COMO SÃO (RE)CONSTRUÍDAS E UTILIZADAS AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO? Na busca de uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

COMO SÃO (RE)CONSTRUÍDAS E UTILIZADAS AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO? Na busca de uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar.

EDILSON ALEXANDRE DA SILVA

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação
Curso de Mestrado em Educação

EDILSON ALEXANDRE DA SILVA

COMO SÃO (RE)CONSTRUÍDAS E UTILIZADAS AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO? Na busca de uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção de título de mestre.

Orientadora: Andréa Tereza Brito Ferreira

Recife

2008

Silva, Edilson Alexandre da

Como são (re)construídas e utilizadas as práticas de alfabetização? : na busca de uma interface explicativa entre as origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar / Edilson Alexandre da Silva. – Recife : O Autor, 2008.

178 f. : tab., quad.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2008.

Inclui anexos

1. Alfabetização. 2. Prática docente. 3. Formação docente. 4. Cotidiano escolar I. Título.

37	**CDU (2.ed.)**	**UFPE**
372.2	**CDD (22.ed.)**	**CE2008-0064**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

COMO SÃO (RE)CONSTRUÍDAS E UTILIZADAS AS PRATICAS DE ALFABETIZAÇÃO? Na busca de uma **interface explicativa entre as** origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano **escolar.**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dr³. Andréá Terezã Ferrei^ Brito 1° Examinadora/Presidente\

Prof. Dr. Moisés de Melo Santana
2º Examinador

Prof³. Dr³. Eliana Borges Correia de Albuquerque 3° Examinadora

RECIFE, 29 de setembro de 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os professores e professoras do nosso país. Profissão, infelizmente, abandonada pelo poder público e desvalorizada socialmente, mas que amo e acredito ser essencial na transformação que promova a humanização e progresso dos indivíduos e da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a Deus e a Nossa Senhora de Lourdes,

pelos mistérios revelados nos meus momentos de silêncio.

A meus pais,

pela participação ativa em todos os momentos da minha vida.

A minha esposa,

pelo amor e companheirismo.

A minha orientadora,

pela presença e ausência nos momentos exatos.

Aos meus professores,

pelo desvendar do mundo, em especial a: Andrea Brito, Eliana Borges, Artur Morais, Marcelo Câmara, Marcos Barros, Ferdinand Rhör, João Francisco e Cristiane Santos.

Aos funcionários da Secretaria da Pós Graduação,

pela amizade e compreensão, em especial a Shirley, João e Morgana.

Ao mestre Jorge Lira,

pela dedicação e companheirismo na conclusão do trabalho.

Enfim, a minha luz interna,

pelo guia nos caminhos escuros e pela certeza da força do bem.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais Brasil e grandes regiões – 1980-2000.....pg.14
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – 2000.....pg.14
Tabela 1 - Taxa de analfabetismo Pernambuco x Brasil 2005 15 anos ou mais.....pg.15
Tabela 2 - Percentual de alunos que aprendeu o que era esperado para cada série..... pg.16
Tabela 3 - Percentual de crianças de 7 a 14 anos analfabetas, 2000 – algumas localidades do Recife.....pg.16
Tabela 4 - Perfil das professoras..... pg.79
Tabela 5 - Práticas da Professora Luci..... pg.84
Tabela 6 - Práticas da Professora Elisângela..... pg.88
Tabela 7 - Práticas da Professora Ana Cláudia..... pg.94
Tabela 8 - Práticas da Professora Socorro..... pg.100
Tabela 9 - Legendas de origens das práticas..... pg.145
Tabela 10 - Atividades com textos: Práticas x Origens.....pg.145
Tabela 11 - Atividades que não promoveram reflexão sobre a leitura e a escrita: Práticas x Origens..... pg.147
Tabela 12 - Atividades que promoveram reflexão sobre a leitura e a escrita: Práticas x Origens..... pg.150
Gráfico 05 - Porcentagem das origens das práticas da professora Luci.....pg.153
Gráfico 06 - Porcentagem das origens das práticas da professora Elisângela.....pg.154
Gráfico 07 - Porcentagem das origens das práticas da professora Ana Cláudia.....pg.155
Gráfico 08 - Porcentagem das origens das práticas da professora Socorro.....pg.156

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA
AGRADECIMENTOS
LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS
SUMÁRIO
RESUMO
ABSTRACT
INTRODUÇÃO..... pg.11
CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO..... pg.22
1.1- Pesquisas sobre a Alfabetização no Brasil.....pg.23
1.1-1. Discutindo a Profissão Docente: O Professor Alfabetizador, uma Profissão?..... pg.41
1.1-2. Formação de Professores..... pg.44
1.2- As Memórias das Professoras..... pg.46
1.2-1. Metamemória..... pg.49
1.3- A Construção do Cotidiano pg.52
1.3-1. Estratégias e Táticas..... pg.57
1.3-2. A Manipulação de Espaços Impostos..... pg.59
1.3-3. O Próprio..... pg.63
1.3-4. Fabricação do Cotidiano Escolar..... pg.65

CAPÍTULO 2 – ASPECTOS METODOLÓGICOS..... pg.67
2.1- Sujeitos.....pg.74
2.2- Aspectos gerais da escola.....pg.75
2.3- Perfil das Professoras.....pg.79
2.4- Procedimentos.....pg.81

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS..... pg.82
3.1- As Práticas das Professoras pg.83
3.1-1. Alfabetizadora Luci..... pg.84
3.1-2. Alfabetizadora Elisângela..... pg.88
3.1-3. Alfabetizadora Ana Cláudia..... pg 94
3.1-4. Alfabetizadora Socorro pg.100
3.2- As Memórias das Professoras..... pg.116
3.2-1. Memórias sobre o Processo de Alfabetização das Professoras..... pg.116
3.2-2. Memórias das Influências do Processo de Alfabetização sobre as Práticas das Professoras.....pg.120
3.2-3. Memórias sobre as Influências da Formação do Magistério, da Graduação, da Pós- Graduação e das Capacitações/Programas sobre suas Práticas...pg.129
3.2-4. Memórias sobre as Experiências Adquiridas como Professora em Sala de Aula.....pg.135
3.2-5. Memórias sobre o que levou a ser professora e o que faz com que permaneça na profissão.....pg.139
3.2-6. Memórias sobre as Experiências que mais Marcaram suas Vidas dentro e fora da Escola.....pg.141
3.3- A Interface Explicativa entre as Origens das Práticas de Alfabetização e o Processo de Fabricação do Cotidiano Escolar..... pg.144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....pg.160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... pg.172
ANEXOS.....pg.177

RESUMO

Quando pesquisamos as práticas de professores alfabetizadores, notamos uma heterogeneidade profunda na maneira de alfabetizar. Um fato que ocorre mesmo em professores que compartilharam a mesma formação e grupo social. Essas práticas obedecem a uma lógica própria que, por vezes, torna-se difícil de compreender e analisar. Essa multiplicidade de práticas torna difícil o papel daqueles que planejam estrategicamente o ensino nas séries iniciais. Nesse contexto, existem professores que se afastam, em suas práticas, das estratégias pensadas pela academia, outros que se aproximam e aqueles que modificam essas estratégias. Esta pesquisa teve como propósito descobrir como 4 (quatro) professoras alfabetizadoras, da rede municipal de Olinda-PE, (re)constroem e utilizam suas estratégias e táticas de alfabetização. Buscamos neste trabalho, uma interface explicativa entre a natureza das práticas de alfabetização e a fabricação do cotidiano escolar. Analisando: o que as professoras dizem sobre suas práticas? Como fabricam suas práticas em sala de aula? Como elas utilizam as estratégias e táticas de alfabetização? Utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa etnográfica. Fizemos observações em sala de aula, grupo focal, filmagem e gravações. Descobrimos que as professoras possuem maneiras específicas de fabricar as práticas de alfabetização. Nessa fabricação, encontramos elementos que se aproximam de suas experiências, quando elas foram alfabetizadas, o que chamamos de táticas de alfabetização. Conflitando, por vezes, com as estratégias fornecidas na formação acadêmicas das mestras. Essas táticas operam no vazio deixado pelas estratégias, ou seja, as táticas se tornam um recurso cada vez mais presente na medida em que forem mais ausentes as estratégias. Essas estratégias tornam-se ausentes no sentido de não compreenderem as experiências vividas pelas professoras ou, ainda, de não compreenderem a dimensão pragmática das mestras. Percebemos que as professoras não ficam passivas diante das estratégias fornecidas e táticas vivenciadas. Elas as alteram em uma adaptação ao contexto, numa mescla de métodos e práticas em que o “novo” e o “velho” se misturam em um conflito de intenções. Diante disso, as professoras podem ter resultados tanto negativos como positivos na alfabetização de seus alunos. Isso acontece devido aos limites impostos pelas contradições entre os métodos e concepções de ensino. Porém, as escolhas não acontecem de forma programada e visível. As táticas, por exemplo, não têm a visibilidade das estratégias, são ocultas e emergem na estrutura do “próprio”, nesse caso, a escola, estando dentro da estrutura, utiliza as informações fornecidas com finalidades diferentes das quem as criou. Assim, as estratégias pavimentam a estrada como ponto de partida e de chegada bem definidos. Já as táticas criam desvios e caminhos variados que não se sabe aonde vão chegar. Constatamos que a recusa em trabalhar com as estratégias de alfabetização pensadas pela academia, que orienta para não trabalhar com o tradicional, não brota apenas de professoras que se formaram há décadas, mas também de professoras com formação recente (as quais utilizam formas tradicionais de alfabetização fato observado em todas as mestras pesquisadas. Vimos também que professoras, mesmo em contato com novos conceitos relativos à alfabetização (psicogênese da língua escrita, letramento) não deixam de utilizar os padrões silábicos. O que acontece é uma readaptação dentro desses conceitos, com uma roupagem própria de cada professora. Descobrimos, por fim, que a memória das professoras exerce um papel fundamental nesse processo, pois estabelece um elo (interface) entre as origens de suas práticas de alfabetização e as negociações dos conflitos da fabricação do seu cotidiano. Notamos, assim, que as professoras fabricam suas práticas- negando, aceitando e modificando as concepções, métodos e práticas de alfabetização- em uma teia multifacetada de elementos tradicionais e novos, frutos de suas experiências, quando foram alfabetizadas e de sua formação como professoras. Nesse compreender como as professoras fabricam e utilizam suas práticas de alfabetização, identificamos a reflexão e a constatação, por parte das mestras, sobre a importância de sistematizar e refletir os múltiplos caminhos da alfabetização.

Palavra-chave: alfabetização, estratégias, cotidiano,fabricação, memória.

ABSTRACT

When studied the practices of literacy teachers, noticed a profound heterogeneity in the way of teaching. A fact which occurs even in teachers who shared the same training and social group. These practices conform to a logic itself, which sometimes becomes difficult to understand and analyze. The variety of practices makes it difficult to plan strategically role of those who teach in the initial series. In this context, there are teachers who moves in their practices, the strategies designed by the academy, others who are close and those that modify these strategies. This study was intended to find out how four (4) literacy teachers, in the municipal network of Olinda, Pernambuco, (re) construct and use their strategies and tactics of literacy. We seek in this work, an interface between the explanatory nature of the practices of literacy and the making of everyday school life. Analyzing: what the teachers say about their practices? How to make their practices in the classroom? How they use the strategies and tactics of literacy? We used the methodology of qualitative ethnographic research. We have made comments in the classroom, focus group, filming and recording. We found that the teachers have specific ways of manufacturing practices of literacy. In this production, we find elements that are close to their experiences when they were literate, what we call tactics of literacy. Conflicting, sometimes with the strategies provided in the training of academic ideas. Such tactics operating in the vacuum left by the strategies, ie the tactics become an increasingly appeal this as far as they are more absent the strategies. These strategies become absent not to understand the experience of the teachers, or not to understand the size of pragmatic ideas. I noticed that the teachers are not passive in the face of strategies and tactics provided experienced. They adapt to a change in the context, a mix of methods and practices in which the "new" and "old" come together in a conflict of intentions. Thus, the teachers can have both negative and positive results in literacy of their students. This was due to limits imposed by the contradictions between the methods and conceptions of teaching. But the choices do not happen on a schedule and visible. The tactics, for example, do not have the visibility of the strategies are hidden and emerge in the structure of "own" in this case, the school and is within the structure, using the information provided for purposes other than those who created them. Thus, the strategies pave the road as a point of departure and arrival well defined. Already the tactics create diversions and varied ways that do not know where you are coming. I found that the refusal to work with the strategies of literacy thought the academy, which guides not to work with the traditional, not just sprout from teachers who have graduated for decades, but also of teachers with recent training (which use traditional forms of literacy fact observed in all the ideas researched. We have also seen that teachers, even in contact with new concepts relating to literacy (Psicogênese of written language, literacy) does not cease to use the syllabic patterns. What happens is a redeployment within those concepts, with a drapery of each teacher. discovered, finally, that the memory of the teachers has a key role in this process, it establishes a link (interface) between the origins of their practices of literacy and negotiations of conflicts from the manufacture of their daily lives. note Therefore that the teachers make their practices-denying, accepting and modifying the concepts, methods and practices of literacy in a web-multifaceted elements of traditional and new, fruits of their experience, they were illiterate and their training as teachers. Nesse understand how the teachers and make use of their literacy practices, identify the thoughts and observations by the master on the importance of systematic and reflect the many ways of literacy.

Keyword: literacy, strategies, daily life, manufacturing, memory

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como inspiração a minha participação no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) do Departamento de Educação da UFPE. Os trabalhos desenvolvidos por esse centro foram coordenados pelas professoras e doutoras Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal, Andrea Tereza Brito Ferreira e o professor e doutor Artur Gomes Morais. Durante alguns anos tive a oportunidade de pesquisar professoras alfabetizadoras, junto a um grupo de multidisciplinar (com uma produção vasta de livros, relatórios, palestras, cursos de capacitação dentre outros), onde várias questões foram levantadas, sobre a origem e a maneira de como as professoras alfabetizadoras constroem suas aulas. Portanto, este trabalho não seria possível sem essas experiências, pois todas as análises e categorias aqui apresentadas estão intimamente ligadas a este período de aprendizagem e profunda reflexão que passei no CEEL e com seus pesquisadores.

Na tentativa de contextualizar o processo de aquisição da escrita assumimos de início, que a alfabetização é um fenômeno socialmente construído, pois foi nela que a sociedade se apoiou na tentativa de promover desenvolvimento social. Acreditamos que, se uma sociedade não consegue preparar suas gerações futuras nas questões básicas de aquisição de sua língua, também não conseguirá prepará-la para questões mais complexas, como valores e atitudes nessa sociedade.

Devido à importância dada à alfabetização escolarizada nos últimos tempos e sua relevância na construção de uma sociedade organizada, esta carrega, em seu cerne, um caráter bastante simbólico, tanto na sua construção histórica como na atualidade. Diante dessa importância, a alfabetização escolarizada, quando não consegue realizar seu papel, pode provocar um verdadeiro colapso social. Nesse sentido Cook-Gumperz (1991) destaca que:

> ...quando os resultados não são os esperados ou quando as transformações desejadas não surgem, então os problemas são vistos como diretamente resultantes do fracasso na escolarização. As taxas de alfabetização, na verdade, são vistas como indicadores da saúde da sociedade e como um barômetro do clima social. Em

> conseqüência, o analfabetismo assume um significado simbólico, refletindo um desapontamento não apenas com o funcionamento do sistema educacional, mas com a própria sociedade. (COOK-GUMPERZ, 1991, p.38)

Podemos dizer que a alfabetização é um fenômeno complexo que assumiu, ao longo de sua história, vários significados, alguns deles, simbólicos. Contudo, não é em outro lugar, senão na sala de aula, que esse fenômeno se materializa. Se a construção do que chamamos hoje de alfabetização foi algo modelado e remodelado socialmente ao longo da história, a categoria professor alfabetizador não foge a essa regra, bem como os valores atribuídos aos que alfabetizam em ambiente escolar. Assim, esta pesquisa tem como finalidade central analisar a (re)construção das práticas de ensino da escrita alfabética, buscando uma **interface**[1] explicativa, entre a origem das práticas de alfabetização e o processo de "fabricação" do cotidiano escolar. Utilizamos como referencial teórico a Fabricação do Cotidiano Escolar de Certeau (1994) para o entendimento da construção do cotidiano por meio das estratégias e das táticas utilizadas pelas professoras. Para esse autor, enquanto as estratégias produzem, mapeiam e impõem as regras, as táticas utilizam-nas, manipulam-nas e alteram-nas, conforme explicitado abaixo:

> Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas toda racionalização "estratégica" procura em primeiro lugar distinguir de um "ambiente" um "próprio", isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meio para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento "dentro do campo de visão do inimigo" como dizia bom Büllow, e no espaço por ele controlado. (CERTEAU, 1994, p.99)

De maneira estratégica, as práticas de alfabetização visam ensinar às crianças o sistema de escrita alfabética e seus usos sociais, bem como eliminar o

[1] Elemento que propicia ligação física ou lógica entre dois sistemas ou partes de um sistema que não se conectam diretamente (HOUAISS, 2004, p.423)

número de pessoas adultas **analfabetas**[2] o que exige estratégias cada vez mais eficientes, pesquisadas e sistematizadas pela academia.

A comunidade científica vem pesquisando a natureza e os efeitos do analfabetismo no Brasil, devido aos baixos níveis de leitura constatados em nosso **país**[3]**.** Além dos problemas sociais e econômicos interligados nessa problemática, a forma como os alunos são alfabetizados por suas professoras, assumiram o centro das atenções das pesquisas, com críticas às formas tradicionais de alfabetização, baseadas, unicamente, na memorização, em textos sem nexo e sem finalidade social, na codificação e na decodificação da língua materna. Observou-se que existe uma manutenção das práticas tradicionais no ensino da alfabetização, em nosso país. A despeito do desenvolvimento teórico nesse campo, pesquisas recentes sobre as práticas de ensino nessa área denunciam a manutenção de procedimentos tradicionais, (cf.. MOURA, 2000; OLIVEIRA, 2004).

Essas práticas, segundo Cook-Gumperz (1991, p.29), "se distanciam das práticas sociais de leitura e de escrita vivenciadas por diferentes grupos, em diferentes contextos e épocas". Talvez, por conta desse problema, assistimos, nas últimas décadas, propostas de mudanças significativas no ensino do **SEA**[4] em nossa sociedade, a partir do advento dos paradigmas Construtivistas da psicogênese da língua escrita e da perspectiva do letramento.

Contudo, percebemos, mesmo com as contribuições teóricas do construtivismo, da Psicogênese da Escrita e do Letramento, que os altos índices de analfabetismo parecem persistir ainda no Brasil, em particular nos estados da região Nordeste. Não sabemos, porém, qual a relação direta das práticas tradicionais de ensino ou do não-entendimento das novas perspectivas teórico-metodológicas para

---

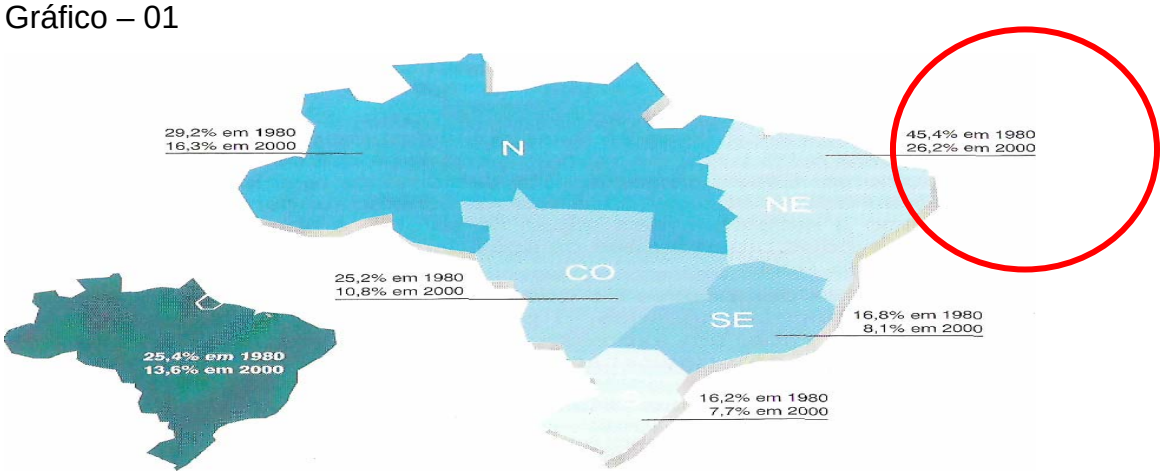
[2] É considerada analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que-aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o próprio nome é, também, considerada analfabeta. O Inep costuma adotar para esse indicador, além da taxa para as pessoas com 15 anos ou mais, os grupos etários: 15 a 19 anos, 20 a 24 anos, 25 a 29 anos, 30 a 39 anos, 40 a 49 anos e 50 anos ou mais.(INEP, 2001, p.19)

[3] Relatórios do PISA (Programme for International Student Assessment), do SAEB-BR (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), Ministério da Educação-PT, em países de língua portuguesa, como Brasil e Portugal, nos quais os índices de compreensão leitora dos jovens de 15 anos não têm sido considerados satisfatórios, conforme mostram OCDE, 2000; OECD, 2000, GAVE, 2004.

[4] Sistema de Escrita Alfabética

a alfabetização com as altas taxas de analfabetismo. A seguir, alguns números e regiões que ilustram e revelam a gravidade do problema:

Gráfico – 01

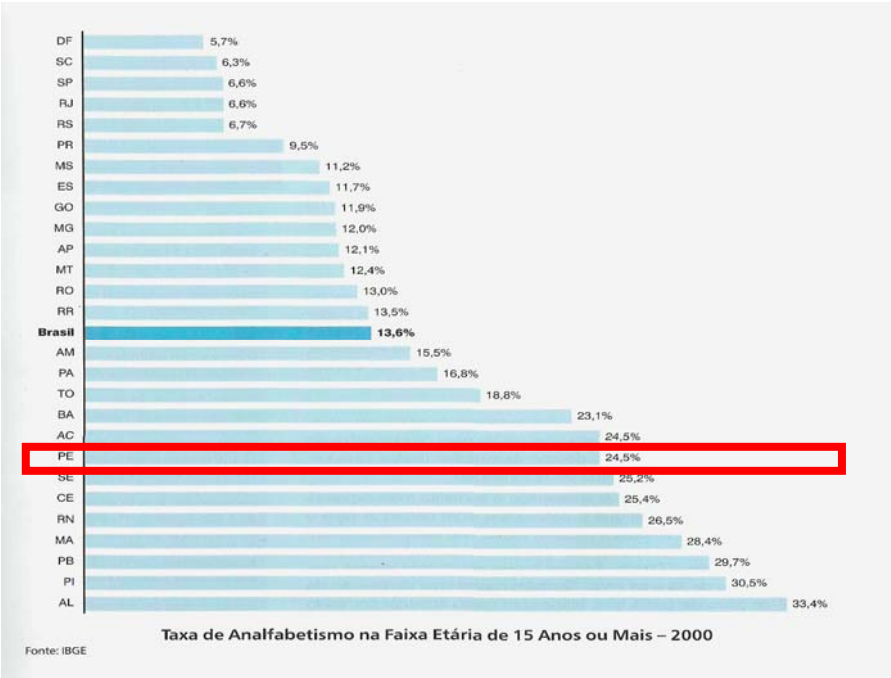


Taxa de Analfabetismo na Faixa Etária de 15 Anos ou Mais – Brasil e Grandes Regiões – 1980/2000

Fonte: IBGE

Gráfico – 02

E dentre os Estados dessa região e a média nacional, o Estado de Pernambuco ocupa uma posição crítica, como podemos constatar no gráfico a seguir:



Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP-2002), apesar da perspectiva de queda na evolução da taxa de

analfabetismo nas últimas décadas, o percentual de 13,6% representa, em termos absolutos, um expressivo contingente de 16 milhões de pessoas.

Ainda, segundo o INEP, as políticas de educação já vêm sendo implementadas por meio dos programas de Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização Solidária e recentemente o Brasil Alfabetizado e desenvolvidas pelos governos estaduais e municipais, organizações empresariais, religiosas, não-governamentais e universidades, com o apoio do governo federal. A dispersão da população rural, por exemplo, onde o analfabetismo atingia 52,6% das pessoas que compõem o grupo de 50 anos ou mais, em 2000, representou um desafio à adoção de políticas dirigidas para atender este grupo etário.

Outro ponto que preocupa é fato de nos últimos dados divulgados pelo IBGE, em 2005, constatamos que do ano de 2000 a 2005 o Brasil reduziu o índice de analfabetismo de 13,6 % para apenas 11,1 %, ou seja, de cada dez brasileiros 1 é analfabeto. Já Pernambuco reduziu de 24,5 % para apenas 20,5 %, quase o dobro da média nacional, conforme tabela a seguir:

Tabela - 01

Taxa de analfabetismo Pernambuco x Brasil 2005 15 anos ou mais.

		PERNAMBUCO	Brasil
	Taxa de analfabetismo:		
	15 ou mais	**20,5%**	**11,1%**
	Fonte: PNAD/IBGE – 2005		

Este problema pode estar relacionado com o desempenho dos alunos nas séries subseqüentes, como colocado na tabela a seguir:

Tabela - 02
Percentual de alunos que aprendeu o que era esperado para cada série

	4a. série EF	8a. série EF	3a. série EM
	Líng. Port.	Líng. Port.	Líng. Port.
BRASIL	**29,1%**	**19,4%**	**22,2%**
NORDESTE	**16,7%**	**12,0%**	**15,7%**
PERNAMBUCO	17,4%	11,3%	16,6%

Fonte: SAEB/INEP 2005

Além das diferenças regionais gritantes, existem disparidades ainda maiores dentro das cidades. Desigualdades compatilhadas dentro dos mesmos espaços geográficos, algumas delas podem ser visualizadas na planilha, a seguir, a qual aponta o percentrual de crianças de 7 (sete) a 14 (quartoze) anos analfabetos no Recife ate 2000:

Tabela - 03

Percentual de crianças de 7 a 14 anos analfabetas, 2000 - algumas localidades do Recife	
UDH	**% crianças de 7 a 14 anos analfabetas, 2000.**
AFOGADOS / MUSTARDINHA / SAN MARTIN	9,14
AFOGADOS – Zeis: Mangueira e Vila do Siri	16,97
ÁGUA FRIA / ARRUDA / PORTO DA MADEIRA / CAJUEIRO	7,51
ÁGUA FRIA / FUNDÃO - Zeis: C. Amarela e Fundão Fora	21,28
BARRO / SANCHO / TEJIPIÓ	7,64
BARRO - Zeis Tejipió / Pacheco e Vila dos Milagres	23,48
AREIAS - Ines Andreazza, Vila Cardeal e Silva	5,97
AREIAS - Zeis: Caçote, Beirinha, J.Uchôa e Rio/Iraque	24,59
BOA VIAGEM – Shopping	2,00
BOA VIAGEM – Setúbal	3,08
BOA VIAGEM / PINA - Orla, Av. Herculano Bandeira	4,78
BOA VIAGEM – Zeis: Entra-Apulso e Ilha do Destino	18,76
IMBIRIBEIRA - Lagoa Araçá, Mascarenhas de Morais	4,43
IMBIRIBEIRA - Zeis: Sítio Grande e Aritana	20,81
COHAB - UR´s 1, 2 e 3	8,59
COHAB - AP UR´s 10, 4, 5 / R Francisco Vitoriano	16,83
COHAB - AP Lagoa Encantada e Monte Verde	18,54
COHAB - Zeis UR 5/Três Carneiros	19,59

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Recife ano 2000.

Como podemos observar, existem realidades contrastantes dentro dos mesmos espaços geográficos, convivendo sem serem analisadas a fundo. O que nos leva a crer que existam diferenças ainda maiores entre as escolas, salas, professoras e entre as suas práticas. Sucessos acontecendo e problemas se

aprofundando, na sala de aula, sem serem discutidos. Portanto, falar em alfabetização apenas em números totais, sem levar em consideração as distinções de espaços e práticas, não parece apontar um norte que nos leve a entender o processo de alfabetização no cotidiano escolar do Brasil e os problemas que o cerca.

Contudo, não ficamos parados diante de tal situação. Com o construtivismo de Jean-Piaget (1965), descobrimos como o aluno aprende e com os estudos de Emília Ferreiro (1985), dentro da mesma perspectiva, ficamos sabendo que caminhos a criança percorre para compreender o processo de leitura e de escrita da nossa língua. Tomamos consciência da importância da linguagem, na linha de raciocínio do sociointeracionismo de Vygotsky (1967), pois “inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança” (Schütz. 2004). Despertamos para a consciência e relevância do Letramento e sua importância nos estudos sobre o uso social da língua, assim como a importância dos trabalhos com textos em tenra idade, divulgado por Magda Soares no Brasil, entre outros estudiosos da língua. Sem falar, que anteriormente a isso, foram criados inúmeros métodos desenvolvidos para alfabetizar (analítico, sintético, analítico-sintético e suas derivações)

Além dos paradigmas citados e métodos desenvolvidos, tivemos também mudanças nas tendências pedagógicas como: a Liberal (tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista), a Progressista (libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos) dentre outras. Valendo ressaltar, a importância desses paradigmas/métodos e tendências para a educação.

Pelo que foi citado anteriormente, percebemos que o terreno da alfabetização, em especial no Brasil, é algo, ao mesmo tempo, muito pesquisado e conflituoso, pois boa parte dessas tendências, paradigmas, métodos, correntes pedagógicas e políticas concorrem entre si. Provocando um conflito de interesses econômicos, acadêmicos e políticos, não muito claro para quem pesquisa. Portanto, entender o processo de alfabetização e os problemas que o cerca, apenas pelas vias dos

paradigmas, tendências e ações políticas somente, talvez, não forneça as respostas que precisamos.

Pretendemos como destacou Morais (1996), a partir do “miudinho” da sala de aula, entender os processos que envolvem as práticas de alfabetização. E, desta forma, aprofundar a compreensão do cotidiano do espaço escolar como anunciado por Ferreira (2003) (em seus estudos sobre a fabricação do cotidiano escolar que:

> ... adentrar na sala de aula para saber o que realmente acontece, analisando o discurso do professor sua vida e crenças, em sua práxis nos permitirão compreender os valores e significados, atribuídos pelo professor, a cada ação sua. Que é de grande relevância, pois analisar a prática cotidiana do professor nos remete ao entendimento das relações sociais na forma em que elas realmente acontecem (FERREIRA, 2003).

Com efeito, podemos dizer que nas rupturas desses paradigmas, conceitos, métodos e políticas de educação, encontram-se, numa ponta, as professoras alfabetizadoras, e sua "fabricação” no cotidiano escolar repleta de recriações e re-significações das orientações oficiais ou da ausência delas. Na outra ponta, a academia, desenvolvendo pesquisas sobre alfabetização e capacitando as professoras para que mudem suas práticas, tendo em vista a emergência de resolver o problema do analfabetismo no Brasil.

Essas novas descobertas exercem uma pressão sobre os professores por meio de currículos e orientações oficiais. Porém, as professoras ora resistem, aceitam ou modificam essas orientações, porque, muitas vezes, elas não conseguem ver nessas orientações um sentido pragmático, devido à velocidade das transformações de paradigmas e da falta de consideração do professor, visto como sujeito ativo, que tem uma história e possui uma forma específica de fabricar seu cotidiano escolar. Se, por um lado, as professoras não são consideradas sujeitos de maior importância nos processos de reformulação; do outro, é atribuído a sua pessoa a tarefa de alfabetizar e interferir substancialmente na educação dos alunos e na evolução da sociedade. Contudo, nos perguntamos: que elementos entram em jogo, quando a professora nega, aceita ou modifica as orientações e exigências da sociedade letrada, para alfabetizar seus alunos? Por que essas fabricações diárias,

em sala de aula, se distanciam ou se aproximam das orientações oficiais? O que dizem as professoras sobre suas experiências de leitura e escrita? Qual a relação disso com a origem de suas práticas e como se inscreve na fabricação do cotidiano escolar? É o que tentaremos analisar. Pretendemos relacionar as falas das professoras, sobre suas experiências com leitura e escrita, com suas práticas desenvolvidas em sala de aula, por meio de dinâmicas com um grupo focal e observações em sala de aula.

Buscaremos, com isso, aprofundar a compreensão da lógica de suas ações. Por exemplo, o que leva uma professora a iniciar suas aulas sempre com uma oração, quando não existe orientação oficial para tal e a não utilizar o livro didático, disponível na escola, quando há uma orientação oficial para isso? Por que as professoras possuem práticas tão distintas entre si, mesmo oriundas de grupos socioeconômicos equivalentes? Por que seguem uma determinada seqüência didática e prioriza algumas atividades em detrimento de outras? Qual a origem dessas maneiras de ensinar nossa língua? Por que algumas professoras são mais resistentes a mudanças que outras? Quais foram e quais são suas práticas de leitura e escrita? Qual a relação de tudo isso com suas narrativas sobre suas experiências de leitura e escrita vividas? Por que, em dado momento, as professoras demonstram iniciativas renovadoras e em outras demonstram aproximação ao programa oficial de alfabetização?

Tomamos como objeto de observação e análise, as práticas e as falas de 4 (quatro) professoras alfabetizadoras, das séries iniciais, da rede municipal de Olinda – PE, ao longo de seis meses. Utilizamos para tal objetivo a perspectiva de pesquisa etnográfica na tentativa de compreender a origem e lógica da "fabricação" da praticas das **professoras alfabetizadoras**[5].

Nosso olhar sobre as falas das professoras teve como foco as memórias das mesmas, considerado aspectos tais como: a leitura, a escrita, as maneiras de alfabetizar, suas iniciativas, rupturas, aceitação, negação e modificação das orientações oficiais, buscando uma relação dessas memórias com a fabricação do

[5] Adotaremos a partir desse ponto o termo "professoras alfabetizadoras" uma vez que a maioria dos que leciona nas séries iniciais, no Brasil, é do sexo feminino. Em relação à feminização do magistério, devemos considerar as contribuições de Assunção (1996).

cotidiano escolar e os conflitos ali existentes. Tentamos, com isso, levantar questões quanto à origem das práticas de alfabetização e o processo de criação das práticas de alfabetização no ambiente escolar. Sobre essa origem e criação, Chartier (2002) apregoa que os professores edificam suas práticas escolares a partir dos debates acadêmicos adaptados para os textos do saber. Assim, o professor reinterpreta, analisa e negocia as possibilidades das suas práticas no cotidiano escolar, ou seja, o professor reconstrói as orientações oficiais, adaptando-as às condições enfrentadas em seu cotidiano escolar e ao seu saber alfabetizar, provocando mudanças tanto no conteúdo – natureza didática – e de natureza organizacional do trabalho pedagógico. Portanto, a natureza e as criações constituem o que chamamos de fabricação do cotidiano escolar realizados pelos professores. Buscaremos, nesse processo, identificar as estratégias e táticas que aparecem nas práticas das professoras.

Para compreendermos essas estratégias e táticas, promovemos uma interface, entre as falas das professoras e a origem das suas práticas e as relações existentes entre essas duas dimensões. Visto que as observações em sala de aula e os relatos das professoras podem provocar um diálogo explicativo entre a origem das práticas de alfabetização e a fabricação do cotidiano escolar. Classificamos **a origem das práticas de alfabetização** como algo que compõe as experiências vividas. Já **à fabricação do cotidiano** escolar como a negociação no espaço escolar e **as falas** como uma INTERFACE EXPLICATIVA entre a natureza e a fabricação.

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a (re)construção e utilização das práticas de ensino da escrita alfabética, por meio de uma tentativa de construção de uma **interface**[6] explicativa, entre a origem das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar. E objetivo específicos de: Investigar a origem das práticas de alfabetização, à luz das memórias das professoras; Identificar a construção de estratégias e táticas de alfabetização e como elas se inscrevem na fabricação do cotidiano escolar; Analisar como os conceitos e métodos de alfabetização são negados, aceitos e reconstruídos nas

[6] Elemento que propicia ligação física ou lógica entre dois sistemas ou partes de um sistema que não se conectam diretamente (Dicionário Houaiss – 2ª edição – RJ – 2004)

práticas das professoras e provocar um debate sobre a lógica das ações das professoras alfabetizadoras.

Portanto, para atender a esses objetivos nossa pesquisa teve como início, a observação em sala de aula das práticas de cinco professoras alfabetizadoras, da rede municipal de ensino da cidade de Olinda=PE, durante seis meses, sendo uma observação de aula de cada professora por semana, totalizando vinte observações (cinco por professora). Depois aplicamos entrevistas e questionários, nos encontros do grupo focal, para coletar dados e informações que foram somados aos das observações. Depois, realizamos encontros de grupo focal para relacionarmos, junto com as professoras, as observações de aulas e o que as mestras relataram sobre as finalidades e origens de cada prática. Em seguida comparamos com quadros de categorias de análise, sobre suas práticas e origens das práticas. Por fim, reorganizamos os dados somados e fizemos inferências sobre as possíveis interfaces entre a origem das práticas de alfabetização e a fabricação do cotidiano escolar.

CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO

“Gostaria antes de ver a escola produzir um varredor de ruas feliz do que um erudito neurótico” ***Alexander S. Neill***

1.1 - Pesquisas sobre a Alfabetização no Brasil: dos métodos "tradicionais[7]" as "novas concepções"

Revisando a história da alfabetização, constamos que no Brasil, a partir do final do século XIX, a educação passou a ter maior atenção com a finalidade de promover o bem social. Com isso, a escola ficou sendo considerada como responsável pelo preparo das novas gerações, objetivando alcançar os propósitos do Estado, este embasado na tentativa de implantar uma nova ordem social. A escola seria, então, a ferramenta ideal que promoveria o progresso do país, pois levaria o conhecimento ao grande número de iletrados. A partir de então saber ler e escrever virou sinônimo de modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que eram apenas práticas culturais restritas a poucos indivíduos e acontecia no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal- eram agora fundamentos da escola obrigatória, gratuita e objeto de ensino e aprendizagem institucional, vistas como técnica possível de ser ensinada tecnicamente. A partir disso, a leitura e a escrita passam a ser ensinadas com fins à profissionalização, de modo a permitir que a sociedade industrializada, que expandia, fosse operacionalizada.

Aqui temos um dos grandes problemas da alfabetização escolarizada, pois a arte e não a técnica da escrita e leitura era, antes da revolução industrial, ensinada nos lares com conteúdos voltados para o domínio das comunidades locais, com fins de prazer e leitura deleite. Essa arte passa então a ser ensinada como uma técnica fria e calculista, típica das organizações burocráticas mecanicistas. Portanto, o ensino da escrita e da leitura muda de objetivo, sendo agora massificado, burocratizado, sistematizado, rotulado e classificado. A maioria das escolas é construída nos arredores das fábricas e grande centro urbanos, com a intenção de atender às necessidades de um Estado – Nação. As conseqüências desse desvio de finalidade são apontadas por Mortatti ao afirmar que:

> Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos "fracasso escolar na

[7] Grifamos o nome tradicional e novas concepções devido à transitoriedade dos termos, pois o que é novo hoje amanhã será tradicional e o que chamados de tradicional já foi um novo no passado.

> alfabetização" se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores. (MORTATTI, 2006, P.3)

Criou-se, desde então, a indústria dos métodos de alfabetização e o estigma do "novo" contra "o velho", do "tradicional" contra "moderno", porque o importante era alinhar a escola e, conseqüentemente, a alfabetização com as mudanças daquela sociedade em constante mudança. Mortatti sobre isso destaca que:

> Desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram às disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. A partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizada, de acordo com a psicogênese da língua escrita. (MORTATTI, 2000, p.3)

Diante desse conflito, Mortatti questiona os significados desse tradicional, sua relação com as práticas das professoras alfabetizadoras e a relação da tradição com os esforços de mudança com a permanência.

> O que é esse "tradicional"? Quando e porque se engendra um tipo de ensino de leitura e escrita que hoje é acusado de "tradicional"? O que representava para a(s) época(s) em que ocorre seu engendramento? Qual sua relação com a tradição que lhe é anterior? Quanto desse "tradicional" subsiste nas práticas alfabetizadoras, mesmo nas dos professores que querem superá-las? Como se pode explicar sua insistente permanência? Como dialogam entre si a tradição e os repetidos esforços de mudança em alfabetização? (MORTATTI, 2006, p.4)

Para explicar isso, Mortatti divide a construção social dos métodos de alfabetização em quatro momentos distintos: A metodização do ensino da leitura; A institucionalização do método analítico: a alfabetização sob medida; Alfabetização, construtivismo e desmetodização.

No primeiro momento- a metodização do ensino da leitura - Mortatti salienta a falta de estrutura e organização, pois “até o final do Império brasileiro. O ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as séries e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim”. Sobre esse problema, Mortatti coloca que os professores acabaram assumindo a responsabilidade por tal funcionamento, dando espaço também para o surgimento das cartilhas, conforme citado a seguir:

> Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir. E o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC" e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos. (MORTATTI, 2000, p.5)

Segundo a autora, no ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética da parte para o todo: da soletração alfabética, partindo do nome das letras; fônico, partindo dos sons correspondentes às letras; e da silabação, emissão de sons, partindo das sílabas.

Mortatti salienta que era necessário começar o ensino da leitura com a exposição das letras e seus nomes, esse seria o método da soletração alfabética, ou de seus sons com o método fônico, e das famílias silábicas e o método da silabação. Obedecendo a uma ordem das mais fáceis para as mais difíceis, depois, “juntadas às letras ou os sons em sílabas, conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e sons ou sílabas. Por fim, ensinavam-se frases isoladas e agrupadas”, já para exercício da escrita “restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras” (MORTATTI, 2000, p.5).

E a cartilha, como surgiu? De onde veio? Quem inventou? Com que

propósitos? Mortatti descreve esse momento na sua importância e finalidade, como podemos contatar a seguir:

> Em 1876, data que elegi como marco inicial do primeiro momento crucial nessa história, foi publicada em Portugal a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início da década de 1880, o "método João de Deus" contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo. Diferentemente dos métodos até então habituais, o "método João de Deus" ou "método da palavração" baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social. (MORTATTI, 2000, p.6).

A partir de então, surgem os defensores do "método João de Deus". Eram aqueles que valorizavam os métodos sintéticos que consistia em soletração, fônico e na silabação. Sendo assim, começa a existir a necessidade de se estabelecer um método (MORTATTI, 2000).

No segundo momento, chamado por Mortatti de "a institucionalização do método analítico", que teve início em 1890 com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, serviu de modelo para os demais Estados. Ainda segundo Mortatti:

> Essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. Do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal), onde os normalistas desenvolviam atividades "práticas" e onde os professores dos grupos escolares (criados em 1893) da capital e do interior do estado deveriam buscar seu modelo de ensino. (MORTATTI, 2000, p.6)

Assim, começou a ser defendido pragmaticamente um método, com cartilhas, isto é, as obrigatoriedades do método analítico conforme Mortatti (ano e

página) relata a seguir:

> A partir dessa primeira década republicana, professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas. Especialmente mediante a ocupação de cargos na administração da instrução pública paulista e a produção de instruções normativas, de cartilhas e de artigos em jornais e em revistas pedagógicas, esses professores contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” proposta na "Reforma Sampaio Dória" (Lei 1750, de 1920).

O método analítico surge sob influência da pedagogia norte-americana “baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (Mortatti, 2000, p.7). Conforme esse método “analítico”, a seqüência do ensino da leitura acontece do todo para as partes. Depois disso, começou uma disputa entre o novo método analítico e os que defendiam os tradicionais métodos sintéticos principalmente o da silabação. Ainda sobre esse segundo momento Mortatti destaca que:

> ...se estende até aproximadamente meados dos anos de 1920, a ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado. É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita (...) fundam outra nova tradição: o ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o *como ensinar*, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança *a quem ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança (MORTATTI, 2000, p.8)

Em decorrência dessa celeuma os métodos se misturaram

fazendo surgir os analítico-sintético e sintético-analítico. Segundo Mortatti (2006, P.8) “o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância (...) do método global (de contos)”.

A partir desses métodos mistos ou ecléticos, analítico-sintético e sintético-analítico, surgiram os manuais do professor e as cartilhas, abrindo espaço para criação dos períodos preparatórios. Isso fez com que a finalidade da alfabetização, que, a princípio, seria desenvolver as habilidades de leitura e escrita, se resumisse a caligrafia, ortografia, medidas e preparatórios. Nesse momento, que vai até o final da década 1970, destaca-se a alfabetização sob medida. Mortatti destaca que “funda-se... a alfabetização sob medida, de que resulta o *como ensinar,* subordinado à maturidade da criança, a *quem se ensina*; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica” (MORTATTI, 2006, p.10)

No quarto momento, chamado por Mortatti de “alfabetização: construtivismo e desmetodização”, que teve início na década de oitenta, com alguns questionamentos sobre esses métodos, em decorrência das descobertas psicológicas e sociológicas, e, principalmente, sobre o baixo rendimento das crianças na alfabetização e a relação disso com esses métodos. Sobre esse momento Mortatti destaca que:

> Como correlato teórico- metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p.10)

Segundo Mortatti (2006), inicia-se uma disputa entre os construtivistas e os defensores dos métodos tradicionais, misto ou eclético, das cartilhas e do

diagnóstico do nível de maturidade

Métodos de Alfabetização

A história não é linear, mas cheia de rupturas e descontinuidades. Porém, o que se aprende não se joga fora quando outro conhecimento é apreendido. Portanto, faz necessário explanar alguns métodos de alfabetização para saber como eles foram construídos e qual o propósito de cada uma. Assim, o método aparece nas práticas de alfabetização para lhe dar um norte, pois o método:

> É um caminho que conduz a um fim determinado. O método pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. No campo, científico, ele é entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou patê dela. No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido com direção e significado) e um conjunto d e procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, precisamos explicitar que não temos a intenção de negar a importância dos métodos. Ao contrário, acreditamos que o ensino sistemático do sistema alfabético é não só desejável como também necessário. (Galvão e Leal, 2005. p-17)

Segundo Galvão e Leal (2005) os métodos de alfabetização se dividem em três grandes grupos: sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Ainda segundo essas autoras, eles são heterogêneos por serem dinâmicos na sua construção. Cada método revela uma lógica de funcionamento com caminhos e metas a serem atingidas.

Método sintético

A lógica de quem utiliza o método sintético está na crença de que é mais fácil ensinar, a leitura e escrita, a partir das partes elementares e mais fáceis da língua

portuguesa. Sobre esse ponto, as pesquisadoras e professoras Galvão e Leal (2005) esclarecem que:

> Os métodos sintéticos são os métodos que prevêem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturantes “mais simples”, isto é, letras, fonemas ou sílabas, que, através de sucessivas ligações levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos. Ou seja, parte-se das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para passar a analisar unidades maiores (palavra, frases, textos). Propostas de ensino baseadas neste método partem do pressuposto de que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais elementares e simples (em geral sem sentido), para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significativas. Ou seja, acredita-se que as coisas mais simples do ponto de vista lógico devem ser, também, mais simples do ponto de vista psicológico. (GALVÃO, LEAL , 2005, p.18)

Uma das questões que se colocam diante dos métodos é sobre sua eficácia no ensino da leitura e escrita. Mas, diagnosticar sua eficiência é algo difícil de constatar, pois as professoras não elegem como prática um método específico, e estão transitando entre eles no decorrer de suas aulas. Podemos conseguir algumas aproximações, por exemplo, quando a professora coloca:

> (...)a criança diante de um conjunto de palavras que elas reconhecem globalmente, através da memorização, e, aos poucos, quando a criança aprende uma pequena quantidade de palavras, essas são apresentadas em combinações diferentes para construir sentenças significativas. Após as crianças dominarem um conjunto de palavras de forma estável, passa-se a enfatizar que os símbolos das letras representam determinado som específico. Cada fonema passa a ser trabalhado até que a criança se torne capaz de operar conversões letras-sons de maneira quase automática. (Galvão, Leal, 2005. p-19)

A utilização dos padrões silábicos como forma de alfabetização, é uma das variações dos métodos sintéticos. Pois, parte do pré suposto que memorizando as partes das palavras o aluno poderá construir outras palavras a partir da composição e decomposição de suas sílabas. Sobre o trabalho de padrões silábicos no método sintético Galvão e Leal (2005) explicam que:

> Os métodos silábicos também podem ser lembrados nesse grupo (sintético). As abordagens baseadas nos métodos silábicos promovem o ensino, de modo que os alunos são levados a memorizar padrões silábicos (partindo dos mais simples, com estrutura consoante vogal) e, depois, a uni-los em palavras. Nesse sentido, os alunos só eram chamados a formar palavras que fossem compostas dos padrões silábicos trabalhados. A concepção básica é que a aprendizagem ocorre por memorização, bem como a alfabetização também assim ocorre. (GALVÃO, LEAL , 2005, p.19)

Sobre esse método as autoras, de forma crítica, destacam que “as abordagens sintéticas parecem ignorar, o caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição, o que provavelmente implica uma desmotivação para tal aprendizagem” (GALVÃO, LEAL , 2005, p.19)

Método Analítico

Num sentido oposto os métodos analíticos propõem um ensino da partes mais significativas e depois as mais elementares, ou seja, das palavras, frases e textos pequenos para em seguida trabalhar sílabas e palavras. Sobre esse método Galvão e Leal (2005) apud (Roazzi, Leal, Carvalho (1996, p9) coloca que:

> A análise das unidades mais simples e elementares das palavras não é feita fora do significado que estas partes contribuem para formar. Estes métodos se fundamentam no fato de que os mecanismos formais da leitura não são necessários nas fases iniciais, podendo até tornarem-se um obstáculo. Nessa abordagem, concebe-se que a habilidade da criança em extrair o sentido do mundo da escrita implicitamente a capacitará a utilizar seus mecanismos. A explicação lógica do método analítico é que a criança não reconhece que as letras representam unidades de sons, de forma que o inteiro conjunto de letras é ensinado em sua totalidade como se representasse uma palavra específica. (Galvão e Leal, 2005. p-20)

Um aspecto pontual do método analítico é quanto à espontaneidade e causalidade da criança no processo de aprendizagem da escrita e leitura, o que talvez esteja ligado a falta de especificidade dessa prática quanto a seus objetivos e metas a serem alcançados. Assim:

> Uma das características fundamentais do método analítico refere-se não só á preocupação com aspectos motivacionais, mas também à não diretividade do professor na condução do processo de aprendizagem. Isto é, a aquisição das letras e do valor da relação espaço-temporal entre elas é feito através de um processo da análise-síntese espontâneo e ocasional de palavras inteiras anteriormente memorizadas. Desta forma, privilegia-se, neste processo, o caráter de espontaneidade e ocasionalidade, isto é, o interesse ocasional espontâneo da criança. (LEAL, ROAZZI E CARVALHO, 1996)

Para Galvão e Leal (2005) em linhas gerais os critérios que caracterizam esse método eram basicamente quatro: 1 – a adoção de um procedimento basicamente visual; 2 – a utilização de uma frase ou de uma palavra concreta inserida em uma ação a ser executada; 3 – inúmeras repetições facilitadas pelo interesse e pelo jogo; 4 – decomposição natural das palavras elaboradas pela mesma criança.

Método Analítico-sintéticos

Como o no sugere este método transita pela forma de ensinar analítica e sintética. Segundo Galvão e Leal (2005) os métodos analítico-sintéticos partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento global (palavra, frases, textos), para logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas. (p-23,24)

Uma variação clássica do método analítico-sintético é o da Palavração, muito utilizado pelo Método Paulo Freire, “ele consiste em um método de palavração global não-fonético, no qual as palavras são selecionadas dentro do universo vocabular dos alunos” (Galvão e Leal, 2005. p-24,25). Paulo Freire:

> Inovou quando propôs alfabetizar adultos partindo de palavras que estivessem fortemente ligadas à sua realidade. Um dos seus méritos está em reconhecer que a relação afetiva com as palavras impulsiona a aprendizagem: não há dúvida de que a conotação política e libertária do trabalho de Paulo Freire fizeram dele um dos educadores mais conhecidos no Brasil e no mundo. (Galvão e Leal, 2005. p-25)

Galvão e Leal deixam claro que os métodos aqui expostos possuem semelhanças que necessitam ser apontadas, principalmente em relação as suas divergências com a psicogênese da escrita alfabética de Ferreiro e Teberosky, conforme destaca a seguir:

> Uma certa predisposição a não considerar os conhecimentos informais que a criança desenvolve acerca da escrita. Nenhum dos diferentes métodos acima apresentados têm considerado a bagagem de conhecimento adquiridos pela criança, isto é, suas idéias e hipóteses sobre a escrita, antes desta entrar na escola a ser alfabetizada. Estudos recentes (Ferreiro, 1988) têm demonstrado que a criança tem conhecimentos e concepções acerca da escrita antes de ingressar na escola, adquiridos em seus contatos diários com o mundo da escrita. Pode-se observar também, nas análises dessas abordagens, que há uma desconsideração da capacidade que os aprendizes têm de formular hipóteses, analisar o sistema da língua escrita (Ferreiro e Teberosky) e usar diferentes estratégias e indícios auxiliares no seu processo de descoberta. (Galvão e Leal, 2005. p-25)

Alfabetização e Letramento: quais as diferenças e como se relacionam?

Com base em Soares (2003) podemos dizer que o termo alfabetização e letramento são distintos e ao mesmo tempo indissociáveis. Em linhas gerais, o primeiro trata das estruturas da leitura e da escrita, seu ensino busca a apropriação da língua escrita alfabética. Já o segundo trata do uso social dessa leitura e escrita. Contudo, os termos possuem significados mais profundos e possuem uma história.

Sobre a origem da invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da leteracia, em Portugal, Soares (2003) no seu trabalho apresentado no GT

Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG , de 5 a 8 de outubro de 2003 destaca que :

> Em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população. (Soares, 2003 p-6)

Soares (2003) destaca como foi curiosa a necessidade, simultâneas, em regiões geograficamente diferentes, de se distinguir as práticas de leituras e escritas convencionais de outras mais complexas. Soares (2003, p-6) apude Barton (1994, p.6) “foi nos anos se 1980 que *the new Field of literacy studies has come into existence*. É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos 1970) a proposta da UNESCO” de:

> Ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever. (Soares,2003, p-6 apude Barton, 1994, p.6)

A necessidade de distinguir os termos alfabetização e letramento surgiu quando foi constatado, em países desenvolvidos, que pessoas, mesmo alfabetizadas, não conseguiam interagir com escrita e leitura nas práticas sociais, conforme destaca Soares:

> Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma

> independente da questão da aprendizagem básica da escrita. (Soares, 2003. p-6)

Ainda segundo a mesma autora na “França, o *illettrisme* – a palavra e o problema que ela nomeia – surge para caracterizar jovens e adultos do chamado Quarto Mundo que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social” (p-7). Nos Estados Unidos, problemas de *literacy/illiteracy s*urgem, no início dos anos 80, com a constatação de que jovens graduados na *high school* não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita. Como conclusão da pesquisa sobre habilidades de leitura da população jovem norte-americana, afirmam que o problema não estava na *illiteracy* (no não saber ler e escrever), mas na *literacy* (no não-domínio de competências de uso da leitura e da escrita). (Soares, 2003 apude Kirsch & Jungeblut, 1986)

Fica evidente nas colocações de Soares que o letramento e alfabetização foram tratados de forma distinta nesses países. O que não aconteceu no Brasil onde o termo letramento com alfabetização se confundem. Soares explica que:

> No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de *letramento* –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. (Soares, 2003. p-8)

Soares analisando o Censo de 1940 até hoje constatou uma progressiva reinterpretação, sobre o que vem a ser alfabetização. Talvez o conceito tenha sido reinterpretado devido a novas exigências das sociedades complexas que exigiram cada vez mais, sujeitos capazes de ler e escrever em contextos sociais diversos. Sobre essa a interpretação do que vem a ser alfabetização Soares informa que:

> A partir do conceito de *alfabetizado*, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido freqüentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de *alfabetização funcional* da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (Soares, 2003 p-9)

Portanto, Soares deixa claro que no Brasil o termo letramento foi tratado junto com a alfabetização, já nos outros países, França e USA, o dois foram tratados de forma independente. A autora sobre a invenção do Letramento no Brasil e sua relação com a alfabetização, conclui:

> No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização.* (Soares, 2003 p-10)

Soares constatou diante disso uma perda da especificidade da alfabetização, com conseqüências sérias no processo de ensino nas escolas. E que isso pode estar ligado ao altos índices de fracasso escolar, repetência e evasão. Como podemos observar na citação a seguir sobre a “desinvenção da alfabetização”:

> Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configurasse de forma inusitada. (Soares, 2003. p-11)

Conforme Soares o fracasso escolar anteriormente se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, 5 espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (Soares, 2003)

Soares (2003, p-11) levanta a hipótese de que “a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização” e que:

> Talvez se possa afirmar que na “modalidade” anterior de fracasso escolar – aquela que se manifestava em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental6 – a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa

> “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. (Soares, 2003. p-12)

Ainda sobre a perda de especificidade a mesma destaca que a implantação de ciclos, que apesar dos pontos positivos, “pode trazer e têm trazido uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização” e que “o principio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidade, competências e conhecimentos” (Soares, 2003. p-12). Sobre as raízes do mudança conceitual Soares coloca que:

> A mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980. Segundo Gaffney e Anderson (2000, p. 57), as últimas três décadas assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. Segundo os mesmos autores, se a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou realmente uma radical mudança de paradigma, a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista que propriamente como uma mudança paradigmática. (Soares, 2003. p-13)

A autora reconhece que a “perspectiva psicogenética: alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita” e que a “concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação”(p-14). Esse sujeito, segundo a psicogenética e está:

> Interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados *prérequisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações. (p-14)

Porém, Soares, alerte que “privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica”. E que foi feito uma falsa inferência, a de que não seria compatível o paradigma conceitual psicogenético com o de método de alfabetização. Assim, o problema da aprendizagem escrita e leitura foi visto com dos paradigmas conceituais tradicionais. Portanto, a questão do problemas metodológico contagiou o conceito de método de alfabetização, dando a ele um sentido pejorativo. Com isso, qualquer coisa que lembre método de alfabetização os olhares se voltam para os métodos tradicionais, entre eles fônico, silábico, global. Passanis, segundo Soares, “de um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (p-14). Saliente ainda que:

> A esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como conseqüência, perde sua especificidade. É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, como se defenderá adiante. Entretanto, o que lamentavelmente parece

> estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (p-15)

Para Soares estamos em uma reinvenção da alfabetização, ou seja, a concepção de aprendizagem da língua escrita é mais ampla e multifacetada que apenas a aprendizagem do código, da relações grafofônica. O importante é que se recupere a relevância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita de um ensino explícito e sistemático. Assim, não podemos Dissociar a alfabetização do letramento, pois na entrada da criança e do adulto analfabeto, no mundo da escrita se dá tanto pela alfabetização quanto pelo letramento. Assim, esses processo ocorrem:

> Simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento" Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p-15)

Temos, com isso, uma mudança significativa, pois "a concepção "tradicional" de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes". A alfabetização como sendo a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação. E precedendo o letramento como o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções

da escrita. Atualmente a alfabetização não precede o letramento, eles são simultâneos. Portanto, Soares salienta que:

> A *reinvenção* da alfabetização revelasse necessária, sem se tornar perigosa. É que, diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (p-16)

1.1.1 Discutindo a Profissão Docente: O Professor Alfabetizador, uma Profissão?

Uma vez debatido a construção social da alfabetização temos que situar o professor alfabetizador. Em nossa sociedade, é mais do que evidente a desvalorização do trabalho daqueles que lecionam nas séries iniciais. Devido à importância desse fato, vale descrever, um breve relato do processo histórico de tal desvalorização, para que assim possamos compreender melhor esse fenômeno e dar voz ao professor. Nesse sentido, destacam-se as afirmações de Goodson(1992):

> ... o aspecto pessoal apresenta-se irrevogavelmente associado à prática. É como o professor fosse a sua própria prática (...) o que afirma, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor... necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isso significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON, 1992, p.69)

No Brasil, desde o início da institucionalização do ensino do magistério, o exercício da docência sempre apresentou uma péssima remuneração em comparação às outras atividades. Assim, desde o século XIX, a profissão do magistério não atraía muito o público masculino, visto sua baixíssima remuneração.

Quando muito, os homens ocupavam o cargo de professor como atividade paralela ou transitória para atingir cargos mais altos, como diretores e supervisores. Segundo Ziberman (1996), ficava então a cargo das mulheres a tarefa de ensinar às crianças, pois não era atribuída às mesmas a tarefa de sustentar economicamente a família, podendo então receber baixos salários, às vezes, tendo que receber ajuda financeira de outrem para se manter na profissão.

Esse fato é denunciado por Ziberman (ano e página), ao afirmar que se trata "de dispor de um contingente de trabalhadores baratos para exercer a tarefa pedagógica: (...)ela (a professora) ocuparia um espaço indesejado pelo homem, de modo que não estabeleceria qualquer tipo de competição entre os dois sexos". Observamos que esse estigma ainda persiste. Junto a isso, as condições precárias de trabalho, poder aquisitivo cada vez menor e principalmente perda de identidade e autoridade do professor perante os discentes.

Para Paiva (1997), o esforço dos professores por permanecerem simbólica e efetivamente, em seus padrões de consumo (...) é trabalhar em três turnos como professor... um sobretrabalho, um nível de desgaste físico e mental extraordinários. Ainda segundo o mesmo autor, isso não deve ser visto como uma névoa de fatalismo, obstruindo a liberação necessária para que o docente atue enquanto sujeito que faz sua história e da comunidade que o cerca.

Vista como uma operária desqualificada, a professora das séries iniciais é desvalorizada pela mídia. Sempre filmada como alguém que mora a quilômetros de distância da escola, na seca do Nordeste, que sobrevive com meio salário mínimo e educa crianças em situação não muito diferente da sua. Por um lado, quem é atingido por essa mídia se emociona com a bravura dessas professoras, por outro lado provoca nas pessoas uma ojeriza em relação a essa profissão. Pois quem gostaria de estar no lugar delas e enfrentar tal miséria? Que imagens são construídas dessas docentes perante a sociedade? Como fica a identidade dessa categoria? E as novas gerações desejarão tal ofício?

Mulheres que partiram para inserção no mundo do trabalho masculino acabaram por acumular uma dupla e até mesmo tripla jornada, devido à pauperização e o acúmulo dos afazeres domésticos. Levando em consideração os

percalços da docência feminina na alfabetização, fica difícil visualizar de forma clara todas as influências desse percurso histórico nas práticas atuais das professoras. Foi á mulher, então, atribuída como extensão do lar, a atividade do magistério, por ter melhor trato com as crianças. Na tese “A feminização do magistério de séries iniciais da rede pública do Distrito Federal (formação de professores, feminização do magistério e profissão)” de Vieira 2003, observamos a influência dessa história nas falas das professoras, conforme a autora destaca abaixo:

> ... na caminhada pela escolarização e atuação profissional, a mulher fez do magistério um espaço de inserção no mercado de trabalho, de luta por direitos, de independência e de ascensão social (...) Em relação à feminização, os estereótipos de gênero na atuação com crianças, através da assimilação das características femininas, apresentam-se nos discursos das professoras que interligam a identidade de gênero com identidade profissional. Os atributos femininos foram combinados ao trabalho da professora, no sentido em que este tipo de magistério é entendido como profissão feminina, assimilando ao processo educativo o cuidado maternal, incorporando uma única dimensão do cuidado, mas em situação reducionista do seu significado. (VIEIRA, 2003, p.97)

Podemos observar na citação supracitada que a imagem da professora das séries iniciais foi constantemente reduzida e desconsiderada do ponto de vista profissional. Rotulada como incompetentes, desqualificadas e incapazes de ensinar bem aos seus alunos as práticas de leitura e escrita, visto que nem a mesma possuía tais práticas. Contudo, perguntamos: como esperar que uma professora com tripla jornada arranje tempo para participar de práticas de leitura e escrita? Se alguma professora consegue essa façanha, que estratégias ela utiliza para tal feito? Como ela consegue além da tripla jornada, tomar conta da casa, dos filhos, refletirem sobre o futuro, planejar suas aulas e ainda praticar socialmente a leitura e a escrita?

Nossa pesquisa contemplou o cotidiano escolar e as memórias dos professores. Buscamos os valores e sentidos nos relatos dos docentes para percebermos as suas práticas sociais e como elas se inscrevem no cotidiano escolar. Isso nos ajudará a entendermos os processos de formação das práticas das professoras alfabetizadoras como pessoas autoras de suas vidas.

1.1.2 Formação de Professores

Defendemos a perspectiva do sujeito-professor ativo nas reflexões e construções de suas práticas. Para o entendimento dessa perspectiva faz-se necessário o mergulho no cotidiano escolar, na convivência complexa do espaço na sala aula e nas memórias dos mestres, procurando nesse cotidiano e nas memórias o que constitui o ser professora alfabetizadora e como são construídas suas práticas. Nessa perspectiva de sujeito-professor, a formação assume um papel crucial na fabricação das práticas. Visualizamos, porém, que a formação dos professores, no Brasil, sinaliza diversas fragilidades.

Nóvoa (1995) destaca que a formação de professores deve contemplar a emergência de uma cultura profissional no meio do professorado e uma cultura organizacional no seio da escola. Leal (2005), no mesmo sentido, salienta que não é possível pensarmos em formação docente como ações individuais apenas, embora reconheçamos que aos professores cabe gerenciar e articular as diferentes fontes de conhecimento, diferentes espaços de formação. Sobre isso Nóvoa salienta que:

> Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participante, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. (1995, p.25)

Já para Pérez Gómez (1995), cada escola estabelece sua própria dinâmica de intercâmbios pessoais e curriculares, assim como cada uma atua de modo único, singular, o que exige uma ação específica para atender a tais singularidades. Porém, Leal (2005), diz que as escolas inserem-se em sistemas, o que requer, paradoxalmente, ações mais globalizantes também.

Para Tardiff TARDIF (1991, p.228), “a atividade docente se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, símbolos, valores,

sentimentos, atitudes que constituem matéria de interpretação e decisões". Zeichner (1998, p.2007) denuncia que "hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas". Apontando soluções, Schön sugere que:

> É possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no significado que lhe deu e na eventual adaptação de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1995, p-83)

Diante disso, devemos valorizar as experiências do professor em formação, a partir dos conhecimentos e experiências já acumulados pelo profissional em exercício, ou enquanto desempenhando o papel de aluno, na formação continuada, assim como também suas experiências como leitor e produtor de textos como sujeito letrado. A experiência "do outro" também serve como referência no processo de formação, assim como a metodologia de trabalho deve pautar-se em situações que levem o professor a teorizar sobre sua ação cotidiana, refletindo sobre os modelos teóricos que servem de suporte para tal teorização. Deve-se, portanto, valorizar as formas de trabalho coletivo e ação autônoma dos professores para possibilitar o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual e coletivo. Já a escrita e a leitura devem ser estimuladas durante todo o processo de formação, e a reflexão sobre os registros realizados (memórias do professor, diário de campo, caderno de acompanhamento dos alunos...) deve fazer parte das estratégias de formação (LEAL, 2005).

1.2 – As Memórias das Professoras

Segundo o filósofo Paul Ricouer (1997, p.171), a memória possui duas funções “assegura a continuidade temporal, permitindo deslocar-nos sobre o eixo do tempo; permite reconhecer-se e dizer eu, meu”. Para ele, a memória é o resumo de nossa experiência com o tempo, nossa maneira de contá-la. No mundo grego, a deusa Mnemosyne tinha capacidade de permitir a imortalidade a quem memorizasse nomes e faces. Já para o povo romano, a memória era importante para a retórica, pois que garantia o futuro político daqueles que tivessem esse potencial.

Em se tratando de um contexto educacional, existem muitos temas que aparecem nas memórias dos professores sobre sua infância e juventude e sobre suas experiências educacionais e o cotidiano escolar. Dentre eles, alguns se destacam tais como: os espaços físicos da escola ou o trajeto que se percorria para chegar a ela, a relação entre professores e alunos e destes entre si, os momentos de festas e eventos excepcionais e, ainda, situações individuais de brilho ou vergonha. Nesse contexto, as lembranças afetivas tornam a escola um lugar de memória, para usar a expressão de Pierre Nora (1984).

Para Nóvoa (1992) “ao ser professor, interligamos a maneira de ser como pessoa com a maneira de ensinar. Conseqüentemente, a maneira de ensinar revela a nossa maneira de ser”. Dessa forma, as memórias põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, as suas emoções, os seus conceitos, possibilitando que sejam identificadas rupturas e continuidades com as práticas docentes construídas coletivamente. Asseguram, com isso, o lugar do indivíduo na história coletiva da categoria, e ao mesmo tempo, pela reorientação profissional. Nesse sentido Tardif destaca que:

> Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ele decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação (TARDIF, 191, p.231)

Quando revisamos a literatura sobre as memórias e a relação com as práticas das **professoras alfabetizadoras**[8]**,** notamos que boa parte delas preocupa-se, de forma válida, em interpretar as falas das professoras sobre suas práticas. Salvo a dissertação - Cotidiano Escolar (Repetição/Invenção/Reinvenção) de Bernadete de Souza Porto (1993), que investiga o processo inventivo das práticas de alfabetização, - e outra dissertação - A Leitura de Literatura Infantil na Alfabetização (o que falam/fazem os professores sobre essas práticas?) de Maria de Fátima Monteiro (2004) – que fala sobre as práticas de literatura infantil, ambas defendidas no programa de pós-graduação em educação da UFPE, as demais tentam reconstruir a identidade das mestras para facilitar o processo de formação continuada, como podemos observar em Calland (2005) e Clemensts (2001). Portanto, tais pesquisas não relacionam, pelo menos não diretamente, a memória das professoras com as observações de suas aulas.

A memória das professoras alfabetizadoras constitui um campo esclarecedor de pesquisa. As investigações desenvolvidas, a partir dos anos 70 e 80, com o emprego da história oral teve grande relevância. Nesse sentido, os estudos de Thompson (1992) mostram contribuições importantes para questões que buscam nas memórias dos professores as respostas sobre sua forma de ser e ensinar.

Quando falamos em memórias de alfabetizadoras, não podemos deixar de destacar as considerações de Thompson. Ele acredita que as narrativas oriundas da história oral permitem a reconstrução do passado de maneira mais clara, opondo-se ao método tradicional e cartesiano, em que só os documentos tinham validade. Portanto, segundo Thompson (1998, p.25-) “a realidade é complexa e multifacetada; e um mérito da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”. Assim, com base em Thompson (1992), o depoimento oral proporcionou a composição de uma história mais rica e mais clara com o campo investigado, pois os achados orais permitem entender a vida e, conseqüentemente, as práticas dos professores pesquisados.

Levamos em consideração os discursos e as representações sobre a leitura

[8] Professora alfabetizadora que ensina nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, pois o ensino da leitura e da escrita não acaba na série de alfabetização e se entende por outras turmas.

e a escrita, construídos da infância ao momento presente, para descobrirmos como em diferentes momentos, por indivíduos diferentes, com distintas concepções, a prática da escrita e da leitura foi "construída, pensada, dada a ler"(R. Chartier, 1990, p. 16).

Não obstante, acontece de vários indivíduos terem memórias semelhantes, pois participam de momentos históricos parecidos ou ainda de terem vivido experiências parecidas. Isto nos leva à formação de uma memória não só individual como também coletiva. Sobre essa questão, Halbwachs (1990) foi o primeiro a discutir, nas ciências sociais, a memória individual e a memória coletiva. O autor destaca que, quando uma quantidade de pessoas recorda-se de uma experiência que aconteceu, é de se esperar que algumas delas relatem essas experiências de forma distinta das dos demais.

Esse fenômeno acontece, segundo Halbwachs (1990), porque não existe mais um situação real, no instante da narração, para ser demonstrada, contudo nossas lembranças são coletivas, não por que todos lembram a mesma situação, mas sim pelo fato de compartilharmos com os demais participantes do evento.

Buscamos, nessas memórias, os momentos de maior emoção, visto que são as lembranças mais claras e profundas. Por exemplo, muitas pessoas lembram-se onde estavam no fatídico dia 11 de setembro, quanto às Torres Gêmeas foram atacadas, por outro lado, poucas lembram onde estavam ou o que aconteceu no dia 10 ou 12 do mesmo mês. Isto acontece, porque o evento provocou nas pessoas uma forte emoção. Portanto, a nossa memória se apóia mais nas emoções, sejam elas positivas ou negativas, do que em outras coisas. Assim, buscar, nessas memórias, momentos emocionais poderão nos ajudar bastante a relatar as memórias das professoras.

> Fazer dos professores narradores de suas histórias poderá nos ajudar a compreender não só como pensam, agem e se desenvolvem profissionalmente, mas também a conhecer melhor o contexto em que vivem, a analisar de um outro ângulo o ambiente educacional. Ao focalizarmos vidas individuais de professores em suas singularidades estaremos também identificando temas coletivos que atravessam suas trajetórias e refletem a estrutura social nas quais suas vidas individuais estão imersas. (FREITAS, 1998, p. 76).

1.2.1 Metamemória

Até aqui visualizamos, teoricamente, a relação do passado com o presente. Dentro do mesmo tema, mas em um sentido contrário, Soares (2001) explica a relação do presente com o passado, em uma dimensão inversa ao que normalmente pensamos, pois tentamos entender o presente baseado no que já aconteceu. Conforme a autora, “é pelo presente que se explica o passado - o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá bem perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados”, ou seja, “é quando emergem os efeitos que se podem avaliar os acontecimentos que os causaram” (2001, p.21-22)

Portanto, o gênero memória obriga o professor a ultrapassar o que fez em sua vida para dizer por que fez, para que fez e como fez, ou seja, esclarecer o que está além da enumeração que está em seu currículo, uma análise crítica, a justificativa. (Soares, 2001, p-25). Ainda segundo a mesma autora:

> A teia é o passado que reconstruímos, desvendando para nós mesmos, tanto quanto para os outros, o risco que guiou o bordado, o texto que dirigiu a representação – a lógica (a lógica-em-uso, segundo Kaplan) que não se percebia quando se vive (e depois se reconstrói – a lógica reconstruída, segundo o mesmo Kaplan, 1975). O fio que orienta veladamente o bordado, ou a representação. Assim como se a gente, embora não conhecendo o risco do bordado, escolhesse as linhas e as cores, ou, não conhecendo o texto, escolhesse o teatro e o autor(...)(SOARES, 2001, p.28-29)

Explicando seu posicionamento, Soares se reporta a Marx (1974, p.234) quando diz que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. Do mesmo modo, Marx (1974, p.234) destaca que “nas espécies animais inferiores, só se podem compreender os signos denunciadores de uma forma superior quando essa forma superior é já conhecida”. Para a autora, Marx utilizou essa analogia para demonstrar como a compreensão da sociedade burguesa, organização social mais complexa e desenvolvida, permite compreender as estruturas sociais que as antecedem. Por isso, para entender o passado, deve-se, conforme essa perspectiva, observar os efeitos dos acontecimentos no presente. O presente, então, explicaria o passado, pois é o efeito provocado pelas causas mais significativas do passado.

Mas o presente que se formou não aconteceu por meio de um caminho reto ou programado. Ele é sempre recheado de mudanças, na maioria das vezes, com acontecimentos bruscos e inesperados, provocando divergências de opiniões que se modificam ao longo da trajetória. Soares (2001) em sua metamemória destaca bem esse fato, conforme a seguir:

> Olho para trás, observo o bordado, tento adivinhar o segredo do risco. E então vejo que não é um risco harmonioso, de um bordado em que cada forma se vai acrescentando à anterior e a ela se ajustando. Há cortes bruscos de linhas que de repente se interrompem – plantas arrancadas – e o risco toma outra dimensão, tão diferente! Mudanças quase súbitas de concepção. Aparentemente inexplicáveis idéias que pareciam firmemente fundadas – plantas no solo da verdade e que, sem razão imediatamente perceptível, definham, são arrancadas e substituídas por outras opostas! (SOARES, 2001, p-32)

Num processo de reavaliação da própria opinião, trocamos de idéias durante nosso percurso de vida. Essa reavaliação pode mudar profundamente nossa forma de pensar. Soares (2001) cita Kuhn (1975, p.145), destacando que “uma reavaliação dos fatos muda o mundo, ou muda a visão que se tem dele”. Não só mudando uma teoria, mas a visão de mundo que essa teoria provocava. Ainda citando Kuhn “quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo”. Num destruir para criar, nas palavras de Bachelard, (1999) – essas descontinuidades são antes movimento de retificação, por meio dos quais, e só por meio dos quais, se progride – conduzido por uma linha em espiral de acontecimento e não uma linha reta.

Do ponto de vista de Soares (2001), essas rupturas e mudanças se constituem em algo positivo, pois segundo a mesma, elas são fecundas, são revoluções construtivas. Explica que se arranca “o que um dia se plantou, planta-se outra coisa, mas não se lança fora o que se arrancou”. Não se joga fora o que se viveu, mas trabalhamos com os mesmos dados de outra forma, acrescentados de dados e experiências novas. Estamos todos nesse processo de transformação, um risco segundo a autora em espiral.

Quando o narrador decide aquilo que vai dizer sobre sua memória, mesmo que outro faça uma pergunta específica, ele escolhe que acontecimentos são mais importantes de serem comentados. Da mesma forma, Soares salienta que “a própria

seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referência que me dirige, hoje(...) não descrevo, pois; interpreto" (2001, p.41) e acrescenta abaixo:

> Conto o passado – o passado de que foi contemporâneo aquela que fui – conhecendo-lhe o futuro; portanto, na verdade, reconstruo-o em função desse futuro, que é o meu presente hoje. Não propriamente em função do ponto de chegada, mas em função do ponto em que agora estou. (p-41)

Assim, a metamemória é a seleção de fatos e idéias do passado em função dos seus efeitos no presente (o presente como chave do passado) e representam uma (re)descoberta do passado pela (re)construção de uma lógica no risco do bordado, uma explicação das "rupturas" pela retificação progressiva de sistemas de referência (o risco em espiral) e uma interpretação do passado à luz do presente – o passado como presente na lembrança. (Soares, 2001). Buscaremos encontrar aquilo que Soares chama de "lógica da ocultação" um conteúdo ideológico que, agora, não percebo, mas provavelmente perceberei no futuro. Sobre esse assunto Chauí (1991) esclarece que:

> O discurso ideológico é coerente e racional porque entre suas 'partes' ou entre suas 'frases' há 'brancos' ou 'vazios' responsáveis pela coerência. Assim, pela (a ideologia) é coerente não apesar das lacunas, mas por causa ou graças às lacunas. Ela é coerente como ciência, como moral, como tecnologia, como filosofia, como religião, como pedagogia, como explicação e como ação apenas porque não diz tudo e não pode dizer tudo. Se dissesse tudo, se quebraria por dentro. (CHAUÍ, 1991, p.114-115)

Essas perspectivas nortearam nossas análises sobre as memórias e práticas das professoras. Em nossa pesquisa, buscamos entender a origem das práticas das professoras tentando compreender o passado a partir dos efeitos do mesmo no presente. Desvendando como as professoras constroem suas aulas a partir da visão das mesmas, assim como também observando suas aulas.

1.3 – A Construção do Cotidiano

Por que estudar o cotidiano? Qual a relação do mesmo com as práticas de alfabetização? Tentaremos a seguir responder a essas questões. Quando começamos a pesquisar as práticas das professoras alfabetizadoras, procuramos técnicas e teorias que pudessem explicar o universo das distintas e complexas práticas de alfabetização. Contudo, quanto mais nos aprofundávamos nas teorias sobre essas práticas, mais complexo ficava nosso trabalho. Porém, não queríamos assumir a posição de pluralismo, dizendo que todas as práticas são distintas umas das outras e ponto final. Queríamos saber o porquê de tantas distinções e reformulações realizadas pelas professoras. Como elas construíam essas distinções e reformulações. Encontramos a peça fundamental, do ponto de vista teórico, que nos guiaria neste percurso de dúvidas e inquietações sobre as práticas dos professores, que foram as discussões sobre a invenção do cotidiano, trazidas por Certeau (1994), Discussões estas que nos ajudariam a compreender o fato de tais práticas serem multifacetadas e heterogêneas, resistentes, muitas vezes, e complacentes em alguns outros com as ordens institucionais.

Nessa lógica, Ferreira (2004) ratifica que as práticas cotidianas não se mostram só no que é feito em um local institucionalizado, por exemplo, na escola, mas em uma “rede de operacionalização nas quais estão envolvidas as relações de força, que se constituem em construções de táticas e de ações ‘próprias’, realizadas pelos indivíduos (Ferreira, 2004, p.6).

Certeau (1994) alerta “é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas pelas operações dos seus usuários: é mister ocupar-se com as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática”. Com essa premissa, fizemos uma analogia, interessando-nos não só pelos produtos culturais oferecidos (teorias, conceitos, currículos, valores sociais), mas pelas operações dos seus usuários (fabricação e utilização desses produtos) as professoras alfabetizadoras, em relação ao que elas aprenderam e o que ensinam aos seus alunos. Entendemos que as professoras em suas vidas tiveram interferência das mais diversas, de cunho cultural, social e econômico. Contudo, resta saber que uso essas professoras fazem desses bens, como eles

operam esses conhecimentos adquiridos. Elementos e práticas que as estatísticas não conseguem captar. Nessa linha de crítica, Giard in Certeau (1994) coloca que a estatística:

> deixa escapar o que mais interessa: as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes(...) a estatística apreende o material dessa prática e não a sua forma; ela põe à mostra os elementos utilizados e não o 'fraseado' devido à bricolagem, à inventividade 'artesanal', à discursividade que combinam esses elementos, todos 'recebidos' e de cor indistintas. Por isso a sondagem estatística só 'acha' o que é homogêneo. Ela reproduz o sistema a que pertence. (GIARD, 1994, p.15)

A primeira vista, não conseguimos identificar às micros resistências, pois estão diluídas e camufladas no cotidiano das instituições. Sem serem percebidas, essas resistências enfrentam o lugar próprio de poder institucional, como que um agente infiltrado em terreno inimigo. Ela veste a mesma roupagem e aparenta obedecer às regras gerais, sinaliza obediência às hierarquias e as reuniões, mas Giard (1994) revela que:

> Dir-se-ia que, sob a realidade maciça dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões quando a seu funcionamento, em movimento browniano de micro-resistência, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima (GIARD, 1994, p.18).

Baseado em Giard (1994), podemos dizer que isso nos remete a um entendimento da estrutura com resistências processadas pelos indivíduos, sem, no entanto, modificá-la "metaforizando a ordem dominante fazendo funcionar as suas leis e suas representações num outro registro, no quadro de sua própria tradição". No nosso caso, estar preparado para escutar os autores, ou professoras alfabetizadoras anônimas e suas representação sobre o que significa alfabetizar. Lembrando Surin (1600-1665) Certeau (1994) relata que: estava preparado a encontrar "o cocheiro analfabeto" que lhe falaria de Deus com mais vigor e sabedoria que todas as autoridades da Escritura ou da Igreja.

Segundo Giard (1994), sua não-credulidade diante da ordem dogmática que as autoridades e instituições querem sempre organizar. Sua atenção à liberdade

interior dos não-conformistas, mesmo reduzidos ao silêncio, que modificam ou desviam a verdade imposta, seu respeito por toda resistência, ainda que mínima, e por toda forma de mobilidade aberta por essa resistência, tudo isso dá a Certeau a possibilidade de crer firmemente na liberdade gazeteira das práticas. Assim, é natural que perceba microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização.

Quando adentramos numa sala de aula de alfabetização da rede pública, encontramos lá, muitas vezes, uma professora alfabetizadora desprovida de recursos materiais, trabalhando em tripla jornada, devido ao baixo salário, com uma precária formação, sob a pressão das normas e exigências institucionais. Porém, nunca devemos subestimar a capacidade das mestras, mesmo diante de tantas limitações e exigências. Conforme destacado por Giard a seguir:

> Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias e seus súditos. (Giard, 1994, p.19-20)

Parece difícil compreender as práticas das professoras, a partir do pressuposto que as mesmas seguem as regras estabelecidas pelo o poder institucional (magistério, academia, escola, currículo, parâmetros, prefeitura, teorias, conceito fornecidos pela sociedade), e, ao mesmo tempo, em que as professoras burlam essas regras. Contudo, é na cultura ordinária que “a ordem é exercida por uma arte”, ao mesmo tempo, exercida e burlada. No caso do Brasil, existe uma agravante a mais, pois além das resistências “escondidas por debaixo do pano” das práticas diante do poder institucional, temos um fraco poder estatal diante do controle da rotina escolar.

Não é nossa intenção construir um modelo de prática, pretendemos categorizá-las, identificando o que é estratégico, o que é tático, quais suas origens e como as mesmas são utilizadas pelas professoras na fabricação do cotidiano escolar. Para isso, foi necessário dar confiança ao diálogo das professoras nas

entrevistas. Isso segundo Giard (1994, p.20) faz aparecer as “lembranças, receios, reticências, todo o não dito dos gestos de mão, decisões e sentimentos que presidem em silêncio ao cumprimento das tarefas do cotidiano”. Essa é uma maneira de dar a palavra às pessoas “ordinárias”.

O trabalho de Certeau (1994)– A Invenção do Cotidiano - inicia-se com a pergunta: “como são as operações dos usuários, supostamente entregue à passividade e à disciplina?” Porém, isso não significa que o autor esteja retornando aos indivíduos “o atomismo social que, durante três séculos, serviu de postulado histórico para uma análise da sociedade supõe uma unidade elementar, o indivíduo, a partir da qual seriam compostos os grupos e à qual sempre seria possível reduzí-los” (p.38). Ratificando, Certeau destaca que:

> Cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e, sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo. (CERTEAU, 1994, p-38)

Autoridades, gestores e outros que detêm o poder institucional, quando pensam o controle e funcionamento de uma estrutura social, se preocupam mais como as instruções, padrões e treinamentos que serão passados para os indivíduos que funcionaram nessa estrutura. A proposta de Certeau é de saber como eles, os indivíduos, usam e consomem estas informações, instruções, regras no seu cotidiano, para ele “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Exemplificando, Certeau coloca que:

> A análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. O mesmo se diga no que diz respeito ao uso do espaço urbano, dos produtos comprados nos supermercados ou dos relatos e legendas que o jornal distribui. (CERTEAU, 1994, p-39)

Parece bem lógico tentar compreender como as professoras alfabetizadoras apreendem suas práticas, seja pela análise de suas histórias de vida seja pela formação. Mas, a proposta de Certeau é de compreender o uso e o consumo que os

indivíduos fazem dessas informações, instruções, regras, valores sociais, em suma, o que eles fabricam de posse de tudo isso “fabricar no sentido de produção”. Principalmente, a “produção qualificada de consumo, este é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem dominante” (Certeau, 1994, p-39)

Nesse sentido, entender as práticas de alfabetização das professoras seria compreender como as mesmas fabricam suas aulas. Porém, como citado por Certeau, esse consumo e essa fabricação acontecem de forma quase invisível, silenciosa. Certeau tentar explicar que essa fabricação acontece dentro de uma estrutura social, agindo de maneira diferente de como a estrutura pensou, e utiliza a própria estrutura para se multiplicar. Utiliza, ainda, as regras e normas, como motor de invenção, burlando e provendo “golpes” nessas regras dentro do terreno do inimigo. Para explicar melhor, o autor descreve a problemática dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas:

> Submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não as rejeitando diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. Elas eram outros, mesmo no seio da colonização que os assimilava exteriormente, seu modo de usar a ordem dominante exercia o seu poder, que não tinham meios para recusar, a esse poder escapavam sem deixá-lo. A força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de consumo. (CERTEAU, 1994, p.39-40)

Dessa forma, o que se ensina às professoras alfabetizadoras “não indica de modo algum o que ela é para seus usuários” (Certeau, 1994). Sobre os modos de proceder à criatividade cotidiana na educação Certeau salienta que:

> Na educação, ela ponha em evidência o sistema de uma “repressão” e mostram como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais. Se, é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los;

> enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (CERTEAU, 1994, p-41)

Pensando dessa maneira, Certeau nos instiga a refletir sobre a não obediência das professoras às regras determinadas pela representação social. Vale perguntar como acontece, quais suas raízes e se existe uma lógica possível de ser sistematizada e estudada. Será possível descobrir como as professoras alfabetizadoras manipulam aquilo que é fornecido para elas? Ou o que fazem quando da ausência de instruções? Que maneiras de fazer e quantas são? Sobre isso Certeau diz que: “essas “maneiras de fazer” constituem mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural” (p-41).

1.3.1 Estratégias e Táticas

Se por um lado existem professoras que se afastam, em suas práticas, das estratégias pensadas pela academia, por outro, temos professoras que se aproximam e outras que modificam essas estratégias. Por que isso acontece? O que as professoras dizem sobre isso? O que suas práticas em sala de aula nos revelam? O que faz a professora na ausência de estratégias? Que táticas elas usam? O que faz com que uma prática de alfabetização permaneça, modifique ou mude no cotidiano das professoras? Nossa hipótese é que a ausência de estratégias na formação das professoras faz com que as mesmas utilizem táticas, influenciadas pela suas histórias de vida, operam no vazio deixado pelas estratégias, ou seja, as práticas se tornam um recurso cada vez mais presente quanto mais forem ausentes as estratégias de alfabetização. Portanto, quanto menor for o poder do lugar “próprio”, ou seja, a escola, o estado, o controle e vigilância, mais forte será a “tática”, pois ela é o apoio do “fraco”, do individuo ordinário. Tal fato nos remete ao que podemos encontrar em Certeau que nos esclarece a seguir essa lógica:

> Pode supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas à ocasião e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar, e, portanto desprovida de ideologia ou de instituições próprias, obedecem a regras. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas. Isto

> significa volta ao problema, já antigo, do que é uma arte ou “maneira de fazer”. Dos gregos a Durkheim, passando por Kant, uma longa tradição tentou precisar as formalidades complexas (e não de todo simples ou “pobres”) que podem dar conta dessas operações. Por esse prisma são (...) consumos combinatórios e utilitários... uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar. (CERTEAU, 1994, p-42).

Quando pensamos em táticas investidas de ataques as regras e normas no lugar próprio, pensamos então que essas táticas não obedecem a uma regra ou a uma lógica, ou seja, aleatória sem controle ou destino certo. Mas, não é assim: a tática dentro da prática busca o pragmático, o funcional, a melhor forma de realizar as operações, das quais os sujeitos são “regrados” a obedecer no lugar próprio de poder institucional. Para Certeau é:

> No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, “trilhas” em parte ilegíveis. Embora sejam compostas com os vocabulários de línguas recebidas e continuam submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outro e de desejos que não são nem determinados nem captados pelo sistema onde se desenvolvem. (CERTEAU, 1994, p-45)

Essas táticas não são fabricadas a qualquer momento, elas precisam de um conflito ou da ausência de algo, precisam do lugar do outro. Elas necessitam de uma ocasião para se materializar nas decisões das professoras. Essa oportunidade, **aos olhos da professora**, pode ser: um livro didático que não funciona, uma turma que não aprende com texto, alunos que só aprendem com padrões silábicos e cartilha, um horário confuso e sem nexo, uma sala de aula precária, uma secretaria que não funciona, a ausência de apoio didático, uma formação precária, um salário muito baixo, alunos extremamente pobres, a falta de tempo, a falta de recreação, a falta de merenda, a falta de segurança, a falta de respeito pelo professor, a falta de material didático, a tripla jornada de trabalho, o não reconhecimento do sucesso do mestre, a ênfase nos erros do mestre, o barulho, a indisciplina. Enfim, infinitas dificuldades nas quais as soluções não foram pensadas estrategicamente. Para distinguir melhor, Certeau nos fornece uma definição mais aprofundada sobre as diferenças entre estratégias e táticas, conforme a seguir:

> Estratégia é o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. Ao contrário a tática é um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O "próprio" é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar o vôo" possibilidades de ganho. O que ela ganha não à guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'(...) consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos... a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a 'ocasião'. (Certeau, 1994, p-46-47)

Certeau (1994, p.47) destaca que "os usuários dos códigos sociais os transforma em metáforas e elipses de suas caçadas" e que **"a ordem reinante serve de suporte para produções inúmeras, ao passo que torna os seus proprietários cegos para essa criatividade"(grifos nossos).** Isso pode nos levar a acreditar que as estratégias, as regras e normas estabelecidas pela academia que tem o poder institucional de estabelecer estratégias para alfabetizar crianças não enxergam a criatividade das professoras.

1.3.2 A Manipulação de Espaços Impostos

Certeau (1994, p.52) denuncia que de um lado "a disparidade entre o espetáculo de estratégias globais e a opaca realidade das táticas locais" cria um dilema, pois, se por um lado, as táticas são negadas pela ciência, por outro, se torna muito difícil cientificá-las, tanto pela quantidade quanto pela complexidade. Diante do fato, a estrutura tecnocrática ocupa cada vez mais os espaços, tornando-os próprios e distantes da intervenção dos sujeitos anônimos, ou seja, "o investimento do sujeito diminui à medida que cresce a expansão tecnocrática" (Certeau, 1994, p.53). Com isso, Certeau denuncia mais uma vez que:

> Cada vez mais coagido e sempre menos envolvido por esses amplos enquadramentos, o indivíduo se destaca deles sem poder escapar-lhes, e só lhe resta à astúcia no relacionamento com eles, “dar golpes”, encontrar na megalópole eletrotecnizada e informatizada a “arte” dos caçadores ou dos rurícolas antigos. A atomização do tecido social dá hoje uma pertinência política à questão do sujeito... Realidade fugidia e massiva de uma atividade social que joga com sua ordem (CERTEAU, 1994, p.52).

Com essa perspectiva, Certeau busca uma socialização e antropologização de uma pesquisa que privilegia o anônimo e o cotidiano, destacando os detalhes metonímicos – partes tomadas pelo todo. Então, como uma parte que aparentemente parece ser dominada pelo todo possa resistir sem ser percebido? Que poder tem uma professora alfabetizadora contra toda uma ordem educacional? Como ela pode se utilizar das regras e normas a seu favor, distorcendo-as dentro da própria ordem sem que sua produção individual seja percebida? Teria como uma professora burlar a finalidade de uma prática de alfabetização e, ao mesmo tempo, fazer com que o sistema educacional acredite que a mesma está seguindo o roteiro pré-estabelecido? Difícil pensar em modificações invisíveis dentro da estrutura. Certeau explica como isso é possível, por meio de um exemplo sobre a religião imposta pelos missionários e o uso que os crentes rurais fizeram dela.

> Os crentes rurais desfazem assim a fatalidade da ordem estabelecida. E o fazem utilizando um quadro de referência que, também ele, vem de um poder externo (a religião imposta pelos missionários). Reempregam um sistema que, muito longe de lhes ser próprio, foi construído e propagado por outros, e marcam esse reemprego por “superações”, excrescências do miraculoso que as autoridades civis e religiosas sempre olharam com suspeita, e com razão, de contestar às hierarquias do poder e do saber a sua razão. Um uso popular da religião modifica-lhe o funcionamento. Uma maneira de falar essa linguagem recebida a transforma em um canto de resistência, sem que essa metamorfose interna comprometa a sinceridade com a qual o pode ser acreditada, nem a lucidez com a qual, aliás, se vêem as lutas e as desigualdades que se ocultam sob a ordem estabelecida (CERTEAU, 1994, p-78-77).

Podemos dizer que essa habilidade se constitui em uma sabedoria. Certeau chama de sabedoria como uma trampolinagem, acrobacia, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais, ou seja, mil maneiras de jogar e desfazer o jogo do outro em seu território. Uma resistência no

espaço do outro por não ter um próprio para atuar. Para entender a lógica dessas ações, deve-se supor que essas maneiras de fazer correspondem a procedimentos em número finito (a invenção não é ilimitada e, como as improvisações no piano ou na guitarra, supõe o conhecimento e a aplicação de códigos) e que implicam uma lógica dos jogos de ações relativos a tipos de circunstâncias. As regras organizadoras dos lances constituem uma memória (armazenamento e classificação) de esquemas de ações articulando novos lances conforme as ocasiões (CERTEAU, 1994, p-83-84).

Certeau busca, com isso, entender a arte do fazer, como as pessoas ordinárias fabricam seu cotidiano. Entender a essa lógica, pode nos esclarecer como as professoras alfabetizadoras fabricam suas aulas, a arte do fazer que elas utilizam, portanto:

> A manipulação de espaços impostos, táticas relativas a situações particulares, abre-se a possibilidade de analisar o imenso campo de uma “arte de fazer” diferente dos modelos que reinam (em princípio) de cima para baixo da cultura habilitada pelo ensino (do superior ao primário) e que postulam, todos eles, a constituição de um lugar próprio (um espaço científico ou uma página branca para escrever), independente dos locutores e das circunstâncias, onde construir um sistema a partir de regras que garantam a sua produção sua repetição e verificação (CERTEAU, 1994, p-86).

Voltamos então para questão: o que as professoras fabricam com as estratégias e com as táticas? Certeau (ano e pág.) esclarece que “as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem manipular e alterar”. Nesse sentido, podemos inferir, por um lado, que as estratégias permitem que as professoras produzam, mapeiem e possam impor e, por outro lado, as táticas permitem manipulação e alteração das normas, conteúdos, finalidades e regras da alfabetização. Por meio dessas táticas, Certeau diz que (ano e pág.) “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação, ele tira daí efeitos imprevistos”. Tentando criar “uma ponte” com as práticas das professoras alfabetizadoras, dizemos que elas fabricam as práticas na sala de aula, modificando as orientações oficiais sem sair da estrutura.

Aparentemente, as professoras alfabetizadoras, nas suas formações (pedagogia, letras, normal superior), parecem compreender as teorias e regras ensinadas. Essa compreensão “aparente” é quebrada quando as mestras entram, por meio de concurso, no sistema público de ensino. Quando a mestra adentra no espaço escolar, encontra um ambiente limitado estruturalmente, com conflitos que põem em jogo as estratégias de sua formação e as experiências pragmáticas de quando fora alfabetizada. Diante disso, as professoras “aprendem” de um jeito e na fabricação do cotidiano “consomem” e “produzem” de um jeito distinto daquele pensado pelos meios divulgadores de ideologia, normas e regras. Certeau exemplifica esse tipo de fenômeno, quando o mesmo descreve o caso da colonização espanhola sobre etnias indígenas consoante desta a seguir:

> O espetacular sucesso da colonização espanhola no seio das etnias indígenas foi alterado pelo uso que dela se fazia: mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores. Faziam com elas outras coisas: subvertiam-nas a partir de dentro – não as rejeitando ou transformando-as (isto acontecia também), mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podiam fugir. Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo. Procedimentos de consumo conservavam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante (CERTEAU, 1994, p-94-95).

É nessa perspectiva que acreditamos que as professoras alfabetizadoras alteram as práticas de alfabetização e suas finalidades determinadas pelo saber científico sem serem percebidas. Corremos, então, um sério risco de, numa perspectiva, não alfabetizarmos os alunos em detrimento dessas modificações, como também em outra perspectiva, existirem maneiras bem mais eficientes de alfabetizar, que as professoras inventam em sala de aula, mas que não são identificadas, compreendidas ou legitimadas. Queremos dizer, com isso, que as professoras alfabetizadoras consomem e produzem seu cotidiano distante do que nós, pesquisadores e acadêmicos, esperam que produzam. Nas palavras de Certeau (1994, p.96): “ no caso do consumo, poder-se-ia quase afirmar que a produção fornece o capital e os usuários, como locatários adquirem o direito de efetuar operações sobre este fundo sem serem os seus proprietários.

Isso depende também do contexto do local onde se realizam essas fabricações que podem ser locais de interesses diversos, tais como: políticos, ideológicos, revolucionários, reacionários, pesquisas e etc. No caso de nossa pesquisa, é o espaço escolar, cuja falta de estrutura da maioria das escolas públicas no Brasil, tem uma influência significativa na fabricação da história de exclusão do docente e do discente, principalmente nas séries iniciais. Certeau (1994, p.98) diz que “os produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilha nas selvas da racionalista os consumidores” traçam:

> trajetórias indeterminadas aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas (CERTEAU, 1994, p-97).

Certeau busca, com isso, fazer um caminho oposto ao da análise estatística que, no seu ponto de vista, “contabiliza-se aquilo que é usado, não as maneiras de utilizá-lo” e completa dizendo que “paradoxalmente, estas se tornam invisíveis no universo da codificação e da transparência generalizadas” (CERTEAU, 1994, p-98).

1.3.3 O Próprio

Quando tecemos uma pesquisa, é comum traçarmos o perfil dos pesquisados, e, aliás, nos fizemos também isso nesta pesquisa, porém não com a pretensão, unicamente, de contabilizar o que é usado, mas para saber como as professoras utilizam as estratégias e táticas nas suas práticas e as influências que esse perfil pode exercer sobre tais refabricações. Utilizando um termo metaforizado por Certeau, para saber como elas utilizam a “sucata”. E como elas utilizam isso em lugar específico, a escola, na sala de aula. Para fazer essa análise, portanto, é mister, conforme Certeau (1994, p.99), “a instauração de um corte entre um lugar apropriado e seu outro, acompanhado de efeitos consideráveis, alguns dos quais devem ser apontados”:

1 - O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter, assim, para si, uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo;

2 – É também um domínio dos lugares pela vista. A divisão do espaço permite uma prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar, portanto, pode-se “incluir” na sua visão. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço;

3 – Seria legítimo definir o poder do saber por essa capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis. Mas é mais exato reconhecer, nessas estratégias, um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. De modo semelhante, as estratégias militares ou científicas sempre foram inauguradoras, graças à constituição de campos “próprios” (cidade autônomas, instituições “neutras” ou “independentes”, laboratórios de pesquisas “desinteressadas” etc.) Noutras palavras, um poder é a preliminar deste saber, e não apenas o seu efeito ou seu atributo. Permite e comanda as suas características. Ele se produz aí.

A importância das estratégias está no fato das mesmas, segundo Certeau, serem “ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem”. As táticas assumem sua função, quando elas são “gestos hábeis do “fraco” na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos” desta maneira garantem “continuidades formais e a permanência de uma memória sem linguagem” (CERTEAU, 1994, p-104).

1.3.4 Fabricação do Cotidiano escolar

Estudar o cotidiano pressupõe o conhecimento das relações sociais em seus ambientes na forma em que realmente elas se desenvolvem. De acordo com Balandier (1983), o estudo do cotidiano possibilita compreender, além das interações sociais, os dispositivos que regulam a vida cotidiana. Faz reaparecer o sujeito diante das estruturas sociais, valorizando o efêmero, o contingente, o fragmento, o relativo e o múltiplo. Desse modo, o que parecia não ter importância em outras abordagens é resgatado e assume um lugar central nas análises acerca da sociedade (FERREIRA, 2003).

Por outro lado, o termo “cotidiano” é ambíguo e muito utilizado para designar as rotinas ou banalidades. Ele é considerado, muitas vezes, como algo que está no objeto, ou, às vezes, como algo que está fora dos eventos notáveis importantes. Falando sobre a “fabricação” do cotidiano, procuramos, ao contrário, mostrar que a maneira pela quais os atores intervém na escola é inventiva e produtiva, justamente porque não se tratam as situações encontradas obrigatoriamente de maneira igual, valorizando-se umas e desvalorizando-se outras. As interpretações são o que dão senso e sentidos diferentes, de acordo com os eventos e os contextos de cada realidade (FERREIRA, 2003).

No espaço escolar, a convivência com diferentes formas de cultura favorece uma construção contínua de acordos e “fabricações” que possibilitam a dinâmica da sua existência. Conforme afirma Certeau (1974, p.148), “a escola (...) talvez seja um dos pontos onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajuste necessário entre modelos culturais contraditórios”.

Dentro das salas de aula, não se identifica à existência de um discurso totalmente construído sobre o que se deve ou não fazer, sobre o que é permitido em uma sala de alfabetização. Todavia, identificamos, mediante muitas ações e palavras, elementos múltiplos que convergem bastante para que se possa dizer que existe uma prática sobre as regras (escritas e orais) da prática pedagógica do professor alfabetizador. Esta posição não recobre a totalidade das posições

individuais. Cada pessoa guarda certa margem de distância possível em relação ao que é percebido como posição da escola, e ela não está exaustivamente traduzida em um discurso coerente e fixo (FERREIRA, 2003).

É necessário distinguir esses discursos individuais e coletivos, construídos pelas pessoas da escola, dos discursos elaborados sobre ela, a partir de uma racionalidade técnica, política e científica (Academia/Ministérios e Secretarias/Organizações Sindicais) que não se apresentam nas práticas das realidades escolares da mesma maneira em que foram "estrategicamente" elaborados, mas, de uma maneira "taticamente" fabricada. Na mesma direção Anne-Marie Chartier (2002) coloca que:

> "a racionalidade está do lado dos discursos construídos que ordenam operações de maneira coerente, das premissas às conclusões, das causas aos efeitos, dos meios aos fins. Todos os discursos teóricos das ciências humanas fascinam ou seduzem porque transformam o mundo em livro, põe na confusão caótica dos sucessos e fenômenos a maravilhosa legibilidade construída, abstrata, imposta ou desejada" (trad. nossa).

Porém, na realidade prática, o que acontece não é exatamente o que está escrito. As práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados de acordo com os contextos e as conjunturas das diferentes culturas. De acordo com Isambert-Jamati (1970, p. 9), mesmo, se dentro de tal instituição as regras de funcionamento são numerosas, à parte de indeterminação da ação educativa é muito grande e "as prescrições indicam somente uma série de pontos de orientações" (FERREIRA, 2003).

A orientação teórica de Michel de Certeau norteou a investigação sobre a prática cotidiana das professoras alfabetizadoras por considerarmos, como Certeau (1990), que as práticas cotidianas são produzidas pelos próprios atores. Elas dizem respeito a uma "produção cultural" mesmo que não sejam propriamente "obras" (no sentido de obras de arte ou instituições duráveis) (FERREIRA, 2003).

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

" A escola precisa ser reencantada, encontrar motivos para que o aluno vá para os bancos escolares com satisfação, alegria. Existem escolas esperançosas, com gente animada, mas existe um mal-estar geral na maioria delas. Não acredito que isso seja trágico. Essa insatisfação deve ser aproveitada para se dar um salto. Se o mal-estar for trabalhado, ele permite um avanço. Se for aceito como uma fatalidade, ele torna a escola um peso morto na história, que arrasta as pessoas e as impede de sonhar, pensar e criar".

Moacir Gadotti

As pesquisas sobre educação, ao longo do último meio século, parecem ter elegido a abordagem qualitativa como opção preferencial para a produção de conhecimentos em seus vários domínios (ANDRÉ, 2003). Esse movimento tem favorecido a adoção de perspectivas, métodos e técnicas de pesquisa ajustados à construção compreensiva de conhecimentos de questões educacionais. O campo da Educação tem assistido, nas últimas décadas, um interesse crescente, tanto na pesquisa, como na formação, por "conhecer os 'mundos vividos' pelos sujeitos, assim como, perceber a articulação entre as ações por eles exercidas e suas vidas" (TEODORO, 2004, p.20). Esse fenômeno pode encontrar explicação em elementos históricos, sociológicos, científicos, relativos à constituição do estatuto epistemológico do campo da Educação.

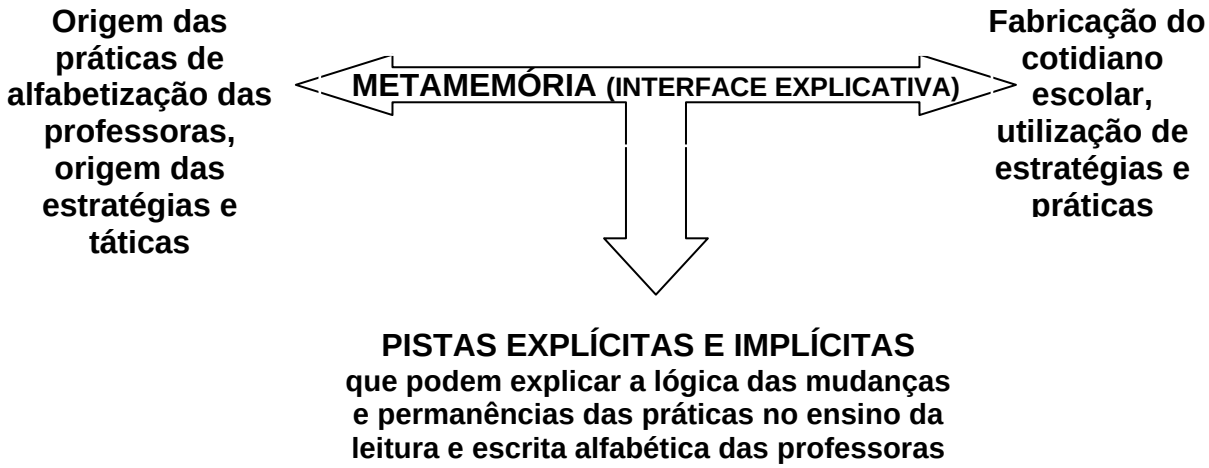
Baseados em André (1989) podemos dizer que: enquanto antropólogos e sociólogos se preocupam com a descrição da cultura de grupos e sociedades primitivas ou complexas, o trabalho aqui proposto se volta às experiências e às vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar.

Visualizamos, então, um cotidiano repleto de contradições e de valores oriundos de vários setores da sociedade, de grupos distintos e de significados diversos. É nesse ambiente que se processa a formação dos sujeitos envolvidos nas trocas de experiências, constituindo-se naquilo que chamamos de dinâmica da (re)criação da realidade. Nesse sentido, percebemos que a escola forma e deforma, constrói e desconstrói, passa valores e absorve valores em um ritmo ditado pelos sujeitos, em situações que assumem características distintas a cada novo conflito, tendo os atores que repensam constantemente suas ações. As soluções dadas por esses atores é que fabrica o cotidiano escolar. Diante dessa observação, o pesquisador toma consciência da realidade concreta e desvenda, de alguma maneira, a formação social da escola que não é visível.

Estudar o cotidiano escolar, segundo André (1989), pressupõe o envolvimento de três dimensões. A primeira refere-se ao clima institucional que funciona como mediador entre o que é feito na sala de aula e a *práxis* social, segundo a interação, na sala de aula, que envolve professores e alunos, e a história de cada sujeito manifestada no cotidiano escolar, pelas representações sociais. Contudo, isso não

significa a opção pela escola como foco de estudo apenas em função de suas relações internas. “Trata-se, ao contrário, de considerá-la como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a determina e com a qual ela mantém determinadas forma de relacionamento” (ANDRÉ, 1989).

Para aprofundar a compreensão sobre a construção das práticas de ensino da escrita alfabética, buscamos nas narrativas das professoras uma **interface** explicativa entre a **origem** das práticas de alfabetização e a **fabricação** do cotidiano escolar. Para isso, pesquisamos 4 professoras da rede municipal de **Olinda**[9], conforme o esquema proposto a seguir:



Nesse esquema, que construímos, a metamemória (caberia uma nota de rodapé, explicando o que é metamemória, de onde você está tomando por empréstimo esta expressão) pode provocar um diálogo entre a origem das práticas e sua fabricação. De um lado as memórias estão imbuídas de emoções, cautelas, omissões e modificações; e, do outro lado, à fabricação do cotidiano escolar das professoras que é construído de estratégias e táticas.

As ações dos professores que constituem seu “saber-fazer” se organizam, segundo Perrenoud (2001), em habitus quase inconsciente e, por isso, difíceis de

[9] Optei por uma escola da Cidade de Olinda devido à proximidade da minha residência com a escola, ambas na mesma cidade., o que facilitou o contato com as práticas das professoras.

serem verbalizados. Portanto, faz-se necessário as observações em sala de aula. Nesse sentido Albuquerque, Morais e Ferreira (2005) salientam que:

> A análise das práticas a partir da realização de observações de suas aulas permite um acesso direto não ao pensamento, mas à ação dos professores. Faz-se importante, no entanto, que os pesquisadores não tentem analisar essas ações a partir de categorias teóricas preestabelecidas, mas que busquem, em princípio, entender a lógica pragmática que as constitui e como elas podem ser alteradas a partir da realização de "reflexão sobre elas".

Essas observações podem ser potencializadas com as falas das professoras, funcionando como uma interface explicativa entre as experiências de vida e o processo de fabricação do cotidiano escolar. Com a intenção de tratar a pesquisa de maneira qualitativa e etnográfica, trabalhamos com: grupos focais, entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e abertas, questionários, filmagens, gravações, registro de diários etnográficos, conversas informais e observações em sala da aula.

Esta pesquisa tem como objetivo, conforme já colocado, aprofundar a compreensão sobre a (re)construção das estratégias e táticas de ensino da escrita alfabética, buscando, nas falas das professoras e nas observações de suas aulas, os elementos que possam sinalizar como as mestras constroem suas práticas. Além de procurar a identificação das origens das práticas, analisando o sentido que cada professora atribui a elas, assim como também a lógica das ações das professoras, na fabricação de suas práticas, através das orientações estratégicas fornecidas ao longo de suas experiências educacionais. Para isso, optamos pela utilização dos procedimentos metodológicos abaixo:

Observação

Utilizamos a técnica de observação para analisar as situações em sala de aula, tais como elas acontecem, registrando os modos e sentidos das práticas de alfabetização e como as professoras fabricam essa aula.

Chizzotti (2001) relata que a observação, a partir dos anos 20 do século passado, sob o patrocínio da American National Research, aprimorou as técnicas observacionais de sala de aula e, assim, difundiram-se os instrumentos de

observação. Uma antologia elaborada em 1970 (Simon, A. e Boyer, E. G.) elenca 79 instrumentos de observação sistemáticos da sala de aula. O mais conhecido sistema de observação foi a FIAC (Flanders Interaction Analysis System), o qual pode registrar ao vivo as informações sobre o clima sócio-emocional de uma classe.

Consideramos a observação como um elemento primordial para nossa pesquisa, por contribuir de forma significativa na coleta de dados, na análise e na interpretação dos mesmos. A observação proporcionou a vantagem de percebermos os fatos diretamente, sem intermediações. Assim, a subjetividade, que perpassa o processo de investigação, é razoavelmente eliminado.

Por outro lado, a observação provoca uma perturbação no ambiente pesquisado, pois pode provocar alterações nos comportamentos dos sujeitos analisados, tirando, muitas vezes, sua espontaneidade, colocando, com isso, uma dúvida em relação aos dados coletados, já que indivíduos, quando pesquisados, tendem a demonstrar um comportamento artificial, visto as possíveis ameaças a sua particularidade.

Na tentativa de amenizar esses problemas, fizemos observações durante seis meses, sendo uma por semana, com cada professora. Evitamos observações superficiais e únicas, sem grande proximidade com os pesquisados.

Entrevista

Pelo objeto de nossa pesquisa e pela busca qualitativa dos dados é que optamos, também, como instrumento de pesquisa a entrevista, uma vez que tentamos nos aprofundar nos sentidos das ações, relatadas pelos pesquisados. Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem, desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

De acordo com o roteiro, as pesquisas podem ser: Estruturadas, Semi-estruturadas, Livres. A entrevista estruturada caracteriza-se: pelas questões

formais, pela seqüência padronizada, por uma linguagem sistematizada e fechada, por perguntas que obedecem a uma seqüência das fáceis até as mais difíceis (que exigem mais reflexão), por dados que são submetidos a uma análise quantitativa. Utilizamos a entrevista estruturada no nosso trabalho nas suas duas formas:

- Estruturada e Programada: todas as perguntas devem ser comparadas, respostas fechadas, uso de estatística e porcentagem.
- Estruturada e não Programada: as perguntas são feitas por termos familiares, não há uma seqüência de perguntas satisfatória, há paralelos que procuram possibilitar ao entrevistador termos de comparação entre as respostas.

Dentro da própria entrevista, aplicamos um questionário com o objetivo de traçarmos o perfil das professoras.

Memória

As perguntas elaboradas nas entrevistas buscaram encontrar nas falas das professoras suas memórias educacionais e profissionais, analisando como elas se inscrevem na sua fabricação do cotidiano. A memória é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes. Pode ter a forma literária biográfica, através de crônicas ou retratos de homens ilustres que, por si mesmo ou por encomenda própria ou de terceiros, relatam os feitos vividos pela pessoa. As formas novas de memória valorizam a oralidade, as vidas ocultas, o testemunho vivo de épocas ou períodos. Além disso, a memória pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória (CHIZZOTTI, 2001).

Nesse sentido, buscamos nas professoras dados que pudessem revelar a origem das suas práticas, categorizando a origem e as finalidades das práticas de alfabetização e destacando o relato das professoras sobre as mudanças das práticas, as invenções e modificações.

Grupo Focal

Para Morgan (1997), o grupo focal é uma técnica de pesquisa que coleta informações, através da interação em grupo, ao se discutir um tópico colocado pelo pesquisador. Caracteriza-se também como recurso para analisar o processo de (re)construção das percepções, valores e representações de grupos .

O observador recorre ao grupo focal para reunir dados necessários para a tomada de decisão. Existem duas descrições para essa técnica de pesquisa: a primeira caracteriza-se pela confirmação de hipóteses, assim como a avaliação da teoria, frequentemente utilizada por acadêmicos; a segunda volta-se para as aplicações práticas, achadas nos contextos particulares.

Existem três orientações para as modalidades de grupos focais: exploratórios, clínicos e vivenciais. O grupo exploratório tem seu foco na produção de conteúdos para a geração de hipóteses e o desenvolvimento de modelos e teorias. A prática objetiva a produção de novas idéias, o registro de necessidades e expectativas e a busca de novos usos para um produto específico. É uma teoria construída indutivamente, a partir do contínuo entre coleta e interpretação dos dados (CHARMAZ, 2000).

Esses métodos, em combinação, nos ajudaram a compreender como as professoras no seu cotidiano fabricam suas práticas, revelando a origem e o significado das ações, nas negociações possíveis. Uma vez descrito os métodos, mostraremos a seguir, os elementos que circundaram nosso objeto de pesquisa.

2.1 - Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que ensinavam na Rede Municipal de Olinda/PE na Educação Infantil. A seleção da escola e das professoras aconteceu por escolha do autor, justificada pelo fato de as mesmas ainda não terem sido pesquisadas, evitando, com isso, pesquisar escolas e professoras que foram enfadonhamente analisadas. Essa repetição, por sua vez, vale salientar, acontece, muitas vezes, devido à dificuldade em se conseguir escolas e professoras que queiram colaborar com as pesquisas. Por isso, pesquisadores acabam por indicar a outros, escolas e professoras alfabetizadoras que já foram pesquisadas e que colaboraram sem muita resistência.

Procuramos, portanto, professoras que não tivessem respostas prontas para responder a pesquisas. A primeira dificuldade, no entanto, foi com a diretora da escola que a princípio não concordou muito com a pesquisa. A segunda deveu-se às próprias professoras que demonstraram medo por acreditarem que fosse alguma fiscalização da prefeitura.

Contudo, depois de três reuniões com as professoras e a diretora, conseguimos convencer e começar os trabalhos. Inicialmente, tentamos trabalhar com dez professoras, mas conseguimos apenas cinco. Esse número reduziu-se a quatro, devido à gravidez de uma delas, e, conseqüentemente, a sua saída para a licença médica. Assim, ficamos com quatro: duas que ensinavam na alfabetização e duas da 2º série do primeiro ciclo. A que saiu da pesquisa lecionava na 1ª série do primeiro ciclo.

2.2 – Aspectos Gerais da Escola

A escola é situada entre as cidades de Olinda e Recife no Bairro de Peixinhos, localizada na Av. Presidente Kennedy. Os alunos dessa escola são de comunidades aparentemente carentes, localizadas nas proximidades da escola.

Na época da pesquisa, a escola estava passando por reformas. Devido a isso, seis turmas de alfabetização - três da manhã e três da tarde - tiveram que ser deslocadas para uma casa, a 300 metros de distância, alugada pela prefeitura. As demais turmas, sete salas, ficaram na escola mesmo com reformas. O ambiente da escola estava bastante tumultuado em virtude dos serviços da reforma. Funcionários e alunos tiveram que constantemente mudar de sala para cada ambiente ser reformado. A escola possuía um refeitório, não tinha área de lazer ou quadra esportiva, não possuía biblioteca, as salas eram apertadas e bastante quentes, as cadeiras não eram apropriadas para estatura dos alunos e os banheiros eram constantemente danificados.

Além disso, a falta de água era constante tanto para beber quanto para usar o banheiro. Algumas vezes, os alunos eram liberados mais cedo em função da falta de água. Ainda, na escola, não havia recreio devido à falta de espaço. Para amenizar essa situação, algumas professoras deixavam os alunos brincando por alguns minutos, dentro da sala, tornando o ambiente, da sala de aula, bastante tumultuado naquele momento. A reforma da escola, portanto, estava acontecendo para resolver esses problemas estruturais.

<u>Funcionários, País, Alunos e Professoras não Pesquisadas</u>

Os funcionários e demais professoras, não pesquisadas, reclamavam constantemente, nos corredores, de que não gostavam de trabalhar na escola, por causa dos conflitos ali existentes e as precárias condições físicas. Era comum a presença de pais de alunos, entrando na escola, para reclamar de professoras ou por que não havia tido aula no dia anterior. As professoras e funcionários passavam muito tempo, tentando acalmar os pais que ali chegavam ou tentando explicarem-se em face de tais reclamações.

Os alunos eram oriundos de famílias carentes, com roupas, cadernos e bolsas bastante usados. Devido, talvez, à falta de espaço para recreação, os mesmos ficavam inquietos nas salas de aula. Quando um aluno brigava com outro, a vice-diretora era chamada e o aluno ficava aguardando, na secretaria, a chegada dos pais.

O Anexo

O lugar onde estava ocorrendo as aulas era chamada de Anexo. Esse lugar era uma casa, separada por divisórias finas, possuía, três salas e uma cozinha. Esse espaço estava sendo usado até o fim das reformas na escola. Bastante barulhento devido ao não isolamento de uma sala para outra, por divisórias mais grossas, o anexo apresentava precárias condições físicas. Foi nesse espaço que pesquisei as professoras de alfabetização.

Sala de Vídeo

A sala de vídeo era usada para passar vídeos infantis para os alunos. Esse recurso foi utilizado, quando as professoras voltaram de uma greve e tinham que cumprir a carga horária anual. Assim, os alunos passaram um bom tempo largando uma hora mais tarde, e, durante essa hora-extra e compensatória, os alunos eram convidados a assistirem filmes.

Material Didático

Os materiais didáticos existentes eram poucos: folhas de papel jornal, papel para cartaz, livros didáticos, que as professoras não utilizavam por acreditarem serem muito avançados para os alunos, alguns jogos didáticos, que eram distribuídos aos alunos, especificamente, no final das aulas.

Todavia, quando as professores precisavam de folhas com exercícios, as mesmas confeccionavam e tiravam cópias com recursos próprios. Esse foi um dos motivos reclamados pelas mestras. Disseram que isso atrapalhava em demasia o

ensino, já que tinham um baixo salário (R$ 380,00), dificultando, assim, a compra de outros recursos didáticos. Para conseguir livros que fossem “ao nível” dos alunos, elas buscavam em editoras, conseguiam com amigas, tiravam cópias. Uma professora, por exemplo, conseguiu uma cartilha do ABC com pais de alunos de outra escola para trabalhar na sala de aula.

Alunos da Professora Elisângela (Alfabetização)

A professora Elisângela possui 15 alunos, com idades entre 6 e 8 anos, que freqüentavam regularmente suas aulas. A primeira complicação dessa turma, segundo a professora, foi a troca de professora no meio do ano, pois a professora pesquisada voltou da licença médica no meio do ano.

A turma demonstrava um comportamento bastante tranqüilo com exceção de um aluno, Mateus, de 9 anos, que apresentava necessidades especiais. Esse aluno constantemente subia nas cadeiras da sala e a professora tinha que parar sua aula para conversar calmamente com ele, mas a estratégia parecia não surtir efeito. Ela tentava falar com os pais do aluno, que lhe autorizavam a espancar o aluno o quanto quisesse até ele parar, mas ela dizia que não se devia bater no aluno, tampouco expulsá-lo da sala, salientando que ele necessitava de uma atenção especial.

Outro aluno, chamado Neto, não tinha problemas aparentes, mas, por ser o mais velho da sala, tentava parar e bater constantemente o aluno Mateus. Nesse ritmo, a aula prosseguia com esses dois alunos, gritando, brigando e a professora pacientemente, tentando acalmar.

Alunos da Professora Ana Cláudia Pedrosa (2º ano1º ciclo)

A turma da professora Ana Cláudio era a mais numerosa, possuía 26 alunos. Ninguém soube explicar como ela conseguiu reter todos os alunos que entraram na sua turma. Nenhuma das outras professoras possuía mais de 16 alunos. Muito rigorosa com a disciplina, a professora conseguia colocar todos os seus alunos em silêncio e em ordem.

Os alunos demonstravam muito medo da professora e a todo instante pediam licença para fazer qualquer coisa. Quando um deles saia das regras, era imediatamente advertido verbalmente e depois seguia para secretaria.

Alunos da professora Luci (Alfabetização)

A professora Luci também tinha uma quantidade pequena de alunos em sala, entre 13 e 16 alunos. A professora não tinha muitas dificuldades com a turma, pois os alunos eram muito calmos e obedientes. Dividia seus alunos entre meninos e meninas. Segundo a professora, isso facilitava o comportamento da turma. Sempre estava colocando os alunos para pintarem ou brincarem, pois, para a mestra, essa estratégia era importante para valorizar o lúdico nesta fase.

Constantemente, estava conversando com pais de alunos sobre comportamento ou solicitando que ajudassem na tarefa de casa. A professora dizia que colocava os alunos, com maiores dificuldades no aprendizado, sentados perto de sua mesa, para monitorar melhor suas atividades.

Alunos da professora Socorro (3ª série do 1º ciclo)

A professora Socorro possuía regularmente 13 alunos e, às vezes, 16 em sala de aula. Essa professora demonstrava bastante tranqüilidade. Os alunos demonstravam muito interesse pelas aulas, principalmente, quando a professora realizava desafios do tipo: “O que é o que é?”. A exceção, porém, se dava por conta de dois alunos mais velhos que não participavam muito das aulas. Essa professora controlava bastante seus alunos por meio do diálogo e conseguia aplicar um número bastante elevado de atividades didáticas.

2.3– Perfil das Professoras

Tabela - 04

	LUCI	**ELISÂNGELA**	**ANA CLAUDIA**	**SOCORRO**
Estado Civil	Separada	Casada	Solteira	Casada
Filhos	Um	Um	Sem filhos	Dois filhos
Idade	41	29	30	43
Jornada de Trabalho	3	2	1	2
Horário na Escola	Tarde	Tarde	Tarde	Tarde
Onde trabalhava	Pref. Olinda/Sec. Educ/EJA	Pref. Olinda/Sec. Educ/	Pref. Olinda	Pref. Olinda/Projeto Mais
Magistério	Escola Pública, 1986	Escola Particular, 1993	Escola Particular, 1998	Não fez
Graduação	FUNESO, Pedagogia, 1999	Universo, Pedagogia, 2005	UFPE, Pedagogia, 2004	FAFIRE, Psicologia, 2003, UFPE, Pedagogia, 2007
Pós – graduação	UFPE, Administração escolar, 2003	FAFIRE, Gestão escolar, 2008	Não	FAFIRE, Psicologia, 2008
Rede Municipal	14 anos	6 anos	1 ano	1 ano
Série que ensina	Alfabetização	Alfabetização	2ª do 1º ciclo	2ª do 1º ciclo

Das professoras pesquisadas duas são casadas, uma solteira e uma separada. Duas têm um filho, outra tem dois filhos e a última não tem filhos. Quanto à idade, temos na seqüência: 29, 30, 41 e 43 anos.

A professora Luci trabalha em três horários, demonstra ser a mais cansada, talvez por esse motivo. As professoras Elisângela e Socorro trabalham em dois horários e a Ana Cláudia em apenas um horário. Ana Cláudia era professora que possuía quase o dobro de alunos e o índice mais baixo índice de evasão, dado que pode estar associado ao fato de a mesma trabalhar em apenas um horário. Todas

as professoras trabalhavam no turno da tarde, pois era apenas nesse período que tínhamos tempo para pesquisar.

As professoras que possuíam mais de um trabalho, geralmente estavam lotadas na Secretaria Estadual de Educação ou em algum programa, como foi o caso da professora Socorro. Duas professoras fizeram o magistério na rede particular de ensino, uma fez na rede pública, outra não cursou o magistério. Todas fizeram o curso de pedagogia sendo que a professora Luci fez na FUNESO (Fundação de Ensino Superior de Olinda), Elisângela na Universo (Universidade Salgado Filho) e Ana Cláudia e Socorro na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Três possuem pós graduação em nível de especialização (lato sensu): a professora Luci na área de Administração Escolar na UFPE, a professora Elisângela na área de Gestão Escolar na FAFIRE e a professora Socorro na área de Psicologia também na FAFIRE. A professora Ana Cláudia não possui pós-graduação.

A professora que possui maior tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino é a professora Luci, seguida da professora Elisângela com 6 anos. As professoras Ana Cláudia e Socorro estão no primeiro ano de trabalho. Dessas professoras, duas ensinam na Alfabetização e duas no 2º ano do 1º ciclo. As demais questões serão analisadas mais adiante.

2.4 - Procedimentos

Realizamos as observações em sala de aula no período compreendido de agosto a dezembro de 2007. Foram 5 observações na sala de aula de cada professora, uma por semana, totalizando 25 observações. Como uma das professoras se afastou, devido à licença maternidade, ficamos com 20 observações. Paralelo às observações, realizamos questionários e entrevistas.

Depois disso, realizamos dois encontros de grupo focal. Um para debater sobre como as professoras foram alfabetizadas e quais suas práticas; e outro para discutir a respeito da profissão do magistério, a sua trajetória de vida e aprofundar o significado das práticas. De posse das observações, destacamos as atividades de cada professora, montando um quadro com essas atividades. Solicitamos que as elas informassem a origem e a finalidade de cada prática. Em seguida, fizemos mais uma entrevista em profundidade, que foi filmada, com cada professora, com exceção da professora Ana Cláudia Pedrosa que se recusou a filmar sua entrevista.

Com os dados, procuramos fazer a identificação das estratégias e táticas de alfabetização. Tentamos encontrar os conflitos existentes entre esses dois pontos, bem como a sua origem. Buscamos, com isso, compreender como as professoras alfabetizadoras utilizam as estratégias e táticas na fabricação do cotidiano escolar. Paralelo ao levantamento desses dados fizemos o cruzamento com as observações realizadas em sala de aula. Por último, tentamos construir um quadro de evolução das práticas de alfabetização, sinalizando o discurso, as hipóteses das professoras em possíveis estágios e conflitos.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

Paulo Freire

3.1- As Práticas das Professoras Pesquisadas

Objetivamos na análise das práticas das professoras, identificar e compreender como as mesmas constroem suas práticas, de que maneira elas transitam nas diversas concepções de ensino e modelos teóricos de alfabetização. Tentamos descrever as ações das mestras, relacionando-as com seus relatos sobre a origem e finalidades das práticas. Buscamos provocar a interface explicativa proposta no objetivo geral dessa pesquisa.

Acreditamos que as ações das professoras, por mais complexas que sejam, obedecem a uma lógica. Portanto, um dos objetivos aqui é saber que lógica é essa, como ela é construída e desconstruída, quais as suas origens e como ela se inscreve na fabricação do cotidiano.

As práticas foram analisadas à luz das estratégias e táticas defendidas por Certeau (1994). Do mesmo autor, utilizamos a caracterização do “próprio”, no nosso caso, a escola, onde identificamos um conflito entre as estratégias e táticas que perpassaram a construção das práticas das professoras. Esse conflito foi administrado pelas mestras em uma negociação constante entre as possibilidades do espaço escolar e suas limitações: institucionais, materiais, formação, alunos, entre outras.

As análises das observações das práticas tiveram como pano de fundo as memórias das professoras, no sentido de fazer com que as professoras participassem das análises das atividades, a partir do sentido que elas atribuem as suas práticas.

Outro ponto importante foi a utilização das considerações sobre as práticas de alfabetização, discutidas pelos professores e pesquisadores: Artur Gomes de Morais, Eliana Albuquerque, Telma Ferraz, Andréa Tereza Brito, entre outros. Esses pesquisadores nos ajudaram a esclarecer/compreender os pontos de transição, de rupturas, de adesão e de modificação dos métodos de alfabetização realizados pelas mestras.

3.1-1. As Práticas da Professora Luci

Para visualizarmos melhor como a professora desenvolvia sua aula, construímos algumas categorias de atividades. Depois, observarmos suas aulas, durante cinco semanas, conforme descrevemos na tabela abaixo:

Tabela - 05

Práticas da Professora Luci

Atividade/Semana	**01**	**02**	**03**	**04**	**05**
Rezar	X	X	X	X	X
Cantar	X	X	X	X	X
Cabeçalho	X	X	X	X	X
Padrões silábicos (oralmente quando corrigia os cadernos dos alunos)	X	X	X	X	X
Aluno copia questões do quadro	X	X	X	X	X
Ditado de palavras	X		X	X	X
Desenho e pintura	X	X	X		X
Vídeo (desenho animado)	X		X		X
Completar frase substituindo desenho por palavra		X		X	X
Copiar palavras tiradas do texto, estória ou frases	X		X		X
Separar sílabas	X		X		X
Professora escreve pequeno texto no quadro			X	X	X
Aluno canta o texto				X	X
Contagem oral de sílabas de palavras dadas	X				X
Contagem de alunos		X			
Cálculos matemáticos		X			
Ligar sílabas com a palavra iniciada com a sílaba				X	
Ligar sílabas maiúsculas com sílabas minúsculas			X		
Professora conta uma estória				X	
Formar palavras com silabas dadas	X				
Contagem oral de letras de palavras dadas	X				
Caça-Palavra				X	
Jogo didático				X	
Tarefa de Casa				X	

Rotina e Atividades

Analisando horizontalmente a tabela, observamos que as atividades que apareceram todos os dias foram: Rezar, Cantigas, Cabeçalho, Padrões silábicos (oralmente, quando corrigia os cadernos dos alunos), a cópia feita pelo aluno de questões do quadro.

Essas atividades ocuparam o maior tempo das aulas. A reza, no início da aula, e uma pequena música apareceram em todas as observações. Pareciam servir para aguardar todos os alunos chegarem à sala, uma vez que a professora prolongava essa atividade, quando tinha poucos alunos na sala, e finalizava, quando a maioria chegava. O cabeçalho era permanente, fixado no quadro com fitas de papel, constava nele: escola, professora, cidade e a palavra aluno. A professora informou que foi a alfabetizadora anterior que havia deixado e ela aproveitou.

A única atividade ligada à alfabetização, que apareceu todos os dias, foi o trabalho com padrões silábicos, os quais eram desenvolvidos sempre individualmente no caderno do aluno. Sobre as atividades de cópia, observamos que os alunos demoravam um tempo significativo para copiar as atividades do quadro, talvez esse tempo pudesse ser reduzido com atividades mimeografadas, mas não existia esse equipamento na escola, tampouco uma copiadora. Foram poucas às vezes em que a professora utilizou atividades tiradas em copiadoras, exceto, em alguns momentos, para atividades de desenho ou de casa; Esse material foi adquirido com recurso próprio da educadora.

As atividades que apareceram em quatro semanas foram: desenho/ pintura e ditado de palavras. O desenho surgia sempre no final da aula. Eles eram livres e, em algumas situações tinha relação com o tema da aula (ciência, trânsito). Pareciam, também, ser utilizados como atividades para ocupação dos alunos, até seus pais chegaram à escola no final do horário, pois. quando os alunos terminavam o desenho e entregava-o a professora, a mesma solicitava que o aluno caprichasse mais até os pais chegarem. O ditado, por sua vez, era realizado no final das atividades, com dez palavras de duas sílabas, sempre retiradas do texto ou da história trabalhado no início da aula.

Já as atividades que apareceram três e duas vezes na observação foram: professora escreve um pequeno texto no quadro; alunos cantam o texto; completar frases substituindo um desenho por uma palavra correspondente; copiar palavras retiradas do texto; separar sílabas; contagem oral de sílabas de palavras dadas.

É importante destacar que essas atividades estão encadeadas, ou seja, uma acontece em decorrência da outra, por isso colocamos acima na seqüência que as mesmas ocorreram. Essas atividades revelaram proximidade com o método analítico de alfabetização. Vale destacar, ainda, que a professora não relatou que utiliza o método analítico (o tópico seguinte detalhará esse método). Sobre essa seqüência de trabalho, a professora explicou que havia lido em um livro que essa forma de trabalhar “das maiores para as menores partes” seria importante, mas não lembrava qual foi o livro.

As atividades que apareceram apenas uma vez nas observações foram: contagem de alunos; cálculos matemáticos; ligar sílabas com a palavra iniciada; ligar sílabas maiúsculas com as minúsculas; professora conta uma estória; formar palavras com sílabas dadas; contagem oral de letras de palavras dadas; caça-palavras; jogos didáticos; tarefa de casa. Essas atividades apareceram soltas no meio das aulas ou como tarefa de casa e não demonstraram ligação com as demais. Descrevemos a seguir uma aula da professora.

A professora entrava na sala, solicitava que os alunos formassem grupos (meninos com meninos e meninas com meninas, segundo a professora, essa estratégia diminui a indisciplina). Em seguida rezava o “Pai Nosso” e o “Santo Anjo” e cantava (músicas infantis). Em seguida, escrevia um pequeno texto no quadro:

Gata Pintada
(desenho de um gato)

Quem foi que te pintou?
Foi a velha cachimbira
Que por aqui passou
Tempo de areia
Fazia poeira
Puxa a lagarta
Por essa orelha

Depois de escrever no quadro, solicitava que os alunos copiassem o texto, depois iniciava as atividades de apropriação, com frases e palavras retiradas do texto. Dentre essas atividades, destacaram-se:

- substituir um desenho por uma palavra no meio de uma pequena frase;
- contar sílabas e letras;
- separar sílabas e letras;
- formar palavras a partir de letras, sílabas e palavras dadas;
- as palavras em sua maioria eram formadas de duas sílabas;
- trabalhava os padrões silábicos, principalmente de forma oral (quando um aluno tinha uma dúvida).

Em seguida, solicitava que os alunos copiassem e respondessem no caderno. Quando os alunos terminavam de copiar e resolver as tarefas, a professora averiguava os cadernos, chamando os alunos à mesa para fazer a correção. Logo após, pedia para que um dos alunos fizesse a atividade no quadro. Se o aluno errasse, a professora corrigia coletivamente, perguntando quem havia feito.

Quando terminava a merenda e o lanche, a professora passava um ditado de dez palavras de duas sílabas cada. Em seguida, escrevia a tarefa de casa e encerrava a aula, solicitando que os alunos fizessem um desenho sobre o tema trabalhado.

3.1-2. As Práticas da Professora Elisângela

A seguir uma tabela com as atividades desenvolvidas pela professora, também, observada ao longo de cinco semanas:

Tabela - 06

Práticas Professora Elisângela

Atividade/Semana	**01**	**02**	**03**	**04**	**05**
Reza	X	X	X	X	X
Cantar	X	X	X	X	X
Cabeçalho	X	X	X	X	X
Padrões Silábicos	X	X	X		
Aluno lê o texto do quadro		X	X	X	
Colocar letras em ordem alfabética	X	X			
Elaborar oralmente frases retiradas de uma estória	X	X			
Copiar frases do quadro	X	X			
Reconhecimento de letras do alfabeto	X	X			
Professora conta uma estória	X				
Aluno ler um pequeno texto		X	X		
Aluno copia texto do quadro				X	
Caça – palavra			X		
Identificar letras no alfabeto					X
Separar sílabas	X		X		
Contagem de sílabas					X
Ditado Mudo					X
Ditado de palavras					X
Leitura de Frases		X			
Recompor texto a partir de palavras dadas			X	X	
Jogo didático					X
Cruzadinha			X		
Tarefa de Casa	X				X
Desenho e pinta	X				

Rotina e Atividades

Boa parte das atividades planejadas pela professora não eram concretizadas devido à indisciplina dos alunos. Segundo a mestra, tal fato acontecia pelo fato de ela ter assumido a sala de aula no meio do ano em virtude da sua licença maternidade. Outro motivo estaria relacionado ao aluno com necessidades especiais, já citado acima.

Observando a tabela, percebemos que as aulas foram heterogêneas no tocante às atividades de cada dia, porém as que apareceram em todas as semanas foram: rezar, cantiga, cabeçalho, sempre no início da aula.

Os padrões silábicos e a leitura do texto, por parte do aluno, sem a ajuda da professora, tiveram três registros. A professora utilizava o trabalho com texto com os alunos mais “adiantados” e com os demais fazia uso dos padrões silábicos. Utilizava bastante material mimeografado para essas atividades.

Registramos em duas semanas as seguintes atividades: colocar letras em ordem alfabética; elaborar oralmente frases retiradas de uma estória; copiar frases do quadro; reconhecimento de letras do alfabeto; aluno ler um pequeno texto, separar sílabas; recompor texto a partir de palavras dadas; tarefa de casa.

Todas essas atividades seguiam o mesmo critério do parágrafo anterior, ou seja, trabalho com texto e frases para alunos “adiantados”; e letras, padrões silábicos e palavras para os menos “adiantados”. Perguntamos por que a professora dividia a sala dessa forma. A professora explicou, dizendo que era devido “A psicogênese da escrita”, de Emília Ferreiro. Solicitamos que falasse algo sobre a psicogênese, e ela respondeu: “os níveis de escrita”.

Sobre a psicogênese da escrita, sabemos que existe orientação para o planejamento de atividades, para alunos que estão em diferentes níveis/hipóteses de escrita. Porém, não no sentido de segregar a turma para um trabalho com textos para uns “mais adiantados” e a reflexão sobre a língua escrita em níveis menores (letras, padrões silábicos, palavras) para outros “menos adiantados”. As distinções deveriam servir para diagnosticar as diferentes hipóteses que cada aluno se encontra pré-silábico, silábico de quantidade, silábico de qualidade, silábico-alfabético e alfabético e não para propor uma didatização da língua escrita nessa perspectiva.

Notamos que a professora, na sua lógica, se apropria de alguns pontos da psicogênese para fabricar suas aulas. Por exemplo, uso de um texto com rima, mas não utiliza as partes das palavras para comparação e reflexão. A elaboração de

atividades distintas, mas com o uso dos padrões silábicos. Esse último criticado pelas propostas mais construtivistas de trabalho com a língua escrita por configurar-se como trabalho mecânico de memorização.

Outro aspecto significativo na observação da prática dessa professora é que apesar de a mesma ter acesso ao conceito da psicogênese da escrita, o uso ela faz difere das orientações didáticas que tomam os estudos da psicogênese como norte teórico. .

Para Certeau (1994), aquilo que é imposto não atinge seu objetivo planejado, pois os indivíduos "reempregam um sistema que, muito longe de lhes ser próprio, foi construído e propagado por outros, e marcam esse reemprego por superação". Notamos, aqui, o quanto é difícil para uma professora, na intenção de atender às novas discussões teórico-metodológicas sobre alfabetização e sua forma de pensar como ela deve ser. Em lugar, portanto, de estabelecer uma crítica negativa ao trabalho da professora, observamos essa mescla entre psicogênese e padrões silábicos como um movimento de superação por parte dessa professora.

Já as atividades que se repetiram apenas 1 (uma) vez foram: cruzadinha; professora conta uma estória; aluno copia texto do quadro; aluno lê o texto do quadro; caça – palavra, identificar letras no alfabeto; contagem de sílabas; ditado mudo; ditado de palavras; jogo didático; leitura de frases; alunos desenham e pintam.

A professora na sua construção própria de sua aula, transforma, modifica e cria algo. Como afirma Certeau uma "bricolagem" que não é percebida por quem faz uma análise meramente estatística, pois "Ela deixa escapar o que mais interessa: as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes". (Certeau, 1994)

Trecho Aula 02 – Dividindo os alunos adiantados dos menos adiantados.

Rezou – Pai nosso e Santo Anjo

Cantou com os alunos

Distribuiu para os alunos mais adiantados uma folha contendo 13 frases e dois pequenos textos conforme abaixo:

O cavalo de pau é maluco.

1. *A boneca é de pano.*
2. *A pipa voa no céu.*
3. *O menino leva a bola e a bola pula.*
4. *A mola virou bola.*
5. *A casa é de tijolo.*
6. *A menina tomou suco gelado e comeu pipoca.*
7. *O rato fugiu para a rua.*
8. *O gato subiu no muro.*
9. *O cão latiu para o menino.*
10. *Meu amigo é legal.*
11. *Eu comi um galeto.*
12. *A fita deixou o cabelo da menina bonito.*

A vaca vai à vila.

O cavalo vai à vila.

A vaca leva uma mala de lona.

O cavalo leva uma maleta de pano.

Lia levou para a escola.

Uma lata de azeite.

Ela fez bolinhos de banana.

Farinha e leite.

Trabalhou individualmente os alunos solicitando que fizessem a leitura do material impresso.

Paralelamente, distribuiu para os alunos menos avançados uma folha com os padrões silábicos e o alfabeto.

BA BE BI BO BU BÃO
CA CO CU CÃO (a professora informou que CE CI ficam para serem estudados depois)
DA DE DI DO DU DÃO
FA FE FI FO FU FÃO
GA GO GU GÃO (a professora informou que GE GI ficam para serem estudados depois)
JÁ JE JI JO JU JÃO
LA LE LI LO LU LÃO
MA ME MI MO MU MÃO

A B C D E F G H I J L M N O P Q R S T U V X Z.

Pediu que pintassem os padrões, depois formassem palavras. Trabalhou também de forma individualizada, solicitando que o aluno lesse o que estava escrito e formasse palavras, ao passo que a mesma ia corrigindo.

No trecho da segunda aula trabalhou com dois grupos: os adiantados, com frases e depois textos; e os menos adiantados, com padrões silábicos e, em seguida, palavras. A professora relatou que estava trabalhando com a concepção de psicogênese da escrita alfabética de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Sobre o trabalho com os padrões silábicos, pensávamos que a professora estava utilizando uma prática oriunda da sua época de alfabetização, porém quando perguntamos a origem da sua prática, a mesma informou que:

> *Percebi que alguns alunos já vinham quase alfabetizados de casa, então perguntei aos pais de uma escola pública que ensinei como eles alfabetizavam seus filhos. Eles disseram que tiravam de uma cartilha do ABC. Daí, pedi uma cópia e resolvi testar com meus alunos e viu que deu certo (Profa. Elisângela).*

Podemos inferir que a professora busca na fabricação de suas práticas, uma maneira que garanta um processo de alfabetização mais rápido possível e, diante do teste em sala de aula com a cartilha do ABC que parece funcionar, vai costurando suas táticas e tentando resolver os conflitos do cotidiano escolar.

Conforme, Certeau (1994) a professora dá um “golpe” nas orientações vigentes sobre a maneira de alfabetizar e as conseqüências de se ensinar a alfabetização na perspectiva de um código, a ser decodificado e codificado, por meio de padrões silábicos. Uma lógica utilizada pela professora mais “pragmática” e “imediata”, na qual ela participou do processo de busca e de *teste* da *avaliação* e da *aplicação*.

Quando pensamos as práticas de alfabetização, a partir do que já foi escrito, teorizado e pesquisado, e comparamos às observações de nossa pesquisa, percebemos que parece existir um abismo entre os modelos pensados e sistematizados por aqueles que normalizam a educação e os reais acontecimentos na sala de aula, pois:

> A manipulação de espaços impostos, táticas relativas a situações particulares, abre-se a possibilidade de analisar o imenso campo de uma “arte de fazer” diferente dos modelos que reinam (em princípio) de cima para baixo da cultura habilitada pelo ensino (do superior ao primário) e que postulam, todos eles, a constituição de um lugar próprio (um espaço científico ou uma página branca para escrever), independente dos locutores e das circunstâncias, onde construir um sistema a partir de regras que garantam a sua produção sua repetição e verificação. (CERTEAU, 1994, p-86)

3.1-3. As Práticas da Professora Ana Cláudia Pedrosa

Seguindo a mesma lógica das professoras anteriores, construímos uma tabela para analisar as práticas da professora Ana Cláudia Pedrosa, que ensinava na 2º ano do 1º ciclo, conforme a seguir:

Tabela - 07

Práticas Professora Ana Cláudia

Atividade/Semana	01	02	03	04	05
Rezar	x	x	X	x	x
Cabeçalho	x	x	X	x	x
Padrões Silábicos	x		X	x	x
Substituir desenho por palavras em frases	x				
Juntar sílabas dadas para formar palavras	x	x	X		x
Aluno lê palavras no quadro	X				
Identificar padrões silábicos no texto					x
Responder perguntas sobre o texto				x	
Aluno copia palavra dada no quadro			X		
Criar frases com palavras dadas		x			
Aluno copia texto do quadro	x			x	
Copiar padrões silábicos				x	
Formação oral de sílabas a partir de letras dadas		x			
Separar sílabas	x		X		X
Contagem de sílabas			X		
Ditado Mudo		x		x	X
Ditado de palavras			X		
Completar palavras com sílabas dadas				x	
Leitura coletiva com ajuda da professora de pequeno texto do quadro	x			x	
Cruzadinha	x	x			x
Jogo didático	x				
Tarefa de Casa	x		X	x	

Rotina e Atividades

A atividade de reza também aparece na prática da mestra, mas, diferente das outras professoras, não canta com os alunos, quando termina de rezar. Para essa atitude, a professora explicou que os alunos ficavam mais agitados depois das cantigas, então resolveu não cantar mais. A escrita do cabeçalho apareceu em todas as aulas.

Em quatro observações, registramos atividades com padrões silábicos e junção de sílabas dadas para formar palavras. A professora defendia uso o de padrões silábicos para alfabetizar, destacando que sem isso seria impossível progredir, durante as entrevistas, fazia questão de expressar essa opinião.

Dentre as atividades da professora, as que apareceram, com maior incidência, em três semanas foram: separar sílabas; ditado mudo; cruzadinha; tarefa de casa. Essas práticas parecem se aproximar do “tradicional” e legitimá-lo quanto à perspectiva defendida pela mestra por acreditar que tais práticas facilitariam a compreensão do aluno. O trabalho parecia bastante mecânico, porém os alunos não deixavam de progredir.

Práticas que apareceram duas vezes: leitura coletiva com ajuda da professora de um pequeno texto do quadro. Esse texto não demonstrava coesão textual, apenas frases juntas, como exemplo a seguir:

O papai é o pipo.
Pipo é pai de pepa, Pepe.
Pepeu e popo.
Pipo da para a pepa.
Pepa para a para.
Pepa pede pão ao pai.
Pepeu e Pepe dão a pipa ao papai.

As Atividades que apareceram apenas uma vez foram: substituir desenho por palavras em frases; aluno lê palavras no quadro; identificar padrões silábicos no texto; responder perguntas sobre o texto; aluno copia palavra dada no quadro; criar frases com palavras dadas; formação oral de sílabas a partir de letras dadas; contagem de sílabas; ditado de palavras; completar palavras com sílabas dadas; jogo didático.

Notamos que a maioria dessas atividades foram realizadas a partir de letras, sílabas ou palavras dadas, constituindo mais um processo de junção sem, aparentemente, reflexão por parte do aluno e uma “coerência” por parte da professora em investir em atividades no nível da reflexão sobre a língua escrita em unidades menores

Ana Cláudia Pedrosa voltava todas suas atividades para o trabalho com os padrões silábicos. Seu planejamento anual já contemplava tal perspectiva de ensino e assim, em cada semana trabalhava-se um padrão diferente.

A professora destacou que sabia sobre as orientações da academia e da escola de não se usar os métodos tradicionais de alfabetização, mas explicou que o trabalho com o construtivismo não alfabetizava os alunos. Ratificou, salientado que, quando se quer mesmo que aluno evolua, todos acabam voltando para o jeito tradicional, ou seja, os padrões silábicos.

Percebemos, nessa fala, que a professora vai ao desencontro das orientações oficiais para o ensino de alfabetização. Ela prefere confiar na sua visão de professora, “burlando” as orientações. Isso mostra o quanto não se tem controle ou conhecimento do que se passa em uma sala de aula. Notamos, ainda, o quanto parece frágil o poder institucional sobre a prática da mestra.

Segundo Certeau (1994, p.45) isso acontece devido “a razão técnica em acreditar que sabe como organizar do melhor modo possível pessoas e coisas, atribuindo a cada um, um lugar, um papel e produtos a consumir. Mas o homem ordinário escapa silenciosamente a essa formação”.

Na década de 80, quando os estudos sobre o construtivismo chegaram ao Brasil, os estudiosos e pesquisadores da área de linguagem, psicologia da aprendizagem e da educação, que sistematizam o ensino, queriam que os professores abandonassem totalmente suas práticas “tradicionais” e seguissem as novas orientações dos conceitos descobertos, mas o professor:

> Inventa o cotidiano, graças às artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso a seu jeito. Volta e atalhos, maneiras de dar golpes, astúcia de caçadores, mobilidade, histórias e jogos de palavras, mil práticas inventivas provam, a quem tem olhos para ver, que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva, mas abre o próprio caminho no uso dos produtos impostos, numa ampla liberdade em que cada um procura viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas. (CERTEAU, 1994, p.46)

A professora começava sua aula também com reza. Não trabalhava de forma individualizada nem dividia os alunos por níveis. Trabalhava de maneira homogênea, suas atividades eram passadas e corrigidas coletivamente no quadro. A rotina de suas aulas obedecia a seguinte seqüência:

Rezou, depois escreveu no quadro:

Escola Dom Azevedo Coutinho
Olinda, 13 de setembro de 2007

Tarefa

1- Leia e copie

da	*de*	*di*	*do*	*du*
__	__	__	__	__
__	__	__	__	__

Da	*De*	*Di*	*Do*	*Du*
__	__	__	__	__
__	__	__	__	__

2 – Complete as palavras com DA ou Do:

Pia__
Poma___
Me___
Pedi___
Da__
I__de
Moe__
De___
mu___

3 – Agora escreva os nomes das figuras acima

4 – Leia o texto e responda

O marreco
O marreco é da Laila e o burrico é do tio Juca.
O burrico zurrou e o Marcelo correu de medo.
Na corrida ele derrubou o serrote e a garrafa.
A menina pediu, na corra Marcelo, o burrico não é meu.

a) De quem é o marreco?
b) O burrico é do tio?___
c) O que o burrico fez?
d) O que marreco derrubou?
e) O que a menina pediu?

A rotina da aula sempre seguia o critério: primeiro padrões silábicos, seguidos da atividade de completar palavras, depois um pequeno texto com algumas perguntas. Dentre as quatro professoras, Ana Cláudia foi a que menos sai da rotina: reza; cabeçalho, atividades das partes mais simples para as mais complexas da escrita, encerrando com um desenho.

Uma prática que pode estar ligada com a lógica da professora era o fato de tapar com a mão a primeira sílaba da palavra, no quadro, e perguntar ao aluno a segunda. A mestra justifica sua estratégia com o seguinte depoimento:

> *Alguns alunos só conseguem ler a primeira sílaba da palavra. A segunda, ele lê apenas a vogal (PUPO – PUO). Aí quando eu tampo com a mão uma sílaba de cada vez e ele consegue ler a palavra percebendo que ela é composta de duas sílabas. "Poluição visual" de mais letras, quando eu mostro uma palavra inteira, isso dificulta (Profa. Ana Cláudia).*

Acreditamos que o problema enfrentado pela mestra, no seu relato acima, possa está ligado às limitações impostas pela prática com os padrões silábicos. Talvez, também, devido aos alunos decorarem apenas uma sílaba e não a lógica de funcionamento da escrita alfabética. Assim, os alunos conseguem identificar apenas a sílaba e não a palavra. A professora não muda a forma de dar aula, mas encontra uma tática para tentar resolver as limitações da sua própria prática e das concepções teóricas em que essa prática se respalda, ainda que não reconhecida nem verbalizada pela mestra.

Ainda no mesmo relato, vemos que a intenção da mestra é alfabetizar seus alunos e, para isso, usa uma tática (tampar com a mão a primeira sílaba) como último recurso. Justifica, dizendo que o aluno não consegue ler devido à “poluição visual” de várias letras, quando mostra a palavra inteira.

Percebemos aqui a lógica de se trabalhar as partes menores da escrita, e, ao mesmo tempo, a tática usada pela professora para lidar com as limitações do método e validar suas ações.. Segundo Certeau (1994) as táticas são os golpes que os indivíduos realizam em seu cotidiano, não é outra coisa senão uma maneira de sobreviver, fabricar, interagir com os conflitos, ou seja, a tática seria o último recurso.

3.1-4. As Práticas da Professora Socorro

A professora Maria do Socorro, que ensinava também na 2º ano do 1º ciclo, possui uma prática diferente de todas as professoras. Suas atividades

demonstraram uma heterogeneidade e uma quantidade significativa ao longo das observações. Com atividades lúdicas que exploravam a apropriação do sistema escrita alfabética. Seu ritmo era muito acelerado, assim como também a quantidade de atividades por dia. A professora não divide os alunos em níveis de aprendizagem. Utilizava bastante o quadro e suas atividades eram resolvidas de maneira coletiva. Podemos constatar isso nas observações a seguir:

Tabela - 08

Práticas Professora Socorro

Atividade/Semana	**01**	**02**	**03**	**04**	**05**
Rezar	X	X	X	X	X
Cantar	X	X	X	X	X
Cabeçalho	x	X	X	X	X
Padrões Silábicos	x				
Completar letras de palavras			x		
Reconhecimento do alfabeto			x		
Reconhecimento de vogais	X		x		
Formar, oralmente, sílabas a partir de letras dadas	x				
Formar, oralmente, palavras a partir de sílabas dadas	x		x		
Professora soletra letras de palavras no quadro	x				
Aluno soletra letras de palavras no quadro	X				X
Aluno copia palavra dada no quadro	X				
Criar palavras oralmente com letras dadas	X				
Copiar texto do quadro	X		X		
Copiar palavras do quadro			X		
Copiar padrões silábicos	X				
Interpretar texto respondendo a questões	X				
Leitura de texto no quadro sem ajuda da professora	X				X
Reconhecimento de letras		X			
Ditado de palavras	X		X		X
Correção e comparação de palavras do Ditado	X				
Contagem de sílabas	X				
Leitura de frases no quadro	X				
Leitura de palavras no quadro		X			
Separação silábica			X		
Leitura coletiva com ajuda da professora de pequeno texto do quadro					X
Localização de informações no texto					X
Localização de palavras no texto					X
Cruzadinha a partir da compreensão de frases		X			
Jogo didático (Brincadeira do O que é o que é/ Qual é o enigma)		X		X	
Reflexão sobre as partes da palavra (R, L, N, ÃO, U)	X			X	X
Contagem de letras		X			
Formação de palavras a partir de letras Iniciais e/ou finais		X			
Formação de palavras a partir de sílaba Inicial e/ou final		X		X	

Comparação de palavras escritas erradas e certas no quadro		X		x	
Tarefa de Casa		X	X		X

Rotina e Atividades

Inicialmente, registramos que a professora segue o padrão de rezar e cantar no início da aula. Mas, quando estávamos analisando os últimos dados da pesquisa, ela informou que estava deixando as práticas de reza e cantigas e colocando, no lugar, atividades de apropriação. Creditou essa mudança ao fato de ter refletido sobre os dados que mostramos sobre sua prática.

As atividades que se repetiram por três semanas na prática da professora foram: ditado de palavras; reflexão sobre as partes da palavra (R, L, N, ÃO, U), tarefa de Casa. Dessas atividades, a que mais se destacou foi a reflexão sobre as partes das palavras, pois os alunos trabalhavam esse eixo de ensino de língua por meio de jogos didáticos bastante interessantes. Veremos mais adiante a origem e a finalidades dessas práticas.

Já as atividades que apareceram por duas semanas foram: reconhecimento de vogais; formar oralmente palavras a partir de sílabas dadas; aluno soletrar letras de palavras no quadro; copiar texto do quadro; leitura de texto no quadro sem ajuda da professora, jogo didático (Brincadeira do “O que é o que é?”/ “Qual é o enigma?”); formação de palavras a partir de sílaba inicial e/ou final; comparação de palavras escritas erradas e certas no quadro. Nesse bloco, registramos várias atividades que promoveram a reflexão sobre as partes da palavra, na maioria das vezes, relacionadas ao jogo de “O que é o que é?”

Nas atividades, que apareceram uma vez, chamou-nos a atenção tanto a grande quantidade quanto a variedade. Foram estas: padrões silábicos; completar letras de palavras; reconhecimento do alfabeto; formar oralmente sílabas a partir de letras dadas; professora soletra letras de palavras no quadro; aluno copia palavra dada no quadro; criar palavras oralmente com letras dadas; copiar palavras do quadro; copiar padrões silábicos; reconhecimento de letras.

Nessa seqüência de atividades, colocamos junto as tarefas de memorização e “codificação” da escrita. A professora defendia que não podíamos abandonar todas as práticas do tradicional. Ela destaca que mescla algumas coisas do tradicional com o letramento e a teoria da psicogênese da escrita.

As atividades abaixo também apareceram uma vez: correção e comparação de palavras do Ditado; contagem de sílabas; leitura de frases no quadro; leitura de palavras no quadro; separação silábica; cruzadinha a partir da compreensão de frases; contagem de letras; formação de palavras a partir de letras iniciais e/ou finais. Essas atividades se aproximaram muito das orientações trazidas por um processo de didatização que considera as contribuições da psicogênese da língua escrita, pois foram atividades que promoveram uma reflexão dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética. Sobre a psicogênese, sabemos que:

> Na década de 1980, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreira; Teberosky, 1985) romperam com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia a partir de atividades de memorização, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. E, na aprendizagem desse sistema, elas constataram que as crianças ou adultos analfabetos passavam por diferentes fazes que iam da escrita pré-silábica, em que não há correspondência grafofônica, perpassando pela escrita silábica, e até chegar à alfabética. (ALBUQUERQUE, 2005)

Interpretar texto, respondendo a questões; leitura coletiva, com ajuda da professora, de pequeno texto do quadro; localização de informações no texto; localização de palavras no texto foram atividades que registramos uma vez, mas contemplaram o trabalho com texto em várias possibilidades.

A professora sinalizava uma didatização aproximada às discussões sobre o ensino de língua na perspectiva do letramento. Como vimos na fundamentação teórica, o “letramento escolar”, que envolve o processo de didatização da leitura e da escrita, precisa ser feito de modo a garantir que as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas nesse espaço se aproximem daquelas realizadas fora dele. Isso implica trazer para a sala de aula os contextos significativos de leitura e de escrita de diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e dos professores. A seguir dois exemplos dos textos trabalhados pela professora.

Texto 1

Do pato ele faz prato
Do fio ele faz frio
Do tem ele faz trem
Da fita ele faz frita
De feio ele faz freio
De tinta faz trinta
De banco faz branco
De pata faz prata
De boca ele faz broca
De faca ele faz fraca
De gato ele faz grato

Texto 2

Descobrimento do Brasil

O Brasil foi descoberto em 1500 primeiro chamou-se de Ilha de Vera Cruz depois Terra de Vera Cruz, mais tarde de Brasil. Quem descobriu o Brasil foi o navegador Pedro Álvares Cabral. Ele saiu do Rio Tejo em Lisboa na frente uma tropa de 13 navios no dia 8 de março de 1500.

Podemos dizer que a participação da professora nos programas "MAIS" e "BRASIL ALFABETIZADO" aumentou o número de estratégias utilizadas e influenciou suas táticas. Estrategicamente, a professora trabalhava a reflexão sobre a palavra e sílaba, quando trabalhava formação de palavras, a partir de letras iniciais e/ou finais; formação de palavras a partir de sílaba inicial e/ou final; comparação de palavras escritas erradas e certas no quadro dentre outras.

Diante do desinteresse dos alunos por essas atividades, a professora utilizou como tática um jogo de sua infância chamado "O QUE É O QUE É?". Falamos tática, porque a idéia do jogo surgiu no "fogo dos acontecimentos da sala de aula", sem um

planejamento ou reflexão prévia. Como disse a professora: uma invenção. Temos aqui uma estratégia desenvolvida e pensada pela professora, resultado de sua participação em formações continuadas dos programas acima citados.

Observamos que a estratégia não assume um papel único na fabricação das práticas de alfabetização, ela aparece junto com as táticas. Essas táticas surgem no ambiente de sala de aula e tratam de resolver os acontecimentos inesperados que impedem as estratégias de serem aplicadas. Porém, acreditamos que, caso a professora não tivesse conhecido as estratégias, a atividade correria o risco de ser apenas mais uma brincadeira sem finalidades didáticas.

Vimos como as professoras “consomem” aquilo que lhes é fornecido: ideologias, manuais, regras, normas, formação, estratégias ou mesmo a ausência de um desses “produtos” ou de tudo.

Segundo Certeau (1994), uma pessoa torna habitável uma informação, quando ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações; os locutores, na língua em que fazem deslizar as mensagens de sua língua materna, e pelo sotaque próprio pela sua história (CERTEAU, 1994, p.49).

A professora Socorro começava sua aula com uma reza e música, depois partia para as atividades de apropriação. Até esse ponto não era muito diferente das demais professoras.

Porém, no decorrer de algumas aulas, a professora fazia uma competição do a partir da brincadeira “O Que o Que é? ’. Nessas atividades, a professora trabalhava a reflexão fonológica, formação de palavras e frases, formação de sílabas, comparação entre sílabas (com um, duas, três e quatro letras), comparação com os nomes dos alunos da turma, comparação entre palavras escritas certas e erradas. Conseguia com isso prender a atenção dos alunos por meio do jogo e da competição entre equipes. A seguir, uma seqüência dessa atividade, durante uma aula:

Aula 01

Rezou

Cantou

Depois escreveu no quadro:

Tarefa de Classe

1 – resolva a cruzadinha utilizando o nome da lenda brasileira

1- vivo no mar e o meu canto enfeitiça os pescadores

2- sou muito levado e uso um gorro vermelho

3- no lugar da cabeça tenho fogo

4- sou um peixe cor-de-rosa e vivo no amazonas

5- sou um homem lobo, e apareço nos dia de lua cheia.

6- protejo os animais e tenho os pés invertidos para trás

7- sou protetora da floresta brasileira.

(desenhou no quadro uma cruzadinha indicando o número da questão e a quantidade de letras).

Em seguida, a professora perguntou aos alunos a resposta das questões. A medida que os alunos iam respondendo, a professora colocava no quadro, conforme a seguir:

P – a segunda palavra é qual?

A – boto

P – João Paulo como se escreve BOTO?

A – BO.....

P – TO

A – BOTO

P – BOTO é um mito. Marcílio que letra é essa (apontando para a palavra IARA no quadro)

A – I de IARA

P – o segundo?

A – SACI

P – Suelen leia a terceira

A - ? (a professora leu para a aluna)

P – pronto quem terminou de copiar pode responder.

Fez a chamada (normalmente)

P – quem enfeitiça os pescadores

A – IARA (a professora escreveu a palavra no quadro)

P – rebeca leia o segundo

A – SOU MUITO.....a resposta é SACI

P – como se escreve SACI

A – S – A SA C-I CI SACI

P – e o terceiro

(a professora fez o mesmo processo com todas as questões)

A professora termina essa atividade e sugere um campeonato através do jpgp "O que o que é?":

P – vamos fazer agora um campeonato. (dividiu os alunos em duas equipes, escreveu no quadro GRUPO I e GRUPO II). O campeonato vai ser de adivinhar " O QUE É O QUE É?". Ganha quem acertar mais. Primeiro desafio: O QUE É O QUE É? Enche uma casa, mas não enche uma mão?

A – botão

P - como se escreve botão

A – B – O BO T- ÃO TÃO BOTÃO (a professora escreveu a palavra no quadro)

P – O que é o que é, tem no livro e tem na árvore

A – folha (a professora escreveu a palavra no quadro)

P – O que é o que é, quando tomamos banho não nos molhamos

A – banho de sol

P – O que é o que é, sempre vem, mas nunca chega

A – lua, sombra

P – não, tem seis letras (a professora escreveu seis traços no quadro). A primeira letra é F (escreveu a letra F) e termina com O (escreveu O no quadro)

A – tem letra U?

P – tem (escreveu a letra U no quadro) pense um pouquinho começa com FU

A – tem H, N,

P – não

A – tem T

P – tem (escreveu a letra T no quadro)

A – FUTURO

P – muito bem, FUTURO. O que é que o que é , acompanha sempre a pessoa menos no escuro.

A – Sombra (a professora escreveu a palavra no quadro)

P – O que é o que é, três homens caíram na água, mas um não molhou o cabelo.

A – por que era careca

P – como se escreve careca

A – C – A – R – E – C – A

P – tem cintura fina e perna longa

A - ?

P – vou dar uma dica: tem 10 letras. A primeira letra é P e a última é O

A – tem I

P – Tem

A – A, B,

P – não

A – tem O

P – tem

A – F

P – não. Vou dar mais uma pista, no nordeste é chamado de mosquito

A – Pernilongo (a professora escreveu no quadro)

P – O que todo mundo tira quando vai dormir

A – sapato, meia

P – não. Começa com S e termina com A

A – SONECA

P- O que é que tem no começo de Gafanhoto e no final de PulGA.

A – pata

P – não

A – pulga

P – não. Tem só duas letras

A – GA

P – Certo

Contou os pontos dos alunos e indicou a equipe vencedora

Notamos que a professora trabalha bastante a apropriação da escrita alfabética, quando coloca o aluno para refletir sobre as partes das palavras, por exemplo: "*P- O que é que tem no começo de GAfanhoto e no final de PulGA?".* A professora demonstrou explorar bastante as palavras, refletindo sobre suas partes.

Sendo assim, solicitamos que ela nos explicasse sobre essa forma de trabalhar. A professora explicou, dizendo que isso era do método Paulo Freire, da palavra geradora. A fabricação da rotina da mestra mesclava o lúdico com as atividades de apropriação da escrita. Ficou evidente o trabalho com a palavra, explorando suas partes e suas derivações, a seguir:

Aula 02

Rezou o pai nosso e o santo anjo com os alunos.

Corrigiu individualmente, nos cadernos dos alunos a tarefa de casa.

Escreveu no quadro com letra cursiva,

Escola Dom Azeredo

Olinda, 14 de agosto de 2007

Aluno:

P – quais são as vogais

A – a, e, i, o, u

P- e se eu pegar essa letra aqui (apontou para a letra P escrita em um cartaz fixado na sala) e juntar com a letra A como fica?

A - PA

P – juntamos uma consoante e uma vogal.(escreveu no quadro a sílaba PA). Com PA podemos formar a palavra PAULO (escreveu no quadro a palavra PAULO). Com as letras formamos as silabas, com as silabas, formamos palavras, com as palavras, formamos frases e com as frases, formamos textos. Que letra é essa (mostrou um cartaz com a letra B em bastão, cursiva, maiúscula e minúscula, logo abaixo da letra, a palavra BONECA).

A – B

P – em baixo da letra B tem uma palavra, qual é a primeira sílaba dessa palavra (BONECA).

A – BO

P – e a segunda sílaba

A – NE

P – e a terceira

A – CA

P – já estudamos a família do BO, NE, CA e essa palavra? (escreveu no quadro BOLA)

A – BOLA

P – isso B, O- BO; L, A- LA = BOLA. Assim se eu pego B e coloco o O fica

A – BO

P – e se eu colocar o I na frente do B fica

A – BI

Depois a professora escreveu no quadro

B – BO – BI – BE – BA – BÃO

P – isso também é uma b (escreveu a letra B minúscula no quadro)?

A – é

P – se eu pegar o b (minúsculo) e juntar com o i fica

A – bi

A professora escreveu no quadro

b – bo – bi – be – ba – bão

P – diga uma palavra com BA

A – BABÃO (a professora escreveu as palavras no quadro)

P – outra

A – BALÃO (a professora escreveu as palavras no quadro)

P – outras

A – BELA

P – como se escreve a palavra BELA

A – B, E BE L, A LA (a professora escreveu as palavras no quadro)

P – uma palavra com BI

A – BIA

P – com BO, Rafael

A – BALÃO

P – BALÃO é com BA eu quero com BO, Bruno diga

A – BOLO (a professora escreveu as palavras no quadro)

P - como se escreve BOLO

A – B, O BO, L, O LO BOLO (a professora escreveu as palavras no quadro)

P – outra

A – BONECA (a professora escreveu as palavras no quadro)

P – uma com BU

A – BULE

P – como eu escrevo

A – B, U BU L, E LE BULE (a professora escreveu as palavras no quadro)

P – Micaela uma palavra que tem BÃO

A – BUNDÃO (a professora escreveu a palavra BUNDÃO)

P – mas eu pedi uma palavra com BÃO não com DÃO

A – RUBÃO (a professora compara no quadro a sílaba DÃO com BÃO)

P – copiem as palavras que eu copiei no quadro

Depois a professora escreveu no quadro uma tarefa:

Texto: A bola

A bola se enrola toda

Quanto a gente joga bola

Nunca vi nada mais gordo que uma bola

A bola é igual uma cara e, além do mais, dá risada!
É alegre, a bola, ela pula de pura felicidade

Mas em matéria de bola o que é mais engraçado é o problema do lado
- Mas bola tem lado?
- bobo
- Claro que ela tem!
- tem todos!

Autora: Renata Pallotti Livro – Dia a dia do professor de Gerusa)

Interpretar

a) De acordo com a poesia, como é a bola? Alegre ou triste?
b) Você gosta de jogar bola?
c) Quais as brincadeiras que você conhece que usam a bola?
d) Qual o nome do jogo de bola que tem 22 jogadores, dividido em dois times?
e) Pra que time você torce?
f) Você já assistiu a um jogo de futebol ao vivo? Onde?

A professora aguardou os alunos copiarem, depois foi em cada banca realizar as tarefas junto com eles.

P – Vamos tentar ler (apontou com uma régua para o texto escrito no quadro). Rebeca comece.
A – A BOLA SE ENROLA.....(a aluna leu o primeiro parágrafo com autonomia)
P – Maciel agora você
A - NUNCA VI NADA MAIS GORDO QUE UMA BOLA.... (também leu com autonomia e sem ajuda da professora)

A professora fez o mesmo com outros alunos que também leram com autonomia.

P – qual é o nome da autora?

A – Renata

P – vamos ler todos agora (a professora leu frase por frase e logo em seguida os alunos repetiram)

A – professora e a língua do P

P – depois eu faço a língua do P e do L

A – Língua do F tia

P – no final eu faço

Recreio

Merenda

P – vamos ler as perguntas agora. Rebeca a primeira pergunta

A – DE ACORDO COM O TEXTO A BOLA....ALEGRE

P – Suene a bola é alegre ou triste

A – alegre

P – Como se escreve alegre

A – A L,E LE GR,E GRE ALEGRE

P – Bruno

A – Você gosta de jogar bola? Sim

P – a letra C, Suene

A – Quais as brincadeiras que você conhece que usam a bola? Futebol, vôlei

P – próximo

A – Para que time você torce? Sport

P – Como se escreve sport?

A – S – P,O POR T

P – próximo

A – Você já assistiu.....

P – como se escreve JOGO?

A – J O j o G, O go jogo

P – Vou fazer agora uma coisa que todo mundo adora. Ditado

A professora ditou as seguintes palavras:

BULE
BALEIA
BOCA
BODE
BOLO
LOBO
BALÃO
ABACATE
BANANA
BARBARA
BRINCADEIRA
BICICLETA
BEBEL
BEBETO
BATON
BARUNHO

P – Vamos fazer no quadro: se errou não apague, escreva ao lado a palavra certa.

A professora escreveu a palavra BULE no quadro

P – quem acertou coloque certo quem não acertou escreva ao lado. Quem acertou levante a mão. (a maioria dos alunos acertaram). Vejam só a palavra BOLO e LOBO (escreveu as palavras no quadro). É só trocar a posição das sílabas. Próxima palavra
A – abacate
P – Quantos sílabas tem? Vamos ver (a professora bateu palma três vezes para representar a divisão silábica). Próxima palavra:
A – bárbara
P – ta certo
A – não
P – falta o quê?

A – A letra maiúscula no começo (a professora coloca a palavra correta ao lado da errada no quadro e compara junto com os alunos)
P – próxima palavra
A – bricadeira
P – Falta o quê pessoal?
A – o N
P – o N é para sair o som pelo nariz. Outra palavra
A – bricicreta (a professora escreveu no quadro a palavra)
P – tá certo
A – não
P – qual o certo bicicleta o bricicreta.
A – bicicleta.
A professora compara o CLE com o CRE no quadro

Visualizamos, nessa análise, um conflito entre métodos e, ao mesmo tempo, compreendendo como a professora, na sua lógica, fabrica seu cotidiano escolar, pois as:

> trajetórias indeterminadas, aparentemente desprovidas de sentido, porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas (CERTEAU, 1994, p-97).

A professora escreve no quadro a família silábica do B fora da ordem. A professora contempla os padrões silábicos. A mestra justifica, dizendo que a origem dessas práticas está ligada à mistura dos padrões silábicos com a palavra geradora de Paulo Freire e de quando foi alfabetizada. Contudo, diz que o intuito não é decorar. Sobre a finalidade das atividades vistas acima, a professora disse que elas servem para:

Reflexão sobre a formação da palavra. Acho que a forma tradicional de mostrar os padrões silábicos ainda surte muito efeito para a aprendizagem claro que

apresentado de forma diferenciada. Ex. troco a ordem para evitar o decorar, e sim para eles perceberem o som. Sempre apresento o padrão a partir de uma "coisa" (texto, música, filme e etc.) que gera, para não ficar descontextualizado. (Professora Socorro)

De acordo com Certeau (1994, p.98), mais uma vez, buscando um caminho oposto ao da análise estatística, no seu ponto de vista "contabiliza-se aquilo que é usado, não as maneiras de utilizá-lo" e completa dizendo que "paradoxalmente, estas se tornam invisíveis no universo da codificação e da transparência generalizadas".

3.2- As Memórias das Professoras

3.2-1. Memórias sobre o Processo de Alfabetização das Professoras

Tentamos direcionar os relatos das professoras para os momentos mais marcantes de suas experiências educacionais, para, com isso, captarmos algumas possíveis ligações com as origens de suas práticas. Buscamos, assim,, compreender as marcas e as influências que norteiam a fabricação do seu cotidiano na sala de aula.

Analisamos primeiramente os relatos de como elas foram alfabetizadas. Em seguida, exploramos as percepções das professoras sobre as mudanças de suas práticas ao longo de suas experiências,observando os momentos de conflitos, de transição e de rupturas que pudessam estar presentes em suas práticas como professoras. Vamos aos relatos sobre o processo de alfabetização. Primeiro registramos o depoimento da professora Luci:

> *Fui alfabetizada muito simplesmente em casa, por uma vizinha a qual minha mãe pagava uma pequena quantia por mês. Naquela época, era muito difícil uma escola para alfabetizar e as crianças só iam para a escola pública depois dos sete anos de idade. Posteriormente, tive a oportunidade de conviver numa casa, onde minha mãe trabalhava, que havia livros e daí lia-os, quando podia, pegava alguns emprestados das filhas da patroa, que trabalhava como pedagoga no Estado, e foi ela que mim colocou na primeira escola pública: escola José Vilela. Naquele tempo, ainda se usava a cartilha e o método silábico usados pela maioria dos docentes, e o ensino era totalmente tradicional. (Professora Luci, série Alfabetização).*

Percebemos que o processo de alfabetização da professora começa em um ambiente fora da escola, precisamente em sua casa, onde uma vizinha lhe ensinava. Outro ponto foi o fato de a mesma ter ingressado no processo de ingresso no mundo da leitura e da escrita antes dos sete anos, idade oficial para início dos estudos escolares, naquela época. Pudemos ver também que o ambiente de trabalho da sua mãe era fonte de livros de leitura. Posteriormente, a presença da patroa da mãe como promotora do acesso ao ensino oficial. Temos aqui três intervenções significativas: uma de sua vizinha, outra dos livros na casa de terceiros e o acesso na escola oficial.

Acreditamos que o dado mais importante foi sobre a forma como ela foi alfabetizada, quando ela diz: ***Naquele tempo, ainda se usava a cartilha e o método silábico, usados pela maioria dos docentes, e o ensino era totalmente tradicional****.*

Vemos, aqui, uma generalização sobre o uso das cartilhas e o método tradicional. Esse reconhecimento, talvez, nos leve a acreditar que a professora, pelo menos em sua fala, tem a consciência sobre o que é um ensino tradicional e que a mesma está comparando com o ensino atual. Veremos mais adiante que ela diz utilizar um pouco do método tradicional, mesclado com outros métodos, porém destaca que, na sua época de alfabetização, o ensino era **totalmente** tradicional com o uso da cartilha.

Observamos que a professora, algumas vezes, justifica que utiliza um pouco do método tradicional, ou seja, não o método tradicional todo, para alfabetizar seus alunos, alegando que algumas práticas dos métodos tradicionais são muito eficientes, por exemplo, a silabação.

A professora Elisângela, que também ensina na alfabetização, fez o seu relato, sobre o seu processo de alfabetização:

O período da minha alfabetização foi feito de uma forma tradicional, onde a professora escrevia nosso nome completo em uma ficha e tínhamos que copiá-lo, quando alguém sentia dificuldade de copiar. A professora era uma freira, ela pegava e colocava a ficha debaixo da folha e pedia que cobríssemos as letras que eram expostas no quadro onde nós as repetíamos, depois a professora fazia o processo de junção, juntava o B mais A e fazia BA e nós íamos repetindo, como o colégio era de freira, nos tínhamos missa todos os dias. E logo depois da missa a professora pedia para que todos abrissem a carteira e fazíamos uma leitura coletiva, depois individual, cada uma em seu lugar, em voz alta e quem não conseguisse ela passava para o outro. Lembro que uma vizinha fazia rodas de leituras então junto com meus amigos aprendíamos a ler, ela apresentava palavras e pedia que nos identificássemos nas palavras às letras que ela apresentava.

Lembro, também, quando era criança na escola de alfabetização minha professora que era freira passando um texto para os alunos decorarem em casa e depois lerem quando terminava a missa. Recordo também que minha mãe ajudava bastante nas tarefas de casa e contava muitas estórias de assombração quando faltava energia (professora Elisângela, série alfabetização).

A professora também classifica como tradicional o seu processo de alfabetização, com cópia de letras e junção de palavras. Destacou a leitura coletiva realizada por sua professora. Em outro momento, relatou uma prática exterior à escola: sua vizinha que fazia rodas de leituras e aprendia a ler com seus amigos, com trabalho de identificação de letras.

Notamos, aqui, o papel importante, mais uma vez, de uma vizinha no processo de alfabetização, ou seja, alguém não autorizado pela escola. Isso revela que a escola não foi á única fonte de aprendizagem no processo de alfabetização da professora.

Descreveu no final que sua professora solicitava que decorassem um texto para depois ser lido. Pareceu evidente que a professora Elisângela buscou elementos que mais se enquadram nas práticas tradicionais para descrever as práticas de sua professora.

No ambiente familiar, a mestra ressalta o papel de sua mãe na ajuda com as tarefas. Mais na frente, registramos que a professora salienta a importância dos pais no processo de alfabetização, prática que pode estar interligada a esse relato.

Partiremos agora para as duas professoras que lecionavam na 2º ano do 1º ciclo. A professora Ana Cláudia adverte que não se lembra muito do seu processo de alfabetização, conforme podemos observar :

> *Infelizmente não me lembro da prática pedagógica da minha professora da alfabetização. Lembro que era uma pessoa muito calma e simpática. Em casa sempre fomos estimulados a ler, não era uma rotina, mas quando não chegava muito cansado, meu pai lia ou contava estórias. Costumava oferecer seus livros de Monteiro Lobato ou o tesouro da juventude. No entanto, eu achava grande demais e sempre adiava (professora Ana Cláudia, 2º anodo 1º ciclo).*

Dessa professora, encontramos apenas um relato de uma prática de leitura no ambiente familiar. Em suas lembranças constam apenas que sua professora era muito calma e simpática. Não por acaso, , a impressão que tivemos, quando

observamos a primeira aula da professora Ana Cláudia, foi essa também, a de uma pessoa calma e simpática. Porém, a professora nos forneceu poucos dados para análise sobre sua alfabetização. Isso pode sugerir que seu processo de alfabetização na escola não teve momentos decisivos, ou seja, nenhum acontecimento que tenha marcado a professora ao ponto da mesma lembrar.

Por outro lado, a professora Socorro, também do 2º ano do 1º ciclo, lembrou de momentos importantes do seu processo de alfabetização como podemos verificar abaixo:

> *Fui alfabetizada em uma escolinha que funcionava no quintal de uma vizinha. Existia apenas uma sala onde funcionava no jardim da quarta série ao primário. Lembro que o método era muito rígido onde (sic) os que já sabiam ler tinham que passar a semana decorando as poesias para recitar para o resto do grupo (os que não sabiam ler) na sexta-feira. No entanto havia muitas brincadeiras e apresentações, relacionada ao conteúdo. Lembro que uma das apresentações onde as crianças representavam as vogais e cantava, eu fui à letra (i) porque eu era magrinha. O nome da minha professora era Zêuda apelidada de "Lalinha". Ela era filha da vizinha que era muito amiga da minha mãe. Sendo assim, ela era bem carinhosa conosco. Lembro que certa vez, apresentamos um teatro em outra escola. Eu fiz o papel da abelha. Na verdade eu não me lembro do método e da técnica que ela utilizava, ou seja, não me lembro de nenhuma atividade, apenas está parte que eu relatei. (partes lúdicas) O livro era compactado (do jardim a quarta série) bem grosso com capa amarela. Nunca fui estimulada a ler em casa, pois meus pais eram analfabetos. Lembro de um presente que meu pai me deu, voltando de viagem, era uma coleção de cinco livros de estorinhas tradicionais eu folheava vendo os desenhos e contava as estórias para minha mãe (mesmo sem saber ler ainda).*

Mais uma professora relata que uma vizinha fez parte do seu processo de alfabetização. No caso dessa professora, a vizinha possuía uma escolinha no quintal. Na maior parte do relato, notamos que as lembranças das práticas da sua professora eram voltadas para atividades lúdicas. Não por coincidência, a professora

pesquisada utilizou bastante esse recurso na sala de aula, muito mais do que as outras professoras, ou seja, atividades com o lúdico.

A professora relatou que seu pai não sabia ler e que o mesmo comprava livros infantis para que a filha não tivesse o mesmo destino. De posse dos livros, Socorro fazia uma leitura das imagens da narrativa para sua mãe, que também não sabia ler. Não lembrou se o ensino da sua infância era tradicional ou não, apenas que era muito rígido e que os textos eram decorados.

3.2-2. Memórias das Influências do Processo de Alfabetização das Professoras sobre suas Práticas Atuais.

Sobre as práticas que as professoras reconhecem como oriundas de sua alfabetização e que ainda as utilizam informaram. A professora Luci reconheceu que utiliza o método de silabação oriundo de sua alfabetização. Faz uso dessa prática quando trabalha os padrões silábicos (B com A BA, B com E BE...). Já para a professora Elisângela as atividades de Rezar no Início da Aula, Leitura coletiva e ditado como tarefa de casa vieram dessa fase. Para a professora Ana Cláudia as Cantigas e os Trabalhos em Grupos remontam também a esse período. A professora Socorro elegeu a Reza, as Cantigas e as Brincadeiras (enigma, o que é o que é, e outras) como sendo de sua alfabetização.

Observamos que as influências da alfabetização das professoras eram mais significativas do que pensávamos. Com o propósito de aprofunda essa etapa das experiências das professoras, colocamos diante das mesmas algumas observações de suas aulas e solicitamos que eles refletissem e tentassem informa as origens das atividades que registramos, bem como a finalidade das mesmas. Conseguimos com isso encontrar mais informações sobre a origem de suas práticas, conforme veremos a seguir:

<u>A Reza</u>

Perguntamos as professoras qual a finalidade da Reza no inicio da aula, inclusive a professora (Luci) que não havia indicado a reza como origem de sua

alfabetização, mas que também faz uso dessa atividade todos os dias. A professora Luci informou que utiliza a Reza para que seus alunos *reflitam sobre a vida* e que a origem disso foi de sua alfabetização. Notamos que essa professora anteriormente não havia citado que essa prática tinha sido oriunda de sua alfabetização, mas quando colocamos os registros de suas aulas para a mesma analisar, ela chegou a essa conclusão. Perceberemos que somando os relatos das professoras junto á análise de suas aulas, provocamos um esclarecimento sobre á lógica de suas práticas.

Ainda sobre a reza, a professora Elisângela informou que lembrava que essa prática foi de quando estudava no colégio de freiras na época de sua infância, e que atualmente utiliza para desperta no aluno *o sentimento de religiosidade.* A professora Ana Cláudia ratificou que a reza veio da época que foi alfabetizada e que utiliza esse recurso para *acalmar seus alunos*. Por último as professora Socorro informou que aprendeu a rezar com sua mãe quando era criança e que faz uso disso nas aulas para *influenciar os alunos a acreditarem em algo superior Deus.*

Analisando a prática da reza nas quatro professoras, descobrimos primeiramente, que elas relataram que não haviam refletido sobre porque e de onde haviam tirado essas práticas, nem que as outras professoras utilizavam o mesmo recurso.

Referente ao tempo dedicado a essa prática, as professoras levavam em média 15 minutos com a reza todos os dias. Em um ano letivo uma professora disponibilizava em torno de 3.000 (três mil minutos) para essa atividade. Se somarmos com as cantigas, em um ano, daria em torno de um mês de aula. Salientamos, contudo, que isso não se trata de denunciar essa prática, mas que a prática existe e que as professoras as utilizam com uma determinada finalidade e que tem uma origem, porém, por vezes, essas práticas não são percebidas e nem compreendidas como uma determinada lógica das professoras fabricarem suas aulas. O importante aqui é saber o porquê das professoras utilizarem isso, ou seja, a finalidade racional. Quando analisando isso entendemos que existe uma lógica nessa ação, que quando pesquisada nos fornecem as informações necessárias para compreendermos a fabricação do cotidiano das professoras.

Os Padrões Silábicos

Registramos á presença de atividades com os padrões silábicos (BA, BE, BI, BO e BU) nas práticas de todas as professoras. Com o intuito de descobrirmos a origem e finalidades dessa prática, colocamos mais uma vez as professoras diante das observações de suas aulas e as direcionamos para as práticas com os padrões silábicos.

No tocante as práticas dos padrões silábicos a professora, da alfabetização, Luci destacou que utilizava quando corrigia individualmente os cadernos dos alunos e explicava a ele os padrões silábicos, por exemplo, um aluno que não conseguisse escrever a palavra casa, a professora dizia a família do CA e depois corrigia o caderno. Quando relatou essa prática, lembrou que a mesma data da sua alfabetização, mas alertou dizendo que “Não sou tradicional “pura” uso alguns métodos “Você tem que agir de acordo com a situação”.

Os padrões silábicos foram utilizados pela alfabetizadora Elisângela de uma forma mais intensa, tanto na oralidade quanto na escrita. Selecionamos uma atividade com os padrões desenvolvida pela professora e solicitamos que a mestra informasse a finalidade e origem. A atividade foi á seguinte:

Distribuiu uma folha com os padrões silábicos:

BA BE BI BO BU BÃO

CA CO CU CÃO (a professora informou que CE CI ficam para serem estudados depois)

DA DE DI DO DU DÃO

Em seguida solicitou individualmente que os alunos lessem.

A princípio, pensávamos que a professora estava utilizando uma prática oriunda da sua época de alfabetização, porém quando perguntamos a origem, a mesma informou que:

Percebi que alguns alunos já vinham quase alfabetizados de casa então perguntei aos pais de uma escola pública que ensinei como eles alfabetizavam seus filhos. Eles disseram que tiravam de uma cartilha do ABC. Daí, pedi uma cópia e resolvi testar com meus alunos e viu que deu certo. (Profa. Elisângela)

Podemos inferir que a professora busca na fabricação de suas práticas, uma forma de alfabetizar que se mostre eficiente. Porém, a professora segue em um sentido oposto às propostas construtivistas de ensino e às discussões sobre letramento, a partir de uma lógica, na qual afirma que pode ser observada diante dos resultados positivos.

A professora do 2º ano do 1º ciclo, Ana Cláudia Pedrosa, foi a que mais fez uso de atividades com padrões silábicos no quadro. Segundo a mesma, o objetivo dessas atividades era o de promover a evolução do aluno nos padrões silábicos. A professora salientou que "os teóricos inventam muitos métodos e nomenclaturas, mas quase todos recorrem aos métodos tradicionais para serem eficientes. O construtivismo é válido, mas sozinho não faria muita coisa". Segundo Ana Cláudia, a origem dessa prática está ligada a consultas em livros didáticos. Vale destacar que a professora defendia o método silábico na maioria dos seus relatos, talvez, contrastando com sua formação recente (2004) em pedagogia na UFPE ou rebelando-se a essa formação.

Já a professora Socorro, também da 2º ano do 1º ciclo, com formação em pedagogia pela UFPE em 2007, afirmou que partia de uma palavra (por exemplo, borboleta) para trabalhar o padrão silábico da primeira sílaba, depois, escrevia no quadro, a família silábica do B fora da ordem (por exemplo, BE, BI, BA, BU, BO). Porém, observamos que a professora contemplava os padrões silábicos de maneira "tradicional". A mestra justificou, dizendo que a origem dessas práticas está ligada à mistura dos padrões silábicos com a palavra geradora de Paulo Freire e também à época em que foi alfabetizada. A professora explicou que o intuito dos padrões não é decorar. Sobre a finalidade dessa prática disse que serve para:

Reflexão sobre a formação da palavra. Acho que a forma tradicional de mostrar os padrões silábicos ainda surte muito efeito para a aprendizagem claro que apresentado de forma diferenciada Ex. troco a ordem para evitar o decorar, e sim para eles perceberem o som. Sempre apresento o padrão a partir de uma "coisa" (texto, música, filme e etc.) que gera, para não ficar descontextualizado. (Professora Socorro)

As professoras reconheceram que as atividades com padrões silábicos não fizeram parte de nenhuma orientação ou instrução de sua formação profissional, pelo contrário, disseram que foram orientadas a abandonarem essas práticas. Porém, essas práticas permanecem e são cada vez mais presentes, tanto em professoras que ensinam há um bom tempo, no caso das professoras Elisângela e Luci, com 6 e 14 anos de ensino, como nas professoras que começaram a lecionar recentemente como Ana Cláudia e Socorro, ambas com um ano de ensino.

Elas defenderam o uso dos padrões silábicos em seus relatos e demonstraram o uso freqüente nas observações em sala de aula. Alegaram ser de suma importância e que não havia outro jeito, pelo menos não mais eficiente de se alfabetizar. Essa posição das professoras nos leva a questão: é possível alfabetizar sem a utilização dos padrões, uma vez que essa prática é associada a métodos tradicionais, que contemplam a repetição e a memorização da escrita?

Sobre como trabalhar a sílaba sem utilizar os padrões silábicos, destacamos as contribuições de ALBUQUERQUE (2005) sobre os avanços nessa área. Segundo a pesquisadora, na década de 1980, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985; Ferreiro, 1985) deram uma nova possibilidade de se trabalhar a sílaba sem utilizar os padrões.

Rompendo com a concepção de língua escrita como um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de memorização, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. E, na aprendizagem desse sistema, elas constataram que as crianças ou adultos analfabetos passavam por diferentes fases que iam da escrita pré-silábica,

em que não há correspondência grafofônica, perpassando pela escrita silábica, até chegar à alfabética.

No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam compreender como esse sistema funcionava, e isto pressupunha que os aprendizes descobrissem o que a escrita notava (ou “representava”, “grafava”) e como a escrita criava essas notações (ou “representações”). Assim, eles precisariam entender que o que a escrita alfabética notava no papel eram os sons das partes orais das palavras e que o faziam considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. (Albuquerque, 2005, p.90). Abaixo, a mesma autora continua explicando a importância dessas descobertas :

> Os trabalhos da Psicogênese da Língua Escrita foram muito difundidos no Brasil, e com eles vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomaria por base a teoria psicogenética de aquisição da escrita. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do sistema de escrita alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos. Nesse contexto, não só é possível alfabetizar sem o ba-bé-bi-bo-bu, como é imprescindível que isso seja feito. (ALBUQUERQUE, 2005, p.91)

Portanto, o uso dos padrões silábicos não se constitui a única forma de se trabalhar a sílaba, como indicado na citação, como também é necessário que se faça de outra forma. Antes, de demonstrarmos como isso é possível, trazemos uma contribuição de Soares (2003) sobre a mudança das atividades de memorização e repetição, para atividades que promovam maior interação com a língua escrita em práticas sociais. Para a autora,

> Alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designado “tradicional” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com o material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”...(SOARES, 2003, p-8)

Notamos, assim, a mudança da concepção de aluno passivo para o de aluno ativo, dos materiais artificiais de leitura e escrita, para os recursos que promovem a interação social por meio da linguagem e, conseqüentemente, sua aquisição.

Em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, Albuquerque (2005, 94) destaca “a importância de se desenvolver atividades que possibilitam aos alunos compreender que o que a escrita representa é a pauta sonora das palavras (o significante), e não o seu significado”. Para isso, segundo a autora, faz-se necessário a compreensão da relação fonema-grafema, “percebendo, entre outras coisas, que as sílabas são constituídas de unidades sonoras menores (fonemas) e que cada fonema corresponde a uma ou mais letras (dígrafos)” (ALBUQUERQUE, 2005, p.94).

Conforme Albuquerque (2005, p.94), as atividades que trabalham a sílaba e as partes da palavra, sem a necessidade do uso dos padrões silábicos, estão ligadas à uma flexão fonológica, são elas: composição e decomposição de palavras; comparação entre palavras quanto às semelhanças e diferenças fonológicas; comparação de palavras quanto ao tamanho (quantidade de sílabas e de letras); sistematização das correspondências grafofônicas, exploração de rimas e aliterações; tentativas de reconhecimento de palavras utilizando as pistas já disponíveis, dentre outras.

Albuquerque (2005, p.95) confirmou seus questionamentos, quando pesquisou a alfabetizadora Ana Paula Cavalcanti, aluna do curso de Pedagogia da UFPE, que foi integrante do Programa Brasil Alfabetizado, no período de 13 de outubro de 2003 a 23 de abril de 2004. Ana Paula ensinava a uma turma constituída por 33 alunos (idosos e mulheres) residentes no bairro da Estância, Recife – PE . Albuquerque observou que a alfabetizadora

> Ao trabalhar com os padrões silábicos a partir de uma palavra (trabalho característico do método silábico), Ana Paula percebeu que os alunos apenas decoravam os padrões e as palavras formadas por eles e depois os esqueciam. E, assim, conseguiu perceber que essas atividades não proporcionavam uma reflexão sobre a relação som/grafia – a “relação verdadeira” -, necessária à aprendizagem do sistema de escrita alfabético, Ela foi inventando uma nova metodologia de trabalho para “alfabetizar letrando”, a partir do que havia vivenciado (...) e do que era discutido e socializado nos encontros semanais e

> seminários mensais de formação do programa. E nessa construção, Ana Paula percebeu que o trabalho com sílabas era fundamental, mas não nos moldes tradicionais. Persistir em uma prática "tradicional", para ela, seria desconsiderar as experiências de letramento dos seus alunos (ALBUQUERQUE, 2005, p.99)

Notamos que os dados fornecidos nos estudos de Albuquerque (2005), esclarecem como as práticas das professoras podem mudar, quando as mesmas vivenciam experiências que lhes fornecem novas perspectivas sobre a língua escrita. As práticas de alfabetização "tradicionais" da professora Ana Paula, foram oriundas de sua alfabetização e de sua mãe que foi alfabetizadora. A sua participação e formação no Brasil Alfabetizado, provocou um conflito de significados resultando em outra maneira de trabalhar, por exemplo, as sílabas das palavras, conforme relato da mesma nas pesquisas de Albuquerque:

> A gente segmentava palavras em sílabas, contava as sílabas das palavras, a gente observava quais eram as maiores, as palavras menores, as palavras que começavam com tais e tais sílabas, as que terminavam com tais e tais sílabas. [...] Eu solicitava rima: me dêem palavras que rimem com isto e aquilo. (Professora, Ana Paula em Albuquerque, 2005, p.101).

Percebemos que a professora mudou sua prática e inseriu elementos novos no ensino. Contudo, Albuquerque (2005) destaca que é comum para muitos pesquisadores e formadores perceberem que esses professores, ao persistirem no desenvolvimento de uma prática considerada hoje "tradicional", tornarem-se resistentes ou avessos a mudanças.

Essa resistência às mudanças, talvez, esteja ligada ao fato dos autores dos livros didáticos de alfabetização recomendados pelo PNLD/2004 contemplarem mais a dimensão do letramento nesses livros, ou seja, textos e mais textos, deixando a desejar na didatização do eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Sobre isso Albuquerque salienta que:

> Pesquisas, no entanto, têm apontado para o fato de os professores estarem realizando mudanças em suas práticas de ensino, principalmente no que se refere ao trabalho com diferentes gêneros de textos. Os autores dos livros didáticos de alfabetização recomendados pelo PNLD/2004 também realizam mudanças, buscando contemplar a perspectiva do letramento, uma vez que mesmo os livros recomendados com ressalvas apresentam um bom repertório textual,

> ainda que deixem a desejar em outros aspectos. (ALBUQUERQUE, 2005, p.104)

As professoras, talvez, devido a isso, tentem preencher essa lacuna voltando ao método silábico e aos textos cartilhados. Nesse sentido, Soares (2003) alerta que vivemos em um momento em que alfabetização se confunde com letramento, com prevalência deste último e perda da especificidade do primeiro termo. Vale relembrar que para Soares (2003) Alfabetização e Letramento são termos distintos. O primeiro cuida em garantir ao aprendiz a apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o segundo procura garantir ao sujeito a inserção no mundo da leitura e da escrita, através de textos significativos e autênticos em circulação social para uso efetivo da língua dentro dos mais diversos contextos sociais.

Acreditamos que a opção pela negação ao principal material didático disponibilizado oficialmente pelas redes de ensino, o livro didático, também tenha acontecido com as professoras que pesquisamos, uma vez que as mesmas não utilizavam o livro adotado pela escola, sob o argumento de serem muito difíceis e conterem textos muito longos e quase nenhuma exploração do eixo de apropriação da escrita.

Sendo assim, as professoras alegavam que os alunos precisavam muito de atividades de apropriação e, então, procuravam em livros “tradicionais” atividades para esse fim, nesse caso, atividades com padrões silábicos, ou ressuscitando cartilhas de ABC dos pais dos alunos.

3.2-3. Memórias sobre as Influências da Formação do Magistério, Graduação, Pós-Graduação e Capacitações/Programas sobre suas Práticas.

Nos relatos que seguem abaixo, observamos que as professoras reconhecem esse período de sua formação como fortemente marcado por teorias sem fins úteis ou práticos. Foi com essa provocação que as mestras iniciaram o debate sobre este assunto, em um dos encontros do grupo focal, em tom de protesto.

Diante disso, solicitamos uma reflexão mais profunda, no sentido de que fosse resgatada alguma lembrança de práticas ou fundamentos apreendidos na formação e que as mesmas tenham incorporado as suas práticas. Dividimos o período de formação (inicial ou continuada) por etapas: magistério, graduação e pós- graduação. Em seguida, procuramos discutir cada bloco desse com as professoras, estabelecendo relações com a prática dessas professoras.

Magistério

Para a professora Luci seu magistério representou “nada mais do que teorias infundadas, sem aplicação nenhuma para sala de aula”. Em suas palavras transpareceu uma inutilidade desse período no sentido de lhe fornecer elementos para sua prática.

Do magistério, a professora Elisângela disse que “utiliza os jogos, a psicologia (método de concentração) e filmes (tirar do filme uma lição boa para vida), nada mais”. Pedimos que a mesma descrevesse, mais detalhadamente, esses itens. A professora respondeu que “os jogos são apenas recreativos (roda, cantigas) e a psicologia como método de concentração seria, por exemplo, contar de um até três para os alunos ficarem quietos, os filmes que no final mostrem que o lado bom e mal das coisas e atitudes”.

A professora Socorro, não fez o magistério, apenas o científico e afirmou que “dessa época não tem nada a relacionar com suas práticas de professora alfabetizadora”.

Ana Cláudia foi a professora que mais demonstrou dificuldades em relembrar as experiências. Com muito esforço, lembrou, apenas, que de seu magistério utiliza a “contagem de sílabas com as palmas das mãos”. Disse que observou essa prática em “uma professora quando fez o estágio no final do curso de magistério”. Apesar de ter sido apenas uma lembrança, a professora mostrou-se admirada por nunca ter parado para saber de onde vinha aquela prática e por descobrir a origem.

A professora explicou que bate palmas para o aluno fixar a quantidade de sílabas de uma palavra. Essa prática em seu presente revela que essa experiência foi marcante em seu passado. Notem que não adotamos o passado como ponto mais importante, referencialmente falando, mas o que de mais importante aparece no presente e sua possível ligação com o passado.

Graduação e Pós-graduação

Sobre a graduação e a pós-graduação, as professoras ratificaram que aprenderam apenas teorias e conceitos. Relataram que tiveram contato com informações desconexas da realidade que as mesmas encontraram na sala de aula.

As professoras falaram pouco desse período. A alfabetizadora Luci, por exemplo, destacou que aprendeu apenas algumas teorias de Piaget. Mesmo assim, não conseguiu lembrar-se do que teorizaram. Finalizou, dizendo que não existiu nada de sua graduação que seja utilizado na sua prática diária.

A outra alfabetizadora Elisângela, no mesmo sentido, disse também que só aprendeu conceitos, como os referentes aos níveis de escrita (o pré-silábico, silábico e o alfabético), mas não lembrou qual foi a autora que desenvolveu esse conceito e nem a que corrente de pensamento pertence. As duas professoras da alfabetização, Luci e Elisângela, fizeram o curso de Pedagogia em instituições particulares, FUNESO e UNIVERSO, nos anos de 1999 e 2005 respectivamente.

Socorro e Ana Cláudia, da 1ª série do 1º ciclo, foram enfáticas: “Só teorias e “nenhuma prática”. Não lembraram, porém, que teorias. Essas duas professoras fizeram suas graduações, em Pedagogia, na UFPE, concluindo seus cursos em 2007 e 2004 respectivamente. Podemos observar na fala da professora Socorro, abaixo, suas colocações sobre o caráter, segundo a mesma, teórico na sua graduação e sua desvinculação da realidade escolar:

Todas as teorias vistas na graduação nos servem para engrandecimento filosófico, desenvolvimento de raciocínio e outros, exceto se trabalhar em sala

de aula. No dia-dia é outra realidade. Sinceramente não consigo associar quase nada da graduação ao meu cotidiano de professora. (professora Socorro, 2º anodo 1º ciclo).

Essas críticas podem estar ligadas à forma como os especialistas e pesquisadores, que ensinaram nos cursos de graduação e pós-graduação das professoras, pensam as práticas de ensino. Isso, também, pode estar relacionado como o que Chartier (1998) afirma:

> A relação entre as práticas de ensino dos professores e o discurso teórico que pode lhe servir de referência pode ser abordada por meio de dois modelos: o primeiro defende que a difusão dos saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas; o segundo propõe que a formação dos professores se faz principalmente por "ver fazer e ouvir dizer" e que o ponto principal dessa apreensão dos saberes é sua pertinência em relação ao trabalho da classe. Nessa perspectiva, os professores não se apropriam da teoria e das prescrições oficiais de forma a aplicá-la diretamente, como os pesquisadores/especialistas a pensaram. (Chartier, 1998)

Percebemos, na citação e nos relatos das mestras, que existe uma distância entre os que planejam o ensino e aqueles que executam. Portanto, a escola e as aulas como foram planejadas parecem obedecer à outra lógica, mais pragmática e modificada pelas professoras. Baseados em Certeau (1998), acreditamos que o "próprio", no nosso caso, a "escola", com regras definidas com suas seqüências e divisão lógica planejada, sofre, constantemente, os "golpes" da astúcia das professoras. Queremos dizer, que, na deficiência das estratégias, nesse próprio, lugar onde se sistematiza e se controla o ensino, abrem-se possibilidades, para uso das "táticas" das professoras.

Essas "táticas" aparecem em suas práticas diárias, como recurso final, diante da ausência de "estratégias" que deveriam ser apreendidas na formação da professora. A lacuna deixada pela formação/instituição torna o "próprio" bastante vulnerável às ações das táticas das professoras. Essas táticas são profundamente marcadas pelas experiências de quando foram alfabetizadas, devido ao seu valor pragmático e imediato. O que as professoras aprenderam na alfabetização estaria sendo utilizado para alfabetizar seus alunos, frente à fraqueza das estratégias de

sua formação. Isso provoca efeitos, pois, de acordo com Certeau (1998), compreendemos as táticas como algo não acumulativo e não sistematizado.

Aspecto que nos leva a acreditar que o desenvolvimento das professoras, com suas vitórias e dificuldades, se perdem nos conflitos diários. Contudo, o comportamento tático pode ser estudado e compreendido dentro de uma lógica, mesmo sabendo que ele não se reproduz da mesma maneira. Uma lógica que revela a ausência de estratégia, na resolução de problemas de aprendizagem, fazendo com que as experiências táticas das professoras entrem em ação.

Analisando os relatos das professoras, acreditamos que a maioria das suas práticas se aproxima mais das táticas, ou seja, se distanciam das estratégias. Percebemos que essas táticas foram utilizadas como último recurso diante da fraqueza da instituição em não fornecer na formação da professora estratégias adequadas à situação de sala de aula. Para explicar isso Certeau (1994) salienta que:

> Quanto maior um poder, tanto menos pode permitir-se mobilizar uma parte de seus meios para produzir efeitos de astúcia: é com efeito perigoso usar efeitos consideráveis para aparências, enquanto esse gênero de “demonstração” é geralmente inútil e a seriedade amarga necessidade torna a ação direta tão urgente que não deixa lugar a esse jogo. As forças são distribuídas, não se pode correr o risco de fingir com elas. O poder se acha amarrado à sua visibilidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como “último recurso”: “Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia”. Traduzindo: tanto mais se torna tática. (Certeau, 1994, p-101)

Capacitações e Programas

Nas memórias sobre as capacitações das professoras ou programas que participaram, notamos que existiu um avanço significativo das estratégias sobre as táticas.

Sobre essa etapa, a professora Luci destacou a que mais lhe ajudou a levar para sala de aula atividades que estimulassem o aluno. Relatou que foram muito

importantes as dinâmicas que aprendeu no Programa de Capacitação do Projeto de Jovens e Adultos. No entanto, não lembrou como foram essas dinâmicas, apenas percebeu que suas práticas melhoraram muito depois que participou desse projeto. Ficou nessa etapa, apenas a impressão da professora, de uma etapa que contribuiu muito para suas práticas, mas não temos em seus relatos, a descrição de atividades.

Já no relato da professora Elisângela, sobre essa etapa, obtivemos mais êxito, no item, descrição de atividades. A professora disse que aprendeu a trabalhar, dividindo os alunos por níveis de aprendizagem – pré-silábicos, silábicos e alfabéticos. Alertamos a professora que a mesma havia citado isso como experiência do Magistério. A mesma explicou que tinha estudado essa teoria no magistério, mas que não sabia como aplicar em sala de aula, só conseguiu fazer isso, depois de uma capacitação com Ester Gross, professora e pesquisadora da UFPE, em uma capacitação fornecida pela prefeitura da cidade do Recife. Aprendeu a elaborar atividades específicas para grupos de alunos nos seus respectivos níveis de aprendizagem, como podemos no seu relato a seguir:

> *Comecei a ensinar sem saber nada sobre alfabetização, e só tive alguma noção, depois que solicitei para ensinar na alfabetização e ter capacitações, foi fundamental a capacitação ministrada por Ester Gross. Essa capacitação era o dia todo durante cinco dias, voltada para alfabetização de jovens e adultos, foi lá que vi a teoria e a prática junta. Uma das atividades dessa capacitação consistia em classificar o nível de hipótese silábica de adultos e dividi-los por esses níveis. Adotei esse sistema de dividir por níveis nas minhas aulas. Vendo primeiro as letras depois as silabas em seguidas as palavras. (Elisângela, professora alfabetizadora).*

A professora Ana Cláudia não se lembrou de nenhuma capacitação que lhe tenha fornecido elementos para sua prática diária. Essa professora foi a que mais defendeu o trabalho com padrões silábicos e os livros tradicionais. Sempre afirmando que os construtivistas teorizam, mas, na hora da prática, eles têm que voltar ao método tradicional. Perguntamos a professora porque isso acontece, a mesma disse – “é só o que funciona, os padrões silábicos”.

A que mais demonstrou entusiasmo com as experiências das Capacitações e Programas, foi a professora Socorro. Disse que a maioria das atividades que utiliza foi de experiências oriundas do programa Brasil Alfabetizado, que participou como professora, quando era aluna do curso de pedagogia na UFPE, e do programa MAIS da prefeitura do Recife. Segundo ela, nesse último, trabalhava com alunos atrasados das séries iniciais. Dentre atividades que vieram dessa etapa, a professora Socorro destacou: atividades de apropriação da escrita alfabética; formas de ler com os alunos; contar histórias para formação de textos. Sobre sua experiência no Programa MAIS, ratificou dizendo:

> *As capacitações do programa MAIS ajudaram muito, lá se trabalhava com o sócio-construtivismo, tento fazer isso na sala de aula aqui, mas me pego trabalhando de maneira tradicional, até mesmo porque os alunos já estão acostumados a trabalhar assim. (Socorro, professora da 2º anodo 1º ciclo).*

O relato acima mostra a dificuldade da professora de romper com as práticas "tradicionais" de ensino com alunos que, possivelmente, tiveram um ensino "tradicional" nos anos anteriores.

Registramos diversos usos para uma mesma prática e várias origens da mesma prática. Descobrir como as professoras aprendem e onde aprendem suas práticas, trata-se aqui de uma teia, cuja tessitura é complexa. Principalmente, quando vislumbramos o uso que elas fazem do que aprenderam. Descobrimos que mais importante do desvendar o que elas sabem é saber que uso as mesmas fazem disso, como elas consomem esse saber. Ainda em Certeau, sobre esse assunto, destacamos:

> "O consumo, este é astucioso, é disperso, mas ao mesmo tempo ela se insinua silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem dominante" (Certeau, 1994, p.96).

Fizemos uso dos conceitos de estratégia e tática defendidos por Certeau (1994). E, a partir daí, notamos que as práticas das professoras pesquisadas estão

mais no tático do que no estratégico. Esse fato pode interferir nas práticas das professoras como também no processo de alfabetização dos alunos, pois:

> Nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meio para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento "dentro do campo de visão do inimigo" como dizia bom Büllow, e no espaço por ele controlado. (Certeau, 1994 p-99).

3.2-4. Memórias sobre as Experiências Adquiridas como Professora em Sala de Aula.

Quando estávamos entrevistando as professoras, aparecia nas suas falas experiências que elas adquiriram na sala de aula, quando estavam ensinando. Por isso, criamos um tópico, para analisarmos esse fato. Sabemos, no entanto, que essas experiências perpassam por outras etapas de suas vidas. Mas, vamos observar o que as professoras relataram sobre esse tema.

Durante as atividades em sala de aula, a professora Luci informou que aprendeu a não usar um método só, mas vários métodos, misturando, fazendo testes e analisando o que funciona ou não. Solicitamos que descrevesse esses métodos e como eles se misturaram. Destacou que usa o tradicional com desenhos e, ao mesmo tempo, explica conceitos sobre o assunto. Aprendeu, também, a não julgar o aluno só pelo saber, mas por tudo que ele faz. Lembrou, por último, das atividades de correção coletiva no quadro, feitas pelos próprios alunos, e a de colocar como texto algumas músicas infantis e receitas de comida, porque as crianças se interessavam e levavam para casa para a mãe fazer.

Referente a esse tipo de experiência, a professora Elisângela disse: "abandonei as práticas com textos que não eram da vivência do aluno, onde eu retirava palavras-chaves, os alunos não se interessavam". A professora informou

que a origem dessa prática era oriunda dos livros de alfabetização “Viva a Vida”, de Bragança e Carpaneda da Editora FTD, de 1996, completando: “abandonei devido ao não interesse dos alunos”. Enfatizou, ainda, que aprendeu, em sala de aula, diante da necessidade, a relacionar o método tradicional com os níveis de escrita de Emília Ferreira, conforme relatou abaixo:

> *O aluno encontra-se no nível de escrita pré-silábico utilizando desenho, rabisco e/ou letra a prática pedagógica serviria para o aluno através da coordenação motora e da identificação das letras do alfabeto progredir para o nível seguinte. No nível de escrita silábica quantitativa a relação com o tradicional seria o reconhecimento das famílias silábicas. No nível de escrita silábica qualitativa a relação com o tradicional seria a leitura de palavras. No alfabético quantitativo a relação com o tradicional seria a leitura de frases. No alfabético qualitativo a relação com o tradicional seria leitura de textos. (professora alfabetizadora Elisângela).*

Analisando o relato da professora, podemos inferir que a mesma percebeu a necessidade de trabalhar de forma tradicional, mas que, na impossibilidade de adotar este método, resolveu introduzi-lo, em paralelo, com os níveis de escrita alfabética da psicogênese.

Elisângela associa os níveis de escrita a um conceito e ao tradicional a uma atividade, talvez por tentar separar a teoria da prática, apesar de relacionar o trabalho com letras, sílabas, palavras, frases e textos como tradicional em um percurso semelhante ao do método sintético, ou seja, um trabalho na alfabetização partindo das unidades menores para as maiores partes.

Percebemos diversos conflitos nas falas da mestra, assim como veremos mais adiante em suas práticas. Porém, o que a princípio pode nos parecer confuso e inexplicável, no fundo existe uma lógica. Essa lógica é relatada por Certeau, quando ele diz que:

> Cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e, sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo. (Certeau, 1994, p-38)

Para Soares (2003), essas rupturas e mudanças se constituem em algo positivo, pois, segundo a mesma, elas são fecundas, são revoluções construtivas. Explica que se “arranca o que um dia se plantou, planta-se outra coisa, mas não se lança fora o que se arrancou”. Não se joga fora o que se viveu, mas trabalhamos com os mesmos dados de outra forma, acrescentados de dados e experiências novas. Estamos todos nesse processo de transformação, um risco, segundo a autora, em espiral.

Tentamos buscar um exemplo dos “modos de operação”, supracitado por Certeau (1994), perguntando a professora se ela lembrava de alguma atividade que relacionasse os níveis de escrita com o método tradicional. A mesma destacou:

> *A prática das famílias silábicas, no nível silábico, onde eu peço que o aluno escreva a família do:*
>
> *p – pa pe pi pó pu*
>
> *t – ta te ti to Tu*
>
> *b – ba be bi bo bu*
>
> *c – ca co cu*
>
> *Através desses quadrados, chamados por mim de fichas, os alunos formam palavras pegando a ficha da sílaba, , por exemplo, PA, juntando com a ficha da sílaba TO, formarão a palavra PATO. Junção de sílabas para formação de palavras. (professora, alfabetizadora, Elisângela).*

A professora Elisângela fabricou sua prática, apoiada em vários elementos: do tradicional, do novo, do tradicional com intenção de novo, do novo com intenção de tradicional.

Talvez, essas táticas estejam imbricadas na maneira de pensar da professora, tecendo suas aulas com elementos, aparentemente, aleatórios e encontrados em suas experiências, porém com uma lógica e obedecendo a regras e necessidades. Vimos, então, uma professora, formada em 2005, no curso de Pedagogia, trabalhando com atividades voltadas para os padrões silábicos em uma concepção de língua como codificação e decodificação. Assim:

> Pode supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas à ocasião e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar, e, portanto desprovida de ideologia ou de instituições próprias, obedecem a regras. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas. Isto significa volta ao problema, já antigo, do que é uma arte ou "maneira de fazer". Dos gregos a Durkheim, passando por Kant, uma longa tradição tentou precisar as formalidades complexas (e não de todo simples ou "pobres") que podem dar conta dessas operações. Por esse prisma são... consumos combinatórios e utilitários... uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar. (CERTEAU, 1994, p-42).

A professora Ana Cláudia se lembrou de algumas experiências adquiridas em sala de aula: "Ditado corrigido na sala de aula pelos alunos. Idéia da minha cabeça. Deixei de usar, porque a atividade tomava muito tempo e alguns alunos tinham dificuldades para acompanhar". Observamos em suas falas, a busca de práticas que funcionem e o abandono daquelas que não funciona. Percebemos o pragmatismo, no sentido de uso imediato, das mestras que pode ter ligação com as críticas feiras às teorias no início das entrevistas.

Já a professora Socorro sobre as experiências adquiridas em sala de aula destacou:

-Adaptei algumas brincadeiras da infância ao conteúdo (brincadeira do "O que é o que é?)

-A forma de ler (soletrar – F, A FA, C, A CA, FACA)

-Trocar a ordem das sílabas, quando apresento padrões silábicos, evitando a "decoreba".

-Adaptei algumas atividades ao que me proponho trabalhar.

-Trabalhar, fazer atividades diferenciadas para atender aos diversos níveis do grupo. (Socorro, professora da 2º anodo 1º ciclo,)

A professora disse que fez essas adaptações e alterações, no decorrer de suas aulas, percebendo o que dava certo e errado e o que mais atraia a atenção dos alunos, promovendo com isso o ensino.

Esse ponto lembra-nos Chartier (1998). Para a autora, os professores, na organização de suas práticas pedagógicas, privilegiam principalmente as informações que são diretamente utilizáveis, ou seja, o "como fazer" melhor em detrimento do "por que fazer", os "protocolos de ação" **antes** que as "exposições explicativas ou os modelos teóricos". Os discursos, aos quais as professoras têm acesso, são transformados, nessa perspectiva, em discursos para sua prática, para serem incorporados a ela (ALBUQUERQUE, MORAIS, FERREIRA, 2005).

3.2-5. Memórias sobre o que levou a ser professora e o que faz com que permaneça na profissão.

Como havíamos salientado a partir das considerações de Soares (2001), o presente que se formou não aconteceu por meio de um caminho reto ou programado. Ele é sempre recheado de mudanças, na maioria das vezes, com acontecimentos bruscos e inesperados, provocando divergências de opiniões que se modificam ao longo da trajetória, como podemos observar no depoimento da professora Elisângela:

Quando eu era criança queria ser bancária, pois se ganhava bem na cidade onde morava, mas, quando eu terminei a 8ª série, uma professora chamada Rejane perguntou se eu queria fazer o magistério no colégio Nossa Senhora de Lourdes e eu disse que sim, mas eu não tinha coragem de falar com o

meu pai, foi então que ela pediu para a irmã dela falar com meu pai e ele me chamou e disse que eu iria pagar os estudos no colégio, pois a gente recebia uma pensão da minha mãe e essa pensão era para a feira mensal que eu e meu irmão fazíamos. Então meu irmão durante algum tempo ficou fazendo feira com a parte dele. Hoje o que me faz permanecer na profissão é o amor a ela, pois aprendi a gostar do que faço, pois o que faço é porque gosto. (Elisângela, professora alfabetizadora)

No caso da professora Socorro, o ingresso na profissão foi provocado pela mesma, na busca de amenizar os problemas sociais relacionadas à educação, ao passo que se constituía um desejo de infância. "*O interesse em trabalhar em favor do bem social. Acho que também um desejo de infância. Lembro-me perfeitamente brincando de ser professora diversas vezes".* Porém, passou por uma indecisão, conforme relatou abaixo:

Passei por uma indecisão sobre que profissão seguiria a de licenciada em psicologia ou de pedagoga, mas depois de ter reunido um grupo de crianças analfabetas, no bairro na Torre em Recife em 1993, para realizar leituras deleite senti que minha profissão era ensinar alfabetização. Nessa época trabalhava de comerciante, mas sentia que deveria trabalhar com o social, para modificá-lo dá uma contribuição. (Socorro, professora do 2º ano do 1º ciclo)

De maneira bastante objetiva, a professora Ana Cláudia disse que entrou na profissão porque "gosto de trabalhar com crianças. Permaneço, porque gosto, mas espero passar em um concurso que remunere melhor". Na sua fala, deixou entender que pretende passar pouco tempo na profissão docente, em busca de boa remuneração.

Os baixos salários[10] dos professores da rede pública de ensino têm sido um dos principais motivos da rotatividade de empregados nesse setor, que saem em busca de melhores condições salariais e de trabalho.

[10] Sobre a questão salarial dos professores, vale referenciar a lei aprovada pelo do governo federal que estabelece, até 2009, o mínimo de R$ 950,00 para todos os professores da Educação Básica.

Um pouco parecido com a professora Socorro, a mestra Luci também entrou na profissão devido a um sonho de infância: “O que me levou a ser professora foi um sonho de infância. E esse sonho é que me faz continuar e o investimento psicológico e material que fiz”. Notamos a referência, também, ao investimento material.

Três professoras ingressaram nessa profissão para atender a um gosto ou sonho. Já uma delas entrou na profissão por intervenção de outra pessoa. Quanto à permanência, uma diz que espera coisa melhor, duas falaram sobre o amor à profissão, e a outra sinalizou para o grande investimento psicológico e material feito

3.2-6. Memórias sobre as Experiências que mais Marcaram suas Vidas dentro de fora da Escola.

Baseados em Soares (2001), podemos dizer que, as professoras ao relatarem os acontecimentos mais importantes de suas vidas, destacam aquilo que hoje faz diferença, ou seja, que ainda rege suas emoções e ações.

Assim, quando o narrador decide aquilo que vai dizer sobre sua memória, mesmo que outro faça uma pergunta específica, ele escolhe que acontecimentos são mais importantes serão comentados. Nesse sentido, a autora salienta que “a própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referência que me dirige, hoje (...) não descrevo, pois; interpreto” (Soares, 2001, p.41).

Elisângela relatou como pontos mais importantes itens abaixo**:**

> *A separação dos meus pais foi muito dolorosa para mim, pois presenciei toda discussão e agressividade física entre os dois. O falecimento da minha mãe e do meu melhor amigo, confidente e conselheiro, foi como se faltasse o chão nos meus pés, eu não tinha mais como me apoiar, passei muito tempo*

Quando foram pesquisadas, as mestras ganhavam um salário mínino, ou seja, pouco mais de R$ 400,00, obrigando-as a trabalhar em outros expedientes para complementar a renda.

chorando e pedindo a Deus que eu morresse também, pensei várias vezes em suicídio, pois eu não estava mais agüentando tanto sofrimento em tão pouco tempo. Minhas irmãs foram morar com meu pai e minha madrasta. E na casa onde nossa família viveu tantos momentos felizes, agora só restava eu e meu irmão, onde nenhum dos dois sabia como agir diante de tanta dor e sofrimento, então ele sofria bebendo junto com os amigos e eu sofria chorando e me isolando das pessoas, talvez por medo de perder mais alguém, não sentia mais vontade de sair de casa a não ser ir para a escola. O tempo foi passando e eu comecei a trabalhar e estudar e dessa forma a dor e o sofrimento foram diminuindo, pois com o trabalho e estudo eu não tinha mais tempo pra pensar. O acontecimento que mais marcou a minha vida dentro da escola foi a professora Rejane ter pedido para a irmã dela falar com meu pai para eu fazer o magistério. (Elisângela, professora alfabetizadora)

Como dizia Paulo Freire: “o professor não é uma pessoa na escola e outra fora dela”. Percebemos isso nas práticas da professora Elisângela. Foi a professora que mais se esforçou para responder as perguntas do questionário, como se tivesse uma necessidade de exteriorizar algo. Percebemos um olhar tímido e, por vezes, triste como alguém passou por muitas dificuldades. Encontramos as causas disso em sua história de vida relatada acima. Se temos professoras que colocam uma roupagem nova nas práticas de alfabetização, acreditamos que devemos levar em consideração, também, a personalidade e a visão de mundo, o jeito de ser da professora. Porém, apesar das dificuldades, a professora demonstrava muita competência e principalmente paciência com seus alunos.

Já a professora Socorro, sempre alegre e despojada, não revelou grandes percalços em sua vida, apesar da morte da mãe. A professora Luci revelou uma grande decepção, quando ingressou no ensino público, um choque em relação à realidade da escola e o sonho de sua infância em ser professora. A professora Ana Cláudia preferiu não falar sobre esse item, como também não permitiu gravar nem filmar suas entrevistas, o que foi respeitado.

Segundo Nóvoa (1992, p.67) “ao ser professor, interligamos a maneira de ser como pessoa com a maneira de ensinar. Conseqüentemente, a maneira de ensinar

revela a nossa maneira de ser". Dessa forma, as memórias põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, as suas emoções, os seus conceitos, possibilitando que sejam identificadas rupturas e continuidades com as práticas docentes construídas coletivamente. Soares (2001) defende como o presente e o passado deve ser encarado, pois:

> Conto o passado – o passado de que foi contemporâneo aquela que fui – conhecendo-lhe o futuro; portanto, na verdade, reconstruo-o em função desse futuro, que é o meu presente hoje. Não propriamente em função do ponto de chegada, mas em função do ponto em que agora estou (Soares, p.41).

3.3- A Interface Explicativa entre as Origens das Práticas de Alfabetização e o Processo de Fabricação do Cotidiano Escolar.

Depois de analisarmos os dados sobre uma ótica mais ampla e subjetiva, buscamos nesse capítulo uma sistematização dos dados de uma forma mais

objetiva. Para isso, fizemos uso de gráficos para demonstrar como as professoras mobilizam suas memórias na fabricação de suas aulas. Procuramos, por meio disso, criar uma ponte entre as memórias das professoras e a fabricação do cotidiano. Um pouco parecido com o que tentamos discutir nos dois capítulos anteriores, mas agora com o objetivo de saber como as professoras se inscrevem nessa fabricação.

Para isso, dividimos as práticas das professoras em três grupos. O primeiro grupo foi referente às **atividades com textos**. O segundo, **práticas que não promoveram reflexão sobre a leitura e escrita** (atividade de cópia, de juntar sílabas, de repetir exemplos). E o último, **práticas que promoveram reflexão sobre a leitura e a escrita** (reflexão fonológica, correspondência grafofônica). Depois, cruzamos algumas variáveis: origem das práticas x professoras; tipo de atividade x origem das práticas e professoras x diagnose. Essas etapas tiveram a finalidade de analisar o encontro das experiências das mestras com a construção de suas práticas.

Registramos, também, as categorias referentes às origens das práticas. Essas origens foram feitas da seguinte forma: primeiro observamos as aulas, depois mostramos para as professoras as práticas que registramos e solicitamos que elas identificassem qual a origem de cada uma. As professoras citaram como origens de suas práticas as seguintes fontes: **quando foi alfabetizada; livros, de outra professora; capacitação; invenção sua, revista; quando foi alfabetizada junto com capacitação.** Conforme legenda a seguir:

Tabela - 09

LEGENDAS DAS ORIGENS DAS PRÁTICAS

QUANDO FOI ALFABETIZADA	**Atividades que vieram da alfabetização das professoras**
OUTRA PROFESSORA	**Atividades que as professoras aprenderam com**

outras professoras

Atividades que as professoras aprenderam em capacitações

Atividades que as professoras julgaram ter inventado

Atividades que as professoras retiraram de revistas

Atividades que as professoras retiraram de livros

Atividades que vieram das experiências da sua alfabetização mescladas com aprendizados em capacitações.

Depois, cruzamos os dados observando a freqüência das atividades por professora e origem. Conforme podemos ver nos três blocos a seguir:

Tabela – 10

Atividades com textos: Práticas x Origens

ATIVIDADES COM TEXTO		
	ALFABETIZAÇÃO	2º ano1ª Ciclo

Práticas e Professora	Quantidade de Origens			
	Luci	Elisângela	Ana	Socorro
Leitura (texto pequeno)	3	1	2	2
Interpretar/ localizar no texto (informações, palavras e frases)		2		3
Total de práticas por professora	3	3	2	5

Origens	Totais da Tabela
QUANDO FOI ALFABETIZADA	3
OUTRA PROFESSORA	1

CAPACITAÇÕES	5
INVENÇÃO	0
REVISTA	0
LIVROS	4
Quando foi Alfabetizada / Capacitação	0
Total de Atividades	**13**

Nesse primeiro bloco, registramos a menor quantidade de atividades, um número muito reduzido de práticas voltadas para reflexão sobre a escrita e leitura. Um ponto importante foi o fato das três práticas da professora Luci terem vindo da sua alfabetização com textos de músicas infantis e nada de livros ou outras fontes como as demais professoras. Já a mestra Elisângela, realizou três atividades com texto, uma que aprendeu com uma professora e duas de em capacitações. A professora Ana Cláudia apareceu com duas atividades de texto tiradas de livros. Outro destaque foi com a professora Socorro que teve quase o dobro de atividades desse tipo, sendo três retiradas de capacitações e duas de livros didáticos.

Vale destacar que os livros didáticos utilizados pelas professoras continham textos pequenos sem muita coerência e se aproximando dos “tradicionais”, chamados textos cartilhados, com exceção dos três textos da professora Socorro, oriundos de capacitações.

Contudo, nosso recorte nessa pesquisa volta-se apenas para as atividades de apropriação, mas acreditamos que elas também estejam inseridas em práticas com textos. O trabalho especificamente com textos não fez parte do nosso objetivo de pesquisa, sem, no entanto, com isso, querer desconsiderar esse importante trabalho, pois, acreditamos que os alunos devem ser inseridos em práticas de leitura de textos, que circulam na sociedade, e que possam trabalhar tanto o sistema de notação alfabética, assim como também compreenderem e produzirem os vários gêneros textuais.

A seguir, analisaremos as atividades de apropriação em dois blocos. Primeiro as que não promoveram a reflexão sobre a leitura e escrita. Segundo, as atividades que promoveram reflexão sobre a leitura e escrita.

Tabela - 11

Atividades que não promoveram reflexão sobre a leitura e a escrita: Práticas x Origens

ATIVIDADES QUE NÃO PROMOVOREM A REFLEXÃO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA				
	ALFABETIZAÇÃO		2º ano1ª Ciclo	
Práticas e Professora	Quantidade de Origens			
	Luci	Elisângela	Ana	Socorro
Cantar	5	5		5
Contagem de Aluno	1			
Contar Estória	1	1		
Formar palavras juntando sílabas dadas	1	2	5	4
Completar frase com palavras dadas	2		1	
Desenho/pintura	4			
Memorizar Letras			1	1
Separar/Contar letras e sílabas (simples) - seguindo um exemplo	6	3	4	3
Padrões Silábicos (memorizar)	5	5	7	1
Reconhecer letras		1		3
Rezar	5	5	5	5
Total de práticas por professora	30	22	23	22

Origens **Totais da Tabela**

QUANDO FOI ALFABETIZADA	44
OUTRA PROFESSORA	1
CAPACITAÇÕES	4
INVENÇÃO	6
REVISTA	0
LIVROS	42
Quando foi Alfabetizada / Capacitação	0
Total de Atividades	**97**

O maior número de atividades se concentrou nesse bloco. Isso revela que a maior parte das práticas das mestras voltava-se para a maneira “tradicional” de alfabetização. Quarenta e duas práticas registradas vieram de livros didáticos, trinta e nove de quando foram alfabetizadas. Assim, notamos que essas duas origens são as que mais fornecem elementos nas práticas das professoras para as atividades que não promovem uma reflexão sobre a leitura e escrita. Esse fato pode estar relacionado com o processo de alfabetização das mestras. Como as experiências dessa época foram mais marcantes, e lhes fornecem as táticas para a fabricação de suas aulas, é de se esperar que elas busquem em suas memórias e nesses livros “tradicionais” elementos que se aproximem da lógica de alfabetização de sua época como aluna.

Notamos uma intervenção da capacitação (formação continuada) na fabricação das práticas da professora Socorro, e um número significativo de práticas oriundas de sua alfabetização. Percebemos que sua participação em programas como **Brasil Alfabetizado** e o **Mais** da prefeitura não fez com que ela abandonasse as práticas tradicionais com os padrões silábicos. Porém, a mesma demonstrou várias práticas que promoveram a reflexão sobre a leitura e escrita conforme veremos mais adiante. As origens das práticas tiveram uma freqüência alta nas práticas oriundas de quando as professoras foram alfabetizadas. Tivemos um destaque para professora Luci que revelou um número bastante elevado de práticas com essa origem. Já as demais professoras ficaram num patamar quase idêntico. Não obstante, a professora Luci demonstrou em sua rotina, práticas bastantes “tradicionais”.

Nas atividades tradicionais, o aluno não parece ser visto como um sujeito ativo, que levanta hipóteses, mas dependente apenas de estímulos externos. Porém, essas atividades parecem ser importantes no processo de alfabetização, se articuladas aos outros eixos do ensino de língua portuguesa – leitura, produção de textos – e materializadas através de atividades significativas de apropriação do sistema – como jogos didáticos ou gêneros textuais, cujas características lingüísticas estejam a serviço do trabalho com a alfabetização, por exemplo, poemas, trava-línguas, parlendas, entre outros. Ainda dentro desta categoria, aparecem os padrões silábicos que foram trabalhados por todas as professoras. Segundo Albuquerque (2005), sabemos que no Brasil, e, mais ainda, em Pernambuco, o método silábico foi o que predominou nas práticas de alfabetização. Assim, a resposta mais comum seria a que ressalta a dificuldade de se alfabetizar sem o uso dos padrões silábicos.

Essa autora destaca ainda que na década de 1980, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreira; Teberosky, 1985) contribuíram para a desestabilização da concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia a partir de atividades de memorização. As autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético.

O que estamos tentando levantar nesse bloco são os motivos que levam as mestras, mesmo com formações recentes, no caso das professoras Socorro e Ana Cláudia, ou com pós-graduação, como é o caso das professoras Luci e Elisângela, a usarem os padrões silábicos, mesmo cientes das orientações da academia para deixarem essas práticas.

Dentre os fatores que podem estar orientando a lógica das professoras na fabricação de suas aulas, existe o fato dessas práticas tradicionais terem feito parte de suas histórias, ou seja, fizeram parte de suas experiências educacionais e acabaram por criar padrões sobre o que deve ser ensinado às crianças na alfabetização.

Outro ponto sobre essa questão seria a possibilidade de na formação das professoras não ter sido contemplado suas memórias nem tampouco abordado o que as mesmas pensam sobre o que deveria ser uma prática de alfabetização, explorando suas experiências com a leitura e a escrita. Além de serem tratadas as questões práticas, didáticas, ou seja, o como fazer na alfabetização.

Acreditamos que a lógica das ações dessas professoras, em trabalhar com essas práticas tradicionais, seria a crença delas na eficácia desses métodos. Mas, quando entram em contato com as novas discussões sobre práticas que promovem a reflexão sobre a leitura e as escrita, essas práticas não desaparecem, na realidade, parecem que são somadas a elas. Queremos dizer que os métodos tradicionais entram nas práticas das mestras junto com as novas formas de alfabetizar. Isso, por vezes, causa alguns conflitos e contradições. Veremos no próximo bloco alguns desses conflitos.

Tabela - 12

Tabela atividades que promoveram reflexão sobre a leitura e a escrita: Práticas x Origens

ATIVIDADES QUE PROMOVERAM A REFLEXÃO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA				
	ALFABETIZAÇÃO		2º ano1ª Ciclo	
Práticas e Professoras	**Quantidade de Origens**			
	Luci	**Elisângela**	**Ana**	**Socorro**
Caça-Palavras	1	1		
Comparar letras/sílabas finais e iniciais (rima)				6
Comparar Certo/errado				4
Cruzadinha		1	3	1
Escrever palavras	4	2	4	4
Escrever frases		2		
Jogos Didáticos		1	1	2
Leitura de palavras sem ajuda da professora			1	1
Total de práticas por professora	**5**	**7**	**9**	**18**

Origens **Totais da Tabela**

QUANDO FOI ALFABETIZADA	6
OUTRA PROFESSORA	2
CAPACITAÇÕES	4
INVENÇÃO	8
REVISTA	1
LIVROS	6
Quando foi Alfabetizada / Capacitação	12
Total de Atividades:	**39**

Podemos observar nos dados acima que o número total dessas atividades (39) foi inferior ao bloco anterior que registrou (97). Esse quantitativo parece revelar que as professoras realizaram atividades que promoveram a reflexão sobre a leitura e escrita, porém em uma freqüência baixa. Talvez isso tenha acontecido devido aos novos conceitos estarem, lentamente, aparecendo nas práticas das professoras.

Dentre as atividades que promoveram a reflexão sobre o sistema de escrita, constatamos que a maior freqüência está concentrada na origem – Quando foi alfabetizada/ junto com capacitação – especificamente nas práticas da professora Socorro.

Acreditamos que isso possa estar relacionado ao fato da mesma ter participado do Programa Brasil Alfabetizado e do Programa Mais. Programas que ofereceram capacitação constante para quem participou. De início, pensávamos que a professora diante da participação desses programas, talvez, abandonasse as práticas tradicionais, mas isso não aconteceu. Essa professora misturou práticas que aprendeu, quando foi alfabetizada, com outras que aprendeu nas capacitações dos programas.

Sobre as práticas que promovem a reflexão sobre a leitura e a escrita, Albuquerque (2005) destaca que, na aprendizagem do sistema de notação, as pesquisas sobra a psicogênese constataram que as crianças ou adultos analfabetos passavam por diferentes fases que iam da escrita pré-silábica, em que não há correspondência grafofônica, perpassando pela escrita silábica, até chegar à alfabética. Nesse, sentido, é que pensamos as atividades que promovem a reflexão

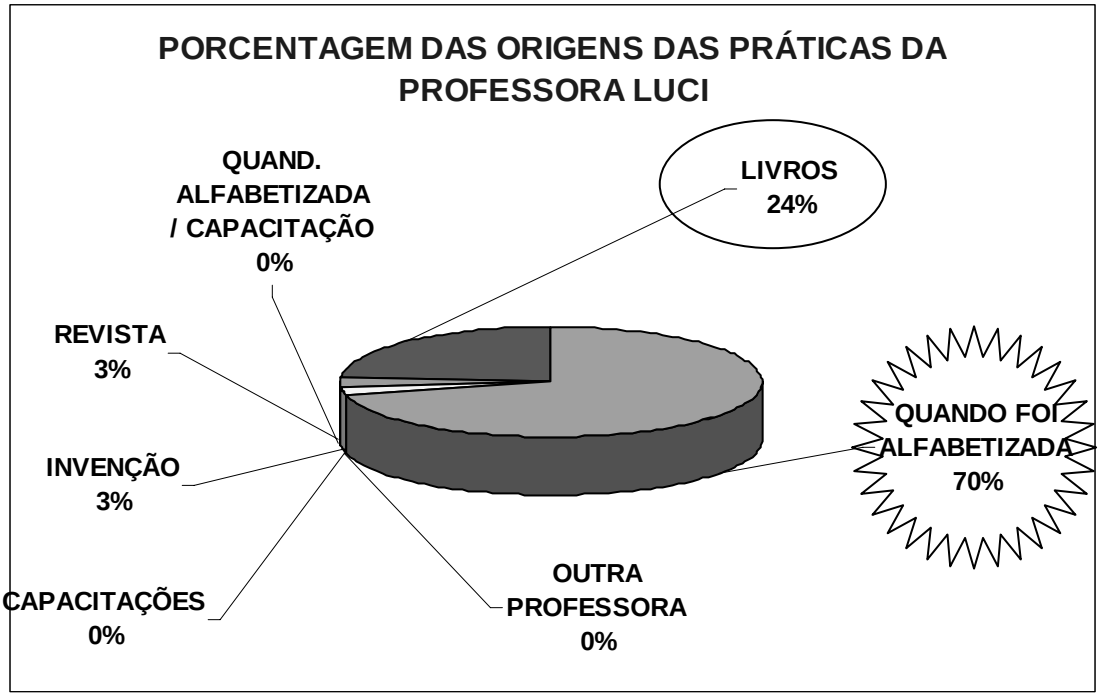
sobre a leitura e a escrita, pois, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, os alunos precisam compreender como esse sistema funciona, e isto pressupunha que descobrissem o que a escrita notava (ou “representava”, “grafava”) e como a escrita criava assas notações (ou “representações”). Assim, eles precisariam entender que o que a escrita alfabética notava no papel eram os sons das partes orais das palavras e que o que fazia considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (ALBUQUERQUE, 2005).

Pesquisas apontam para o fato de que mudanças têm sido realizadas nas práticas de alfabetização e que os professores têm se apropriado principalmente da necessidade de trabalhar com diferentes gêneros. No entanto, ao lado de atividades de leitura e produção de textos, uma boa parte dos docentes ainda lança mão de muitos aspectos dos métodos tradicionais de alfabetização para ensinarem o sistema de escrita alfabética. E justificam esse uso por sentirem a necessidade de um ensino sistemático de alfabetização (ALBUQUERQUE, 2005).

Para percebemos as origens das práticas que cada professora mais usou, construímos gráficos que revelaram a freqüência em relação e essas origens. Vejamos a seguir:

Gráfico – 05

Porcentagem das origens das práticas da professora Luci

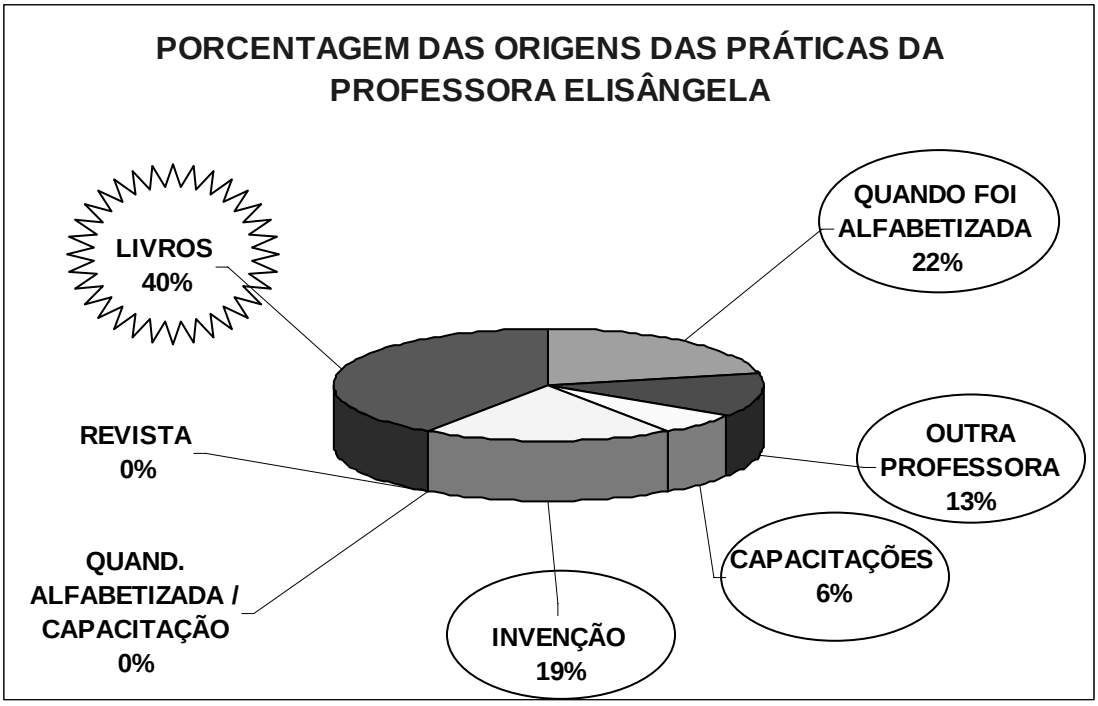


Notamos no gráfico da professora Luci a predominância de práticas oriundas de sua alfabetização, com um percentual de 70%; e, em segundo lugar, o uso de atividades de livros didáticos (tradicionais). Pode ser que isso esteja ligado ao fato da mesma possuir práticas próximas da forma tradicional de alfabetizar. A mestra demonstrou uma maior articulação de suas práticas às atividades que lembram o seu processo de alfabetização.

Vale destacar que ela não se coloca no campo das professoras que ensinam de forma tradicional, ou seja, essa consideração parece revelar que boa parte das ações da mestra não lhe pareciam se aproximar dessa perspectiva. O fato de não ter relatado às influências das capacitações na origem de suas práticas, estas podem estar relacionadas à uma concentração no item “quando foi alfabetizada”.

Gráfico – 06

Porcentagem das origens das práticas da professora Elisângela



A professora Elisângela buscou, na construção de suas práticas, atividades oriundas de livros didáticos, o que representou 40% de todas as suas atividades. Esses livros, em sua maioria, eram tradicionais. Quanto ao livro adotado pela escola, a professora não utilizou por classificá-lo como muito difícil para o nível de seus alunos.

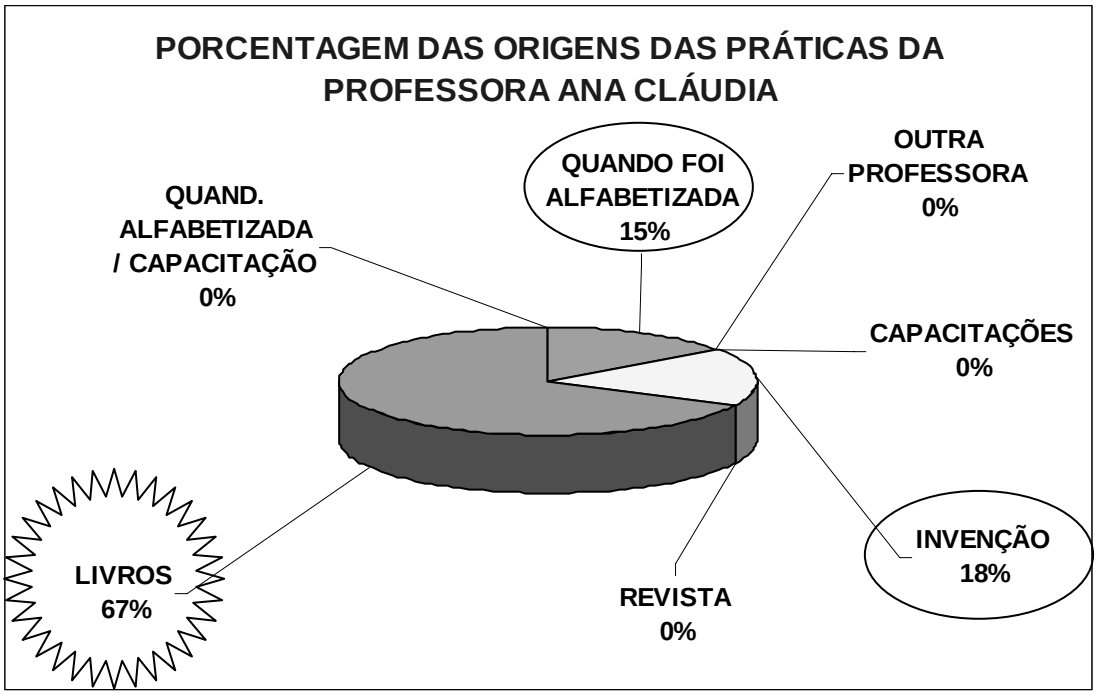
O segundo percentual mais representativo da origem das práticas foi ao item “quando foi alfabetizada”, , com um total de 22% de suas atividades, caminhando próximo do item “invenção”, com um total de 19% de práticas que nasceram da invenção das professoras. Boa parte dessas invenções eram mesclas de atividades com padrões silábicos e elementos que foram vivenciados em capacitações. Não criamos, contudo, uma categoria de origem Invenção/Capacitação, pois não apareceu nos relatos das mestras.

Mais adiante, na análise da professora Socorro, a categoria “Quando foi alfabetizada/Capacitação” aparece devido a mesma julgar e relatar, depois de refletir sobre sua prática, que algumas atividades tiveram origem na sua alfabetização e integraram-se a elementos vivenciados nas capacitações. Quanto às capacitações,

a professora Elisângela teve um percentual de 6% de sua prática influenciada por elas.

Gráfico – 07

Porcentagem das origens das práticas da professora Ana Cláudia



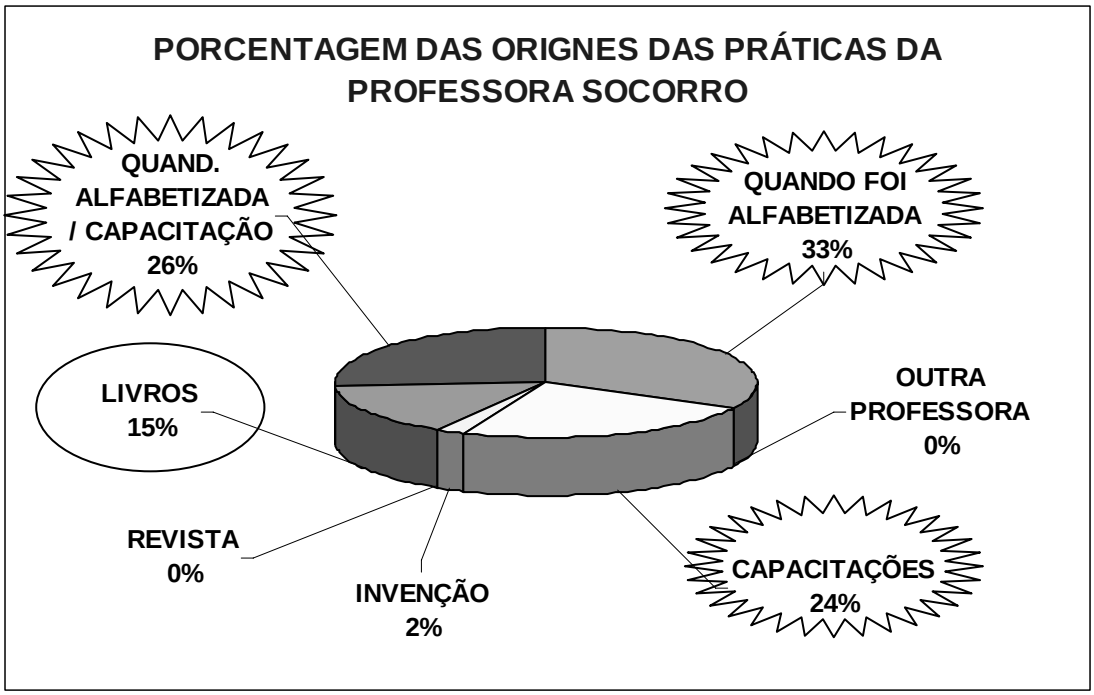
Já na professora Ana Cláudia, a concentração está nas práticas advindas de livros didáticos com um percentual de 67%. A maioria das atividades contemplava os padrões silábicos ou junção de sílabas. O que notamos é que a professora, talvez, por não vivenciar as capacitações, tenha se concentrado mais nos livros didáticos como fonte de suas práticas. Outras duas origens que se destacaram foram: “Quando foi Alfabetizada” com um percentual de 15% e sua “Invenção” com um percentual de 18%. Vale destacar que a nomenclatura “invenção” é uma atribuição da própria professora ao relatar de onde se originavam algumas de suas práticas.

Importante salientar que as invenções da professora estão ligadas às limitações impostas pelo trabalho com padrões silábicos. Por exemplo, o aluno não conseguia ler a palavra toda no quadro, apenas a primeira sílaba, a professora, então, tampa a primeira sílaba com a mão para forçar o aluno a visualizar a segunda sílaba.

A professora não utiliza o livro adotado pela escola, os livros utilizados por professora Ana Cláudia serviam como fonte de atividades para trabalhar com padrões silábicos.

Gráfico – 08

Porcentagem das origens das práticas da professora Socorro



Por último a professora Socorro com práticas oriundas de três fontes que se equilibraram: “Quando foi alfabetizada” com um percentual de 33%, “Quando foi alfabetizada/Capacitação” com um percentual de 26% e “Capacitações” com um percentual de 26%. Percebemos no gráfico que a presença mais acentuada das capacitações, tenha interferido na descentralização da origem das suas práticas no item “Livros didáticos” com um percentual de 15%, porém não reduziu a influência do item “Quando foi alfabetizada”.

Podemos inferir que, a professora apesar do contato com novos conceitos e atividades, durante as capacitações dos projetos Brasil Alfabetizado e Mais, não fez com que abandonasse as práticas tradicionais, mas somou a estas os novos conceitos e atividades, acabando por interferir na fabricação da sua aula.

Como a professora acreditava nos padrões silábicos, não abandonou tal crença, e, como também achou importante os trabalhos que permitissem a reflexão da leitura e escrita, numa perspectiva mais construtivista, apreendidos nas capacitações, teve que aumentar o número de atividades, chegando quase que ao dobro em relação às outras professoras.

Apesar de alguns dados positivos, a professora demonstrou mais práticas voltadas para apropriação da escrita do que na perspectiva do letramento, talvez esse aspecto possa ter influenciado no rendimento dos alunos

Acreditamos que as professoras persistem com práticas “tradicionais”, não só por que julgam serem melhores que outras práticas, mas por que não lhe fora ensinado, comunicado, explicado ou trabalhado, de uma maneira estratégica, outra maneira de alfabetizar seus alunos.

Portanto, o lugar “próprio” precisa da constante vigilância, de uma formatação, de dizer o que dele deve ser feito, como o espaço será utilizado, que estratégias e em quais situações. Assim, quando as estratégicas de ensino chegam à professora, ela tende a aplicá-las em seu cotidiano, sabe que ali, na sala de aula, existe algo que foi planejado estrategicamente para o ensino. Já na ausência disso, a professora aplica as várias possibilidades das táticas (o último recurso) fabricar seu cotidiano, assim:

> O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar o vôo” possibilidades de ganho. O que ela ganha não a guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformá-los em “ocasiões”... consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos... a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”.(CERTEAU, 1994, p-46-47)

A escola, um lugar tecnocraticamente construído com suas funções e ações pré-determinadas, acaba por se tornar um celeiro de experimentação e realizações, de necessidades e desejos. Sobre isso Certeau diz que:

> No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, “trilhas” em parte ilegíveis. Embora sejam compostas com os vocabulários de línguas recebidas e continuam submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outro e de desejos que não são nem determinados nem captados pelo sistema onde se desenvolvem. (CERTEAU, 1994, p-45)

Mesmo sendo um elemento estratégico, pelo fato de não ser percebido, essas atividades se caracterizam com táticas de alfabetização, pois são praticas criadas e pensadas no fogo dos acontecimentos em sala de aula, utilizadas e mescladas nas brechas e possibilidades deixadas pelo poder institucional. Impossibilitando que os pesquisadores as classifiquem ou as cientificise, tanto pela sua plasticidade como pela transitoriedade e pelo valor não acumulativo.

> Por isso Certeau salienta que de um lado “a disparidade entre o espetáculo de estratégias globais e a opaca realidade das táticas locais”, provoca um conflito de um lado as táticas são negadas pela ciência, por outro se torna muito difícil cientificá-las, tanto pela quantidade quando pela complexidade. Diante do fato a estrutura tecnocrática ocupa cada vez mais os espaços, tornando-os próprios e distantes da intervenção dos sujeitos anônimos, ou seja, “o investimento do sujeito diminui à medida que cresce a expansão tecnocrática” (CERTEAU, 1994, p.49).

Encontramos no discurso acadêmico ideológico, tanto na forma de ensinar como sobre as concepções que a academia critica,. a concepção por trás do ensino de alfabetização a partir da cartilha em oposição aos pressupostos teóricos do construtivismo. Sobre a ideologia, Chauí (1981)afirma que:

> O discurso ideológico é coerente e racional porque entre suas ‘partes’ ou entre suas ‘frases’ há ‘brancos’ ou ‘vazios’ responsáveis pela coerência. Assim, pela (a ideologia) é coerente não apesar das lacunas, mas por causa ou graças às lacunas. Ela é coerente como ciência, como moral, como tecnologia, como filosofia, como religião, como pedagogia, como explicação e como ação apenas porque não diz tudo e não pode dizer tudo. Se dissesse tudo, se quebraria por dentro. (CHAUÍ, 1981:114-15)

Pode-se inferir, com base em Certeau (1994, p-49), que as estratégias, as regras e normas estabelecidas, pelo poder institucional, são “um conjunto de

imposições estimuladoras da invenção, uma regulamentação para facilitar as improvisações" assim como foram às regras de metro e rima para os poetas. Se essas estratégias, regras e normas não são trabalhadas com as professoras de forma eficiente, elas fabricam seus cotidianos somente com as táticas, sem sistematização, ao acaso e sorte dos resultados. Estas estratégias, normas e regras funcionam como guia, ou, como disse Certeau (1994) como uma casa onde o inquilino vai decorar com suas representações. Sem as estratégias, as práticas são fabricadas sem propósitos definidos e claros, sem um efeito sistematizado e acumulativo. Seguem sem rumo certo que podem ajudar ou não no processo de alfabetização dos alunos.

Ferreira (2003) explica que a estratégia é dominante de seu espaço de ação, possuindo relação de força, capitalizando resultados, definindo projetos e impondo programas. Já as táticas, ao contrário, estariam relacionadas à forma com a qual "cada ator impõe a sua maneira o que lhe foi dado a fazer, compreender ou viver. Entretanto, o ator não é dono do espaço no qual se move, ele divide as cartas com quem encontra" Ferreira (2003)

Considerações Finais

Podemos constatar que as professoras utilizam em suas práticas vários métodos de alfabetização (sintético, analítico, analítico-sintético) e perspectivas como a da psicogênese da escrita e a do letramento. Porém, a finalidade com que as professoras aplicam esses métodos e perspectivas se distanciam do propósito para qual eles foram criados.

Assim, tivemos professores, relatando que utilizam a psicogênese da escrita alfabética para ensinar os padrões silábicos aos seus alunos, como podemos constatar nos relatos e práticas da professora Elisângela, ou, ainda, o ensino com os gêneros textuais, na perspectiva do letramento, para memorizar letras e sílabas, como visto nas práticas da professora Socorro.

As mestras demonstraram um transitar constante entre os métodos: sintético, analítico, analítico-sintético. Porém, as mesmas pareciam não perceber, pelo menos em seus relatos, essa movimentação em suas práticas diárias. Talvez, isso revele que as práticas voltadas para esses métodos (sintético, analítico, analítico sintético) possam estar assumindo uma nova roupagem na fabricação das práticas dessas professoras.

Uma roupagem que mistura um discurso inovador, promovido pelas novas descobertas das práticas de alfabetização, com práticas que ainda priorizam a língua portuguesa como apenas um código, caracterizando o ensino chamado, na atualidade, de tradicional, podendo, inclusive, interferir negativamente ou positivamente no progresso dos alunos. Notamos, também, que as professoras

passaram por conflitos e rupturas, em suas práticas, que promoveram avanços significativos em sua maneira de alfabetizar, conforme veremos mais adiante.

Das quatro professoras que analisamos, duas delas demonstraram integrar na fabricação de suas aulas, elementos de reflexão sobre a leitura e a escrita. Consideramos isso como um avanço proporcionado por experiências em capacitações, no processo de formação em serviço.

Esses dados podem estar ligados à ruptura dessas mestras com alguns elementos tradicionais. Por exemplo, a professora Socorro, que demonstrou nos seus relatos ter participado de um número significativo de capacitações, aspecto que pode ter promovido em suas aulas uma quantidade considerável de atividades de reflexão sobre a escrita.

Contudo, a mesma não abandonou os métodos sintéticos de alfabetização, como por exemplo, o trabalho constante com padrões silábicos. Essa professora fabricou suas aulas, alternando entre um trabalho de reflexão fonológica e outro com os padrões silábicos, o que parece revelar que as professoras, mesmo em contato com os novos conceitos, teorias e pesquisas sobre métodos de alfabetização, ainda sentem necessidade de aplicar métodos de alfabetização, considerados tradicionais.

Isso demonstra que as professoras, dentro de sua lógica, ainda acreditam que os métodos tradicionais, em determinada medida, são eficientes e não podem ser abandonados por completo. Constatamos esse fato no relato e nas práticas das quatro professoras pesquisadas que faziam uso diário de padrões silábicos e de

trabalhos mecânicos sobre a escrita. Buscavam essas atividades em livros didáticos tradicionais ou na sua memória de quando foram alfabetizadas.

Todas se recusaram a trabalhar com o livro didático adotado pela escola, por julgarem ser muito difícil para seus alunos, ou sob o julgamento de que esses livros não alfabetizavam seus alunos. O livro adotado pela escola era o de Gladys assinado por Magda Soares, reconhecido no meio acadêmico por sua abordagem didática pautada na perspectiva teórica do letramento. A negação das mestras, em torno da adoção desse livro, pode revelar que as mesmas estavam buscando, nos livros tradicionais, elementos de apropriação da escrita, numa perspectiva tradicional, como os padrões silábicos e trabalhos de memorização.

Acreditamos que as mestras, numa lógica pragmática frente aos conflitos e às limitações da escola e dos alunos, optam pelos métodos sintéticos, analíticos e analíticos, como solução frente à ausência de práticas que sistematizem a apropriação da escrita.

Contudo, as professoras enfrentaram problemas com o uso desses métodos. Por exemplo, a professora Ana Cláudia, defensora dos métodos e dos padrões silábicos, que não conseguia fazer com que seus alunos lessem uma palavra inteira no quadro, já que só conseguiam ler a primeira sílaba, obrigou-a a fabricar novas práticas. Foi o que observamos quando Ana Cláudia cobria com a mão a primeira sílaba para forçar os alunos a lerem a segunda, sem perceber que promovia, mesmo assim, a leitura de uma sílaba e não de uma palavra. A justificativa da mestra, diante do fato do aluno ler apenas uma sílaba, no entanto, foi a de que o excesso de

informação, no caso duas sílabas juntas, atrapalhava o aluno em sua leitura, por isso tapava com a mão a primeira sílaba.

Os discursos promovidos pela psicogênese da escrita alfabética e pelo letramento parecem penetrar lentamente nas práticas das professoras, mesmo com um sentido que diverge do ponto de vista conceitual, quando atrelado à prática, através da proposição de atividades.

No entanto, o fato de as professoras terem contato com essas reflexões faz com que as mesmas busquem, nas suas fabricações, elementos diferentes para resolver os problemas com seus alunos.

Foi caso das professoras Socorro e Elisângela, por um lado, que mesclaram trabalhos de reflexão fonológica com trabalhos de memorização. As capacitações, que essas duas professoras participaram, apareceram nos dados da pesquisa, como promotoras do debate dessas concepções.

Por outro lado, as professoras que não tiveram acesso às discussões sobre psicogênese e letramento ou acesso a atividades que trouxessem subjacentes essas concepções, demonstraram tender a buscar em suas memórias práticas de quando foram alfabetizadas. Foi o que aconteceu com a professora Luci, com a maior parte de suas atividades oriundas de sua alfabetização. Conseqüentemente, essa maneira de fabricar suas aulas, pode ter interferido no rendimento de seus alunos, já que seus alunos demonstraram os resultados mais negativos nas diagnoses.

Um dado importante foi o fato de professoras, como Ana Cláudia e Socorro, com formação recente, em Pedagogia, contemplarem, em suas práticas, o uso de padrões silábicos, mesmo admitindo que a academia e a escola as orientaram para não trabalharem dessa forma.

As professoras justificaram a “insubordinação”, alegando que não havia outra maneira mais eficiente de alfabetizar. Esses métodos tradicionais na, visão das mestras, demonstram uma eficiência que não é reconhecida pela academia. Talvez essa questão esteja ligada à ausência de atividades de apropriação da leitura e escrita nos livros atuais, conforme constatado por Morais e Albuquerque (2004) em pesquisas sobre os livros didáticos. Então, a busca de atividades de apropriação em livros tradicionais pode estar ligada a essa lógica, desafiando as regras, burlando as normas, para trabalhar os métodos tradicionais.

Baseados em Certeau (1994), compreendemos esse fato como sendo golpes que transformam o “próprio”, no caso a escola, em um lugar possível de fabricação, onde as mestras criam e recriam as práticas de alfabetização; m um terreno de batalha, onde as mestras tentam driblar as orientações oficiais para alfabetizar da maneira que elas acreditam que funciona.

A essas ações, chamamos de táticas, pois não foram planejadas, aconteceram a partir de elementos que as professoras vivenciaram em suas experiências, na, maioria das vezes, de quando passaram pelo processo de alfabetização, mesclando com elementos novos estrategicamente pensados, mas longe dos olhos de quem as

criou (teóricos, estudiosos, pesquisadores), assumindo uma forma diferente, com significados e intenções multifacetadas.

Contudo, essas adaptações podem revelar resultados não desejados pelas professoras, como a não-evolução dos seus aprendizes ou ainda em golpes de sorte como a criação de bons leitores. Diante dos fracassos e dos sucessos, as professoras selecionam o que serve e o que não serve para alfabetizar, utilizando sua rede de professoras para discutir e compartilhar experiências, discutindo o que dá certo ou não. Foi o caso da professora Elisângela que utilizou algumas atividades de outras professoras que alegaram o sucesso dessas atividades.

Portanto, as táticas ocupam espaços deixados pelo poder institucional, das estratégias, mas elas mesmas não se sustentam nem se transformas em estratégia, pois elas são movimento no terreno do outro sem valor cumulativo. E quanto mais fraco for esse poder do “próprio”, no nosso caso, a escola, mais forte será a necessidade de táticas. No caso das escolas públicas, é evidente a fragilidade das condições de gerenciamento, controle e fornecimento de estrutura, como também é deficiente o sistema de formação de professores.

Essas fragilidades permitem golpes cada vez mais fortes das táticas, tendo o professor que fazer do “seu jeito” as práticas cotidianas na escola. Quando as teorias, normas, regras, currículos, formações, estratégias são passadas com deficiência pragmática e longe do contexto em que as professoras encontram na escola, as táticas assumem os espaços de maneira multifacetada e heterogênea,

sem uma reprodução específica de ideologias, mais sim de oportunidades de ocasiões que geram uma infinidade de possibilidades e limitações.

O jogo das táticas se faz no terreno do outro (a escola). A professora não planejou aquele espaço, nem definiu o currículo ou participou da decisão, ou seja, o que deve ou não ser ensinado estrategicamente. Ela vai jogar com esse espaço, vai negociar diante das determinações com suas táticas, ou seja, sua maneira específica de ensinar.

Como vimos em Ferreira (2004), a estratégia é dominante de seu espaço de ação, possuindo uma relação de força, capitalizando resultados, definindo projetos e impondo programas. Já as táticas, ao contrário, estariam relacionadas à forma com a qual “cada ator impõe a sua maneira o que lhe foi dado a fazer, compreender ou viver. Entretanto, o ator não é dono do espaço no qual se move, ele divide as cartas com quem encontra”. O fazer específico de cada professora, seu poder tático frente ao espaço estratégico é oriundo de suas experiências de vida. Essas experiências passam por ressignificações, ao longo da história de cada mestra, e se inscrevem na fabricação do cotidiano de uma forma sempre diferenciada, que podem ganhar ou perder força nas negociações, no espaço do próprio e com os outros sujeitos envolvidos em cada ação do cotidiano.

No caso de uma professora alfabetizadora, ela sabe que deve começar, muitas vezes, sem saber como, a alfabetização de seus alunos. Nesse caso, a trilha é aberta pelas “táticas” de informações, fabricadas pelas experiências não estratégicas da trajetória de vida da mesma (aquilo que a vida lhes ensinou), abrindo

caminhos, tentando chegar de maneira mais rápida e eficiente no objetivo, numa teia de valores e significados diversos daqueles pensados e sistematizados pelo meio acadêmico. Porém, esse caminho, cheio de curvas e desvios dos objetivos pensados cientificamente, podem, de certa forma, se ajustar. Isso acontece quando as professoras são capacitadas com estratégias eficientes, que contemplem o entendimento e as necessidades das mestras, ou seja, seu cotidiano, sua fabricação, sua história de vida.

Acreditamos que, mesmo sobre o efeito de uma formação estratégica forte, as táticas das professoras não deixarão de existir. Isso explica porque Magda Soares quando diz que se arranca “o que um dia se plantou, planta-se outra coisa, mas não se lança fora o que se arrancou”. Não se joga fora o que se viveu, mas trabalhamos com os mesmos dados de outra forma, acrescentados de dados e experiências novas. Estamos todos nesse processo de transformação, um risco, segundo a autora, em espiral.

Chegamos aqui na questão nuclear de nossa pesquisa. São os efeitos no presente que explicam as ações significativas do passado, e não o inverso, assim como também a trajetória de vida não acontece de forma linear nem as escolhas acontecem de forma programada e visível.

Certeau (1994) explica que a tática não tem a visibilidade das estratégias, é oculta e emergida na estrutura do próprio, estando dentro da estrutura, utilizando as informações fornecidas com finalidades diferentes de quem as criou. Assim, as estratégias pavimentam a estrada como ponto de partida e chegada bem definido e

as táticas criam desvios e caminhos variados que não se sabem onde vão chegar. Temos ai à astúcia demonstrada por Certeau (1994) e os efeitos disso na perspectiva de Soares (2001).

Assim, não as estratégias, mas as táticas que aparecem como mil maneiras de fabricarem o cotidiano escolar, quebrando o romantismo em acreditar que cada professora tem uma maneira específica de fabricar sua aula e que isso deve ser apenas pesquisado e demonstrado como algo criativo e bonito como as mil maneiras de se alfabetizar. Essas “mil maneiras” de fazer alteram, segundo Certeau (1994, p.86) “operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladas sobre os “detalhes” do cotidiano”.

Acreditamos, porém, que as professoras não ficam passivas diante das estratégias fornecidas pelas regras, normas, teorias. Elas as alteram em uma adaptação ao contexto da escola e da sala, mas quando não se têm essas estratégias, não existe adaptação, mas sim invenção, a partir das experiências de vida, experiências não estratégicas.

Encontramos nas memórias das professoras não apenas o que se viveu, mas o que elas disseram que pensavam quando viveram determinadas mudanças, tentando provocar com isso não um debate sobre a memória, mas sim um debate da memória e o mesmo com as práticas. Como vimos, Chauí (1981) coloca que “opondo, ao discurso sobre a unidade social, um discurso da unidade social (...) ao discurso sobre a revolução, um discurso da revolução; ao discurso sobre a mulher, um discurso da mulher”. Soares (2001) completa, afirmando que “é a distância entre

o discurso da cultura popular (o fazer de dentro com o trabalho, as mãos da vida) e o discurso sobre a cultura popular (o trabalho sem vida de pensá-la do lado de fora).”

O passado vivido, portanto, se processa no presente de maneira inseparável. Para Soares (2001) “não se pode separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado”. Isso nos leva a perceber que o passado não nos toma apenas por lembranças idênticas ao que aconteceu, mas por critérios que agora possuímos no presente para refletir sobre esse passado, e de como ele aconteceu.

Podemos observar que os indivíduos não buscam sempre colocar em prática as táticas oriundas desse passado. Eles as utilizam como último recurso, ou seja, quando não existem estratégias definidas que resolvam de forma prática os problemas de aprendizagem dos alunos. Isso nos leva a acreditar que as professoras alfabetizadoras, nas suas heterogeneidades, utilizam táticas como último recurso diante da ausência dessas estratégias que deveriam ter sido apreendidas em sua formação acadêmica, bem como pela ausência de poder do lugar próprio.

Como vimos anteriormente no espaço escolar, a convivência com diferentes formas de cultura favorece uma construção contínua de acordos e “fabricações” que possibilitam a dinâmica da sua existência. Conforme afirma Certeau (1974, p.148). “a escola (...) talvez seja um dos pontos onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajuste necessário entre modelos culturais contraditórios”.

Portanto, quando não envolvemos professores no processo de construção das estratégias de alfabetização, é possível que os mesmos criem resistência contra aquilo que eles não compreendem ou não decidiram. Levando em consideração a autonomia docente, abrem-se brechas para “criações”, ou seja, fabricações de táticas.

Levar em consideração que as professoras são autoras de suas práticas, eleva o nível da pesquisa para o entendimento das professoras como agentes ativas na construção de suas práticas, na percepção de que elas buscam e querem participar da construção e sistematização de suas atividades.

Dessa forma, o sujeito anônimo, perdido na multidão, aparece aqui com detentor do poder de transformar, de reagir diante dos conflitos, em contextos que não são totalmente globais ou restritos, mas em espaços cada vez mais heterogêneos e imprevisíveis, com uma formatação que muda e é dinâmica, . permeado de cultura global, local e individual que provoca um caldo onde os sujeitos utilizam as informações que lhe foram dadas de uma maneira específica, muitas vezes, não pensada por quem as criou. Esses sujeitos, detentores do poder da ação, fogem da mira do controle impotente das grandes instituições. Eles não sabem, nem o que fazem, nem o que pensam seus agentes. Apenas esses autores individuais possuem capacidade para dizer e refletir sobre os conflitos pelos quais passam, o que sentem e o que pretendem fazer com os conhecimentos que lhe foram fornecidos.

Entendemos que as estratégias são trilhas já abertas, na mata densa, que facilitam o percurso e o objetivo a que se espera. Um caminho criado e pavimentado

pelas bases da ciência e do teste. Já as táticas aparecem nas práticas como a ausência da visualização e compreensão desse caminho, que pode até ter sido mostrado, mas não fora compreendido estrategicamente por quem iria utilizá-lo. Assim, as táticas abrem caminhos forçados na mata densa sem rumo certo, sem bússola, acabam por encontrar o desconhecido, ou seja, caminhos que não levam para o destino pensado pelos que sistematizam o ensino.

No entanto, as normas e as regras não limitam a criatividade, pelo contrário, dão a ela uma forma de se multiplicar de maneira sistêmica e com um objetivo, ou seja, essas normas e regras determinam pilares que facilitam e ajudam professoras e alunos na construção de um conhecimento tal quais as regras dos poemas, que, em analogia às estratégias, não limitam a criatividade e invenção dos autores, pelo contrário, ajuda-os a exercitarem e a torná-las compreendidas e sistematizadas em fabricações anônimas. Essas fabricações anônimas se diluem no espaço tecnocraticamente desenvolvido e pensado estrategicamente.

O poder, então, não está nas instituições, mas seus autores mesmo anônimos, fabricam algo que lhes parece lógico e claro, mesmo que não seja o mesmo para os olhos de quem está de fora do processo.

Isso se evidencia, quando pesquisamos as práticas das professoras alfabetizadoras, pois notamos uma heterogeneidade profunda entre as práticas de uma professora e outra, mesmo sendo, às vezes, professoras oriundas de mesmo curso e grupo-social, tempo social, e ensinando na mesma escola. Esse dado torna difícil o papel daqueles que planejam estrategicamente o ensino nas séries iniciais, por esse motivo a academia tenta cada vez mais se aprofundar no conhecimento sobre como as professoras alfabetizadoras, constroem suas práticas e como utilizam as estratégias de ensino apreendidas em sua vida.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Eliana. A alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento. São Paulo: Autêntica, 2004.

ALBUQUERQUE, Eliana. Apropriações de Propostas Oficiais de Ensino de Leitura por Professores (O caso do Recife). Tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

_____ MORAIS, Artur. FERREIRA, Andréa. Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? Que dizem/fazem os professores?.Relatório final de projeto de pesquisa UFPE/CE. 2005.

ALVES, Rubem. Filosofia da Ciência. São Paulo, Loyola, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A etnografia da prática escolar. São Paulo, Papirus. 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo, Cortez. 2001.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. Magistério primário e cotidiano escolar. Campinas: Autores Associados, 1996.

BATISTA, Antônio Augusto G. Os(as) professores(as) são "não-leitores"? In: Marinho, M. e Silva, C. S. R. (orgs.) Leituras do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 23-60.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Aula de português: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes. 1985.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Educação em Revista, (10), dez., 1989.

BRANDÃO, C.R. O ABC do método. In: BRANDÃO, C.R., ed. O que é Método Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1981.

CALLAND, E R. Sousa de. Relatos autobiográficos de leitura e alfabetização. Ouvindo profesores para entender como pensam sobre o que ensinam. em Desafios da educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CERTEAU, M.de., A inveção do cotidiano 1. Artes de fazer. Rio de Janerio : Editora Vozes, 1994

CHARMAZ, K. Grounded Theory: objectivist and constructivist methods. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (Org.). The handbook of qualitative research. California: Sage, 2000

CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise enseignamente entre savoirs pratique et savoirs théoriques. Recherche et Formation. Les savoirs de la pratique : un enjeu por la recherche et la formation. INRP, n. 27 1998. p. 67-82.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ed. Ática, 2005

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CLEMENSTS, P. Autobiographical research and the emergense of the fictive voice In: SOLDER, J. CRAFT, A.; BURGESS, H., eds. Teacher development: exploring our own practice. London; Thousand Oaks; New Delhi, PCP, The Opem University, p. 160-166, 2001.

COOK-GUMPERZ, J. (Org.) A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COUTINHO. M. L. Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

FERREIRA, Andrea. A fabricação do Cotidiano Escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. Tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

_____. e LEAL, T. F. Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa: introdução ao tema In: MARCUSCHI, B. E SUASSUNA, L. (orgs) Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____.A fabricação do cotidiano de Michel de Certau: uma perspectiva de análise da cultura escolar. Recife (mímeo).

FERRERO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção (org.). Memórias de professoras: história e histórias, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo. Atlas. 2006.

GOODSON, Ivor (Ed.) Studying teachers' lives . London: Routledge, 1992.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

JOSSO, Marie-Chistine: Experiências de vida e formação, São Paulo, Cortez, 2004.

KAUFMAN, A. M. A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana e LEAL, Telma. *Educação de Jovens e adultos numa perspectiva do letramento.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. ALBUQUERQUE, Eliana. Desafios da educação de jovens e adultos: Construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LINS E SILVA, Maria Emília. "Cara Professora": práticas de escrita de um grupo de docentes. (tese de doutorado). Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2004.

MONTEIRO, Maria de Fátima. A Leitura de Literatura Infantil na Alfabetização: O que falam/fazem os professores sobre essa prática?. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Com se relacionam? Como "alfabetizar letrando". 2004.

Morgan D.L.. Focus groups as qualitative research. London: Sage. 2nd Edition 1997.

MORTATTI, M. R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo, UNESP. COMPED. INEP. 1999.

MOURA, Dayse Cabral. Por trás das letras: o ensino do sistema de notação alfabética na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

NORA, Pierre. Les lieux de mémoire. Paris: Gallimard, 1984.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A., coord. Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992. p.13-33.

_____. Os professores e as histórias de suas vidas. In NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Solange Alves de. O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

PAIVA, V. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. Cadernos de

PEREIRA, J. E. P. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). A Pesquisa na Formação Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Pesquisa n. 100, 1997

PENIN, Sonia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo, Cortez, 1995.

PERRENOUD, Ph. Ensinar : Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

PRADO, Guilherme do V. T. e SOLIGO, R. (orgs.) Porque escrever é fazer história – revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

REHFELDT, Gládis Knak, Monografia e tese: guia prático. Porto Alegra, Sulina, 1980

RICOEUR, Paul. A crítica e a convicção. Lisboa: Edições 70, 1997.

SALOMON, Délcio Vieira. Como fazer uma tese: elementos de metodologia do trabalho científico. Belo Horizonte, Interlivros, 1973.

SALVADOR, Ângela Domingos, Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração de trabalho científicos. Porto Alegre, Sulina, 1980, 1980.

SANTOS, Carmi Ferraz. O professor e a escrita: entre práticas e representações. (tese de doutorado). Campinas: UNICAMP, 2004.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SCHÜTZ, Ricardo. A idade e o aprendizado de línguas. 2005

SELLTIZ, Claire et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Herder, 1967.

SCHAFF, Adam. Relação cognitiva o processo do conhecimento a verdade. In: _____. História e Verdade. Tradução de Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1978

SMOLKA, A.L: A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. São Paulo. Cortez Editora. 2003.

SMOLKA, AL: A concepção de linguagem como instrumento: Um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia. 2003.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003. 123p.

_____. Metamemória – memória. Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez editora, 2001.

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

Teodoro, AHistórias (re)construídas. Leituras e interpretações de processos educacionais. São Paulo: Cortez Editora. 2004.

THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

VIEIRA, Andrea Amorim. A feminização do magistério de séries iniciais da rede pública do Distrito Federal. Tese - UNB 2003.

ZILBERMAN, R. LAJOLO, Marisa. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática,1996.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

1 – Nome

2 – Estado civil

3 – Quantidade de filhos

4 – Idade

5 – Quantidade de Jornadas de Trabalho

6 – Turno que trabalha na escola pesquisada

7 – Locais de trabalho

8 – Onde e quando fez o magistério

9 – Onde e quando fez a graduação

10 - Onde e quando fez a pós graduação

11 – Quanto tempo na rede pública municipal de ensino

12 – Série que ensina

13 – De onde tira as atividades

14 – O que lê

15 – O que escreve.

Roteiro da Entrevista

Com o intuito de registrar a percepção da professora sobre suas práticas e origem fizemos a seguintes perguntamos:

1 - Que práticas você realiza em sala de aula e de onde são oriundas?

2 - Que conceitos aprendeu nas mesmas etapas da questão anterior? Quais usa? Quais não usa? Por quê?

3 - Que práticas você deixou de realizar em sala de aula, qual a origem delas e porque você as abandonou?

4 - Que práticas você aprendeu ou ouviu falar, mas não consegue realizar em sala de aula? Qual o motivo?

5 - Que práticas você julga que inventou? Para atender que necessidades?

6 - Que práticas você adaptou, qual a origem e finalidade?

7 - De onde você tira suas atividades?

8 - O que levou você a ser professora? O que faz com que permaneça na profissão?

9 - Escreva um pouco sobre sua personalidade e seu estilo de vida?

10 - O que você gosta de ler e o que você gosta de escrever atualmente?

11 - Que acontecimentos mais marcaram sua vida dentro e fora da escola?