para apropriação e internalização das novas formas de trabalho. O diálogo, as trocas, as discussões, as reflexões favorecem maiores possibilidades das professoras compreenderem o seu próprio trabalho e conseguir avançar em seus conhecimentos na direção de uma prática inovadora. Com isso, o aluno terá maiores espaços para experimentar situações que ele seja o autor da sua aprendizagem.

A professora Ana Cristina também consegue perceber que a criança não se apropria da escrita só porque o professor deseja ensiná-las através de suas explicações e atividades propostas por ele, mas sim, que a criança começa a aprender quando a escrita faz sentido para ela, quando o resultado da escrita responde a uma necessidade criada na criança.

Nesse sentido, Mello (2005, p.33) baseado nos estudos vygoskianos, afirma que “da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivência social, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve”.

Portanto, quando falamos em concepções, não podemos esperar que haja uma unanimidade com relação à transformação de idéias até então sedimentadas, pois essas são construções que foram sendo constituídas ao longo de suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais e que vão se transformando conforme os percursos de cada um.

Assim sendo, é importante respeitar o tempo de resistência de cada participante que implica em amadurecimento. Esse amadurecimento pode acontecer a partir de suas vivências práticas, de estudos teóricos, de trocas, de compartilhamento de idéias entre os colegas. Nesse processo, o sujeito sente a necessidade de novos entendimentos para poder reconstruir sua maneira de agir frente aos alunos e então romper resistências.

Acreditamos que precisamos valorizar as pequenas rupturas para chegarmos a compreensões mais amplas, relativas ao processo de alfabetização das crianças.

Assim, embora, muitas vezes, o discurso das professoras aponte para uma direção, a prática ainda é permeada por idas e vindas, movimento esse característico da **ruptura da resistência**. As narrativas das professoras vêm ao encontro dessa idéia quando elas colocam a importância de conhecer os interesses dos alunos para a organização do planejamento, de promover a interação entre eles. Assim elas dizem:

(...) Então pra criança aprender acho que a gente tem que partir do mundo dela, do interesse, esse ano foi uma prova real disso, no início eu trouxe uma atividade de coordenação motora, eles não queriam, sabe o que eles chegaram me perguntando? Professora, como escreve tal palavra? Então o próprio aluno está me ensinando o que vai dar certo. Então o que eu tenho que fazer? Eu não tenho que passar, eu tenho que construir junto com ele (...) (Ana Cristina).

(...) essa parte deles trabalharem juntos, eu valorizo bastante, porque muitas vezes a gente quer dizer alguma coisa pro aluno, querendo mostrar e ele não consegue entender a minha linguagem, mas a do coleguinha, muitas vezes eles estão mais em contato, brincam mais, estão mais juntos, se conhecem, de repente ele consegue chegar mais (Ana Maria).

(...) eu vi o quanto é importante a amizade entre eles, às vezes um coleguinha consegue explicar melhor que eu. Embora eu sentada do lado dele, o coleguinha explica que ele entende. Como tu viu cada dia eles sentam com colegas diferentes, então ele está convivendo com colega diferente e isso está fortalecendo a amizade, eles se emprestam material e se ajudam, normalmente um ajuda o outro a fazer a atividade, e isso, eu acredito que alguns estão se fortalecendo por isso. Eu tentei, nos primeiros dias, centrar eles individual e cheguei à conclusão que não deu (Ana Cristina).

Entretanto, ao observar a prática das professoras, percebemos que elas organizam o planejamento, priorizando as atividades individuais e as suas explicações. Todavia, é notório o esforço das professoras em transpor essa maneira de agir. Organizam o seu planejamento com atividades que as crianças gostam, exploram bastante a oralidade e a interpretação das crianças, estão sempre solicitando que elas falem o que entenderam, fazem muitas perguntas, trabalham com historinhas de literatura infantil, músicas, parlendas, poesias. Porém, mesmo sentados em grupo, as possibilidades de interação ainda não se efetivam de forma consistente.

Sendo assim, o que podemos observar é que a resistência se rompe em alguns aspectos, indicando avanços significativos nesse processo de (re)construção das práticas institucionais. Para algumas, **a ruptura da resistência** diz respeito a aceitação das concepções das crianças a respeito da leitura e da escrita inicial e então ao organizar o planejamento levam em consideração esses aspectos como é o caso da professora Ana Maria, que em uma das observações, relata a importância do professor acompanhar o rendimento de cada aluno para poder intervir e ajudar a avançar.

(...) nesse caderno são feitos registros do rendimento de cada criança, testagens, algumas das atividades que a criança realiza, os avanços e dificuldades, tudo o que preciso saber a respeito do aluno para melhor orientar.

A professora Ana Paula aceita as concepções prévias das crianças a respeito da leitura e da escrita inicial e conhece as caracterizações das fases da escrita. Ela realiza testagens com os alunos, de tempos em tempos, porém esse material das testagens é utilizado para verificar como está o desenvolvimento da criança em relação às suas produções escritas, sendo que o fim maior, que seria para organização e reorganização da proposta pedagógica conforme o nível de cada criança, são apropriações a serem construídas.

Eu realizo as testagens para ver o nível das crianças e estou bem contente quase todos estão avançando (Ana Paula).

Analisando todas essas narrativas é possível perceber a apropriação progressiva das novas formas de atuação na prática, embora, em alguns aspectos, os avanços ainda sejam limitados, marcados por contradições entre o pensar e o agir.

As professoras empenham-se em buscar alternativas novas para a sua ação pedagógica, tentando superar as tradicionais formas de ensino.

Esse avanço é fruto da disponibilidade das professoras em construir novos conhecimentos e, principalmente, das reflexões que conseguem fazer sobre a prática que realizam.

Assim, pelo que foi narrado pelas professoras e pelas observações das aulas durante todo esse percurso, podemos compreender que o processo de formação de cada uma, a experiência com a prática, as próprias crianças em sala de aula, e principalmente o diálogo que se estabeleceu entre todos os envolvidos nesse contexto, de uma forma ou de outra, impõe novas buscas. E, como as professoras estão receptivas a construir novas formas de compreender o ensino da leitura e da escrita inicial, o avanço, nesse sentido, caracteriza-se como uma etapa inicial em direção à **tomada de consciência** que é a terceira categoria de análise.

3.3 Tomada de consciência

Esse processo, segundo Bolzan (2001, p.170), “implica a apropriação de conteúdos externos (interpsicológicos) que serão passo a passo, transformados em conteúdos internos (intrapsicológicos). No processo de tomada de consciência, a apropriação se dá como uma forma de reflexão consciente, na qual indivíduos utilizam as ferramentas culturais de forma voluntária”.

A mesma autora enfatiza que a linguagem é o fator fundamental na formação da **tomada de consciência**. Nesse sentido, a linguagem é a ferramenta preponderante na organização, reorganização e na transformação dos modos de pensar e agir dos indivíduos.

Freitas (1996, p.171), baseada nos estudos bakhtinianos, contribui com essa idéia ao escrever que “o homem é um sujeito histórico, cria idéias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzido e reproduzido. (...) A linguagem é percebida como fundadora de uma nova relação do

homem consigo mesmo e com o mundo. (...) Ela é constituidora de sua consciência”.

Nessa perspectiva, o compartilhamento de idéias que se estabeleceu durante esse período, deixou evidente que a criação de espaços/tempo para os professores manifestarem suas idéias, suas criações, seus anseios, preocupações e poderem compartilhar suas aprendizagens, que até então eram individuais, constituem elementos essenciais para se chegar à **tomada de consciência** (BOLZAN, 2001, 2002).

Nesse contexto, podemos dizer que, **a tomada de consciência**, como categoria, se caracteriza pela possibilidade das professoras em buscar e apropriar-se de novos conhecimentos pedagógicos, que venham ao encontro dos motivos e necessidades das crianças, e também, dos anseios das professoras, uma vez que percebem a necessidade dessas transformações em suas práticas.

Acreditamos que esse processo aconteceu porque elas romperam resistências e estão preocupadas com que as crianças se sintam envolvidas com o processo de aprender. Quando as professoras põem em prática essas experiências, elas têm a consciência da importância dessa forma de ação, conseqüentemente, se intensifica a reflexão sobre a prática.

Assim, conforme o trabalho pedagógico foi sendo desenvolvido, conscientemente elas perceberam que outros caminhos precisavam ser trilhados e, com isso, a reorganização da ação ocorreu durante o desenvolvimento do processo.

Nessa perspectiva, os estudos de Isaia e Bolzan (2004, p.124) confirmam que:

A dialética inter e intrapessoal efetiva-se em um docente consciente de sua atuação e responsabilidade de formador. É necessário o firme propósito de transformar-se, aperfeiçoar-se, instaurando ações auto-formativas. Para ser professor é preciso querer e colocar em andamento um processo auto-reflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente executadas, e que se possa pensar e refletir no porquê, no como e no para que das mesmas.

Dessa forma, observamos que as crenças, as concepções implícitas das professoras sobre a leitura e a escrita iniciais sinalizam a maneira como elas tendem a agir frente aos seus alunos. Todavia, têm consciência que ações baseadas em atividades que privilegiam a reprodução, a memorização, a mecânica do ler e escrever não produzem bons resultados na aprendizagem do aluno.

Essa percepção impulsiona-as a investirem em outra dimensão de ensino.

Dessa forma, a promoção de estratégias didático pedagógicas interativas, mesmo que de forma incipiente, fazem parte da suas propostas de trabalho. Essa dinâmica começa a ser desenvolvida em função delas compreenderem as implicações dessas atividades no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

A distância entre o que as professoras narram e a sua forma de trabalho começa a diminuir. Trata-se de uma maior autonomia docente.

Vale salientar que esse processo ocorreu para cada participante de maneira muito diferente. Em alguns aspectos a resistência ainda se sobressaiu. Para algumas, esse estudo foi um elemento chave e, para outras, esses pressupostos já faziam parte de sua caminhada, como é o caso da professora Ana Emilia quando explicita como era sua metodologia de trabalho alguns anos atrás.

(...) eu trabalhava com 2º ano do Ciclo, eles chegavam lá e muitos não sabiam ler e escrever e eu começava tudo de novo, montava com eles uma cartilha, fazia no mimeógrafo, daí colava as letras, por exemplo, e aí colava o ba – be –bi –bo –bu. Esses dias eu estava pensando: Coitadas das crianças, lembro que uma vez eu estava dando o ga- go – gu e escrevi no quadro, ginástica e daí um aluno falou: - professora a senhora não pode dá isso ai, porque a senhora não ensinou o gi da gilete. Agora tu te da conta, os alunos já vinham três anos estudando as mesmas coisas e a gente voltava tudo de novo, partia do zero.

A professora hoje, consegue compreender que, para a criança aprender a ler e a escrever não depende exclusivamente de saber juntar as sílabas e sim, antes disso, de compreender como funciona a estrutura da língua escrita. Ou seja, ela compreende que a criança precisa entender o que está fazendo e, que cada criança, tem seu ritmo para aprender.

É o que podemos perceber nessas vozes, caracterizando a tomada de consciência em relação à compreensão da alfabetização como um processo de construção:

(...) hoje eu entendo que é um processo de busca da própria criança, e o professor precisa dar elementos para ela construir os próprios conhecimentos dela, e, é isso que eu procuro fazer. Eu trago bastante textos significativos, trabalho muito com o nome deles e, a partir daí, eles vão buscando. Então é construído mesmo, bem diferente da forma que eu trabalhava, que a gente apresentava o ba –be – bi – bo – bu e depois o ca – co – cu e ficava

juntando esses pedaços para formar palavras (...) Eu entendo a alfabetização como um processo de construção individual, cada um tem o seu tempo, o seu caminho, uns já vêm até no caminho, é que nem eu conto uma história de uma viagem de ônibus para eles, que uns chegam antes, outros depois, mas todos vão fazer parte da viagem (...) Então eu acho que é por aí, todos eles alcançam, mas cada um no seu tempo (...).

Quando observamos sua prática, notamos que assim como nos estudos de Bolzan (2001, 2002), esse processo de tomada de consciência não é linear, mas, na maioria das vezes, as atividades que essa professora propõe, bem como a sua postura frente aos alunos, contempla esses pressupostos explicitados nas suas verbalizações. Principalmente, no que diz respeito à compreensão de que o aluno é o sujeito de seu conhecimento. Nesse sentido, busca alternativas e subsídios de leitura e escrita que despertem a curiosidade da criança e a motivem a aprender. A narrativa que segue, ilustra as transformações que ocorreram na forma dela propor o trabalho pedagógico:

(...) Hoje, eu inicio a partir de histórias que tenham a ver com a importância da escrita. Esse ano, foi o livro do Ziraldo “Uma historinha sem 1 sentido” que é a história de um super herói que tinha todos os sentidos muito bem desenvolvidos. Tinha o olfato, visão, paladar, tato, mas, não sabia ler e no final da história, para ele se salvar, precisaria ler uma placa, e acaba não se salvando porque não sabe ler. Converso muito sobre a função, a importância de ler e escrever na nossa vida. Desde o ônibus que eles precisam pegar. E, daí, eles mesmos vão surgindo um monte de coisas, e tudo o que eu proponho pra eles eu justifico porque, digo qual é o objetivo. Por exemplo, a primeira vez que eu dei ditado, que eu faço muito raramente, daí eu fui perguntando pra eles pra que serve fazer ditado. Surgiu um monte de coisas, eu digo, o meu objetivo. Outra fonte muito rica é o nome deles, ontem eu tirei a chamada, tu viu né! como a gente fazia atividades com os crachás. A chamada, até agora, era eles que faziam. Quem está na aula vem na mesa, pega o seu nome e coloca no lugar da chamada. O aluno que não vinha, tinha uma casinha, onde eles colocavam o nome desses colegas. Eles mesmo cobram quando os colegas faltam. Outro dia, a gente faz todos que começam com a letra A venham buscar o crachá e assim vou criando outras maneiras. (...).

Ao dialogarmos com a professora sobre as transformações ocorridas em sua prática, constatamos que elas não ocorreram de forma espontânea. Suas narrativas deixaram claro que no decorrer da sua trajetória profissional, as exigências de cada momento fizeram sentir essa necessidade. Como podemos perceber nessa voz:

(...) uma coisa que me abriu para eu buscar uma forma diferente de atuar, foi quando fui trabalhar numa escola com a Educação Infantil e eu preparei uma atividade com a letra A. E a coordenadora chegou e disse pra mim : Olha professora! aqui a gente não trabalha assim! A gente trabalha o letramento e eu fiquei com vergonha de perguntar o que era letramento e ela não me falou, e eu fui atrás de saber. Valeu ela não ter me dito, quem sabe se ela tivesse me falado, tinha ficado por isso mesmo. (...) Hoje eu não consigo ver alfabetização e letramento separado, tem muita professora que tem essa confusão, mas se tu está alfabetizando tu está letrando. (...) Isso mostra que o professor tem que estudar.

A situação vivida pela professora trouxe, segundo ela, a necessidade de estudar novos referenciais para poder repensar a prática. Para tanto, precisou romper resistências, disponibilizando-se a buscar novos conhecimentos, a fim de reorganizar a sua ação pedagógica. Esse processo de reorganização não aconteceu de uma hora para outra, mas a experiência, a troca de idéias com seus colegas de trabalho, o estudo de teorias, a reflexão sobre o seu cotidiano docente foram configurando, o que hoje a professora consegue efetivar em sua prática.

Essas colocações apresentadas por ela, apontam a importância do professor perceber que não existem respostas prontas que dêem conta da melhoria da qualidade do ensino da leitura e da escrita inicial, mas cada educador tem o papel de construir caminhos que atendam às necessidades reais de cada criança.

Logo, é preciso que o professor tenha consciência da necessidade de pensar em alternativas diferenciadas de alfabetização, nas quais os alunos se envolvam prazerosamente com a aprendizagem da leitura e da escrita e sintam-se como sujeitos do processo. Pois, quando a professora fala que ficou com vergonha de perguntar o que era “letramento” e foi atrás de saber o que era, ela estava dizendo que sentiu a necessidade de buscar novos conhecimentos e aprofundamentos teóricos para que a sua prática pudesse se tornar melhor.

Nessa direção, a professora Ana Maria menciona:

Eu estou sempre procurando aperfeiçoar de um ano para o outro. Pra uma turma, como eu disse, pode dar certo e pra outra não dá. Então, a gente tem que estar sempre lendo, estudando, buscando. Eu trabalho muito com músicas, contos de fada, histórias de livrinhos e dali vou explorando a escrita, a leitura. Eu procuro fazer atividades com joguinhos, para que eles realmente gostem de estar na escola, que sintam prazer em estar aqui.

A voz dessa professora mostra também, os avanços em direção à **tomada de consciência** com relação à disponibilidade de buscar e apropriar-se de conhecimentos que contribuam para que ela possa desenvolver um trabalho pautado na ludicidade, no qual, a construção da leitura e da escrita para a criança sejam atividades significativas e prazerosas. Considerar os anseios, os gostos, os motivos de cada turma, de cada criança, é uma maneira de valorizá-los como sujeitos do processo, pois como diz a professora, cada turma é diferente e cada tempo exige novas transformações.

O contexto sócio-histórico e cultural em que vivemos aponta outras necessidades, distintas das existentes há tempos atrás. Com isso, o professor que consegue compreender o seu papel frente às transformações sociais, empenha-se em apropriar-se de um novo jeito de trabalhar, porque sabe que a visão de sociedade e, de homem de algum tempo atrás era outra. Naquele contexto, o treino, a memorização, a forma tradicional de atuação pedagógica, de certa forma, era aceitável, porque a escola era privilégio de uma minoria da população e a leitura e a escrita tinham outras finalidades. Hoje, a educação é um direito de todos, ler e escrever são marcas de cidadania.

Assim, se nosso compromisso é formar cidadãos, o nosso papel como alfabetizadores é muito mais amplo e nos remete a pensar, em primeiro lugar, em quem é o meu aluno. As questões colocadas por Freitas (1996), suscitadas pelas idéias de Bakhtin, trazem reflexões que nos mobilizam a pensar a alfabetização além das idéias reducionistas que priorizam a técnica de ensinar a ler e a escrever e desconhecem o sujeito aprendiz. A autora escreve:

O que é o aluno para mim? Objeto que observo sobre o qual derrubo o "meu saber" ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou um lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou que ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse contexto cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico? (FREITAS. 1996, p.172).

A alfabetização não pode ser pensada em sentido isolado, necessita ser reconhecida como um processo de aprendizagem significativa que ocorre de forma compreensiva, respeitando as experiências prévias das crianças.

Essas questões, colocadas pela autora, nos desafiam a repensar a dinâmica de sala de aula, que ainda é centrada em uma só via, a do professor que ensina e pouco ouve o aluno.

Entretanto, é possível compreender que as professoras participantes da pesquisa, de um modo ou de outro, estão mobilizadas em busca de novos caminhos para o seu fazer pedagógico. O empenho em aprofundar estudos, em discutir com a pesquisadora e com seus pares, gera compromissos com a transformação. Ao ampliar as relações entre a teoria e a prática, o envolvimento é ainda maior.

Cada participante, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi demonstrando suas apropriações. Para essas professoras, nossos estudos foram elementos-chaves como podemos constatar através das suas vozes:

Eu tenho investido em formas diferentes de trabalhar, esses jogos que realizamos juntas foi uma oportunidade de ver como eles rendem. Agora confeccionamos outros jogos, estou trabalhando assim com eles. As crianças estão crescendo muito a cada dia, principalmente os que têm mais dificuldades. Tu lembra do (refere-se ao nome do aluno) como era antes?. Ele, para mim, é a maior vitória! (Ana Cristina).

Esses estudos que a gente vem fazendo, depois discutir o que está acontecendo na prática e trocar entre nós, até é uma forma de trabalhar o relacionamento humano entre as pessoas, às vezes tu está cansada, estressada, tu está precisando de uma luz no fim do túnel para aquela criança que não ta aprendendo muito, daí a gente conversa, troca, isso é muito bom, faz com que a gente encontre caminhos (Ana Paula).

As vozes das professoras estão impregnadas de propósitos e disponibilidade em buscar permanentemente a apropriação de saberes para tornar o seu fazer pedagógico mais leve e envolvente para elas e os alunos. Ao falarem sobre as teorias que sustentam sua ação pedagógica, não estão preocupadas em dizer se são construtivistas ou não, mas em dar conta dos desafios, que a cada ano são maiores, em função das complexas exigências da atualidade. Como a professora

Ana Cristina mesmo diz: “a criança não aceita mais ficar copiando, então a gente também tem que mudar”.

Na discussão desse assunto, evidenciamos que as professoras, apesar de não identificarem as principais teorias que utilizam como base para desenvolver suas práticas e, conseqüentemente, não conhecerem em profundidade as bases teóricas das práticas que realizam, de forma empírica, procuram conduzir sua ação, contemplando, em alguns sentidos, as bases da teoria construtivista. Como por exemplo: dialogam com os alunos e procuram conhecer o que os motiva a envolverem-se com o aprender. As narrativas abaixo podem ilustrar esses comentários:

(...) Na faculdade a gente aprende as tendências pedagógicas. A proposta construtivista até vimos alguma coisa muito superficial. Na prática eu não sabia como era (...) Essa base a gente vai construindo com a experiência e vai mudando, porque vai percebendo quais as maiores dificuldades que os alunos têm. Se o que tu faz não dá certo, daí tu começa fazer outros tipos de atividades para conseguir que eles aprendam (Ana Paula).

No magistério quase a gente não viu, nada disso, essa idéia que as crianças têm que trabalhar juntos, partir do que as crianças trazem, eu fui vendo com a experiência, com os colegas, você mesmo, eu acho muito importante esse apoio. Sobre construtivismo eu não vi quase nada, muito pouco, eu fui conhecer alguma coisa depois, porque a gente precisa da teoria, se não tem teoria não tem prática (Ana Cristina).

Eu procuro levar em consideração cada aluno quando elaboro o planejamento, aqui nas aulas de apoio eu recebo alunos que tiveram bastante contato com a escrita eu tenho que ver como eles se encontram, ver o que está aprendendo, o que não aprendeu (Ana Maria).

Na medida em que a pesquisa avançou, percebemos ainda, que mesmo não sendo constante, a maioria das professoras, promovia atividades considerando os conhecimentos prévios dos alunos, e procuravam fazer do ambiente da sala de aula, um ambiente em que as crianças pudessem tirar referências para produzir suas escritas. O que pode ser constatado, através das suas vozes, quando falam a respeito da metodologia que utilizam para desenvolver suas propostas de alfabetização:

Quando eles vão escrever não sabem alguma coisa. Por exemplo esses dias (...) tinha um que queria escrever morango, e disse: como é an professora? Daí uma falou de Andressa professora, outra de Andrio. Eu digo: - Então vem aqui pegar o crachá da chamada para ver como é. E assim tudo, eles que se viram. Eu trabalho muito perguntando pra eles e quando a gente vê eles já estão escrevendo (Ana Emilia).

A gente como professora cria as possibilidades para a criança aprender. Para isso, tem que saber o que faz sentido para ela, quais são os interesses dela (Ana Paula).

A forma que eu trabalho é a partir de textos, historinhas, hora do conto, a partir disso estudamos letra inicial, as palavras. Eles montam historinhas escrevendo como eles pensam. Eu vou desafiando eles a pensarem e irem escrevendo. Como eu disse, eles querem o desafio, não querem aquela cópia, eu vou exigindo conforme o nível de cada um. Faço trabalho diferenciado, porque eles precisam de desafios de acordo com o que eles podem dar (...) Comecei a fazer isso e está dando certo, só tem as duas alunas que quase não vêm na aula que não estão conseguindo (Ana Cristina).

Assim, evidenciamos que as professoras passaram a entender que para a criança aprender precisa ser ativa no processo e, o objeto de estudo, no caso a escrita, precisa ter sentido para ela. Nessa direção, Mello (2005, p.32) teve que “aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade”.

Podemos, então, evidenciar através das suas vozes, a preocupação em proporcionar atividades em que as crianças tenham a oportunidade de participação e construção. Assim, a compreensão das professoras relativa ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita inicial começa a ter outra dimensão. Em lugar de apresentar à criança exercícios de treino da escrita baseados na reprodução e memorização de sílabas e palavras, a preocupação passa a ser com a criação de novas necessidades para que ela se sinta motivada a escrever.

Desse modo, compreender a repercussão das concepções sobre a leitura e a escrita iniciais das professoras alfabetizadoras em suas práticas pedagógicas, foi um dos objetivos desse estudo Logo, a partir do acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas mesmas em sala de aula e do diálogo que foi se estabelecendo

durante a pesquisa, compreendemos o avanço que elas conquistaram com relação à alfabetização como um processo de construção da própria criança. Essa compreensão repercutiu significativamente nas suas ações docentes e também na aprendizagem dos alunos.

Assim, embora a prática pedagógica, revelada nas observações durante todo esse processo se caracterize por movimentos de vindas e idas, ou seja, ainda não faz parte das práticas diárias de ensino dessas professoras, uma dinâmica de trabalho voltada essencialmente para a compreensão de que cada criança, ao alfabetizar-se, faz sua própria construção em constante troca com o outro e com todo o contexto que a cerca. Já foi possível visualizar as transformações que ocorreram caracterizando a **tomada de consciência**. Por isso, podemos dizer que esse processo de transformação dos novos modos de pensar a prática nunca acontecerá de forma linear, pois “ao longo da carreira, os professores vão se formando e se (trans)formando, tendo presente as demandas da vida e da profissão” (ISAIA e BOLZAN, 2004, p.125)

Desse modo, **a resistência, a ruptura da resistência e a tomada de consciência**, de uma forma ou de outra estão sempre interagindo, deixando a impressão que as professoras estão se contradizendo. Todavia, o processo de apropriação de conhecimentos implica em organização e reorganização dos conhecimentos constituídos.

Importante mencionar que as transformações ocorridas, em diferentes tempos, nas práticas das professoras, partiram da sua vontade e disposição de mudar. Esse fato contribuiu para que as mesmas se manifestassem com autenticidade, não havendo a intenção de maquiagem as suas ações para dizer que são construtivistas, progressistas, interacionistas e etc.

Embora as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita inicial estejam impregnadas de idéias relativas aos pressupostos de um ensino tradicional, ocasionando sempre o conflito entre o que têm constituído ao longo de suas vidas e o que desejam realizar, o gosto pela profissão, a vontade de aprender e de melhorar a prática vem contribuindo significativamente para que, passo a passo, novos caminhos sejam construídos por elas, a fim de dar conta da singularidade e complexidade de cada espaço pedagógico.

Nessa mesma direção, as pesquisas de Isaia e Bolzan (2004, p.123) vêm ao encontro de nossas percepções, destacando que “a possibilidade dos professores de continuar aprendendo e melhorando a abordagem didático-pedagógica utilizada favorece a visão otimista que estes sujeitos têm de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos, ressaltando que os docentes, apesar de ainda não terem transformado efetivamente suas práticas, demonstram a possibilidade de fazê-lo, evidenciando, assim, a busca de uma postura reflexiva”.

Assim sendo, percebemos a importância de promover espaços e tempos para que os professores a partir do próprio contexto vivido e das relações que estabelecem com os outros, possam construir e reconstruir sua profissionalidade, por meio de diálogos, dentro de uma perspectiva reflexiva.

As narrativas das professoras e as observações que realizamos das suas práticas remetem a discussões em torno das questões formativas. Percebemos que as professoras, através do compartilhamento de experiências, no contexto do exercício da sua profissão, foram transformando saberes. Pois, na maioria das vezes, as práticas didático-pedagógicas eram baseadas em tarefas organizadas pelas professoras para as crianças realizarem conforme suas explicações.

Essas concepções de ensino, para cada professora, em diferentes tempos, aos poucos foram se rompendo e se transformando em novas compreensões, conseqüentemente, a prática começou a ser efetivada com outro enfoque. O ensino da leitura e da escrita inicial, não mais, se restringiu a ensinar a forma de ler e escrever, desconsiderando a criança que aprende. Pelo contrário, propor as crianças situações de ensino em que elas tenham maior autonomia em refletir e produzir suas escritas foi um dos grandes avanços conquistados pelas professoras, caracterizando assim, a categoria “**tomada de consciência**”.

Libâneo (2004, p. 35) confirma essa idéia dizendo que “a docência não está reduzida a uma atividade meramente técnica, mas intelectual, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática”. O mesmo autor enfatiza a importância da escola possibilitar espaços de aprendizagem como idéia chave para o desenvolvimento da continuidade da formação do professor.

Colocar a escola como local de aprendizagens da profissão do professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Internalizar saberes e competências significa “saber encontrar e pôr em prática respostas apropriadas ao contexto na realização de atividades de um projeto (LIBÂNEO, 2004, p.36).

Entretanto, sabemos que esses espaços de formação nas escolas são muito precários. E, cada vez mais, todas as instâncias da sociedade denunciam a inadequação da educação em nosso país. Por outro lado, os órgãos governamentais apenas constataam, através de programas¹⁰ de avaliações de estudantes, que conquistamos, nessas avaliações, os últimos lugares. Mas, efetivamente não há interesse em criar políticas públicas eficazes à reversão dessa situação. Com isso, os professores sentem-se numa inquietude, numa “solidão pedagógica” (ISAIA e BOLZAN, 2004), procurando saídas de forma individual, para situações que envolvem causas sociais, afetivas e econômicas. Por se tratar de causas complexas, as saídas para que a educação atinja maior qualidade precisa ser pensada de forma coletiva. As vozes das participantes desse estudo indicam que essa carência de espaços, nos quais os professores possam estabelecer o diálogo entre eles, refletir sobre as suas práticas, compartilhar idéias, aprofundar estudos teóricos a partir da prática que estão vivenciando, constitui uma das fortes causas da não efetivação de práticas pedagógicas eficazes para que os alunos aprendam.

Assim sendo, enfatizam a necessidade de investimento em uma formação continuada dessa natureza, destacando que só a formação acadêmica não poderá dar conta de toda a complexidade que enfrentam nas instituições escolares. Também, quando estão no exercício da profissão, a carga horária de trabalho e os fatores financeiros impedem a continuidade dos seus estudos.

Acreditamos que o investimento na formação do professor no próprio contexto de trabalho, no qual os professores discutam, reflitam, construam, reconstruam suas intervenções pedagógicas, formando entre eles, uma rede de apoio para [re]significar aprendizagens constituídas, poderá possibilitar o avanço do processo formativo de todos os envolvidos.

¹⁰ SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

As muitas vozes narradas pelas professoras durante o processo de pesquisa evidenciaram que esse movimento dinâmico e oscilatório que pode ser percebido entre as categorias eleitas: **resistência, ruptura da resistência e tomada de consciência**, assim se caracterizam em função da falta da continuidade de uma formação voltada à qualificação do trabalho que as professoras estão desenvolvendo.

Os professores, na sua maioria, têm poucas oportunidades de construção compartilhada de conhecimentos junto com seus colegas. Isso contribui significativamente para que sua prática não seja reflexiva e, conseqüentemente, não percebem as necessidades de transformar o trabalho que há anos vêm realizando da mesma forma, ou mesmo que percebam, as condições políticas internas e externas são muito fechadas, exigindo dos professores muita determinação e conhecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que a possibilidade dos professores estudarem juntos e discutirem os problemas e desafios do dia-a-dia constitui elementos essenciais para que o grupo de professores, como um todo, possa conquistar avanços em direção à **tomada de consciência** com relação à necessidade de transformação efetiva das suas práticas.

São tantos os conhecimentos que os professores constituem ao longo de suas vidas, entre eles, os conhecimentos acadêmicos, aqueles construídos através da experiência com a profissão, conhecimentos didáticos refletidos no modo que ensinam. Entretanto, na maioria das vezes, esses não são socializados, geralmente por falta de espaços institucionais, nos quais a formação continuada dos professores seja organizada a partir da valorização dos saberes do próprio grupo. Como diz a professora Ana Emília:

[...] a gente sabe tanta coisa e acaba não fazendo, isso é falta de socializar os conhecimentos entre o grupo [...].

Hoje, a educação e a cultura não podem ser vistas separadas da sociedade. Porém, existe um distanciamento enorme entre o que a escola ensina e o que os novos tempos estão exigindo. Acreditamos que esse fosso, em grande parte, é fruto da falta de concretização de uma formação voltada à idéia colocada pela professora Ana Emília.

É preciso que o professor tome posse da sua palavra para poder resgatar o seu papel e, isso só será obtido na interação com os outros, pois é pelo diálogo, pela comunicação que o homem se faz humano (FREIRE, 1996). “É impossível pensar no homem fora das relações que ligam ao outro” (BARROS, 1996, p.26).

Esse estudo deixou evidente a importância de propiciar aos professores, na própria escola, essa relação de busca conjunta de respostas aos desafios cotidianos para que eles possam construir e reconstruir competências educativas a fim de interagir com as novas formas de socialização.

Portanto, podemos dizer que é nessa direção, que as resistências dos professores em transformar as práticas educativas poderão se romper. Através de um processo de formação que tenha como premissa a valorização dos saberes dos educadores, no qual eles tenham voz e vez para dialogar, contrastar concepções, discutir entre eles, a fim de compreender melhor o porquê das intervenções que realizam junto aos seus alunos, o porquê de suas propostas de trabalho. E, dessa forma, construir e reconstruir saberes amplos e também específicos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Acreditamos que todas essas implicações constituem elementos fundamentais para que os professores cheguem à tomada de **consciência da necessidade** de tornarem-se participantes ativos das ações a serem implementadas na sua escola, pois ninguém melhor que eles, que conhecem a realidade do seu cotidiano, que sabem das suas necessidades e limitações para propor maneiras de reorganizar as ações pedagógicas.

Enfim, é preciso apostar na dinâmica de formação continuada que reconheça os saberes da prática e que contribua para o desenvolvimento da autonomia dos professores, bem como o comprometimento com o coletivo.

4 APONTAMENTOS EM ABERTO

Essa pesquisa nos coloca diante de novos desafios, tornando-os mais intensos quando percebemos a manifestação do grupo de participantes que espera poder dar continuidade ao estudo. Assim, é possível dizer que houve uma aproximação positiva entre as professoras e a pesquisa implementada, pois observou-se que se estabeleceu um processo de reflexão que repercutiu em dizeres e ações.

Nesse sentido, as vozes das professoras deixaram claro que era preciso estar sempre revisitando e repensando as práticas que implementavam, a partir desses espaços, estabelecendo-se o diálogo, o compartilhamento, as descobertas, as dúvidas, os questionamentos como forma de mobilizar o grupo de colegas para que pudessem transformar as práticas de alfabetização vigentes, uma vez que essa tarefa pressupõe uma atividade coletiva.

Assim, a partir da temática estudada: *As concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais e a sua repercussão na prática pedagógica*, foram construídos subsídios que nos possibilitam refletir e [re]pensar as práticas de alfabetização vigentes, numa perspectiva de transformação.

Considerando os objetivos dessa pesquisa, que são: analisar quais concepções sobre a leitura e a escrita iniciais estão presentes nas práticas docentes dessas alfabetizadoras e compreender a repercussão dessas concepções em suas práticas pedagógicas, o término ou seus fechamentos representam um novo início, a partir da redimensão do olhar, uma vez que novos sentidos e significados foram construídos a respeito do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita iniciais.

Ao discutirmos quais são esses novos sentidos reportamo-nos às nossas questões de pesquisa:

- Quais são as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita inicial evidenciadas nas suas práticas pedagógicas e nas suas narrativas?
- Qual a repercussão das concepções sobre a leitura e a escrita das alfabetizadoras na prática cotidiana?

Para responder a essas questões utilizamos as categorias de: **resistência, ruptura da resistência, tomada de consciência** (BOLZAN, 2001, 2002).

Nessa pesquisa, as mesmas categorias foram utilizadas em virtude de que durante todo o processo percebemos nas falas/narrativas e nas práticas das professoras participantes os mesmos movimentos de **resistência**, de **ruptura de resistências** e, em certos aspectos, a **tomada de consciência** com relação à compreensão da alfabetização como um processo de construção do sujeito aprendiz.

Assim, as categorias evidenciadas podem ser explicitadas a partir de suas características.

A categoria de resistência apresenta como um de seus elementos a contradição entre as narrativas e a prática pedagógica realizada pelas professoras. Por um lado, aceitam que a construção da leitura e da escrita pela criança acontece por meio de um longo processo, manifestam em suas narrativas que o ensino não pode acontecer via transmissão de produtos acabados. Porém, por outro lado, na prática, há uma forte tendência de valorizar somente as escritas convencionais das crianças, desconsiderando as suas concepções prévias sobre a leitura e a escrita.

Um outro elemento que se pode observar foi a dificuldade de algumas das professoras em promover estratégias didático pedagógicas interativas e um ambiente alfabetizador, no qual elas assumissem o papel de mediadoras no processo de ensino.

Desse modo, algumas das professoras manifestaram, em suas narrativas, esses pressupostos como necessários às práticas de alfabetização, porém, na prática, a idéia de interação estava relacionada à idéia de reunir as crianças em grupo, sendo que a organização das atividades não era pensada com a finalidade de provocar novos conflitos entre os pares, no qual um pudesse colaborar com o outro, gerando dessa forma, novos conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Ao refletirmos e propormos referenciais teóricos onde pudéssemos discutir e relacionar as práticas vivenciadas foi possível observar, em alguns casos, **resistência**, caracterizada pela dificuldade de refletir sobre a prática, de compartilhar conhecimentos entre as colegas.

Entretanto, a emergência da categoria de **Ruptura da resistência** é observada em suas ações e em suas vozes, ficando evidente a disponibilidade para refletir e repensar as suas práticas. Desse modo, houve uma maior aceitação em estudar teorias e compartilhar conhecimentos com as colegas. Elas perceberam essa necessidade, como suporte para a organização das suas ações pedagógicas.

Conforme os estudos iam avançando, foi possível observar, em suas práticas, a aceitação do papel de mediadoras, pois permitiam a interação entre as crianças. Isso podia ser visto na maneira como conduziam as aulas. Se uma criança levantava para trocar idéias com os colegas, para ver o que o outro estava fazendo, não era repreendida. Entendiam como um suporte necessário para que a criança pudesse confrontar as suas idéias com as dos colegas e avançar em suas aprendizagens.

Assim sendo, a idéia que a alfabetização é um processo de construção do sujeito aprendiz passava a ser evidenciada, de alguma forma, em suas práticas. Vale lembrar que essa compreensão vai acontecendo em diferentes tempos da formação profissional dessas professoras.

Com esse entendimento, procuravam encontrar novas estratégias que atendessem às necessidades cognitivas e emocionais dos seus alunos. Existia um movimento de busca pela transformação das práticas. É o processo de **Tomada de Consciência** que é a terceira categoria de análise, caracterizada pela capacidade das professoras de refletirem sobre suas ações, a partir da apropriação dos conhecimentos relativos ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Essas apropriações e discussões, tornaram-se a âncora para as professoras mobilizarem-se a mudar as práticas que vinham implementando. Ou seja, elas compreenderam, por exemplo, o porquê de promover estratégias didático pedagógicas interativas e um ambiente alfabetizador. E, assim, começaram a implementar outros tipos de atividades que contemplassem essa forma de dinamizar as aulas. Por isso, enfocamos que a transformação da prática aconteceu em alguns aspectos, em decorrência da **tomada de consciência** da necessidade de transformá-la.

Assim sendo, essa organização categorial contribuiu significativamente para que tivéssemos uma compreensão mais ampla das questões e da temática de investigação. Colaborou também, para que pudéssemos compreender como o professor apropria-se ou não do conhecimento necessário para o desenvolvimento da sua ação pedagógica.

Nesse sentido, utilizamos a abordagem sociocultural de cunho qualitativo narrativo, sendo que a perspectiva dessa abordagem traz elementos para compreender a relação entre a atividade humana no mundo social e os processos de apropriação das práticas pedagógicas.

A abordagem sociocultural tem como pressuposto básico, que os processos de aprendizagem acontecem no contexto de participação em atividades sociais, em que a linguagem tem papel fundamental, “não somente porque a linguagem é o principal meio de comunicação entre os professores (...) mas também, porque a linguagem é um meio vital, através do qual representamos, para nós mesmos, nossos próprios pensamentos” (MERCER, 1998, p.13).

Nessa mesma direção, Vygotsky (2003) complementa escrevendo que a linguagem é utilizada por cada um de nós para dar sentido e significado à experiência.

Essa perspectiva de estudo possibilitou que, como pesquisadora, em um processo de interação, discussão, dialogicidade com o grupo das participantes pudesse compreender os significados e os sentidos construídos por elas e os seus entendimentos a respeito da temática em discussão.

Ao longo do processo, as professoras foram explicitando o que pensavam sobre aprender e ensinar, como entendiam que a criança se apropria da leitura e da escrita inicial, como desenvolviam suas propostas de alfabetização, que importância davam as atividades interativas, aos conhecimentos prévios das crianças sobre a leitura e a escrita, o que compreendiam por alfabetização.

Nesse sentido, muitas discussões foram se estabelecendo, possibilitando que pudéssemos compreender a relação existente entre as concepções das professoras sobre a leitura e a escrita iniciais evidenciadas nas suas narrativas com a prática pedagógica implementada por elas e a repercussão das concepções na prática diária dessas professoras.

Desse modo, os resultados deixam evidente que há momentos de coerência, entre o que elas explicitam em suas narrativas e o que conseguem efetivar em suas práticas. Por exemplo, a professora Ana Paula e a professora Ana Emília, no desenvolvimento de suas aulas, na maioria das vezes, levam em consideração as concepções prévias das crianças sobre a leitura e a escrita inicial e respeitam o ritmo de aprendizagem de cada uma delas. Essas professoras, por valorizarem o diálogo, a comunicação, conseguiam direcionar o trabalho de forma que as crianças tivessem espaços para expressarem suas idéias sobre suas escritas, e grande parte das atividades propostas mobilizavam as crianças a usarem os seus conhecimentos prévios. Trazemos também, um exemplo de uma atividade desenvolvida pela professora Ana Emília que confirmam essas idéias:

A professora propôs às crianças uma atividade em que a turma iria fazer uma sopa de legumes. Ela conversou com os alunos a respeito da atividade e pediu que eles o que queriam colocar na sopa, conforme eles iam falando, ela ia pedindo que escrevessem. As crianças escreveram toda a lista de legumes e verduras e combinaram o que cada um iria trazer para colocar na sopa no outro dia.

Pergunto como ela iria explorar trabalhar essa atividade e a professora manifesta-se dizendo:

Como está muito frio, (meio fora de época né) e a cada mês nós fizemos alguma coisa, tipo festa da Bolachinha, do Salgadinho, e outras que vamos combinar. Esse mês vamos fazer uma sopa. Amanhã vamos pra cozinha, todos se envolvem um monte. Daí, aproveito para unir as duas coisas, diversão e educação, porque daí trabalhamos sobre o assunto, do tipo Bolachinha recheada é alimento para todo dia. É uma atividade que eles gostam e produzem muitas escritas.

No decorrer da atividade, outras situações evidenciam a postura de mediadora da professora, pois enquanto as crianças estão acabando de escrever e desenhar a sua lista de legumes e verduras, uma delas diz que tem o dicionário para entregar, está com ele na mão, peço para olhar e depois pergunto a professora como funciona, ela diz:

O objetivo do dicionário é material para pesquisa, para leitura, conforme os assuntos vão sendo trabalhados o dicionário vai sendo confeccionado, trabalhamos na aula e eles levam para casa para enriquecer com mais palavras e quando precisam além do material da parede é mais uma possibilidade.

Observamos que as crianças, ao realizarem as atividades, mostram que possuem ritmos bastante diferentes. A respeito disso, a professora diz:

(...) tem uns quantos que não conseguem realizar tudo o que é proposto, mas o importante que eles trabalham até onde podem (...).

Também, a professora Ana Paula, considera os conhecimentos prévios das crianças, mas apresenta resistência em trabalhar com atividades interativas. Ela permite trocas entre os colegas, mas quase não promove atividades conjuntas, deixando de assumir o seu papel de mediadora no processo de ensino e de aprendizagem. Isso é explicitado em sua voz:

(..) eu gosto de trabalhar individual, não é que eu acredite que ele aprenda mais no trabalho individual, mas eu gosto de dar um atendimento individualizado (...).

Assim sendo, é possível dizer que a prática pedagógica das professoras estava diretamente relacionada com a concepção de alfabetização que elas construíram ao longo de sua experiência, escolar, acadêmica e profissional.

A vozes explicitadas na análise dos achados esclarecem o quanto o processo de apropriação das novas formas de pensar o ensino é marcado por movimentos oscilatórios entre as categorias de análise. Isso acontece, justamente porque desestruturar concepções construídas ao longo da vida é algo que exige das professoras, além de romper resistências, ou seja, querer mudar, exige refletir sobre sua atuação, o que, por sua vez, tornam-se necessários referenciais que dêem suporte a essas reflexões e, também, a participação dos demais colegas, para que realmente a reflexão seja estabelecida. Coll (1998, p.14), a respeito da relevância do trabalho compartilhado, diz que:

A dimensão formadora da função do professor não é uma dimensão individual, (...). Pelo contrário, um bom desempenho individual costuma encontrar parte de suas condições e de sua justificação no âmbito de finalidades e tarefas compartilhadas, de decisões tomadas coletivamente, de compromissos e implicações mútuas e de acordos consensuais e respeitados.

Percebemos, no caso da professora Ana Paula, que mesmo ela contemplando em sua proposta de trabalho alguns procedimentos que permitiam à criança interagir com outras formas de expressão e também de manifestar seus escritos de acordo com as suas idéias, o seu papel, como mediadora do processo de ensino e de aprendizagem não era assumido, a criança não era interrogada a respeito do que estava fazendo, não eram confrontadas as idéias do grupo.

Essas evidências nos permitem dizer que o momento que as professoras estão vivendo é de desestabilização, reconhecendo concepções de um ensino tradicional, no qual se prioriza a técnica e os procedimentos para decifrar o código escrito não atende às necessidades dos alunos e, conseqüentemente, não produz a boa qualidade do ensino.

Entretanto, falta-lhes maior sustentação teórica, pois essa pode contribuir significativamente para que as professoras tenham autonomia na hora de tomar as decisões e saber como intervir em determinada situação. Também, faltam-lhes espaços de aprendizagens compartilhadas no próprio sistema. A formação continuada proporcionada na escola em termos de estudos teóricos, discussões entre o grupo, a partir da prática que estão vivenciando, foi tratada de forma muito superficial e descontinua.

Contudo, sabemos que é no compartilhando idéias, em espaços onde as professoras tenham a oportunidade de estudar teorias, de explicitar suas opções, suas construções teórico-práticas, que elas poderão perceber que precisam atuar de outra maneira ou ir além do que já fazem. Também, é por meio dessa dinâmica que compreenderão que são sujeitos produtores de saberes. A legitimação desses saberes está diretamente relacionada com o grau de reflexão e dialogicidade do grupo. Pois, onde não se tem espaços e tempos para dialogar, não tem como produzir e muito menos legitimar saberes.

Pensar em transformações das práticas pedagógicas implica, entre outros tantos desafios, em constantes reflexões, diálogos, e aprofundamentos de estudos a partir da prática vivenciada no dia a dia em sala de aula. Esse processo precisa ser um movimento dinâmico interativo, no qual as professoras possam estar buscando novas alternativas conjuntas que dêem conta das necessidades presentes, produzindo assim, novos sentidos à prática vivida.

Nessa direção, Bolzan (2001, p.197), escreve que:

(...) a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático colocam em ação um processo em espiral em que os conceitos e idéias são reconstruídos em uma síntese que tem o poder de transformar, qualitativamente, a prática. Por conseguinte, a apropriação de uma teoria também produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática. Esse processo se caracteriza como um ciclo que não tem início, nem final, uma vez que o “novo” influi sobre o antigo, sendo incorporado aos múltiplos elementos que constituem o novo saber-fazer.

As singularidades das práticas pedagógicas impulsionam as professoras a estar buscando sempre mais, no intuito de encontrar caminhos eficazes para que os alunos avancem em seu processo de construção de conhecimentos.

Isso pode ser comprovado a partir das narrativas e da prática da professora Ana Cristina, no momento em que ela se deparou com situações que não sabia como resolver, buscou saídas, por meio de aprofundamentos de estudos, procurando compreender, junto com o grupo de colegas, o que acontecia em sala de aula e o que fazer em cada situação.

Essa maneira de [re]conduzir a sua ação repercutiu significativamente no processo de aprendizagem dos alunos, colaborando para maior autonomia das suas produções escritas e, conseqüentemente, houve maior envolvimento e motivação das crianças para aprender. A professora demonstra isso, quando verbaliza, por exemplo:

(...) essa turma é uma lição de vida, eles tão querendo muito mais do que eu esperava. É outra realidade, a escola que eu trabalhava anteriormente a realidade era bem diferente (...) Eles tão a toda, quero que tu olhe eles escrevendo, eles sabem muito, às vezes me perguntam, professora como escreve tal coisa? Eu digo, escreve do jeito que tu sabe, depois a gente vai ver a idéia tem tudo a ver e nós estamos no mês de maio. Esse ano está sendo um grande aprendizado pra mim. A gente trocar idéias com as colegas ajuda bastante (...). A troca que existe aqui entre as colegas é extremamente positivo, isso me motiva.

Os achados dessa investigação apontam que as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais evidenciadas nas suas práticas pedagógicas e nas suas narrativas situam-se, na maioria das vezes, nos elementos da categoria de **ruptura da resistência**. Isto é, as professoras evidenciam tanto nas suas falas como nas suas ações, a disponibilidade de reconstruir, em novas bases, a proposta de alfabetização. Nessa direção, procuram estabelecer a relação teoria e prática, num processo de reflexão das suas ações e redimensionamento das mesmas quando sentem a necessidade.

Assim sendo, à medida que as professoras investem em uma ação inovadora, correspondendo às expectativas dos alunos e à singularidade da situação, paulatinamente vão abandonando os pressupostos do ensino tradicional. Ou seja, as tarefas de reprodução, de seguir o modelo proposto pela professora, estudo das famílias silábicas para, posteriormente, formar palavras e decodificá-las, leituras e

escritas de frases descontextualizadas começam a ser vistas como não eficazes a boa qualidade do ensino.

A compreensão das professoras que a alfabetização é um processo de construção do sujeito aprendiz que se inicia muito antes do seu ingresso na escola e vai se desenvolvendo ao longo da vida, nas relações com outros sujeitos, tem fortes repercussões no desenvolvimento da autonomia do aluno e, conseqüentemente no desenvolvimento da aprendizagem.

Todavia, em muitos momentos, tanto na prática como nas narrativas, as professoras acabam se contradizendo, principalmente ao proporem as atividades para as crianças evidenciam algumas confusões com relação às bases epistemológicas que sustentam a ação. Tentam colocar em prática os pressupostos das modernas teorias de ensino, porém subjacente a isso, estão presentes as idéias de um ensino tradicional repercutindo nas atividades propostas.

Entretanto, os achados da pesquisa evidenciam que muitos avanços foram conquistados pelas professoras, caracterizando assim, o processo da apropriação de conhecimentos. Por exemplo, a maneira como elas conduzem a aula repercute de maneira positiva na aprendizagem dos alunos. As crianças têm autonomia para manifestarem suas idéias, são incentivadas a escrever do jeito que sabem, mesmo que as atividades, em certos momentos privilegiem o estudo de palavras com uma determinada letra, como é possível verificar, nesse caso, quando a professora fala da sua proposta de trabalho:

A proposta da escola até o ano passado era trabalhar com projetos, mas agora cada um trabalha da sua forma. Nós estamos trabalhando com tema gerador, estamos no mês da criança, O tema é "criança" exploramos muito a oralidade, espaços para as crianças brincarem e a gente aproveitou para trabalhar o "Ç", trabalhar com a letra, palavras com essa letra, atividades que envolvam o nível de construção da escrita de cada criança, pois alguns estão no silábico, uns dois alunos no pré silábico e a maioria já estão alfabéticos (...)
Ana Paula.

Assim sendo, percebemos através desse estudo, que as professoras organizavam o trabalho de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a ser desenvolvido em sala de aula ora utilizando-se das bases teóricas construtivistas, ora os pressupostos implícitos relativos às suas vivências de como foram ensinadas

e, também, a maneira como ensinaram durante os primeiros anos de profissão falavam mais alto.

Segundo as professoras, nos seus primeiros anos de experiência, assumiam exclusivamente para a primeira série, a responsabilidade do sucesso da aprendizagem dos alunos. Ou seja, ao acabar a primeira série, o aluno precisava sair lendo e escrevendo ortograficamente o que lhe era ensinado, caso contrário, teria de repetir a série e começar tudo novamente. Isso acabava gerando uma ansiedade, tanto para os alunos como para a professora. A preocupação em torno de ensinar a técnica para a criança conseguir ler e escrever impedia uma reflexão mais ampla sobre o processo de alfabetização, de enxergar o sujeito que aprendia. Como verbalizam as professoras Ana Emília e Ana Maria respectivamente:

(...) nossa entrava ano e saia ano, os alunos que repetiam comigo, viam as mesmas coisas de novo, desde o início, não sei como eles agüentavam, as crianças acabavam assimilando que só podiam escrever com uma determinada letra, depois que fossem ensinadas (...).

Hoje eu acredito que não tem como ir atrás só de um método, antes eu achava que tinha que ensinar as letras, as palavras, as frases, o texto, (...). Agora, né, eu parto do contexto, faço as testagens para ver em que níveis eles estão e a partir daí eu elaboro a proposta de trabalho, porque eu recebo crianças que tiveram bastante contato com a escrita, então tenho que ver como eles se encontram. Eu trabalho muito com letras de músicas, contos de fada, histórias de livrinhos e dali vou explorando a escrita, a leitura (...).

Cabe destacar que as professoras, ao falarem do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita iniciais não defendem e não mencionam que são construtivistas. O que mobilizou as professoras a procurar outra forma de atuar, não partiu dessa preocupação. Contudo, sabemos que grande parte dos professores, por terem estudado na academia e por ser o discurso dominante no momento têm a tendência em dizer que são construtivistas, sem entender muito bem o que é ser construtivista. Sobre esse ponto, Engers (2005, p.226) traz uma importante discussão:

As novas tendências metodológicas surgem com o intuito de caracterizar uma “nova verdade”. Desta forma tudo o que ficou para trás ganha cheiro de mofo, cria pó e, portanto, precisa ser descartado. Diante disto, as professoras, em sua maioria sentem-se “coagidas” a optar entre um método dito “mais moderno”, “melhor” do que um outro “ultrapassado”. Ao polarizar as escolhas, quem opta por ser “construtivista”, logo mostra sua condição de “não tradicional”, o que é percebido como positivo e, quem

ousa, por sua vez, assumir que utiliza uma proposta “tradicional” é interpretado como “defasado”.

Nas práticas diárias e nas vozes de cada professora evidenciamos que elas se manifestam de maneira muito autêntica. As contradições existem, porém são fruto da própria desestabilização que se encontram. Desse modo, nos parece claro que não é por se sentirem pressionadas pelo sistema que elas buscam novos caminhos para os seus fazeres, mas, porque entendem que o modelo de ensino “transmissão/recepção não dá conta da complexidade com as quais as professoras se deparam no dia-a-dia da sala de aula.

Entretanto, muitas vezes, por falta de conhecimentos das teorias que sustentam e dão suporte às práticas de sala de aula e da ausência de apoio por parte da escola é que os movimentos de idas e vindas em relação ao que já têm constituído e às novas formas de atuar tornam-se tão presentes. Também sabemos que as transformações não acontecem em um passe de mágica, pois as novas formas de atuação precisam ser construídas em um processo consensualmente assumido por todo o grupo de professores. Isto pressupõe aprofundamento de estudos e tempo para a apropriação de conhecimentos.

Assim, é possível afirmar que as professoras participantes desse estudo sentiram-se motivadas a estudar e discutir os aportes teóricos que são a base desse estudo. O papel da teoria, nesta perspectiva, foi o de fornecer substrato para que elas pudessem ver melhor as suas práticas e [re]descobrir como encaminhá-las, se assim, sentissem a necessidade.

Achamos oportuno resgatar, nesse momento, o objetivo geral da nossa pesquisa que é investigar quais são as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais, compreendendo a relação existente entre as concepções originadas nas suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais e as práticas pedagógicas implementadas por elas.

Durante a investigação, as professoras alfabetizadoras se manifestaram disponíveis a estudar teorias, refletir sobre suas práticas de ensino a fim de redimensioná-las. Logo, frente a essa situação, começaram a surgir os conflitos entre as concepções já elaboradas e o que as professoras tentam efetivar na prática. Isto ficou nítido quando comparávamos as narrativas das professoras com o que elas tentavam concretizar em sala de aula.

Assim sendo, apesar do esforço das professoras em tentar transformar as suas práticas, ainda estão fortemente vinculadas às concepções tradicionais de ensino, evidenciando que as vivências pessoais, acadêmicas e profissionais permitiram poucos espaços para atividades de construção, apropriação, internalização. Ou seja, o modelo de ensino experienciado durante a maior parte de suas vidas privilegiou a reprodução de modelos externos.

Quando nós dizemos que a ação do professor depende das suas construções teóricas, é fundamental perguntar: - Que possibilidades eles tiveram no percurso de sua formação de explicitar, intercambiar, questionar, numa perspectiva em que a troca entre os pares levasse a uma aprendizagem mútua, em um exercício interativo?

Frente a esse questionamento fica evidente que as limitações apresentadas pelas professoras no desempenho do que têm vontade de realizar é fruto da falta de efetivação de práticas formativas ao longo de suas vidas que permitam ao professor construir conhecimentos, desenvolver sua criatividade para poder exercer com eficiência seu papel de mediador do ensino, pois o professor de sala de aula tem poucas oportunidades de estudar a fundo as teorias necessárias às suas práticas. Ele apenas recebe a síntese da proposta sem saber a sua origem, isto é, saber que concepção de conhecimento está inserida naquela atividade que ele está propondo a seu aluno. Na maioria das vezes, cabe a ele seguir o modelo instituído sem participar da construção do projeto da escola e de estudos que possibilitem a reflexão e a compreensão dos seus fazeres pedagógicos.

Acreditamos, pois, que é nessa direção, que os professores necessitam construir espaços e tempos para compartilhar com seus pares, suas concepções, suas idéias, falar, refletir, compreender as práticas que implementam e gradativamente poderão conquistar mudanças significativas no processo de ensinar e aprender em seu cotidiano.

Bolzan, (2001, p.196) reforça essa idéia ao dizer que:

compreender a prática equívale, de certa forma, a ser capaz de falar a língua dessa prática. Por isso, as mudanças nos discursos sobre a prática podem indicar as mudanças da prática. Nesse sentido, os professores podem explicitar suas ações, vinculando-as a seus objetivos e explicando a natureza de suas condutas e idéias.

Portanto, o interesse das professoras em redimensionar a prática revela que é possível transformar as práticas de alfabetização, desde que se invista numa formação permanente em que o professor seja auxiliado e tenha o direito de ele próprio refletir sobre sua prática.

Enfim, esta idéia precisa ser o ponto de partida à organização da escola, à conquista de uma maior autonomia docente, e também à conquista de apoio das autoridades educativas, uma vez que o avanço no sentido de um ensino de qualidade não é apenas uma questão dos professores, mas podemos afirmar que a união de docentes comprometidos e conhecedores das suas possibilidades e limites poderão representar uma nova direção às práticas educativas.

5 DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Foram muitos meses de convivência com as professoras participantes desse estudo, num processo de olhar, escutar, dialogar a respeito do cotidiano escolar, constituindo, para nós, pesquisadora e pesquisadas, momentos de aprendizagens, de reflexão, de descoberta e [re]descoberta, de apoio mútuo, deixando lições que servirão de subsídios para a organização do nosso fazer pedagógico de outros tantos anos letivos que virão.

Como é natural do ser humano a primeira sensação que sentimos nesse momento é a necessidade de continuar, é o sentimento de inconclusão. Nesse sentido, as professoras relatam:

(...) eu pensava antes, que quanto mais experiente eu fosse, mais segura eu iria ficando. E não é assim cada ano exige novos conhecimentos. É preciso a gente continuar buscando sempre (...) porque nesses cursos de formação que tem aí fora, para quem não tem visão sobre o que é construir conhecimentos, fica difícil. Eu que estudei um pouco às vezes fico com o pé atrás (...) Ana Maria.

(...) Seria um diferencial, muito importante a continuidade desses estudos (...) a gente aprende muito trocando (...) Ana Emília.

(...) a gente não teve formação específica para trabalhar com 1ª série, fomos aprendendo com a prática e cada ano o nosso aluno exige coisas diferentes, a gente precisa desses estudos ainda mais. A troca ajuda a clarear muita coisa (...) Ana Cristina.

(...) na questão desse constante aperfeiçoamento, esses estudos, têm que ter continuidade essa troca, a gente sempre tem dúvida, porque cada ano é diferente, tem desafios novos (...) Ana Paula.

Como diz Freire (1996, p.55) “onde há vida há inacabamento”. Ter consciência de que é preciso continuar é um grande avanço. É a compreensão que, mesmo as professoras ainda apresentando movimentos oscilatórios entre as categorias de **resistência e ruptura de resistência** avançam cada vez mais em direção à **tomada de consciência**. A pesquisa indica que alguns elementos que caracterizam a **tomada de consciência** são apropriações a serem alcançadas prospectivamente.

É possível também dizer, que elas reconhecem que dar continuidade ao processo de formação em que à apropriação de conhecimentos necessários as suas práticas se desenvolvam a partir da reflexão e discussão das próprias atividades que realizam em sala de aula configura uma nova direção para a formação docente, e também a possibilidade de fortalecimento das relações entre o grupo de professores, podendo, dessa forma, através da ação conjunta, conquistar maior autonomia docente.

A autonomia, nesse caso, corresponde à geração de decisões entre o grupo de educadores, podendo ser sistematizada no projeto da escola. Caracteriza-se também, pela possibilidade das professoras por meio da reflexão das suas práticas, usarem da sua criatividade para a organização de estratégias didáticas pedagógicas que atendam aos interesses e necessidades dos seus alunos.

Bolzan (2001, p.198) concorda com a idéia ao escrever que “a reflexão sobre as situações de ensino possibilita a tomada de consciência sobre os tipos de aprendizagens possíveis, a partir de uma variedade de proposições apresentadas, conferindo às professoras maior autonomia na resolução dos problemas práticos cotidianos, além de sua instrumentalização”.

Assim, são necessários muitos estudos, reflexões, diálogos conjuntos para que se possa lidar com as incertezas, os conflitos e as dificuldades que se apresentam diariamente no contexto da escola. É nessa direção, que os educadores poderão superar a idéia de esperar por receituários que dêem conta dos processos de ensino e de aprendizagens escolares.

Nas vozes das professoras, está explícita a idéia de que a conquista da autonomia docente depende de um trabalho prolongado, sistematizado e orientado de formação continuada. Esse processo implica a oferta aos professores de oportunidades para que possam [re]examinar suas experiências de trabalho e organizar seu processo de aprendizagem profissional, num contexto de relações em que eles formem, entre eles, um grupo de apoio para que novas aprendizagens possam ser apropriadas e trazidas para a prática. A professora Ana Paula assim se refere ao falar da importância de nossos estudos.

(...) A gente aproveita toda aquela leitura que a gente teve, e se dá conta: Ah!! o meu aluno tem esse problema. Ah!! Isso eu posso fazer para ajudar, (...) por exemplo, os alunos especiais são desafios novos, a gente precisa desse apoio, estamos aprendendo como lidar com essas situações, que nem a (refere-se ao nome da aluna que tem Síndrome de Down) cada dia é uma situação que a gente tem que criar formas diferentes de trabalhar

As participantes desse estudo trazem a vontade como elemento indispensável à conquista da autonomia. Demonstram vontade para investir em atividades que estimulem a criança a aprender, para buscarem novos conhecimentos e novas compreensões para as situações que se deparam. Assim se caracterizam, porque estão atentas as exigências da atualidade e mostram-se comprometidas com o aprender das crianças, mesmo que, muitas vezes, não saibam como agir frente a situações do seu cotidiano. Nessa perspectiva, é possível dizer que têm consciência do seu inacabamento, isto é, que precisam continuar estudando a fim de conquistar outros avanços. As palavras de Freire (1996, p.64-65) esclarecem a idéia de inacabamento.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (...) esse é um saber fundante da prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão.

Nesse transcurso, em que nos envolvemos, nesse entrelaçar de vozes, muitas aprendizagens conquistamos. Nesse momento, retomando as categorias de análise, consideradas por nós fundamentais para elucidar os objetivos e as questões dessa pesquisa, retomando todo o processo de investigação, refletindo um pouco mais acerca das vozes das professoras, manifestadas tanto nas entrevistas como nas observações das aulas, levaram-nos a apresentar algumas dimensões conclusivas.

Assim, os resultados desta análise apontam que, embora as professoras venham introduzindo inovações na maneira de conduzir suas práticas pedagógicas, elas encontram-se vinculadas às concepções tradicionais de ensino. Essas evidências nos permitem concluir que o professor não abandona facilmente os conhecimentos que estão objetivados, mesmo que sua vontade seja essa. Pois a partir do que observamos nas práticas das professoras é possível inferir que, a

despeito de todo o esforço que manifestavam em redimensionar suas ações pedagógicas, o modo como elas organizavam e promoviam as atividades junto aos alunos demonstra uma compreensão fragmentada e difusa das teorias que estão orientando suas práticas.

Assim sendo, a realização desse estudo mostrou que o investimento na formação do professor alfabetizador, na própria escola, torna-se pressuposto básico para as professoras compreenderem o processo de apropriação da leitura e da escrita realizado pelas crianças e suas implicações, conseqüentemente, para compreender por que e como reorganizar o trabalho pedagógico. Pois ficou evidenciado que as construções teórico-práticas das professoras sobre a leitura e a escrita iniciais determinam a forma de intervenção nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, as narrativas por elas apresentadas evidenciaram que na sua formação acadêmica e profissional, os estudos específicos relativos à alfabetização, foram tratados de maneira superficial. Por exemplo, das quatro professoras pesquisadas, uma relata que estudos relativos à psicogênese da língua-escrita foi oferecido na sua formação acadêmica. As demais deixaram claro que estes aportes teóricos não fizeram parte de sua formação acadêmica e profissional como manifesta-se a professora Ana Emília:

(...) o que eu estudei na faculdade não é o que se lê hoje. Piaget, Vygotsky eu vi muito pouco, (...) Era mais questão do professor politizado. Esses autores eu fui ver há pouco tempo, eu fui aprender com a prática. Ferreiro que a gente tem visto agora, (...) eu tive que começar a estudar quando fui ser coordenadora, e a ficha começou a cair (...).

Acreditamos que essas manifestações explicam o porquê dos movimentos oscilatórios entre as categorias de análise. Isto é, o porquê que as estratégias e atividades que as professoras desenvolviam com os alunos não tinham uma linha definida. Ora trabalhavam com atividades dialógicas, participativas, nas quais os alunos tinham que pensar sobre o que estavam fazendo para construir os conhecimentos. Em outros momentos, as atividades de leitura e de escrita eram tarefas mecânicas de reprodução.

Os estudos que as professoras vêm realizando sobre a alfabetização, que têm como base os pressupostos construtivistas, parece que ainda não foram objetivados por elas, são explicitados pelas docentes de maneira bastante genérica, simplificada ou mesmo equivocada. Eles servem de âncora para a realização das suas práticas, porém, não sustentam suas ações, em virtude da falta de aprofundamentos e de reflexões conjuntas.

Assim sendo, percebemos que as professoras expressam nas suas práticas pedagógicas o processo de construção de conhecimentos que se encontram, evidenciando os elementos que caracterizam a **ruptura de resistência**.

Desse modo, a partir da análise e das reflexões que se efetivaram no decorrer da pesquisa vale ainda focar as seguintes idéias:

As narrativas apresentadas pelas professoras refletem suas concepções acerca do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Reflete suas incertezas, angustias e convicções. Por isso, podemos dizer que as vozes/ditos/falas dos professores constituíram elementos essenciais na configuração e efetivação de novas propostas de ensino da leitura e da escrita iniciais, uma vez que através delas, o processo de ação e reflexão foi explicitado. Desse modo, partindo de suas construções teórico-práticas, buscaram entendimentos acerca de quais concepções de ensino estavam presentes em suas práticas.

Assim, esse processo permitiu que as professoras se apropriassem de novas idéias, novos posicionamentos acerca do processo de ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita inicial, sendo que o redimensionamento de suas ações, se deu em virtude dos novos sentidos produzidos por elas, a respeito de suas construções teórico-práticas.

Logo, faz-se necessário referir que os projetos de formação continuada das escolas precisam ter como premissa a valorização dos saberes dos educadores, nos quais possam formar, entre eles, um grupo de apoio para que novas aprendizagens possam ser apropriadas e trazidas para a prática, nessa dinâmica, construir e reconstruir saberes amplos e também específicos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, o estudo deixa evidente a necessidade de o professor alfabetizador apropriar-se de conhecimentos específicos da alfabetização para que possa compreender o seu papel como mediador no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita da criança. Sendo assim, ele poderá

organizar estratégias didático-pedagógicas que considerem os conhecimentos prévios das crianças, bem como atendam as suas necessidades.

Desse modo, a pesquisa vem a confirmar que a possibilidade de aprofundamentos teóricos de questões relacionadas ao processo de ensinar e aprender em uma dinâmica de interação e trocas de experiências entre as professoras possibilita a construção de novos sentidos e significados as práticas vividas por elas, conseqüentemente, novas concepções de ensino poderão ser apropriadas e objetivadas pelas professoras.

Enfim, considerando os elementos enfocados na análise dos achados sobre as concepções dos professores alfabetizadores acerca da lecto-escrita e sua repercussão na prática pedagógica, é possível afirmar que o investimento na formação continuada do professor, a partir do processo de reflexão é indispensável à assunção da relação teoria e prática no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente In: VEIGA, I.P.A. (org) **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BAQUERO, R. **Vygotski e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Bakhtin, M. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C.A. et al.(Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Ed. da UFPR, 1996.

BOLIVAR, A. A Escola como Organização que aprende. In: CANÁRIO, R.(Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1987.

BOLZAN, D.V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional**. Santa Maria: CE/UFSM, 2002, 2003, 2004, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Revista Nova Escola, nov./2003.

DANIELS, H. **Vygotski: uma introdução**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Recopiladores) *La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS*, Antologia. Traducción Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ENGERS, M.E.A. Aprendizagem: representações e vivências de professoras. In: MELLO, E.M.B.; COSTA, F.T.L.; MOREIRA, J.C. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Passado e presente do verbo ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

_____. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Atica, 1994.

FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. **Narrativas de professoras**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio – histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

_____. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A. et al.(Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Ed. da UFPR, 1996.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento de professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GARCIA, C.M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitárias de Barcelona, 1999.

GASPARIAN, S.M. Aventura Lingüística. In: **Revista Viver Mente & Cérebro**: Coleção Memória da Pedagogia, n. 5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. Edição Especial, Nº 5, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

HERNANDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: conhecimento como caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação** – UFSM. Vol. 29, nº 2, 2004.

LEONTIEV, A. N. *Actividade, conciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago, 1984.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LURIA, A.N, O Desenvolvimento da Escrita na Criança In: VYGOTSKI, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MELLO, S.A.; FARIA, A.L.G.F. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MERCER, N. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COOL, C. (Org.) **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOGUEIRA, A. L. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A.L., GOES, M.C.(Org). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: SP: Papyrus, 1993.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. (Org). A formação contínua entre a pessoa – professor e a organização – escola. In: **Revista Inovação**. Vol 4. Nº 1. Lisboa, 1991.

PÉREZ GOMES, A. O pensamento do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PEREZ, F.C.; GARCIA, J.R. (orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1993.

SMOLKA, A L.; GÓES, M. C. R. de; PINO, A. A construção do sujeito, uma questão recorrente? In: WERTSCH, J. et al. (Org). **Estudos sócio-culturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAZ, D.; SOLIGO, R. O desafio da prática pedagógica. In: **Revista Viver Mente & Cérebro**: Coleção Memória da Pedagogia, n. 5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. Edição Especial, Nº 5, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REVISTA MENTE E CÉREBRO. Coleção Memória da Pedagogia, Nº 2: Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

WEISZ, T. A revolução de Emília Ferreiro. In: **Revista Viver Mente & Cérebro**: Coleção Memória da Pedagogia, n. 5: Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento. Edição Especial, Nº 5, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005.

WERTSCH, J.V; RIO, P.; ÁLVARES, A. **Estudos socioculturais da mente**. Trad. de Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento



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

Santa Maria, março de 2006.

Prezada Professora

Você está colaborando, para a realização da pesquisa de mestrado intitulada: **Construções teórico - práticas sobre a leitura e a escrita iniciais: um estudo com professoras alfabetizadoras**, da mestranda Eliane Aparecida Galvão dos Santos, orientada pela Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan. Assim, para que possamos utilizar nesta pesquisa os dados coletados durante as observações das suas aulas, bem como, as respostas de sua entrevista, solicito seu nome completo, seu número do R.G (carteira de identidade) e CPF, bem como sua assinatura neste termo de consentimento.

Sem mais para o momento, desde já agradecemos.

Eu, _____,

R.G.número _____, CPF _____

concordo que o dados referentes as observações das aulas que foram desenvolvidas por mim, bem como as respostas de minha entrevista sejam usadas para a referida pesquisa, sendo que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Assinatura: _____.

Eliane Aparecida Galvão dos Santos
Mestranda – PPGE/CE/UFSM

Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan
Orientadora – PPGE/CE/UFSM

ANEXO B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

DADOS GERAIS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Idade:

Sexo:

Estado Civil:

Formação Profissional:

Tempo de atuação na docência

Tempo de atuação como alfabetizadora:

Funções desempenhadas nas escolas:

ROTEIRO DA ENTREVISTA A PARTIR DOS TÓPICOS GUIA:

Conceito de alfabetização:

Concepções sobre o ensinar e o aprender:

A abordagem metodológica utilizada para desenvolver a proposta pedagógica

A base teórica que sustenta a prática de alfabetização