

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Débora Ortiz de Leão

**VIVÊNCIAS CULTURAIS NOS CENÁRIOS DA ALFABETIZAÇÃO:  
FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

Porto Alegre – RS

2009

Débora Ortiz de Leão

**VIVÊNCIAS CULTURAIS NOS CENÁRIOS DA ALFABETIZAÇÃO:  
FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Emilia  
Amaral Engers

Porto Alegre – RS

2009

Débora Ortiz de Leão

**VIVÊNCIAS CULTURAIS NOS CENÁRIOS DA ALFABETIZAÇÃO:  
FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em 19 de março de 2009.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. **Maria Emilia Amaral Engers** (Presidente/Orientadora)  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

---

**Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos**  
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilia Costa Morosini**  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleuza Maria Sobral Dias**  
Fundação Universidade de Rio Grande - FURG

Dedico esta tese ao meu filho,  
que, assim como muitas crianças,  
vivenciou o processo de alfabetização  
imerso na cultura escolar de seu tempo.

## **Presenças**

*Eles estão por dentro.*

*Nas palavras*

*e nos actos.*

*Nas cadeiras*

*nas gavetas*

*nos cabides e nos fatos.*

*Quando menos se espera*

*Fogem dos retratos.*

*Manoel Alegre*

## **PRESENCAS QUE MERECEM AGRADECIMENTOS...**

Em 2004, algumas presenças se fizeram constantes na minha trajetória de formação em nível de mestrado. Em 2009, algumas dessas presenças continuaram constantes...Outras, seguiram outros destinos, embora permaneçam presentes na lembrança daquele tempo vivido intensamente. Gostaria de agradecer novamente a todos(as) aqueles(as) que, a seu modo, contribuíram para a defesa dessa tese de doutorado:

Agradeço a Deus por me conceder a energia necessária e iluminar meus caminhos.

Sou grata ao meu filho Gabriel, presença diária e muito especial em minha vida. Seu sorriso torna ainda mais importante o carinho e o amor que dedicamos às crianças.

Agradeço aos meus pais, irmã, irmãos, cunhados(as) e sobrinhos(as) pelo apoio e pelo afeto. Prova de que a distância não é obstáculo para que se possa demonstrá-los.

Agradeço às minhas tias Carolina e Regina, bem como ao meu tio Vicente, pela acolhida carinhosa em Porto Alegre no momento inicial dessa trajetória.

Sou muito grata à Dona Santa, que esteve sempre presente, “puxando para cima” as energias e apostando na minha capacidade durante o tempo que me dediquei a esse trabalho.

Agradeço aos meus vizinhos queridos Sonia, Edson, Mabel, Raquel e Levi, pelo cuidado e dedicação dispensados a mim e ao meu filho desde que iniciei as viagens de estudos a Porto Alegre.

Aos meus amigos Isa, Luis, Cristine, Vinícius, agradeço pelas tantas vezes em que assumiram e nos proporcionaram acolhidas familiares.

À querida amiga Lisiele, agradeço pelo porto seguro e alegre das minhas chegadas à capital e pela paciência de ouvir confidências entre uma mudança e outra no visual.

Sou grata, ainda, às minhas colegas, Patrícia, Marilene e Graziela pelos momentos em que compartilhamos saberes e afetos nessa jornada em comum.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) pelas aprendizagens obtidas nos momentos em que estivemos refletindo juntos sobre educação.

Agradeço à Professora Doutora Maria Emilia Amaral Engers, minha querida orientadora, por me amparar com a sensibilidade, o carinho e a segurança necessários para que eu pudesse aprender e qualificar a minha formação docente. A sua presença amiga e acolhedora me dá a certeza de ter feito a melhor escolha.

Agradeço ao Professor Doutor Valdo Hermes de Lima Barcelos, meu co-orientador eleito, pelo incentivo, pela coragem e, também, pelas críticas transmitidas em meio a saberes e sabores divididos entre um café e outro.

Agradeço à Anahí, Patrícia e Andréa pela atenção dispensada às minhas solicitações junto à secretaria do Programa de Pós-Graduação.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), de modo geral, agradeço pelo financiamento do curso e da pesquisa, sob a forma de bolsa de doutorado.

Por fim, agradeço imensamente às três colegas, professoras que se dispuseram a colaborar com o desenvolvimento deste trabalho, permitindo a minha presença em sala de aula para investigar suas práticas em alfabetização. Agradeço imensamente a confiança e a disponibilidade que demonstraram durante todo o ano letivo de 2008.

## RESUMO

Com um olhar mais atento às práticas de alfabetização, buscou-se com este estudo colher a influência da cultura na capacidade de criação, inovação e reflexão crítica de três professoras que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas localizadas na cidade de Santa Maria. Como temática central, buscou-se investigar a prática docente frente à cultura e a sua interferência no processo de alfabetização escolar. Para tanto, elegeu-se o seguinte problema: como a dinâmica cultural tem influenciado as práticas de alfabetização no contexto escolar? Como demais questões norteadoras, colocam-se as seguintes: como os professores constroem um trabalho criativo em alfabetização? Que facilidades ou dificuldades encontram para alterar práticas tradicionais, culturalmente instituídas? Que práticas estão sendo usadas para ensinar crianças em processo de alfabetização? Utilizando-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, investigou-se: **(1)** as práticas de alfabetização desenvolvidas no espaço escolar, **(2)** os fatores culturais que interferem na criação metodológica referente à alfabetização e os referenciais teóricos que embasam as práticas dos professores. Isso tudo com a intenção de contribuir com avanços nas pesquisas voltadas à educação de professores que atuam ou irão atuar no contexto da alfabetização. Para tanto, buscaram-se algumas interlocuções que compuseram a trama de saberes explicitada no corpo do trabalho. Essas foram baseadas especialmente em: Nóvoa (1995); Tardif (2002); Engers (1987) Ferreira e Teberosky (1988); Thompson (1995); Hall (2005); Perez Gómez (2001) entre outros. A partir das análises empreendidas, reafirma-se a tese de que a cultura tem uma influência determinante nas práticas docentes em alfabetização uma vez que essas dependem de um conjunto de fatores que são regulados pelos seguintes segmentos: o poder público por meio de políticas educacionais; as famílias dos alunos representantes da sociedade em geral; os próprios docentes com as potencialidades e as fragilidades da sua formação. Evidencia-se ainda o fato de que as dinâmicas culturais são possíveis em função das inter-relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas.

Palavras-chave: práticas de alfabetização; cultura; formação e saberes docentes; políticas educacionais; relações interpessoais.

## ABSTRACT

A closer look to the practices of teaching how to read and write was used in this study to determinate the culture's influence over the capacity of creation, innovation and critical reflection of three teachers in first year classes of the Fundamental Course, in schools situated on the city of Santa Maria. The central thematic was to investigate the teaching practice facing the culture and its interference in the process of teaching how to read and write at school. In order to do it, the following problem was elected: how do the cultural dynamics has been acting on the practices of teaching how to read and write in the scholar context? In the following, other guiding questions are presented: how do teachers build a creative work over the topic of teaching how to read and write? What facilities or difficulties do they find to change traditional practices, culturally instituted? What practices are being used to teach children in process of learning how to read and write? Making use of a qualitative research approach, of ethnographic character, it was investigated: (1) the practices of teaching how to read and write developed in the scholar ambient, (2) the cultural factors that interfere in the methodological creation related to the process of teaching how to read and write and the theoretical references used as bases for the practices of the teachers. All of it was done with the intention of to contribute with the advances in researches involving education of teachers that work or will work in the context of to teach how to read and write. To accomplish that, some interlocutions that compound the scheme of knowledge explicated in the body of the work were searched. These ones were based specially in: Nóvoa (1995); Tardif (2002); Engers (1987) Ferreiro and Teberosky (1988); Thompson (1995); Hall (2005); Perez Gómez (2001) among others. Based on the analysis undertaken, it is possible to reaffirm the thesis that the culture has a determinant influence over the practices of teaching how to read an write, once that these practices depend on a set of factors that are regulated by the following segments: the public power, by means of educational politics; the families of the students, representing the general society; the teachers themselves with the potentialities and the fragilities of their formation. It is also evidenced the fact that the cultural dynamics are possible because of the inter-relations established among the people involved.

Keywords: practices of teaching how to read and write; culture; teacher's formation and knowledge; educational politics; interpersonal relations.



## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>viii</b>
<b>PRIMEIRAS PALAVRAS: APRESENTANDO ALGUMAS IDÉIAS .....</b>	<b>1</b>
<b>1. PONTOS DE PARTIDA: ...PARA INICIAR UM NOVO PERCURSO .....</b>	<b>4</b>
<b>2. INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: DIÁLOGOS COM OUTROS VIAJANTES ..</b>	<b>8</b>
<b>2.1. Escribas e professores: alfabetizando através dos tempos .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2. A formação e os saberes dos professores: um diálogo entre a história e a cultura .....</b>	<b>11</b>
<b>2.3. Alfabetização: bases teóricas contemporâneas e sua implicância na Cultura docente .....</b>	<b>17</b>
<b>2.4. Práticas de alfabetização: ensino e aprendizagem .....</b>	<b>21</b>
<b>2.5. A cultura: território da alfabetização .....</b>	<b>29</b>
<b>3. O PERCURSO METODOLÓGICO: UM MAPA FEITO E REFEITO PARA EXPLORAR NOVOS TERRITÓRIOS .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1. Os cenários e as participantes da investigação .....</b>	<b>43</b>
3.1.1. As escolas - lugares da aprendizagem em ação .....	43
3.1.2. As professoras: profissionais da alfabetização .....	47
<b>4. POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: TRANSFORMAÇÕES LEGAIS E REPERCUSSÕES NO COTIDIANO ESCOLAR .....</b>	<b>50</b>
<b>5. RELAÇÕES INTERPESSOAIS: AS INTERAÇÕES HUMANAS NA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURAL DO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>64</b>
<b>6. SABERES, VIVÊNCIAS CULTURAIS E PRÁTICAS DOCENTES: ENTRE O VIVIDO E O PERCEBIDO .....</b>	<b>69</b>
<b>7. PONTOS DE CHEGADA: ...E ALGUMAS REFLEXÕES PARA ENCERRAR A TRAJETÓRIA ATÉ AQUI PERCORRIDA .....</b>	<b>84</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>

Vencendo o tempo, fértil em mudanças,  
Conversei com doçura as mesmas fontes,  
e vi serem comuns nossas lembranças.

Cecília Meireles

## **PRIMEIRAS PALAVRAS: APRESENTANDO ALGUMAS IDÉIAS**

Em meio a muitos afazeres, vai se “vencendo o tempo, fértil de mudanças”<sup>1</sup>... em que foi possível explorar e percorrer outros territórios. Chega-se, enfim, a um ponto de chegada e se tem algo a dizer sobre os cenários visitados. Porém, foi apenas durante a viagem que se percebeu a complexidade do percurso escolhido. Não foram poucos os momentos de desassossego que inquietaram a alma e o coração. Mas, caso se acredite que a curiosidade move o mundo, sem ela, seria difícil torná-lo um lugar melhor para se viver. Seria essa a curiosidade epistemológica a que Paulo Freire<sup>2</sup> se referia? É nesse sentido que, descobrindo-se uma pessoa curiosa, descobrem-se novas curiosidades e outras “tantas caras curiosas”<sup>3</sup> que participaram desse desafio de conhecer o mundo.

Procurando relembrar motivos, vem a memória de algumas cenas e cenários que fizeram parte de uma trajetória profissional do passado. Essas lembranças são eternizadas com as características próprias de um tempo e de um lugar: a escola básica. A mesma que, tradicionalmente, se propõe a introduzir milhares de crianças no universo letrado.

Mas, como se sabe, mesmo antes de ingressarem na escola e após o ingresso na mesma, as pessoas convivem com o universo de letras, palavras, sons. A diversidade de experiências humanas acarreta, portanto, diferenças significativas quanto ao nível de interação com esses elementos da língua. Porém, até bem pouco tempo atrás, esse entendimento não fazia parte dos saberes e das práticas docentes. Precisamente no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, inicia-se uma trajetória docente que prosseguiu até os dias atuais. O local desse início foi uma escola da rede municipal de ensino localizada na região da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. À época, a escola apresentava uma estrutura física em condições extremamente precárias e a população que a freqüentava era composta de pessoas que enfrentavam dificuldades de toda a ordem. Passados alguns anos, ainda é difícil de

---

<sup>1</sup> MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

<sup>3</sup> PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus: seleção poética**. 32. impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

acreditar que se tenha atuado naquelas condições. Para agravar a situação, havia o risco constante de desabamento do prédio da escola e, por conta disso, em dias de chuva, as aulas eram suspensas. Apesar desse contexto, havia o interesse de pais e professores em oferecer o possível às crianças em termos de ensino da língua escrita e dos demais conhecimentos do currículo escolar.

Uma cena em particular, porém, nunca mais foi esquecida: uma professora que ensinava ler e escrever apontando para o quadro de giz com uma régua e repetia: C com A, CA. S com A, SA. CASA. A turma então, repetia, insistentemente: CASA, CASA, CASA, CASA, CASA...

Sendo essa uma cena observada já na década de 90, causou tamanho impacto que jamais houve sequer a possibilidade de esquecê-la. Assim como no livro infantil cuja história apresenta o “menino que aprendeu a ver”<sup>4</sup> quando aprendeu a ler, a professora vai apresentando, dia após dia, as letras e as palavras de modo que este as reconheça nas escritas e leituras do seu mundo. A situação, porém, não se detém na apresentação, e, sim, no modo repetitivo com que a informação chega aos seus interlocutores. Como se tratava de crianças pequenas, não raro, se observava que elas olhavam para todos os lados e repetiam a palavra apenas como se fosse uma melodia conhecida.

A partir desse momento, acredita-se, houve a determinação da busca pela compreensão dos fenômenos culturais no campo epistemológico da alfabetização e da educação de professores. Na elaboração da pesquisa que culminaria com essa tese, percebeu-se que o estudo de dinâmicas culturais seria de tal complexidade que exigiria uma mudança de perspectiva por parte de quem se dedicava a compreendê-las. Isso se deve, em parte, ao fato de que as condições causais em que essas dinâmicas ocorrem repousam sempre na interação entre indivíduo e sociedade sendo, portanto, difíceis de serem explicitadas sem se deter nessa questão. Os processos dinâmicos, como no caso das práticas de alfabetização escolar, implicam uma análise mais profunda dos elementos humanos presentes nas interações culturais.

Na perspectiva etnográfica adotada, buscou-se a compreensão desses fenômenos individuais em sua interação social, mais do que estabelecer normas ou leis gerais que pudessem servir para explicá-los. Sendo essa apenas uma das formas de

---

<sup>4</sup> ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 2. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

conhecer e teorizar a partir dessa realidade, espera-se contribuir de alguma maneira para que práticas descontextualizadas e distantes de seu propósito sejam cada vez menos observadas em nossas escolas.

## 1. PONTOS DE PARTIDA: ...PARA INICIAR UM NOVO PERCURSO

"Comecei a viajar quando aprendi a ler".<sup>5</sup>  
(Octavio Paz)

Os estudos sobre as questões culturais têm se mostrado uma temática atual e pertinente, especialmente, com relação à possibilidade de contribuir com a educação de professores. A intenção de pesquisar a relação existente entre a cultura, as práticas de alfabetização e a formação docente foram se constituindo, além dos motivos mencionados anteriormente, a partir da pesquisa anterior, em nível de Mestrado. Os resultados daquela pesquisa evidenciaram as representações e os saberes relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita nas histórias de vida das professoras que atualmente alfabetizam crianças (LEÃO, 2004).

No caso da pesquisa citada, a análise das narrativas (orais e escritas), de três professoras da rede pública da cidade de Santa Maria/RS, possibilitou a compreensão desta temática na relação tecida com suas histórias de vida. As professoras deixaram entrever, em suas narrativas, os modos como a leitura e a escrita permearam suas vidas, compondo, juntamente com outros conhecimentos e habilidades, um repertório de saberes que reaparecem em suas atividades profissionais e influenciaram sobremaneira as suas concepções sobre alfabetização.

A partir das narrativas das professoras alfabetizadoras ficaram evidentes, por exemplo, as crenças de que a leitura e a escrita são atividades desvinculadas entre si e apresentam-se, de modo seqüencial, adquiridas através de uma técnica. Na verdade, os estudos mais recentes indicam que são ações interdependentes e, portanto, deveriam fazer parte da vida das crianças desde muito cedo, através de suas experiências com a língua escrita (DIAS, 2002; LEÃO, 2004). Os resultados apontam, ainda, para a necessidade de se repensar a relação entre as teorias pedagógicas e as práticas formativas. No interior das narrativas sobre a formação profissional, as professoras tecem severas críticas sobre os modelos de formação que continuam dicotomizando a teoria e a prática com a "prioridade absoluta da primeira", como diria Santos (2000, p.199).

---

<sup>5</sup> PAZ, Octavio. **Obras Completas**. v. III. México: Fundo de Cultura Econômica, 1994.

Acredita-se, portanto, que este é o momento de se olhar mais atentamente para as práticas culturais desenvolvidas pelas professoras no cotidiano da alfabetização. Isso porque ainda se percebe a necessidade de investigar como os(as) professores(as) compõem os saberes pedagógicos em alfabetização, uma vez que esse pode se revelar em práticas criativas, adequadas aos referenciais contemporâneos e às exigências sociais do nosso tempo.

**Nesse sentido, com um olhar mais profundo às práticas em sala de aula, se colherá a influência da cultura na alfabetização e na capacidade de criação e de reflexão crítica do professor. Acredita-se que a cultura tem uma influência determinante na prática docente, tanto no que se refere à tradição cultural quanto à contemporânea. O conhecimento e a compreensão dessa influência podem contribuir com a formação inicial e em exercício dos professores alfabetizadores e, conseqüentemente, com o sucesso da aprendizagem escolar dos alunos em fase de alfabetização.**

Em sintonia com estudos já realizados por Engers (1987, 1994, 1998a, 1998b) compreende-se que, “na trajetória das transformações culturais, a aprendizagem e as representações desempenham papel importante, especialmente na área educacional” (ENGERS, 2005, p.203). A partir dos resultados de uma investigação realizada com um grupo de professoras, Engers (2005, p. 223) argumenta que as professoras “vão criando maneiras próprias de ensinar, fundamentadas em referenciais adquiridos durante seu processo de formação inicial e de suas vivências”, mas “faltam-lhes uma base para teorizar sobre tais saberes”. As análises feitas em torno das concepções de alfabetização metodologias de ensino e ações pedagógicas sugerem que o professor precisa ser um eterno aprendiz, criando uma nova cultura de aprendizagem e, conseqüentemente, uma nova cultura de representações (idem). Dessa maneira, o professor vai agregando novos ingredientes à sua aprendizagem e alargando as fronteiras do território cultural onde essa ocorre.

Em uma análise prévia dos resultados de trabalhos publicados sobre alfabetização, durante os últimos cinco anos, percebeu-se que esses demonstram uma forte tendência às abordagens que se co-relacionam com a formação de professores, às práticas de leitura e escrita, ao letramento e à literatura infantil. Essa tendência pode ser observada, por exemplo, nas publicações do Grupo de Trabalho nº10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPEd). O termo alfabetização, talvez pela sua polissemia, tem sido menos explorado do que em outras épocas nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais. Talvez se deva considerar, ainda, a mudança conceitual proposta pela teoria psicogenética de Ferreiro. Uma vez que essa é uma teoria proveniente da psicologia cognitivista (BERTRAND, 2001), permite aos professores compreenderem os processos de aquisição da leitura e da escrita, considerando a ótica do aprendiz. Entretanto, no que diz respeito aos professores pesquisadores, entende-se que esses possam centrar-se um pouco mais naquilo que diz respeito à “problemática epistemológica do campo do conhecimento pedagógico” (LIBÂNEO, 2004, p.106), especificamente, ao processo de ensino e de aprendizagem.

Em um sentido estrito, parte-se do pressuposto de que hoje as professoras não utilizariam nenhum método de alfabetização em particular. Portanto, busca-se compreender de que modo está se construindo o que está se chamando de “práticas de alfabetização no contexto escolar”. Considerando que essas envolvem o ensino e a aprendizagem da língua escrita, são práticas sociais e culturalmente divulgadas.

Concorda-se com Morais (2006) quando defende que se deve, sim, discutir metodologias de alfabetização e de se identificar e discutir sua existência e importância nos dias atuais. Isso porque, mesmo tendo superado a tradicional necessidade de um método mais eficaz para se alfabetizar, as professoras continuam a desenvolver atividades inerentes ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, em boa parte, de modo tradicional. O que se percebe é que a maior parte dos(as) professores(as) age muito mais de acordo com suas convicções e através de mecanismos adquiridos culturalmente, do que por meio de suporte do saber especializado, no caso, as teorias pedagógicas (LEÃO, 2004).

Como tema central do presente estudo, propõe-se, portanto, investigar **a prática docente frente à cultura e a sua interferência no processo de alfabetização escolar**. Para tanto, elegeu-se o seguinte problema de pesquisa: **como a dinâmica cultural tem influenciado as práticas de alfabetização no contexto escolar?** Colocam-se, ainda, como norteadoras, as seguintes questões de pesquisa: Como os professores constroem um trabalho criativo em alfabetização? Que facilidades ou dificuldades encontram para alterar práticas tradicionais, culturalmente instituídas? Que práticas estão sendo efetivadas para ensinar crianças em processo de alfabetização?



Utilizando-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, pretendeu-se: **(1)** investigar as práticas de alfabetização desenvolvidas no espaço escolar, **(2)** analisar os fatores culturais que interferem na criação metodológica referente à alfabetização e os referenciais teóricos que embasam as práticas dos professores. Isso tudo, com a intenção de contribuir com avanços nas pesquisas voltadas à educação de professores que atuam ou irão atuar no contexto da alfabetização.

Para a construção de referenciais que dialogassem com essa problemática, buscaram-se algumas interlocuções que compõem a trama de saberes explicitada a seguir. A produção de um texto, a partir dessas interlocuções, depende, obviamente, do ato de escrever. Como se sabe, a escrita é um ato solitário. No entanto, participam dela os leitores para quem se escreve, os amigos para quem se mostra, a orientadora com quem se discute e os demais autores que irão compor os referenciais escolhidos.

## 2. INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: DIÁLOGOS COM OUTROS VIAJANTES

### 2.1. Escribas e professores: alfabetizando através dos tempos

Os professores, assim como as demais categorias profissionais, acompanham as dinâmicas históricas e culturais de seu tempo. Desde sua origem, o ofício de ensinar alguma coisa a alguém vem sendo inspirado em um modelo de trabalho ou atividade humana sobre a matéria e sobre os artefatos técnicos (TARDIF, 2005). No caso específico do professor alfabetizador, a esse trabalho é acrescentada a sua íntima relação com a leitura e a escrita que, historicamente, também vem sendo apresentada separadamente em decorrência desse mesmo modelo de atividade técnica.

Ao exemplificar essa histórica dicotomia existente entre o ler e o escrever, Ferreiro (2002) recorda que, há muitos séculos atrás, eram chamados de escribas<sup>6</sup> aqueles que faziam parte do grupo seletivo de profissionais especializados em gravar os sinais em argila, pintar em seda, bambu, papiro ou muros. Essas funções eram exercidas separadamente. Nem sempre os que diziam o que deveria ser escrito eram os mesmos que escreviam ou liam. E, ainda, aqueles que escreviam não eram autorizados a ler, e os leitores, não eram os que escreviam. Não é difícil imaginar que essas atividades desvinculadas da compreensão eram realizadas de forma apenas a assegurar o aprimoramento de uma técnica. Segundo Ferreiro (2002, p.13), “ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos”. Isso leva a crer que se deveriam percorrer caminhos que levassem ao seu desenvolvimento de forma integrada. Porém, desde sua origem, o ensino desses saberes confundiu-se com o ensino mecânico que privilegiava o traçado das letras e o treino da oralização do texto para, somente então, passar para uma leitura expressiva<sup>7</sup>.

De acordo com Manacorda (1989), no início do Médio Império, aproximadamente 2133-1786 a.C. o texto escrito aparece como forma de ensinamento sapiencial. Nessa época, era utilizado por um escriba que educa um escriba, provavelmente

---

<sup>6</sup> Escriba era aquele que lia as escrituras antigas, que escrevia os rolos de papiro na casa do rei, que era mestre dos filhos do rei, conhecia o cerimonial do palácio e era introduzido na doutrina do faraó (MANACORDA, 1989).

<sup>7</sup> Para Ferreiro (2002) a leitura expressiva seria resultado da compreensão.

um pai que educa seu filho. A escrita que já servia aos fins da memória histórica e da administração civil passa, então, a servir como instrumento de formação para o comando, pois já não bastava mais somente o domínio da oratória. Eram chamados de *Ensinamentos*, escritos ou mandados escrever pelo pai, lidos e decorados pelos filhos ao se prostrarem no chão.

Da época do Novo Império, no Egito, há registros da generalização e consolidação da escola, assim como a exaltação do ofício de escriba e o surgimento da *escola dos escribas*. Ser escriba, nesta época, representava uma situação de poder, uma vez que a escrita de hieróglifos era extremamente complexa e poucos a dominavam. Havia, também, uma acentuação do aspecto técnico do ofício de escriba, caracterizado pela aquisição da habilidade das mãos e dos dedos para escrever e da leitura oral. É importante salientar que, nessa época, lia-se em voz alta. A leitura silenciosa por muito tempo ainda permanecia uma exceção.

Na Grécia, no séc.IV a.C., surgiu a escrita alfabética e a democratização da educação. E, junto aos mestres de ginástica e música, surgiu o mestre das letras do alfabeto: o *grammatistés*. Embora esse mestre não tivesse o mesmo status do escriba egípcio, tinha uma importante função social. A escola de escrita se abre a todos os cidadãos e o novo uso da escrita se difundiu rapidamente.

A metodologia utilizada para o ensino da leitura e da escrita, nessa época (e destinada a durar por milênios), consistia no aprendizado do nome das letras (oralmente) e depois as letras escritas. Em seguida, as sílabas e, por fim, as palavras. Somente depois de ler letra por letra, sílaba por sílaba e com a promessa de que somente após as formas das palavras serem fixadas pela mente, se poderia ler com rapidez e facilidade. Os mestres do alfabeto davam às crianças uma prancheta encaixada, onde traçavam as letras e as reproduziam seguindo o traçado dos mestres. Portanto, o ensino do alfabeto era, desde essa época, marcado pela memorização mecânica e pela lentidão no aprendizado.

Quanto à posição social dos mestres, segundo Manacorda (1989, p. 61-62), não era de grande prestígio. Ou melhor: mestre era um ofício de quem “caíra em desgraça”. Era visto como uma “pessoa decaída, mendigo”. Referindo-se ao *grammatistés*, esse autor deixa bem claro que mestre “em geral, recebia um salário de miséria”. Talvez, essa desvalorização se deva ao fato de que o ensino do be-a-bá era considerado um trabalho artesanal cujo método consistia em assistir e observar

antes de começar a ensinar. Paralelamente à democratização da escola, e, por causa da difusão da escrita, a atividade de mestre torna-se uma profissão pública, comparada a outras profissões também artesanais como carpinteiro, curandeiro, entre outros.

Na Roma antiga, a instrução escolar das letras era ainda quase totalmente grega. O ensino era realizado no contexto familiar, geralmente pelos pais. Porém, as mulheres, diferentemente das gregas, tinham papel relevante na educação familiar. Existia, então, o *mestre do be-a-bá* (integrante da família) que os livrava do analfabetismo. O *gramático* fornecia a instrução, e o *retor* ensinava a eloquência. Ainda, nessa época, a Igreja começa a organizar a educação cristã em que os ensinamentos religiosos se sobrepujam aos literários. Porém, nesse período, encontra-se pouca referência ao ensino das letras, talvez pelo fato de que as crianças eram alfabetizadas no ambiente doméstico. Encontra-se, no entanto, algumas referências à leitura. Uma leitura geralmente individual litúrgica, em que o modo que prevalece é em voz alta. Esse modo de leitura apenas sofre mudanças a partir do momento em que o ensino passa a ser coletivo, e o aluno precisa soletrar em voz baixa para não perturbar os colegas que estudam na mesma sala.

Essa breve contextualização histórica do ofício de escriba ou de mestre das letras fornece pistas interessantes sobre a trajetória percorrida por aqueles que ensinavam a ler e escrever no contexto de culturas mais antigas. Isso porque, como se sabe, o Brasil recebeu e ainda recebe toda a sorte de influências provenientes de outras culturas. Especialmente, das culturas colonizadoras européias. As primeiras escolas brasileiras foram criadas sob o domínio de uma educação jesuítica tradicional. Os jesuítas, por sua vez, nos legaram um ensino retórico e livresco. Enfatizavam a memória, a repetição, a competição e o castigo como elementos reguladores do ensino e da aprendizagem.

Porém, segundo reformas realizadas a partir dessa época, a educação jesuítica tradicional foi aos poucos sendo superada. No entanto, as influências sofridas pela educação de maneira geral, e pela alfabetização em particular, ainda são visíveis nas escolas até os dias de hoje. Ainda se podem observar casos em que está presente, na sala de aula, a soletração, os exercícios de coordenação motora e, principalmente, a ênfase na cópia e nos exercícios repetitivos para memorizar o aprendido. Outro exemplo é o de que prevalece, ainda hoje, a crença, por parte do

adulto que ensina, de que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria acontecer partindo de uma situação mais fácil para uma mais difícil. De maneira geral, portanto, esses seriam alguns aspectos de uma herança cultural em torno do ensino e da aprendizagem da língua escrita, que merecem ser discutidos no decorrer da educação de professores.

## **2.2. A formação e os saberes dos professores: um diálogo entre a história e a cultura**

“Se lhe dizem que a vida é curta, reaja e curta a vida”.<sup>8</sup>

Os debates em torno da educação de professores têm evidenciado a necessidade de pensá-la em seus vários aspectos constituintes. Neste sentido, seria importante considerar, inicialmente, assim como Freire (1998, p.24), que "não há docência sem discência". Essas duas formas se explicam e, apesar das diferenças, não podem se submeter um ao outro como simples objetos. Por isso, quem escolhe a profissão de professor deveria saber que esses são papéis intercalados na vida cotidiana, cenário da educação e, de forma mais abrangente, na história e na cultura.

Nesse contexto, Barcelos (2006a, p.16) tem enfatizado a importância dos homens e mulheres como instituintes da história, afirmando que eles fazem história. “É a partir dessa (re)invenção da história que a educação nasce e se constitui como componente decisivo no diálogo entre história e cultura”. Considera ainda que a educação “é um processo permeado pela cultura de um tempo e de um lugar”, inserida em um contexto histórico-político-ideológico.

Para que a educação de professores possa ser repensada nessa perspectiva, é preciso que se pretenda uma formação adequada às exigências do tempo em que se vive. Porém, este é um tempo permeado de incertezas. Boaventura Santos (2002, p. 41) chamou esse período de “transição paradigmática”, justamente por revelar certo “desassossego no ar”. Um desassossego que, segundo esse autor, estaria relacionado com uma desorientação dos mapas cognitivos, interacionais e sociais em que se confiava.

---

<sup>8</sup> BARCELOS, Valdo. **Ponte Pênsil**. Porto Alegre: AGE, 2007.

Sendo assim, a única certeza que se pode ter é a de que se pode saber sempre mais. Que se pode saber melhor aquilo que um dia já se sabia. Afinal, como diria Paulo Freire (1998), há, ou deveria haver, por parte de mulheres e homens, a consciência do seu inacabamento ou de sua inconclusão, como algo próprio da experiência vital.

Acreditar que se pode aprender sempre, demonstra a credibilidade na função da educação, como um espaço de debates, em que “decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (ARENDT, 1997, p.247). Para educar e/ou contribuir com a formação de outras pessoas é preciso, antes de qualquer coisa, um investimento permanente na própria formação pessoal e profissional. Neste sentido, pode-se dizer que a educação de professores vem sendo considerada, atualmente, como temática relevante por uma parcela significativa de pesquisadores, tanto nacional, como internacionalmente. Esse movimento teórico em torno das concepções da formação docente trouxe inúmeras contribuições às pesquisas no campo da educação. Entende-se que uma das contribuições mais significativas refere-se à inclusão das dimensões pessoais no interior dos debates sobre a formação profissional. As abordagens de pesquisa utilizadas, até então, praticamente desconsideravam essa dimensão em nome de uma racionalidade técnica e de uma neutralidade científica.

Hoje, felizmente, sabe-se que o tipo de conhecimento produzido sobre a profissão docente, sobre os saberes dos (as) professores (as) e o modo como estes são abordados nos cursos de formação, devem considerar que o professor é antes de tudo uma pessoa com características próprias. As produções teóricas organizadas por Nóvoa (1995, 1999) corroboram com essas reflexões, pois elas colocam a vida e o ofício dos profissionais da educação no centro das investigações. Consideram a importância dos professores conhecerem-se e reconhecerem-se enquanto docentes, procurando as interfaces entre os aspectos pessoais e profissionais da formação. Embora, nos últimos tempos, os debates sobre educação, de uma maneira geral, tenham trazido importantes contribuições para a formação de adultos, faltava ainda, de acordo com o mesmo autor, uma interrogação epistemológica sobre o processo de formação, e essa preocupação tem estado presente em vários trabalhos inovadores.

Com relação à educação de professores, essa pode, ainda, “estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.27), na medida em que prepara o professor para refletir e assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, sendo, inclusive, protagonista da implementação de políticas públicas e, porque não, de novas práticas docentes.

Neste sentido, vale lembrar que o paradigma do professor reflexivo, que pensa, que elabora a partir dessa prática, é o paradigma que tem predominado, ao menos, teoricamente, na área de formação de professores. Isso porque, já há algum tempo os educadores vêm sendo influenciados pelas noções fundamentais propostas por Schön (1995), que se traduzem em idéias voltadas para a reflexão na e sobre a ação. Ainda é importante considerar que essa corrente tem encontrado outros seguidores como Liston e Zeichner (1996); Alarcão (1996); Engers (2000).

Entre estes autores, percebem-se algumas semelhanças, bem como diferenças. Liston e Zeickner (1996) propõem investigação-ação, enfatizando a prática na sala de aula do professor e suas reflexões na e sobre esse fazer pedagógico. Alarcão (1996) enfatiza as concepções de Schön (1995) quanto à prática reflexiva de sala de aula e vai além, propondo o envolvimento da escola, como um todo, refletindo o fazer pedagógico e o envolvimento dos professores e dos alunos. Engers (2000) trabalha a questão da prática reflexiva calcada na afetividade, embasada na teoria de Van Mannen (1995) sobre a epistemologia do tato.

Considerando igualmente a produção da subjetividade dos professores e a íntima relação desses com o conhecimento, acredita-se que, no paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação<sup>9</sup> deva ser plenamente assumido. Para Santos (2000, p. 83), esse deve ser “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. Entende-se que, essa perspectiva, colocaria os professores em posições de protagonistas e não apenas de simples coadjuvantes do processo de conhecer o mundo. Ainda, de acordo com esse autor,

---

<sup>9</sup>Nesta forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito. A esta forma de conhecimento o autor também denomina: solidariedade.

[...] as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam, são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio (SANTOS, 2000, p.84).

Repensar a educação de professores a partir dessas perspectivas, de suas trajetórias e de suas práticas cotidianas é, portanto, um desafio que se tem enfrentado. Analisando-se o cotidiano escolar e as práticas educativas, nele desenvolvidas, percebe-se que são vários os fatores que acarretam desinteresse por parte dos alunos e dos professores. A formação recebida influencia a desarticulação entre o eu pessoal e o eu profissional do professor e sua relação com o ensino, com a aprendizagem e com o conhecimento. Essa dificuldade se evidencia mais em relação ao contexto sócio-cultural e acaba tornando a prática docente, na maioria das vezes, desarticulada dos problemas que a realidade apresenta. (ANTUNES *et al.*, 2004).

No entanto, pode-se considerar que essa formação também é resultante “da maneira como a modernidade se implantou e hegemonizou uma determinada representação sobre o conhecimento” (BARCELOS, 2006, p.31). Como não poderia deixar de ser, os professores fazem parte de um processo de silenciamento cultural que tem muita relação com a hegemonia desse tipo de conhecimento, denominado por Santos (2000) de conhecimento-regulação.

Sendo assim, acredita-se que não se deve mais aceitar o silêncio dos professores sobre seu trabalho, tanto nos sistemas acadêmicos como nos sistemas escolares. Devido aos professores serem pessoas que falam pouco de seu trabalho entre si e de como melhorá-lo, Sacristán (1999) defende que esses deveriam transmitir um pouco mais sua experiência profissional aos demais. Em pesquisa realizada por Engers *et al.* (2000), cujos resultados foram re-visitados e comentados, em artigo publicado em (2005), os professores mencionam que suas autorias em práticas de sala de aula são, posteriormente, divulgadas e teorizadas por pesquisadores. Percebe-se, desse modo, que lhes faltam alguns elementos no decorrer de suas trajetórias docentes que os auxiliem na construção do saber legitimado pelas pesquisas e pela comunidade científica.

Entretanto, acredita-se que os(as) professores(as), precisam mostrar-se, divulgar seus trabalhos, socializar suas pesquisas e suas vivências. Enfim, socializar



seus saberes para que a sociedade saiba que são “sujeitos competentes que detêm saberes específicos do seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 230). Insiste-se, especialmente, com relação àqueles que atuam na educação básica, para que esses sejam protagonistas do processo de divulgação de estudos e pesquisas sobre e na prática cotidiana das escolas. Essa seria uma boa maneira de se defender a competência dos professores frente à comunidade e aos governantes.

Pela compreensão de que os professores são sujeitos competentes, ativos, admite-se, também, que a prática que desenvolvem não é apenas um espaço de aplicação de teorias, mas um espaço de produção de saberes. E não apenas de produção, mas de mobilização e de transformação desses saberes. Ou seja, um espaço em que se produzem teorias, conhecimentos e um saber-fazer específico do ofício de professor uma vez que "o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*" (TARDIF, 2002, p.16). No entanto, o ser e o agir não devem ser vistos como dois pólos separados, mas como participantes dinâmicos de um único processo no trabalho escolar.

A profissão docente, de acordo com Sacristán (1999), é partilhada na sociedade e possui uma dimensão conflituosa em que os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais. Essa afirmação torna-se evidente quando, por exemplo, vêem-se professores defendendo suas crenças, seus valores, suas ideologias, que, embora nem sempre coerentes com suas ações, divergem significativamente entre si. Por isso, considera-se importante ressaltar que há um grande equívoco na idéia generalizada de que se aprende a ser professor apenas durante o curso de graduação. Se assim fosse, após o curso, estariam todos “formados” de uma maneira homogênea e, prontos para exercer com competência o seu “ofício de mestre” (ARROYO, 2002). Ao contrário, quando o mestre pensa a formação a partir da concepção de profissional reflexivo (SCHÖN, 1995), precisa considerar e valorizar a prática docente como um momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização constante dessa prática.

Segundo Alarcão (1996, p.17), “a análise da atividade profissional, feita por Schön, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e refletida”. Isso desafiaria os profissionais a darem respostas a questões diferentes que se apresentam no cotidiano, não, apenas, segui-

rem regras e processos já conhecidos. Desse modo, pode-se dizer que esses profissionais fazem parte da cultura escolar através do exercício da prática cotidiana da profissão. Alguns pesquisadores têm se debruçado sobre esses estudos com o objetivo de melhor definir e fortalecer a identidade e a autonomia dos professores, especialmente, a respeito dos saberes docentes (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998, NÓVOA, 1995 e outros).

A possibilidade de desenvolvimento de uma epistemologia da prática, identificando, nos saberes, aqueles aspectos que melhor definem e fortalecem essa identidade e autonomia, não deve servir, no entanto, para afastar o professor ainda mais do contexto cultural de atuação profissional. Ao contrário, visualizando melhor os saberes, ele pode, sim, lançar mão daqueles necessários a uma prática que privilegie uma troca mais democrática com seus alunos (LEÃO, 2004).

Em decorrência dessas abordagens, no presente estudo, dá-se especial atenção ao que Tardif (2002) denomina de *cultura docente em ação*. Essa, por sua vez, é constituída principalmente dos saberes experienciais. Ou seja, são os saberes práticos, que se integram à prática docente formando, assim, o conjunto de representações que possibilitam ao professore, interpretar, compreender e orientar sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Contudo, a atividade docente é “realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas” (TARDIF, 2002, p. 50). Essas interações são mediadas pelos professores e exigem que se comportem como atores, isto é, pessoas que agem em interação com outras pessoas. No caso dos alunos, esses trazem consigo elementos de uma cultura de origem que poderíamos chamar de uma cultura familiar que, mesmo inscrita na cultura mais ampla de uma sociedade, pode incidir com suas representações sobre escola, ensino e aprendizagem, de forma efetiva na regulação das práticas escolares.

Além do exposto acima, Scheibe e Aguiar (1999, p. 234) consideram a prática pedagógica "configurada como um trabalho coletivo da instituição, fruto de seu projeto pedagógico, o que implica que todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar em diferentes níveis da formação teórico/prática de seu aluno". Em consonância com essas discussões, também se destacam as produções que envolvem a pedagogia universitária e a aprendizagem como, por exemplo, as organizadas por Morosini (2003) e Engers; Morosini (2007).

Por fim, há que se considerar que o curso de Pedagogia, como um curso de formação inicial de professores que atuam na alfabetização, caracteriza-se, historicamente, pela construção da docência como patamar básico para a formação desse profissional. A concepção de docência que tem circulado nesse meio envolveria a “criação mental e possibilidade de compreensão. (...) Comporta dinâmicas que articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente” (MOROSINI, 2003, p. 372). Portanto, essa deveria ser uma atividade exercida com base em tudo aquilo que há para se saber, tudo o que há para se conhecer, tudo aquilo que há para se ver, ouvir ou falar, situando o ofício de professor na dinâmica histórica do ensinar e do aprender. É preciso reconhecer que a docência é, também, como diz Arroyo (2002) uma “humana docência”. Ou, quem sabe ainda, como um tecido cujos fios produzem conhecimentos enredados em prosa e poesia (LEÃO, 2007).

### **2.3. Alfabetização: bases teóricas contemporâneas e sua implicância na cultura docente**

“Era uma vez uma criança...que estava em companhia de um adulto...  
e o adulto tinha um livro...e o adulto lia.  
E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita”<sup>10</sup>.  
(Emília Ferreiro)

Neste espaço, aborda-se a alfabetização como um processo de construção histórico-sócio-cultural mediado pelos saberes dos professores que se relacionam diretamente com a difusão da leitura e escrita nos mais diversos contextos escolares. Uma vez que já se situou, neste texto, alguns aspectos do contexto histórico, quer se refletir um pouco mais sobre as concepções contemporâneas da alfabetização, enquanto prática cultural. Essas permeiam, ou, ao menos deveriam permeiar o trabalho pedagógico dos professores, considerando que eles são responsáveis pelos diferentes encaminhamentos dados à leitura e à escrita no ambiente escolar.

---

<sup>10</sup> FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 62.

Ferreiro (2002, p.12) defende que “os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania”. Nesse caso, uma cidadania que não seja aquela prevista para o futuro, mas pensada, de acordo com Garcia (2001, p. 24) como:

o direito ao conhecimento em seu sentido mais amplo, [...] que a escola realize a promessa que vem desde a Revolução Francesa e que, com os movimentos populares foi se complexificando – de que todos e todas tenham acesso à escola e possam ampliar e aprofundar ao máximo o conhecimento que já trazem quando nela entram e que nela seja validado esse conhecimento.

Atualmente, porém, existem alguns referenciais no cenário educacional sobre a temática da alfabetização que provêm de certa diversidade de matrizes teóricas e abordagens nem sempre convergentes. Considerando que, de um lado, algumas das teorizações possuem limitações para que se compreenda o processo com a abrangência necessária, admite-se, porém, de outro lado, que justamente o diálogo com diferentes concepções teóricas pode contribuir para a compreensão do processo de alfabetização de maneira mais consistente e pertinente.

Em se tratando da abordagem construtivista, Ferreiro e Teberosky (1989) auxiliam a reflexão sobre o processo de alfabetização e oferecem suporte para compreender e re-elaborar as concepções subjacentes às práticas dos professores. Apoiada na teoria piagetiana, Emília Ferreiro e colaboradores (1989, 1991, 2001, 2002, 2004) consideram a alfabetização na perspectiva do sujeito aprendiz e propõem uma profunda revolução conceitual sobre o modo de se compreender a aquisição da leitura e da escrita a partir da década de oitenta.

Além dessas obras, pode-se destacar uma publicação, já no novo século, de Teberosky e Colomer (2003), organizada explicitamente com o intuito de demonstrar algumas articulações possíveis entre a teoria e um modelo de atuação pedagógica. Nota-se assim uma preocupação compreensível em divulgar alternativas didático-pedagógicas condizentes com os referenciais propostos. Mas, no que diz respeito aos modos de intervenção alfabetizadora, as obras de Emilia Ferreiro realmente não trazem muitas definições quanto ao ensino uma vez que este não seria seu foco principal. Nesse sentido, concorda-se com Ribeiro (1993) a respeito da dificuldade

de se especificar o papel do ensino no esquema explicativo da psicogênese da língua escrita, pois também se compreende que esta tem a ver com a matriz epistemológica que orienta sua interpretação.

É importante dizer que essas concepções de aprendizagem da língua escrita baseiam-se nas concepções sustentadas pela teoria de Piaget. De acordo com Ferreira e Teberosky (1989, p. 28), essa teoria permite “introduzir a escrita enquanto objeto do conhecimento e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente”, bem como a noção de assimilação desenvolvida a partir dos estudos piagetianos. Essa noção parte do pressuposto que o conteúdo a conhecer deverá ser assimilado através de esquemas pelo próprio aprendiz. Isso reforça o que propõe Piaget quanto à aprendizagem do sujeito que está vinculada ao seu desenvolvimento, que é uma ação internalizada. Sendo assim,

nenhuma aprendizagem conhece o ponto de partida absoluto, [...] em termos práticos, isso significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e não o conteúdo a ser abordado (FERREIRO e TEBEROSKY, 1989, p.29).

A concepção de aprendizagem é entendida, por essas autoras, como um processo de obtenção de conhecimento. De acordo com essa concepção (pertencente à psicologia genética), é preciso considerar que a aquisição de conhecimento seria o resultado da própria ação do sujeito na relação com o mundo em que vive.

Entretanto, conhecer a evolução psicogenética no processo de construção do sistema de escrita não é suficiente para que os professores resolvam os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua escrita em sala de aula. É preciso encontrar alternativas para a alfabetização, até porque, como se sabe, os professores continuam desempenhando um papel decisivo para que o aprendiz estabeleça relações com a escrita, facilitando, ou não, essa aprendizagem.

Ao refletirem sobre essas questões problematizadas a partir desses e de outros referenciais, os professores poderiam rejeitar um conjunto inteiro de práticas escolares ligadas à tradição condutista. O problema é que as pessoas não mudam tão facilmente suas rotinas de trabalho, apenas porque uma teoria sugere que o faça, o que, vale dizer, é compreensível. Em relação ao construtivismo, ao que parece, foi

interpretado como uma opção que implicaria mudanças radicais e imediatas nas práticas docentes. Essa interpretação, ao invés de ter provocado mudanças, ocasionou, em muitos casos, o retorno à aparente segurança dos caminhos já conhecidos, levando, em muitos casos, a uma acomodação por parte de um grande contingente de professores.

Nesse contexto, existe ainda a incorporação de um vocábulo no cenário atual: a palavra letramento. Essa, segundo Soares (1998, p.44), “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais da leitura e escrita”. Esse vocábulo passou a fazer parte mais ostensivamente dos discursos acadêmicos e escolares a partir da década de 90, após as primeiras publicações sobre esse tema chegarem efetivamente às mãos dos(as) professores(as). Trata-se de uma abordagem sócio-lingüística que se traduz, dentre outros modos, na importância das práticas sociais de leitura e escrita no contexto escolar.

Porém, assim como em outras épocas, aconteceram intensos debates, observa-se, nesse caso específico, um movimento de idéias que começam a repercutir na utilização dos termos alfabetização e letramento. Nesse contexto, citam-se as produções de Soares (2003a, 2003b); Tfouni (2000); Kleiman (1995); Ribeiro (2003) e Mortatti (2004), entre outros. Esta última, inclusive, alega não existir “total desvinculação entre letramento e alfabetização” (MORTATTI, 2004, p.108). Em estudos anteriores, Mortatti (2000) aborda aspectos significativos da evolução histórica da alfabetização no Brasil, demonstrando, inclusive, a trajetória metodológica das cartilhas e a influência dessas no que se vivencia ainda hoje em termos de procedimentos didáticos de alfabetização. Tfouni (2000, p. 20) foi uma das primeiras pesquisadoras não só a utilizar, como também a definir, o termo letramento, conceituando-o em confronto com alfabetização. Para essa autora, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Paulo Freire (2001), entretanto, partiu de uma abordagem de cunho sócio-político. Defendia que, ao realizar a leitura do mundo, as crianças, jovens, ou adultos, seriam capazes de ler e dar sentido à palavra escrita e continuar lendo o texto e o contexto. Ao que tudo indica, essa é uma das idéias que mais fortemente permeia as concepções dos professores, de maneira positiva pode-se dizer, uma vez que, de

uma forma ou de outra, estes(as) se referem e/ou explicitam esses princípios filosóficos e epistemológicos em suas práticas docentes.

Seguindo essa linha de pensamento, e partindo do pressuposto de que “a alfabetização também é um fenômeno socialmente construído” volta-se para a possibilidade de se pensar em uma “perspectiva social da alfabetização e de sua aquisição dentro de um contexto escolar contemporâneo” (COOK-GUMPERZ, 1991, p.11-12). Pensar a alfabetização, numa perspectiva social, pressupõe o ajuste do foco nos aspectos pelos quais é construída no cotidiano. Essa construção se faz em intercâmbios na sala de aula, na formação de grupos para a aprendizagem e nas demais atividades de sistematização e avaliação. De acordo com Cook-Gumperz (1995, p.13),

a perspectiva social da alfabetização encara a aprendizagem da alfabetização não apenas como a aquisição de habilidades intelectuais, isto é, habilidades lingüísticas e psicológicas, mas como um processo social de demonstração de capacidade de adquirir conhecimentos.

Há necessidade, portanto, de uma constante atualização dos referenciais que sustentam as ações das atividades docentes. O professor precisa dominar as teorias que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem, bem como aquelas que dizem respeito à alfabetização.

#### **2.4. Práticas de alfabetização: ensino e aprendizagem**

“Aprendi a desenhar uma cegonha e um transatlântico, sempre com os mesmos traços, uma perfeição repetida uma e muitas vezes, que, não sei se por causa disso mesmo, acabou por me enfastiar”.<sup>11</sup>  
(José Saramago)

A aprendizagem é um processo fundamental na vida humana. Todas as pessoas desenvolvem maneiras de viver e sobreviver graças à sua capacidade permanente de aprender. Por ser essa uma atividade tão importante para a sobrevivência dos seres humanos, o próprio homem criou formas de organização, como a instituição escolar, para que as aprendizagens se tornassem cada vez mais eficientes. Po-

---

<sup>11</sup> SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

de-se dizer que há saberes que dificilmente se aprendem de maneira natural, ao acaso. Nesse contexto, ler e escrever faz parte desse conjunto de habilidades que não se aprendem naturalmente, pois requerem uma ação intencional. Mesmo em situações informais, a aprendizagem da leitura e da escrita requer interações das mais diversas formas para que se torne algo significativo para o aprendiz. Essa situação é o que Pozo (2002) chama de aprendizagem explícita, que tem uma base formal. Nesse caso, há planejamento, enquanto que a implícita é uma aprendizagem mais informal acontecem por meio das vivências do cotidiano.

De acordo com Engers e Morosini (2006), a temática da aprendizagem vem sendo revisitada por alguns estudiosos pertencentes a diferentes áreas do conhecimento e, dentre as quais, pode-se destacar a Psicologia Cognitiva, a Biologia e a Educação.

Partindo das teorias filosóficas do racionalismo clássico de Platão (séc.IV a.C.) que negava a relevância de novas aprendizagens, e do empirismo de Aristóteles, que considerava estar a origem do conhecimento associada às experiências dos sentidos, chega-se ao séc. XX sob a influência das teorias psicológicas da aprendizagem, em especial, do comportamentalismo. Em virtude dessa trajetória histórica, não se pode desconsiderar que o associacionismo comportamental continua sendo um modelo significativo na aprendizagem humana. Portanto, a respeito da aprendizagem, as teorias têm sido tradicionalmente sustentadas por uma matriz proveniente da Filosofia e, mais contemporaneamente, influenciadas pela Psicologia cognitivista e pela Sociologia.

Para Bertrand (2001, p. 65) “a psicologia influenciou muito as pesquisas em educação; e o número de estudos que têm por objeto a aprendizagem, o tratamento cognitivo da informação e as características do discente não para de aumentar”. Sendo assim, no contexto educacional atual, o que mais se evidenciam são as abordagens qualificadas de construtivistas, que são teorias segundo as quais, “aprender é construir conhecimento”. Nesse sentido, pode-se dizer que uma aprendizagem construtivista se distingue de uma aprendizagem realizada por associação em função de seu caráter instrumental. De acordo com Pozo (2002, p.114),

numa aprendizagem construtiva se produz uma tentativa de assimilar ou organizar as novas aprendizagens a partir de conhecimentos anteriores, dando lugar a uma reflexão consciente sobre os próprios conteúdos da memória



permanente, o que não acontece numa aprendizagem associativa, que se limita a reforçar ou debilitar essas aprendizagens prévias, mas sem modificar seu sentido nem sua organização.

Assim sendo, podem-se destacar as marcas deixadas pelos estudos de Jean Piaget sobre epistemologia que influenciaram muitíssimo a psicologia genética e as investigações no campo da educação, marcadas por Ausubel (1965) que destacaram a importância da aprendizagem prévia nas teorias cognitivas. De acordo com Bertrand (2001, p.65-66), Piaget (1979) concluía no final da sua vida que:

Cinquenta anos de experiência ensinaram-nos que não há conhecimento que resulte de um simples registro de observações ou sem uma estruturação devida às actividades do sujeito. Porém, também não há (no Homem) estruturas cognitivas *a priori* ou inatas: apenas o funcionamento da inteligência é hereditário e ele não gera estruturas senão pela via de uma organização de acções sucessivas exercidas sobre os objetos. Daí resulta que uma epistemologia em conformidade com os dados da psicogênese não poderia ser, nem empirista, nem pré-formista, mas tão-só pode consistir num construtivismo, com a elaboração contínua de operações de estruturas novas.

Baseados nas pesquisas de Jean Piaget, muitos estudos foram e continuam sendo realizados, levando em consideração principalmente dois aspectos dessa teoria, quais sejam: os campos de interação em que o sujeito constrói o seu conhecimento e se desenvolve de maneira global através da auto-regulação e adaptação ao meio e os estágios de desenvolvimento da criança. Esse último aspecto, inclusive, tem marcado significativamente as teorizações dos professores em torno da aprendizagem e do desenvolvimento.

No entanto, as influências não param por aí. De acordo com Bertrand (2001, p.66), “as primeiras reflexões sobre a cultura preliminar do discente e os obstáculos epistemológicos à aprendizagem remontam a Bachelard que, logo em 1934, em França, se interessa pela filosofia do conhecimento científico”. Esse autor defendia uma filosofia dialética e construtivista. Ou seja, a pessoa constrói seu conhecimento através do exame crítico dos conhecimentos que possui e de suas experiências de vida.

Em decorrência da necessidade de se considerar as dimensões sócio-culturais da aprendizagem, surgem teorias que passam a se interessar, particularmente, por essas questões. Essas teorias, denominadas de sócio-cognitivas colo-

cam, de acordo com Bertrand (2001, p.155) “a tônica na dinâmica sócio-cultural própria das transações cognitivas entre uma pessoa e o seu meio”. Isso quer dizer que o ponto de partida dessas teorias é exatamente a necessidade de se considerar as condições sociais e culturais da aprendizagem. Assim sendo, as teorias sócio-cognitivas se interessam, prioritariamente, pela construção social do conhecimento.

Nesse contexto, Pozo (2002) alega que, apesar de todos os esforços empreendidos para que se efetive uma mudança de concepção, continuam dominantes as posturas condutistas no campo da psicologia cognitiva da aprendizagem. Por outro lado, o mesmo autor sugere que, a partir da evolução da psicologia, ocorreram mudanças teórico-metodológicas nas últimas décadas que demonstram posturas cognitivas mais próximas ao chamado *processamento de informação* que, por sua vez, seria uma versão sofisticada do condutismo.

O desenvolvimento das tecnologias da informação deve ter contribuído sobremaneira para que se introduzissem as preocupações e os interesses pelos processos de transmissão, codificação e recepção das informações. Algo muito parecido com o que acontece com o sistema cognitivo, isto é, com a mente humana. Mas, para que a mente retenha as informações recebidas, essas são transformadas em representações inteligíveis (POZO, 2002), que só se processam em função da nossa memória. Assim sendo, na sociedade da informação e da representação, a memória desempenha um papel fundamental no processo de conhecer.

Como se pode perceber na análise realizada por este autor, a influência de algumas teorias que surgem a partir da psicologia da aprendizagem ainda é forte. Por um lado, remetem às concepções mecanicistas e associacionistas da tradição cognitiva, por outro, as concepções organicistas ou estruturalistas inspiradas em Piaget, Vygotsky e outros.

De acordo, ainda, com Pozo (2002), ressalta-se que as idéias de Vygotsky a respeito das relações entre aprendizagem/instrução e desenvolvimento seriam muito mais adequadas à educação do que as de Piaget.

As reflexões de Engers (2005, p. 215) a partir de pesquisas realizadas com professoras também evidenciam estas concepções de aprendizagem e confirmam que realmente “transitam entre as teorias de Vygotsky e de Piaget e seus seguidores”. A partir das teorias psicocognitivas, portanto, discute-se a importância de se

melhorar a eficácia da aprendizagem sem desconsiderar, obviamente, a necessidade de se melhorar o ensino. A essa abordagem, é acrescentada uma reflexão em torno de uma nova cultura da aprendizagem, pois “graças à aprendizagem incorporamos a cultura que por sua vez, traz incorporadas novas formas de aprendizagem” (POZO, 2002, p. 25). Partindo dessas idéias, portanto, é que se deseja encontrar caminhos que possibilitem outras reflexões, considerando as questões culturais envolvidas no contexto das práticas de alfabetização.

Ao abordar a influência cultural em relação à aprendizagem, Pozo (2002) cita Vygotsky (1988), evidenciando que as funções psicológicas superiores também são geradas pela cultura. Realmente, Vygotsky (1988, p.120) defende a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento sócio-cultural. Inclusive, no contexto de sua obra, a linguagem escrita é tomada como “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”. Além do mais, ele alerta para o fato de que “até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança”. De acordo com esse autor, “ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.” (VYGOTSKY, 1988, p.119). Essa perspectiva, como não poderia deixar de ser, distingue-se da teoria piagetiana, na medida em que coloca a ênfase na dinâmica sócio-cultural, insistindo na preponderância dessas interações nos mecanismos de aprendizagem.

No contexto, ainda, dessa discussão, Barcelos (2006) alega que deveria existir, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, uma relação em que podem ser vários os pontos de partida. É preciso, porém, considerar, especialmente, as representações e subjetividades de todos os envolvidos nesse processo. É nessa direção que esse autor discute as idéias do biólogo chileno Humberto Maturana para a construção de um processo de aprendizagem que privilegie alguns valores e atitudes ecologistas, como a cooperação entre os seres humanos, a solidariedade, o acolhimento e a amorosidade. Defende, portanto, uma aprendizagem que inclua a criação de espaços de cooperação e não de competição. Para Maturana (1987, 2002), os seres humanos constituem-se como tal, através da amorosidade, do cuidado e do acolhimento, não através da competição que, invariavelmente, leva ao aniquilamento do outro.

No entanto, se o que se propõe é abordar o ensino e a aprendizagem como elementos importantes, tratando-se de práticas de alfabetização escolar, faz-se necessário contextualizar, embora sucintamente, algumas concepções sobre o ensino. Para Veiga (2006, p.13) “o processo didático tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar respostas à outra necessidade: a do aluno que procura aprender”. Neste sentido, a autora defende que *ensinar é uma atividade complexa e laboriosa*<sup>12</sup>, isto é, o ensino é um ato complexo e, portanto, exige constante criatividade e inovação por parte dos professores. Antes de trazer uma revisão das principais perspectivas teóricas, essa autora defende que o ensino é um modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar cenários de formação mútua entre docentes e estudantes. Isso porque a razão de ser desse processo é a prática reflexiva e questionadora que integre a cultura e o saber acadêmico aos estudantes, em função dos valores educativos que se pretende perpetuar (VEIGA, 2006).

Com base na literatura didática, Veiga (2006) retoma aquelas teorias de ensino que teriam maior incidência nos processos de aprendizagem. Para tanto alega que as teorias de ensino têm transitado de uma perspectiva mais conservadora e reducionista a uma visão mais ampla. Segundo essa autora, as teorias do ensino podem ser classificadas em: cognitivista, artística, compreensiva e sócio-comunicativa.

Na perspectiva da teoria cognitivista, o ensino é entendido como um complexo processo de tomada de decisões por parte dos professores e alunos que seriam co-protagonistas da ação de ensinar. Em outras palavras, seriam mediadores do trabalho de formação. A realidade é reelaborada de forma ativa, considerando as potencialidades cognitivas das pessoas.

O ato de ensinar, na perspectiva da teoria artística, é uma tarefa de dupla face artística: estética e poética. O ensino deve primar pela originalidade e envolve princípios como a irrepetibilidade da atividade, potencialidade intuitiva, perseverança na ação e sensibilidade estética.

No caso da teoria compreensiva, o ensino se torna compreensivo quando “a prática é flexível e reconhece o impacto das incertezas da sociedade em torno das ações formativas” (VEIGA, 2006, p.16). Para tanto, o ensino se apoiaria em: selecio-

---

<sup>12</sup> Conforme título do artigo que faz parte do livro.

nar temas de interesse de professores e alunos, formular e acordar os objetivos, e-  
leger as formas mais adequadas para compreensão das temáticas de estudo, reali-  
zar avaliação formativa e compreensiva.

O ensino, no caso da teoria sócio-comunicativa, é considerado como um pro-  
cesso interativo-comunicativo. O núcleo de comunicação é o discurso, mas o ensino  
não é apenas um ato comunicativo, é um ato com intencionalidade, comprometido  
com a criação e a transformação.

Independentemente das opções teóricas adotadas pelos professores, as  
perspectivas descritas acima influenciam o processo didático e as práticas docentes.  
Considerando-se o contexto dos debates contemporâneos, pode-se perceber um  
movimento oscilatório de estudos sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Estudos  
no campo da Didática, por exemplo, evidenciam o ensino e a aprendizagem como  
partes de um mesmo processo: como dimensões da didática. A ênfase maior no en-  
sino ou na aprendizagem depende, portanto, de cada momento histórico, bem como  
da matriz epistemológica que dá suporte a esta ou àquela teoria. Embora as preocu-  
pações com o ensino sejam constantes nos discursos dos professores e até mesmo  
dos políticos, atualmente se percebe que a dimensão da aprendizagem vem mobili-  
zando maiores atenções por parte de estudiosos e pesquisadores<sup>13</sup>.

De qualquer modo, considera-se o ensino e a aprendizagem como parte de  
uma cultura: a cultura escolar. Esta gera uma ação social que também é cultural. De  
acordo com Hall (1997, p.32), “cada instituição ou atividade social gera e requer seu  
próprio universo distinto de significados e práticas”. Ou seja, sua própria cultura.  
Conforme esse autor, “toda prática social tem uma dimensão cultural” (idem, p.33).  
Por exemplo: existem práticas políticas, existem práticas econômicas, e ambas es-  
tão sujeitas às condições que regem a vida política e econômica da sociedade onde  
estão inseridas. Hall (1997, p.16) assegura, portanto, que “todas as práticas sociais  
expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significa-  
ção”. Portanto, as práticas de alfabetização podem ser consideradas como práticas  
educativas geradas no contexto escolar e impregnadas de uma determinada cultura  
e essa cultura pode ser traduzida em diferentes segmentos como: a cultura docente,  
a cultura familiar, etc.

---

<sup>13</sup> Projetos do grupo: Educação de Professores, Alfabetização e Sucesso Escolar – PUCRS.

De acordo com Sacristán (1999), no entanto, a prática não deve se reduzir ao domínio metodológico e ao espaço escolar. Para tanto, propõe o que denomina de “sistema de práticas aninhadas” explicado da seguinte forma:

- a) Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralelo à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura.
- b) Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir:
  - práticas relacionadas ao funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura;
  - práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas;
  - práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da atividade de professores e alunos.
- c) Além disso, fora do sistema educativo, realizam-se atividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das atividades escolares. (SACRISTÁN, 1999, p. 69)

Embora compreendendo a existência e a ligação entre a dinâmica interna e as condições externas da vida escolar, busca-se explicitar melhor as práticas didáticas, considerando o contexto mais amplo em que elas ocorrem. A partir de tal perspectiva, serão utilizados os termos práticas de alfabetização escolar para referir-se às ações ou atividades propostas pelos professores, com a intenção de efetivar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita no contexto escolar, considerando as exigências sociais da atualidade e as demais práticas que compõe a profissionalidade docente.

Albuquerque, Ferreira e Morais (2005) analisaram as práticas cotidianas de alfabetização de algumas professoras, no que diz respeito ao ensino do sistema de escrita alfabético (SEA), defendendo uma nova forma de transposição didática e a construção dos saberes da ação pedagógica. Em seu texto, explicam que as mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas atuais de alfabetização se dão em decorrência da própria “fabricação” desses saberes pelos professores no cotidiano e dependem de suas experiências docentes e de formação.

Soares (2001, p.105) também considera a importância das práticas onde a leitura e a escrita estejam presentes. Nesse caso, seriam consideradas como práticas de letramento que designam, tanto “os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento, quanto às concepções sociais e culturais que

configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação”.

Ao partir do pressuposto de que atualmente os professores não utilizariam nenhum “método” de alfabetização em particular para ensinar, questiona-se o modo em que estariam sendo construídas as práticas (que envolvem o ensino e a aprendizagem) no contexto da alfabetização. Que ações podem ser consideradas como práticas de alfabetização? Ou, o que estão sendo consideradas como metodologias de alfabetização?

Com esses questionamentos não se pretende, obviamente, retomar a discussão dos métodos de alfabetização. Isso porque já foram abordados, em outros estudos, desde sua história (MORTATTI, 2000) até suas implicações na formação de leitores e escritores (FERREIRO e TEBEROSKY, 1989). Diante disso, acredita-se que essa referência já não mais seria necessária em função do entendimento de que não haveria um método mais eficaz para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, cabe ainda questionar se essa seria uma posição majoritária entre os professores alfabetizadores.

## 2.5. A cultura: território da alfabetização

Explico-lhe e ela não entende:  
 Não se pode ir a nenhum lugar  
 Sem ir com o lugar.<sup>14</sup>  
 (Boaventura Santos)

Ao anunciar a cultura como território, está-se pensando a possibilidade da cultura como um espaço/tempo onde a vida acontece. Embora a palavra território não seja tomada aqui em sua acepção geográfica original, advém de inspiração nas idéias de Milton Santos (1998) bem como o sentido de lugar como um espaço de existência do acontecer humano. Espaço/ tempo, lugar/ território são palavras que aludem de alguma maneira ao que se vive nessa trama simbólica, chamada cotidiano. A relação metafórica com a Geografia é explorada também por Boaventura Santos (2001) com relação à cartografia e, mais especificamente, com relação aos ma-

---

<sup>14</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. **Escrita INKZ: anti-manifesto para uma arte incapaz**. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2004.

pas. Essas idéias contribuem sobremaneira com a perspectiva desse trabalho e se aproximam da idéia de algo traçado na medida em que se percorre uma investigação, especialmente, as de cunho etnográfico.

Ao abordar a cultura, pretendeu-se desenvolver um estudo com o qual seja possível discutir sua relação com a educação e mais especificamente, com a alfabetização. Para tanto, parte-se, inicialmente, de abordagens históricas e antropológicas sobre o conceito de cultura que, de certa maneira, contribuem com as reflexões que vêm sendo propostas nessa tese.

O sentido da palavra cultura (de origem latina) referia-se, originalmente, a cultivo ou cuidado de alguma coisa. Barcelos (2004, p.114) conta a seguinte história, que descreve o modo como podem ter sido criadas as representações em torno da palavra cultura:

Vai distante o momento em que alguns caçadores e coletores fizeram uma pequena parada às margens dos rios Tigre e Eufrates, local em que hoje está localizado o Iraque. Parece que por falta de caça abundante ou, quem sabe pela proximidade do rio, jogaram ao solo algumas sementes. [...] Viram que deste simples gesto também poderia vir o alimento para seu sustento. Para muitos, esse pode ter sido o nascimento da civilização humana, e com ela, uma coisa muito especial chamada *cultura*.

O mesmo autor admite, porém, que a palavra cultura teve uma grande inversão em seu significado original através dos tempos, produzindo mudanças em função da necessidade que cada civilização tem de justificar suas ações ou atitudes.

No início do séc. XIX a palavra cultura era usada como sinônimo ou, em contraste, com a palavra “civilização” sendo que esta refere-se ao processo geral de desenvolvimento humano (culto = civilizado). Barcelos (2004) acredita que a própria visão de ciência da época veio a romper com a ligação existente entre natureza e cultura, criando a idéia de *aculturação* de um povo. Sendo assim, produziu-se a representação de que civilizado seria sinônimo de culto. E, culto, por sua vez, seria alguém ou um povo que adquirisse cultura através de conhecimentos científicos, bem como de recursos próprios da chamada “alta cultura”, como por exemplo: a ópera, a música clássica, etc. Ao contrário, supõe-se que aquele ou aqueles que não têm acesso a esses “bens culturais” seriam considerados incultos ou selvagens.



No entanto, o conceito de cultura teve sua mudança decisiva no fim do século XIX com a disciplina de antropologia. De acordo com Laraia (2006), Edward Tylor (1832-1917) foi quem, pela primeira vez, definiu do ponto de vista antropológico e através do vocábulo inglês *culture*, o conceito de cultura mais próximo do que o utilizado atualmente. Ou seja, como “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2006, p.25).

Entretanto, para Santos (2006, p.37), as discussões sobre cultura carregam consigo algumas preocupações. No primeiro caso, como já mencionado acima, a cultura pode ser relacionada com “a própria marca da civilização”. Ou seja, a alta cultura. No segundo caso, “considera-se cultura como todas as maneiras de existência humana” e aí se pode falar da cultura de um povo, nação ou sociedade humana. Normalmente, é sobre esse segundo caso que, segundo o autor, as ciências sociais mais se referem.

Assim, considerando esse último sentido, pode-se dizer que, de acordo com Santos (2006), cultura é uma construção histórica, uma dimensão do processo social em constante transformação. Discutir a cultura, portanto, implica sempre refletir sobre o processo social concreto em sua dinâmica transformadora, porque a mudança é um aspecto fundamental da realidade cultural.

Embora possa haver pouco consenso em torno do conceito de cultura, Thompson (1995) afirma que muitos pesquisadores concordam a respeito da importância dos estudos dos fenômenos culturais para as ciências sociais. Isso porque,

a vida social não é, simplesmente uma questão de objetos e fatos que ocorrem como fenômenos de um mundo natural: ela é, também, uma questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através desses artefatos e que procuram entender uns aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem (THOMPSON, 1995, p.165)

O conceito de cultura se refere, dessa maneira, a uma variedade de fenômenos e a um conjunto de interesses que são partilhados entre as mais diversas disciplinas. Nesse processo, Thompson (1995, p. 170) explica que “o conceito de cultura foi despojado de algumas conotações etnocêntricas e adaptado às tarefas da descrição etnográfica”. Assim sendo, o autor distingue dois usos básicos das concep-

ções antropológicas de cultura: a *concepção descritiva*: (presente em Tylor e Malinowski) que pode ser resumida da seguinte maneira: a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade; e o estudo da cultura envolve, pelo menos em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos. A *concepção simbólica* (Clifford Geertz) é uma abordagem interpretativa que representa um grande desenvolvimento dentro da antropologia. Essa concepção de cultura pode ser caracterizada de maneira ampla da seguinte forma: cultura seria o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas e este inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos. Em virtude disso, os indivíduos se comunicam entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças. Nesse contexto, a análise cultural se dá pela elucidação desses padrões de significados incorporados às formas simbólicas (THOMPSON, 1995).

Após essa análise e baseando-se nas concepções anteriores, principalmente a simbólica, propõe uma outra concepção de cultura que denomina de *estrutural*. Através da *concepção estrutural* o autor quer dar “ênfase tanto ao caráter simbólico dos fenômenos culturais como ao fato de tais fenômenos estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados”. A análise cultural é, portanto, definida pelo autor como

o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e, por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas (THOMPSON, 1995, p.181).

Tomando como referência as distinções propostas por esse autor sobre os tipos de cultura, Engers (2002) realizou uma investigação buscando conhecer os conceitos de cultura de professoras alfabetizadoras. Concluiu que a quase totalidade das participantes demonstrou uma compreensão muito próxima dos conceitos descritivos e clássicos de Thompson (1995). Isto é, geralmente referiam-se à cultura como vivências, hábitos, costumes, ações, gosto musical e religiosidade. Dessa maneira, a cultura escolar estaria, para as professoras participantes dessa pesquisa, ligadas a manifestações culturais no cotidiano escolar. Os demais achados dessa pesquisa também foram analisados de acordo com essa teoria e demonstraram que,

no que se refere à cultura simbólica estrutural, a cultura da escola carece de uma revisão, pois apresenta um distanciamento da realidade mais ampla na qual está inserida (ENGERS, 2002).

No entanto, de acordo com o antropólogo social Franz Boas (2005, p.54), “muito do nosso comportamento social é automático”. Portanto, há uma tendência a se confundir a respeito do que seria algo instintivo, organicamente determinado ou determinado por situações persistentes que foram incutidas tão cedo que se perde a noção da origem de tal comportamento. Por isso, não raro, há ausência da possibilidade de um comportamento diferente. Em outras palavras: esquece-se facilmente a possibilidade de produzir mudanças significativas no cotidiano. Pode-se dizer, então, que, segundo Boas (2005, p. 57), existem coisas que podem ser “genericamente humanas” e outras que podem ser “culturalmente específicas”. Por isso, talvez, as pessoas possuam dificuldade em distingui-las a ponto de provocar mudanças significativas nas suas atitudes.

Além de considerar a cultura como um espaço/tempo do viver, considera-se como um lugar onde as práticas individuais ou coletivas acontecem, onde os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, tenderiam a se transformar com o passar do tempo se considerássemos a dinâmica própria da cultura. Com relação à dinâmica cultural, Cuche (2002, p. 137) explica que “toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução”, e é isso que leva à própria evolução de qualquer sistema cultural e das práticas que dele fazem parte. Como essas práticas estão inseridas numa determinada sociedade ou sistema cultural, diz-se que são práticas sociais. Considerando tal perspectiva, acredita-se, assim como Moreira e Candau (2003), que há uma estreita relação entre as práticas escolares (que, no caso desse estudo, referem-se à alfabetização) e a cultura, pois esta seria uma das condições constitutivas da existência das práticas de alfabetização na escola.

Sendo a cultura, ainda nos dizeres de Santos (2006, p. 45), como “um território bem atual de lutas sociais por um destino melhor”, não se pode deixar de refletir em termos de uma cultura nacional. Cultura e nação são, portanto, referências importantes para se compreender o mundo contemporâneo e suas características identitárias. A preocupação com as identidades culturais na pós-modernidade foi exatamente o que levou Stuart Hall (2005, p. 47) a teorizar sobre “as culturas nacionais

como comunidades imaginadas”. Para esse autor, no entanto, a própria idéia de cultura nacional seria uma forma distintivamente moderna. Na modernidade, o que havia eram sujeitos com identidades culturais fixas e estáveis, diferentemente das identidades culturais pós-modernas, mais abertas, contraditórias, fragmentadas.

As culturas nacionais, de acordo com Hall (2005, p.50), “são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações”. Portanto, “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações como a concepção que temos de nós mesmos”, e, dessa forma, produzem identidades, ou melhor, produzem sentidos com os quais nos identificamos.

De acordo com Kathryn Woodward (2001, p. 8), as identidades “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas”. Nesse caso, uma afirmação dessa natureza adquire uma conotação especial, pois reafirma a importância desses elementos na cultura de um povo. A referida autora defende, ainda, que a identidade é relacional. Ou seja, as identidades dependem, para existirem, de algo fora delas, isto é, de outra identidade, de uma identidade de que ela não é. Por isso, a identidade é marcada pela diferença, mas, ao que tudo indica, por algumas diferenças que aparecem como mais importantes que outras.

As identidades nacionais são historicamente específicas, isto é, estão localizadas em um momento histórico específico. Assim sendo, “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” (WOODWARD, 2001, p.11). A redescoberta do passado, portanto, auxilia o processo de construção da identidade através do conflito, da contestação e de uma possível crise.

Além das idéias já apresentadas sobre as culturas nacionais, a alfabetização se insere de forma bastante peculiar nesse contexto. Para Stuart Hall (2005, p. 49),

a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda uma nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional.

Desse modo, sugere uma pista para que se possa repensar os padrões de alfabetização, considerando que esses podem ter sido muito úteis em determinadas épocas históricas, mas as próprias transformações culturais exigem outras representações, outros sentidos e, particularmente, nesse caso, outras práticas docentes.

Considerando a *centralidade da cultura* na vida social, Stuart Hall (1997, p.16) defende que “toda ação social é cultural” e “todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado”. Portanto, essas práticas que se produzem no cotidiano podem ser consideradas como “práticas de significação”. Ao referirem-se à expressão *centralidade da cultura*, Moreira e Candau (2003, p.13) explicam que essa expressão alude à forma como

a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Assim, a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento.

Dessa maneira, é preciso compreender a cultura, considerando os aspectos que podem estar associados a ela. Isso porque a cultura constitui as formas de se viver, de compreender e de explicar o mundo (COSTA, 2000).

Feitas estas considerações, é possível, através dos estudos de Pérez Gómez (2001), aproximar de uma discussão mais voltada à cultura no contexto escolar. O referido autor aposta na escola como um “cruzamento de culturas” e essas, por sua vez, “provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na produção de significados” (idem, p.12). Sem desconsiderar, portanto, a existência de outras concepções de cultura, optou-se, no contexto deste trabalho de pesquisa, pela definição de cultura como sendo um

conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (PÉREZ GOMES, 2001, p.17).

Isso porque, aquilo que se faz em educação e, em especial em alfabetização, só se faz imerso em condições culturais mais amplas, determinadas pelas contin-

gências que envolvem os modos de viver na sociedade. Nesse sentido, a cultura pode ser considerada, ainda, como “o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo” (PÉREZ GOMEZ, 2001, p.17). Desse modo, essa mesma cultura pode expressar-se “em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade” (idem, p.17)

A instituição escolar historicamente constitui-se de forma distanciada da vida, por isso, geralmente, tende a desenvolver um tipo de aprendizagem abstrata, descontextualizada. É necessário, portanto, pensar a escola como um cruzamento de culturas, porque “as diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo” (idem, p.16).

De acordo com Viñao (2004), a expressão *cultura escolar* tem sido usada para referir-se à existência de modos de fazer e pensar as práticas, os hábitos, as pautas, rituais, atitudes e mentalidades nos sistemas de ensino e nas instituições educativas. Esse modo de fazer e pensar as tradições encontra-se sedimentado através dos tempos, considerando as regularidades e as regras do jogo transmitidas através das gerações, sem sofrer questionamentos pelos integrantes das instituições educativas. Tanto que as práticas são questionadas apenas quando diferem da tradição, dificilmente quando são reproduzidas, ano após ano, da mesma maneira. Isso não quer dizer, no entanto, que as culturas escolares são elementos estáticos que dificultam processos de inovação. De acordo com o referido autor, as culturas escolares podem mudar, mas de forma lenta e gradual, em geral em longo prazo, com intensidade e ritmos diferentes. Esclarece, também, que as inovações e mudanças só podem acontecer se forem originadas e produzidas no interior delas mesmas.

No que diz respeito, ainda, às possibilidades de inovações ou alterações de práticas escolares, pode-se considerar, assim como Viñao (2004), que são três as fontes de regulação das formas de fazer e pensar usualmente estabelecidas nas escolas: os poderes públicos, os professores e as famílias. De maneira geral, os poderes políticos têm interferido na cultura escolar através de medidas autoritárias e de controle das gestões escolares. Um exemplo atual disso seria a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, efetivada, inicialmente, após determinações

legais e, somente após, em seus aspectos organizacionais e pedagógicos. Passados dois anos, ainda são muito sutis as mudanças relacionadas aos projetos curriculares das instituições escolares.

Não há como negar, portanto, a influência de fatores culturais no desenvolvimento de práticas culturais de alfabetização. Como se pode perceber através das reflexões realizadas até aqui, há muito que se discutir sobre a influência da cultura nas práticas ou metodologias de alfabetização com os professores e nos cursos de formação. Mas, inegavelmente, esses pressupostos não podem ser abordados separadamente dessas questões, uma vez que elas perpassam o conjunto das atividades que se desenvolve nesse lugar ou entre - lugar, que é a escola.

Com uma linguagem complexa e repertórios que abrangem, por exemplo, a antropologia e a psicanálise, Hommi Bhabha (2003) apresenta o que chama de *local da cultura* como um *entre - lugar*. Esses entre - lugares, segundo Bhabha (2003, p.20), “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade”. O *hibridismo da cultura* aparece em sua obra como um conceito que se diferencia do conceito de multiculturalismo. Defende, ainda, esse autor, que é preciso colocar a questão da cultura na esfera do *além*. No entanto, esse *além* não se refere a um novo horizonte, nem ao abandono do passado. Neste fim de século, diz Bhabha (2003, p.19) “encontramo-nos no momento de trânsito, em que o espaço e o tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade”. Por isso, estar no *além* é habitar um espaço intermediário. Um espaço de intervenção no aqui e agora. Um espaço fronteiro da cultura. Com relação aos conceitos de culturas nacionais homogêneas, alega que essas estão passando por um profundo processo de redefinição, tendo em vista a evidência de uma “noção mais transnacional e translacional do hibridismo das comunidades imaginadas”<sup>15</sup> (BHABHA, 2003, p.25).

Nesse sentido, Hall (2005, p. 61-62) alega que as identidades nacionais representariam o resultado da união das esferas culturais e políticas de forma congruente. Mas, ao invés de pensá-las como culturas nacionais unificadas, “deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade”.

---

<sup>15</sup> Nessas últimas palavras parece referir-se claramente a Stuart Hall (2005).

De acordo com o escritor Vargas Llosa (2006), as demarcações territoriais da América Latina são artificiais e, na verdade, foram provocadas e legitimadas por decretos políticos arbitrários que legitimam e agravam, dividem e isolam sociedades cujo denominador comum é muito maior do que diferenças particulares. É interessante constatar que Llosa (2006), talvez devido a sua própria trajetória, alega que somente no campo da cultura, percebe-se uma integração latino-americana, enquanto nos campos político e econômico essa integração esbarra em reflexos nacionalistas muito enraizados em todo o continente.

Para Woodward (2001, p. 41), no entanto, “as formas pelas quais a cultura estabelece fronteira e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades”. Assim sendo, cada cultura teria “suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo”. Esses “sistemas partilhados de significação” seriam, na verdade, aquilo que a autora entende por cultura. Essa contextualização torna-se ainda mais interessante quando se propõe a investigar as práticas de alfabetização no interior de uma cultura, situada em um determinado lugar, como a cidade de Santa Maria, situada geograficamente no centro (coração) do Estado do Rio Grande do Sul. Especialmente, quando essa cidade, por razões pouco convincentes, é apresentada como “Cidade Cultura”. No entanto, não se quer dizer com isso que essa seja uma questão determinante de práticas culturais. Ao contrário, compreende-se, como Boas (2005), que a vida cultural do homem pode ser de muitas formas relacionadas às condições geográficas. Porém, essas condições apenas se tornam importantes em função da sua utilização favorável ao desenvolvimento dos traços culturais existentes. Assim sendo, não há como explicar a cultura em termos geográficos, pois essa apenas seria influenciada por tais condições.

Por fim, é preciso considerar que, embora a localização de uma população não seja determinante para provocar mudanças culturais, essa pode influenciar o desenvolvimento e promover mudanças, inclusive em função dos estímulos externos que recebe de outros povos, de outras culturas. Até porque, não se pode esquecer, a escola é parte integrante de uma outra territorialidade cultural, quer seja uma região, uma nação e, até mesmo, integre um continente como a América Latina.



### **3. O PERCURSO METODOLÓGICO: UM MAPA FEITO E REFEITO PARA EXPLORAR NOVOS TERRITÓRIOS**

A crise do paradigma dominante na ciência tem proporcionado reflexões epistemológicas sobre o conhecimento científico e caracterizado o tempo presente como um tempo de transição paradigmática. Essa crise tem levado os próprios cientistas a problematizar a sua prática de forma diversificada e mais de acordo com as circunstâncias atuais. As reflexões, antes realizadas apenas pelos sociólogos, como a análise das condições sociais, dos contextos culturais e dos modelos de organização das investigações, ganharam relevância nas reflexões epistemológicas dos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (SANTOS, 2005, p.50). Desse modo, “chegamos ao final do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de completarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios”. Portanto, fazer ciência, hoje, ganha outros contornos a partir da emergência do que se poderia chamar de “um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (idem, p. 60). Como consequência disso, reafirma-se que o paradigma da ciência atual não pode ser apenas científico (conhecimento prudente), deve ser também um paradigma social (para uma vida decente).

Nesse sentido, a tendência é que as ciências sociais aproximem-se cada vez mais das ciências naturais através dos estudos humanísticos e da superação dos dualismos até então presentes, como: natureza/cultura, observador/observado, corpo/mente, etc. Essa concepção humanística das ciências sociais recoloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do processo de conhecer.

Desse modo, pode-se dizer que o estudo dos fenômenos educacionais sofre os reflexos das evoluções que estão ocorrendo em termos de produção do conhecimento e em função da busca por modos mais adequados de estudar esses fenômenos. Está-se considerando a pesquisa como princípio científico e educativo (DEMO, 2002, p.10), em que “a formação científica torna-se formação educativa, quando se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade”. Acredita-se que ensino e pesquisa realmente devem ser partes de um mesmo

processo de formação e atuação docente, e não apenas como belas palavras contidas em discursos acadêmicos.

Pesquisar seria, de acordo com Marques (2001), uma aventura que não se sabe bem aonde vai nos levar. Mas, de uma coisa se sabe: para chegar a algum lugar é preciso escrever, pesquisar e, novamente, escrever. Escrever seria, portanto, segundo esse autor, o princípio da pesquisa. Até porque não se faz ciência sem escrever, uma vez que essa é uma das formas de comunicação com a comunidade científica. Compreende-se, dessa maneira que, após o início por meio da escrita, uma pesquisa se realiza como se perseguisse o traçado de um mapa. Ou seja, o mapa do processo de investigação, cuja finalidade seria dar uma visão do todo, bem como de suas principais etapas. No entanto, percorrer o mapa não é suficiente. Após o desenho dos caminhos que se deseja percorrer, “necessita, sim, o pesquisador de sua própria bússola e de saber o que procura” (MARQUES, 2001, p.115).

Nesse contexto, situou-se a investigação que deu origem a essa tese no âmbito das ciências sociais como uma pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) discutem o conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: a pesquisa qualitativa tem no ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador com seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação como o processo é muito maior que com o produto; o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos da atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Desse modo, não se estaria em busca de evidências que comprovassem hipóteses definidas previamente. Ao contrário: busca-se a compreensão dos fatos e as reflexões que esses porventura possam suscitar.

Com a intenção de “descrever, compreender e interpretar fenômenos educativos que têm lugar no contexto escolar” (ENGERS, 1994, p. 67), optou-se por uma abordagem de cunho etnográfico. O paradigma interpretativo no qual a etnografia se insere pode também ser denominado de “fenomenológico, humanista, naturalista, pois tem base em escolas de pensamento fenomenológico, interacionista-simbólico, etnometodológico e na sociologia qualitativa” (idem, p.65). Essa ressalva é importante, pois não faz qualquer sentido propor uma metodologia desvinculada de um quadro de referência teórico apropriado.

O enfoque etnográfico, para Martinez (1994, p. 30), se apóia na convicção de que as tradições, valores e normas do lugar em que se vive são internalizados pouco a pouco, gerando certas regularidades que podem explicar os atos individuais ou grupais. Porém, o estudo etnográfico tem como objetivo imediato criar uma imagem realista e fiel de um grupo com a intenção de contribuir com a compreensão de grupos mais amplos que possuam características similares através da comparação com resultados de outras investigações.

De acordo com André (2000), um trabalho pode ser considerado como do tipo etnográfico quando se faz uso de técnicas que, tradicionalmente, são ligadas à etnografia: a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. A observação participante pressupõe, como a própria denominação, que o(a) pesquisador(a) permaneça constantemente em contato com a situação estudada, de modo que, dessa interação, resultem mudanças de ambas as partes. Já as entrevistas teriam a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer alguns dos problemas observados. Os documentos seriam, enfim, utilizados para contextualizar melhor o fenômeno, esclarecer os vínculos com outros fenômenos e completar as informações coletadas por meio de outras fontes.

Além dos passos mencionados, uma pesquisa do tipo etnográfico se concretiza tendo em vista algumas características que a distinguiria dos demais tipos de pesquisas. Como exemplo pode-se citar a ênfase no processo e a preocupação com o significado que as pessoas dão às suas experiências e ao mundo que as cerca. Além disso, destaca-se o trabalho de campo como forma do(a) pesquisador(a) aproximar-se das pessoas, das situações e, no caso específico de professores, dos seus locais de atuação profissional: as escolas. Nesse tipo de pesquisa, ainda, segundo André (2000, p. 29) seria possível fazer “uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que a investigação vai sendo constantemente revista, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados”.

Para a realização do trabalho de campo, realizaram-se, portanto, observações, entrevistas e anotações num diário de campo. Destaca-se a importância do uso do diário de campo para o registro dos fatos observados durante o processo de pesquisa. Esse instrumento foi considerado um importante aliado no qual se registraram as percepções e as questões relevantes além dos significados que as pessoas atribuem ao que sabem ou fazem. Registraram-se, ainda, os progressos obtidos durante o

período de interação com os atores sociais dos envolvidos que, neste caso, além da pesquisadora, foram os professores e os alunos das escolas participantes.

Como se propuseram observar práticas de alfabetização no contexto escolar, essas ocorreram de modo que se pôde descrevê-las com detalhes. As anotações de campo, neste caso, foram extremamente importantes no período de análises posteriores. De acordo com Grunwaldt (1986, p. 134), as anotações são feitas no final de um período em que o pesquisador “utiliza anotações mentais e expressões-chave que registrou no papel e as converte em um registro completo das observações feitas”.

Em busca dessas informações, permaneceu-se em sala de aula o tempo suficiente para reuni-las no decorrer do ano letivo de 2008. Sendo assim, descreveram-se procedimentos de sala de aula, algumas práticas dos professores e algumas reações dos alunos, considerando com maior ênfase as questões culturais, uma vez que essas permeiam as práticas docentes no cotidiano escolar.

Para a realização das entrevistas com essas professoras, utilizou-se, portanto, como guia, um roteiro com questões semi-estruturadas (em anexo) para que essas professoras se sentissem estimuladas a contar sobre o seu trabalho, expondo, por exemplo, as facilidades e/ou dificuldades que encontram para efetivar práticas de alfabetização e construir um trabalho mais criativo e adequado às necessidades atuais. De posse dos dados coletados nas entrevistas, realizou-se o trabalho de análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p.42), pode ser entendida como,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ao sugerir adaptações a esse método de análise, Engers (1987) propõe ainda as seguintes fases, identificadas como:

*Leitura e Re-leitura* para impregnação do sentido dos conteúdos das entrevistas;

*Análise Vertical* em que se analisa cada item da entrevista para cada um dos participantes;

*Análise Horizontal* em que o pesquisador detém a atenção ao item para todos os entrevistados;

*Síntese* que inclui a essência dos conteúdos para cada questão e para todos entrevistados;

*Categorias* que emergem e se destacam dessa análise.

Desse modo, após o trabalho de produção das informações, iniciou-se a escrita, buscando contemplar a problemática inicial e o que foi proposto para o desenvolvimento da investigação. Não sem antes refletir intensamente sobre a abordagem de categorias que seriam capazes de explicar o contexto das práticas docentes com certa facilidade para sua compreensão.

Sobre essa questão, Tardif e Lessard (2005, p. 38) sugerem que é preciso complementar uma perspectiva teórica que aborda o ensino “pelo alto”, privilegiando grandes variáveis sociológicas que estruturam as práticas escolares e a identidade dos professores, incluindo, também, uma perspectiva “por baixo”. Ou seja, “levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares”.

Com isso, admite-se que privilegiar esse olhar “por baixo” requer a aceitação de variações e desvios que possam ocorrer em relação à idealização teórica inicial. Ao mesmo tempo, entende-se que, no caso da pesquisa realizada, “o campo de pesquisa não é outra coisa senão um espaço de inteligibilidade traçado progressivamente pelo olhar teórico do pesquisador; é também, um local onde a subjetividade do pesquisador se mescla inevitavelmente, colocando à prova sua inteligência, mas também seus valores, suas emoções, suas crenças e preconceitos” (idem *ibidem*). Sendo assim, buscou-se manter a atenção às variações, às diferenças e às nuances que aparecem ao se propor o estudo das práticas docentes em seus contextos reais.

### **3.1. Os cenários e as participantes da investigação**

#### **3.1.1. As escolas - lugares da aprendizagem em ação**

A prática de pesquisa de cunho etnográfico foi realizada por meio de uma investigação sistemática que teve como referência os locais de atuação dos profes-

res. Ou seja, as escolas. Para contemplar uma visão do cenário educacional da cidade de Santa Maria – RS optou-se por escolas pertencentes a sistemas de ensino diferenciados: estadual, municipal e particular, mesmo considerando que, pelo menos duas das professoras atuavam, ainda, em outras escolas, pertencentes a outras redes em turno inverso. Essa ressalva é importante na medida em que se consideram as escolas como espaços ou contextos culturais que possuem características próprias, que se assemelham ou diferem em alguns aspectos.

**A ESCOLA A**, da rede estadual, está localizada em um bairro mais próximo ao centro da cidade. Abrange a Educação Infantil (pré-escola) e o Ensino Fundamental. A estrutura contempla espaços amplos: um pátio com área coberta e outros espaços livres, pracinha (utilizada apenas pelas crianças da pré-escola), quadra de esportes e local para realização de atividades de educação física ao ar livre (atletismo). Possui um refeitório anexo à cozinha, onde as crianças recebem uma alimentação reforçada (arroz, feijão, etc). Observou-se a existência de alguns canteiros onde são cultivadas ervas e verduras. Esses são de iniciativa de um professor da escola, o mesmo que proporciona atividades de atletismo às turmas interessadas. Durante o tempo em que se realizou a pesquisa, não se teve a oportunidade de conhecer a biblioteca, considerada como um espaço imprescindível para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento, pois as práticas observadas restringiram-se ao espaço da sala de aula.

**A SALA DE AULA** é um espaço amplo. Ao incluir as crianças de seis anos no primeiro ano, observou-se que houve aproveitamento da sala de aula ocupada pela turma de pré-escola no turno inverso. Sendo assim, nessa sala, observa-se: a existência de mesas pequenas (redondas, para quatro pessoas) e cadeiras (adequadas ao tamanho das crianças); um tapete, almofadas, armário, prateleiras com jogos e brinquedos infantis; uma estante com livros infantis; um tablado de madeira sob o quadro de giz, no qual se guardam bolas, cordas, pés-de-lata e outros brinquedos, em grandes gavetas. Há, ainda, um espaço para exposição de trabalhos das crianças e demais cartazes decorativos com letras e números. As aulas acontecem no turno da manhã.

**A TURMA** é composta de vinte e seis (26) crianças em idade de seis (6) anos. Em virtude da idade, alguns dos pequenos aprendizes ainda apresentam comportamentos infantis: na fala, nas brincadeiras e no modo de se relacionarem com as de-

mais crianças e com a(s) professoras(s). Circulam pela sala de aula, jogam-se no chão, mas também realizam as atividades propostas pela professora. A maioria das crianças é muito carinhosa e recebem a pesquisadora com muito afeto e alegria. Solicitam, com freqüência, ajuda para fazer as atividades no caderno ou nas folhas.

**A ESCOLA B**, da rede municipal, por sua vez, localiza-se em um bairro com boa infra-estrutura, porém, um pouco mais distante do centro da cidade. Observou-se que a escola permanece com as mesmas características desde a sua construção. Não se percebe, portanto, mudanças estéticas significativas que acompanhem a evolução do tempo. Durante o período em que se realizaram as observações, conheceu-se apenas a sala de aula, o pátio interno (com pequeno jardim), uma sala (onde foram expostos os trabalhos artísticos das crianças) e o refeitório que, apesar de pequeno, cumpre o seu papel de local de refeições. A biblioteca está localizada ao lado da sala de aula. No entanto, no período em que se realizou a pesquisa de campo, também não houve a oportunidade de acompanhar atividades nesse espaço, talvez por não coincidir com os horários em que se permaneceu na escola ou por não ser essa uma prática comum na escola.

**A SALA DE AULA** ocupada pela turma do 1º ano, é extremamente pequena. Está localizada em um canto da escola. O espaço é extremamente reduzido. Por conta disso, as mesas e cadeiras (grandes para o tamanho das crianças) precisam ficar dispostas em filas. Há pouco espaço para circulação das crianças. Desse modo, elas ficam a maior parte do tempo sentadas nas cadeiras que, por serem adequadas a pessoas adultas, não possibilitam o apoio para os seus pés. O desconforto causado por essa situação, aliado ao fato de a sala ser muito pequena e o piso coberto de cerâmicas, favorece o aumento do barulho e influencia a agitação das crianças. A sala de aula conta apenas com o recurso do quadro de giz e de um pequeno armário onde a professora guarda sucata e outros materiais utilizados nas aulas. Mesmo assim, observa-se a exposição de todas as produções das crianças: sob as janelas, nas paredes, na porta e, ainda, no corredor que dá acesso à sala.

**A TURMA** é composta de dezenove (19) alunos, com idade de seis (6) anos. São crianças muito ativas e falantes. Há duas crianças que apresentam necessidades educativas especiais, incluídas nessa turma. Uma delas recebe atendimento de uma educadora especial no mesmo turno da aula. De acordo com a professora, esta criança já apresenta melhoras em seu desenvolvimento e aprendizagem. As demais

crianças participam das atividades de aula, porém, se desconcentram logo, fazendo com que a professora mude de atividade com mais frequência.

**A ESCOLA C** é particular e está localizada em um bairro distante, a aproximadamente 10km do centro da cidade. Trata-se de um bairro que se desenvolveu em torno da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Essa escola, que inicialmente foi construída para receber alunos da Educação Infantil, foi aos poucos sendo ampliada para incluir e proporcionar continuidade aos estudos dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como é oferecido um currículo escolar bastante diversificado (aulas de dança, teatro, música, inglês), houve a oportunidade de observar que o trabalho pedagógico era efetivado em vários espaços no interior da escola, além da sala de aula.

Assim sendo, observou-se que essa escola possui um pátio amplo com área verde, quadra de esportes (de cimento e de areia), piscina, duas casinhas de bonecas, uma pracinha bem equipada com brinquedos. Esses são utilizados por todas as crianças da escola independente da idade. Ainda encontra-se lá, um salão (onde são realizadas as comemorações e as aulas de dança e teatro), uma videoteca e biblioteca. As refeições, no entanto, são nas salas de aula. Porém, havia uma extrema organização e um cuidado com a higiene na hora de servi-las às crianças. Assim como nas demais escolas, não se teve oportunidade de acompanhar atividades no espaço da biblioteca durante o período em que ocorreram as observações. Isso se deve ao fato de os livros serem disponibilizados no interior das salas de aula.

**A SALA DE AULA** é ampla e bem arejada. O piso, revestido com material especial, proporciona conforto às crianças e diminui o barulho causado pela movimentação natural das mesmas. As mesas e cadeiras foram adequadas ao tamanho das crianças dessa turma neste ano. Estas ficam dispostas em grupos com quatro mesas cada um. A sala possui, ainda, um tapete, almofadas, armários e prateleiras com livros e jogos ao alcance das crianças. Além disso, observou-se a existência de um cabide com roupas e fantasias, uma televisão com vídeo e um DVD.

**A TURMA** é composta de quinze (15) crianças. No entanto, diferentemente das outras duas escolas, a maioria das crianças encontra-se com cinco (5) anos de idade. Observa-se, porém, que são crianças estimuladas desde seu ambiente familiar, talvez por isso, já estão bastante familiarizadas com a leitura e a escrita apesar



da idade. Uma das crianças apresenta dificuldades na fala e, por isso, recebe atendimento de uma fonoaudióloga conveniada com a escola.

### 3.1.2. As professoras: profissionais da alfabetização

O interesse básico desse estudo foi conhecer e analisar as práticas desenvolvidas pelas profissionais da educação em turmas do primeiro ano, com idade de seis (6) anos, do Ensino Fundamental de nove anos, considerando a obrigatoriedade da inclusão dessas crianças, a partir de 2007, nos sistemas públicos de ensino.<sup>16</sup>

As três professoras<sup>17</sup> participantes da pesquisa atuam, cada uma delas, em uma das escolas observadas na cidade de Santa Maria/RS. Após considerar esse primeiro critério, as participantes foram escolhidas em função de sua disponibilidade e interesse em fazer parte deste processo de investigação e formação, bem como, pelo reconhecimento do seu trabalho junto à comunidade.

Ao iniciar o ano de 2008, houve um primeiro contato com essas professoras. A primeira a aceitar o convite e responder à entrevista, foi uma professora com larga experiência e formação em alfabetização. Essa professora atua na escola da rede estadual de ensino em um turno (manhã) e em uma escola particular no turno inverso. O reconhecimento de seu trabalho e o fato de haver construído uma relação de confiança enquanto aluna no curso de Pedagogia da UNIFRA, contribuiu para a sua decisão de colaborar para a realização desta tese. Atualmente, está com 46 (quarenta e seis) anos de idade. Antes cursou o Ensino Médio na modalidade Normal. Para referir-se a essa professora, no decorrer das análises, utiliza-se a primeira letra do alfabeto grego: **ALFA**.

A segunda professora pertence à rede municipal de ensino. Por meio de um breve contato com a SMED – Santa Maria e, após, com a coordenadora da escola, foi indicada como uma das professoras dessa rede que estaria desenvolvendo um bom trabalho em alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. Após um

---

<sup>16</sup> Conforme Art. 32 da LDB 9394/96, com nova redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, afirma-se que "o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade".

<sup>17</sup> Utilizar-se-á o termo feminino, em função de o grupo ser composto apenas por pessoas do sexo feminino.

primeiro encontro, em que foram colocados os objetivos da pesquisa e a forma como seria realizada, aceitou participar, mostrando-se muito interessada em compartilhar seus saberes e aprender durante esse processo. É uma professora experiente, mas não havia atuado junto a crianças pequenas e em processo de alfabetização. Trabalha em outra escola da rede estadual no turno da noite. Será identificada, nesta tese, pelo nome da segunda letra do alfabeto grego: **BETA**.

A terceira professora é uma jovem alegre e aberta ao diálogo. Talvez o fato de estar em processo de qualificação profissional em nível de pós-graduação, tenha contribuído para que aceitasse o convite para participar da pesquisa. É formada em Pedagogia pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria – RS). Tem 32 anos de idade e pertence à escola particular. Demonstra segurança em seus saberes docentes, ao mesmo tempo em que se dispõe a aprender com as demais pessoas e profissionais da escola e de outras instituições. Essa professora será identificada pela terceira letra do alfabeto grego: **GAMA**.

A idéia dos codinomes surgiu a partir da leitura de “O Aleph” de Jorge Luis Borges (2001) em cujo prefácio encontra-se o seguinte pronunciamento: “Aleph, Alif Alfa. Primeira letra do alfabeto grego, sagrado princípio de ordem, magia de infinitas combinações que eternizam em um cosmos a alma e a inteligência do homem” (p. 11).

Os contos fantásticos de Borges inspiraram a utilização das três primeiras letras do alfabeto grego para identificar as professoras e, ao mesmo tempo, preservar sua identidade. Ao explicitar algumas características pessoais e os contextos participantes da pesquisa, evidenciam-se elementos que certamente convergiram para o trabalho de etnografia da prática escolar<sup>18</sup>. As observações periódicas realizadas nas escolas, durante o ano letivo de 2008, e a entrevista com cada uma das três professoras, após a análise criteriosa de seu conteúdo, possibilitaram, assim, um conjunto de dados extremamente rico e de onde emergiram as seguintes dimensões:

- Políticas públicas e formação docente
- Relações interpessoais
- Saberes, vivências culturais e práticas docentes

---

<sup>18</sup> Conforme ANDRÉ (2000).

As dimensões que a seguir se apresentam, certamente, não são as únicas maneiras por meio das quais se poderiam organizar e explicitar as idéias-chave em torno de uma cultura escolar da alfabetização. Essas se destacaram em meio às análises realizadas a partir do que foi registrado na forma de anotações (diário de campo) e das transcrições do conteúdo das entrevistas. Estas últimas, inclusive, guardam registros preciosos das falas espontâneas das professoras sobre suas práticas docentes, entre outras escolhas pessoais e profissionais. Tanto uma como outra maneira de se buscar informações para compor a defesa de uma tese, colocam o(a) pesquisador(a) etnográfico(a) como alguém que participa ativamente, tentando reconstruir as palavras dos participantes de modo a manter os significados por eles expressos, e esses suscitam “novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2000, p. 30).

Após esses esclarecimentos, inicia-se uma tessitura de saberes composta a partir do que se observou, ouviu e registrou das falas das professoras nas escolas. Como não poderia deixar de ser, também daquilo que já existe para ser lido e interpretado a respeito do tema.

Inicia-se, portanto, abordando evidências relacionadas às políticas públicas educacionais, uma vez que atualmente estas demonstram um conjunto de medidas que estão em vigor, desde o ano de 2006, nas escolas. Em seguida, destaca-se a importância das relações interpessoais nas práticas escolares e, por fim, evidenciam-se os saberes e as práticas docentes em vivências culturais que ocorrem no contexto da alfabetização.

#### **4. POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: TRANSFORMAÇÕES LEGAIS E REPERCUSSÕES NO COTIDIANO ESCOLAR**

Atualmente há, no contexto nacional, novos desafios aos professores da Educação Básica em função das políticas de ampliação da escolarização obrigatória e a posterior divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Essas podem ser consideradas “reformas” educacionais cuja repercussão se traduz em intensos debates e em algumas mudanças culturais imediatas nas escolas. As ressalvas são importantes - primeiro, porque as três professoras participantes cursaram Pedagogia – segundo, porque as mesmas atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental, que foi alvo de uma recente reforma que, entre outras coisas, inclui, obrigatoriamente, um contingente maior de crianças de seis anos de idade no primeiro ano nas escolas públicas .

De acordo com Nóvoa (2004), definir o que é uma reforma seria uma tarefa complexa. A própria palavra reforma é uma palavra ambígua que sugere grandes diretivas, grandes discursos. Porém, nem sempre tem sido assim. Algumas alterações nas práticas organizativas acarretam mudanças significativas e outras nem tanto. De qualquer maneira, o importante seria pensar em termos de sistema educativo e de caminhos para um desenvolvimento auto-sustentado desse sistema no conjunto das políticas educacionais. Embora se considere que a expressão política educacional possa ser de larga e diferenciada abrangência, admite-se, para fins desta discussão, que essa possa ser um

[...] instrumento do Estado, para corrigir situações indesejáveis ou para fomentar a criação de novos valores e práticas. Em princípio, são medidas revestidas de suma importância, dada a possibilidade de atuar em grande escala, com esforços de larga duração e inversão, e amparados na legitimidade e autoridade do Estado e em sua capacidade de colocá-las em marcha (STRONQUIST, 2005, p. 1).

Ao considerar as políticas educacionais como desafios, é possível dizer que o primeiro deles emerge a partir da nova redação dada ao art. 32 da LDB 9394/96 pela Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. A nova redação desse artigo da lei é clara quanto aos aspectos a serem enfatizados na formação integral das crianças e na reorganização das escolas em decorrência da ampliação da escolarização obrigatória:

O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: **I** - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; **II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; **III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; **IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2006).

Obviamente, a LDB 9394/96, pela sua característica legítima e abrangência nacional, trouxe implicações imediatas às práticas docentes e às questões organizacionais dos sistemas de ensino. No entanto, dois anos após a promulgação dessa lei, as escolas ainda se encontram em fase das primeiras mudanças a esse respeito. Já, no início do ano letivo de 2008, observou-se que a preocupação das escolas concentrava-se na adequação dos espaços físicos e nos recursos apropriados para acolher as crianças de seis anos no primeiro ano da etapa do Ensino Fundamental. Um exemplo prático disso foram as adaptações das cadeiras e mesas ao tamanho das crianças, além da preocupação em relação ao espaço da sala de aula nas escolas particular e estadual. Entre as três escolas, a da rede municipal não realizou alterações significativas e as crianças permaneceram em uma sala de aula comum, com cadeiras, mesas, espaço restrito e inadequado a crianças dessa faixa etária.

Em função da Lei nº 11.274/06, foi necessário, então, que as escolas e os professores repensassem as características e as necessidades da infância atual, especialmente, com relação às crianças de seis anos. Isso porque essa faixa etária, antes pertencente à etapa da Educação Infantil, passaria, a partir desse ano, à etapa do Ensino Fundamental. Entretanto, é preciso ressaltar, como o fez Zabalza (1998), que a separação entre a Educação Infantil e Fundamental é uma fragmentação que só existe no plano da escola. Para as crianças, essas etapas nada mais são do que a continuidade da sua trajetória de aprendizagem.

No caso específico da alfabetização e, entendendo essa como um processo contínuo, não se pode admitir uma ruptura entre essas e as demais etapas da escolarização. Se a aquisição da língua escrita inicia-se no contexto familiar, pressupõe-se sua continuidade perpassando a etapa da Educação Infantil e as demais etapas da escolaridade e da vida das pessoas. Pressupõe-se, ainda, que, na etapa do En-

sino Fundamental, intensifica-se esse processo de ensino e de aprendizagem até que o aprendiz adquira o conhecimento suficiente da língua escrita, que seja capaz de torná-lo alfabetizado. Zabalza (1998) defende, ainda, a conexão entre uma etapa e outra do ensino, alegando que:

[...] passamos tantos anos requerendo um estatuto diferente e autônomo para a Educação Infantil que agora corremos o risco de conceber a nossa etapa como um oásis isolado e separado, de fato, do mundo escolar convencional. Na minha opinião, essa separação foi interessante durante todo o processo que durou o reconhecimento da própria identidade. Após ser obtida essa identidade, após reconhecer institucionalmente que fazer Educação Infantil é diferente que fazer Educação Fundamental e que constitui uma etapa específica de escolaridade, uma vez que temos o nosso próprio espaço curricular, chegou o momento de pensar em como podem ser reconstruídos os elos de ligação entre a etapa infantil e o resto da escolaridade obrigatória (ZABALZA, 1998, p. 25).

Durante o período em que se esteve em contato com as escolas e com as professoras Alfa, Beta e Gama, percebeu-se que essas buscam planejar-se de acordo com alguns pressupostos adequados à aprendizagem infantil, como a importância de metodologias variadas e lúdicas, atender às curiosidades das crianças, preocupação relacionada às atividades concretas, etc. Porém, de maneira geral, observa-se pouca ou nenhuma ação articuladora entre essas as etapas da escolarização que reforce a idéia de continuidade e conexão. Desse modo, acredita-se que o ideal seriam as escolas se organizarem como um todo articulado, planejando suas ações de forma integrada ao projeto pedagógico.

No que diz respeito à aprendizagem da língua escrita, percebe-se que essa precisaria ser repensada no interior de uma proposta curricular, considerando a necessidade de se definirem atribuições quanto ao seu ensino em cada uma das etapas. Ou seja, acredita-se que é preciso repensar, periodicamente, o que cada etapa deveria estimular para que a criança evolua até o sucesso esperado pela escola, pelos professores e pela família, ao término dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Muito embora tenha se percebido que as professoras *Alfa, Beta e Gama* sabem, individualmente, o que e como devem planejar suas ações, não foi possível perceber se houve alguma ação envolvendo os demais professores das outras turmas, os gestores e as famílias, em torno da criação de uma nova proposta curricular nas escolas, desde a aprovação da lei nº 11.274/06, o que seria esperado.

Caso se parta do pressuposto de que a alfabetização é um processo contínuo, a escolarização desse processo deve ser muito bem pensada por todos os envolvidos, não apenas pelos professores. As crianças, diferentemente de tempos passados, são consideradas hoje como sujeitos sociais que participam ativamente desse mundo. A partir dessa concepção, entende-se que suas vozes poderiam ser ouvidas para serem mais bem compreendidas. No entanto, não é apenas à faixa etária dos seis anos que a escola se destina e não é apenas essa que deve ser contemplada durante a reorganização curricular. Uma pesquisa sócio-antropológica poderia contribuir fornecendo dados da comunidade que auxiliassem na construção de uma proposta realmente articulada com as expectativas e necessidades de cada realidade escolar. Uma boa sugestão pode ser encontrada em um relato fornecido pela professora Ângela Antunes sobre uma experiência realizada em Osasco – SP. Esse relato faz parte do conteúdo de uma gravação em DVD sobre a vida e obra de Paulo Freire. Essa experiência demonstra as possibilidades de se buscar informações na comunidade para se construir um projeto realmente articulado com os interesses e expectativas de cada comunidade, considerando os pressupostos freirianos de diálogo e emancipação.

Para orientar os professores no trabalho de revisão de suas propostas, a Secretaria da Educação Básica (SEB), o Departamento de Políticas da Educação Infantil e o da Educação Fundamental (DPE), do Ministério da Educação (MEC) lançaram, ainda em 2006, um documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. Infelizmente, percebeu-se, durante o contato com as escolas e as professoras, que esse material ainda permanece desconhecido desse grupo. Trata-se de uma produção que reúne textos de pesquisadores nacionais que abordam temas relevantes sobre a questão da escolarização, da alfabetização e da infância. Kramer (2006), por exemplo, aborda em seu texto, a infância e sua singularidade. Aspectos, como a importância do brincar, das diversas expressões, das áreas do conhecimento, da alfabetização e do letramento, são abordados em forma de artigos que pretendem servir como subsídios teóricos aos professores na construção das propostas pedagógicas.

Caso seguissem essas orientações, os professores poderiam prever aqueles aspectos que iriam compor a formação básica e permitir o pleno domínio da leitura e da escrita, previstos na Lei nº 11.274/06. Ou seja, poderiam definir e explicitar de

forma mais clara, em um documento, como essas habilidades seriam abordadas, em cada ano escolar, sem perder de vista o processo, a articulação com a etapa anterior e a progressiva aquisição do conhecimento.

Nesse documento, pode-se incluir a proposta de alfabetização de cada escola e, em decorrência disso, rever os recursos didáticos de que dispõem (como, por exemplo, livros de literatura infantil, jogos, etc.) e aqueles que deveriam requisitar ao seu sistema de ensino. Acredita-se que seria importante rever o espaço e o tempo necessários para o brincar e o aprender, bem como as formas usualmente utilizadas para dialogar com a família durante essa etapa. Isso porque, como se sabe, crianças precisam de espaço para movimentar-se e tempos escolares dinamizados por meio de atividades diversificadas.

Reuniões, apenas para comunicações gerais, não são mais suficientes para que os pais acompanhem as atividades escolares e compreendam as mudanças culturais que ocorreram, nos últimos anos, em decorrência de teorias e práticas de alfabetização e letramento no contexto escolar. Essa questão fica evidente quando se percebe que as professoras participantes pouco se manifestam a respeito das famílias. Apenas a professora *Alfa* faz questão de mencionar que reúne os pais, a cada início de ano, para explicar a sua metodologia baseada nos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro (1989). As demais professoras demonstram que existe uma relação cordial com os pais e que estes participam das reuniões na escola.

Sobre esse aspecto, observou-se que a professora *Beta* tem como prática comum, por exemplo, apresentar alguma música dramatizada com as crianças ao término das aulas, tendo como local o pátio da escola. De qualquer maneira, essas foram algumas formas possíveis, entre outras, de se observar a cultura existente na relação escola – família, tão importante nessa etapa da escolarização e ainda tão pouco explorada, de maneira geral, por todas as escolas.

Considerando a situação da escola referente ao Ensino Fundamental, parece importante analisar em que medida os cursos de formação inicial de professores influenciam a constituição das práticas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1 instituiu, também, em maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia na modalidade licenciatura. Em seu artigo 2º, determina que esse curso deva ser destinado à formação de professores para o exercício da docência em: educação infantil; nos anos iniciais do ensino



fundamental; nos cursos de ensino médio na modalidade Normal; nos cursos de educação profissional na área de serviços e no apoio escolar e em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. Essas assertivas são corroboradas nos artigos 4º, 7º, 9º e 14 desta Resolução.

Ao tratar da regulamentação do curso de Pedagogia, exclusivamente para formar professores para a docência nos níveis do sistema de ensino já explicitados, a Resolução lança bases para uma formação multifacetada que requer aspectos formativos para além do que se vinha realizando nas IES até o momento (LEÃO; DALLA CORTE; LIMA, 2007). Outro aspecto importante diz respeito ao conceito de docência explicitado na Resolução quando, no parágrafo 1º do artigo 2º, pressupõe “docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”, o que demonstra essa especificidade da atuação do pedagogo para além do espaço da sala de aula. Essa concepção de docência causou muitas inquietações e debates educacionais gerados pelas controvérsias quanto ao seu significado.

A opção pelo termo docência é reafirmada nas diretrizes e, talvez, decorra do fato de que essa palavra vem sendo utilizada com muito mais frequência, do que já fora em outras épocas, para designar uma maneira diferente de conceber as atividades desenvolvidas pelos(as) professores(as). Essas atividades seriam aquelas que

são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor. (ISAÍÁ, 2006 p.5)

Desse modo, “a docência apóia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, além do significado que dão a eles” (ISAÍÁ, 2006, p.5). De acordo com os verbetes do glossário RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior) de Pedagogia Universitária, a *concepção de docência* envolve “o modo como os professores percebem e pensam a docência, envolvendo criação mental e possibilidade de compreensão”. Neste caso, a docência

comporta dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Brota da vivência dos professores, apresentando componentes explícitos e implícitos, envolve tanto saberes advindos do senso comum, como do co-

nhhecimento sistematicamente elaborado e organizado (MOROSINI et al, 2003, p.372).

Pode-se dizer que essa é uma concepção igualmente “atravessada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos” (ISAIA, 2006, p.9). Enfim, essa concepção viria orientar a imagem que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, em relação aos seus alunos, aos seus colegas, ao seu fazer pedagógico e em relação à instituição a que pertencem. Já a definição de docência expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, é a seguinte:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Como se podem perceber, as definições acima contemplam abordagens diferenciadas. Enquanto o glossário RIES preocupa-se com uma concepção de docência que considera a pessoa e o profissional da educação, as Diretrizes reforçam atribuições técnicas ao abordar aspectos mais relacionados às tarefas docentes. De qualquer modo, as duas abordagens contribuem com as reflexões a respeito do que seria, deveria ou poderia ser considerada a atividade primordial do(a) professor(a).

No entanto, no artigo 4º parágrafo único, percebe-se, claramente, que as atividades docentes, além da obviedade das funções fixadas nos artigos anteriores, quanto à docência, compreendem a "participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino". Essas devem estar intimamente relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional, ampliando para além do contexto escolar.

Encontra-se, no texto, uma imprecisão conceitual quanto ao objeto de estudo da pedagogia que leva a um entendimento genérico sobre o que são, efetivamente, atividades docentes. Para Aguiar et al. (2006, p. 9 -10), a educação do licenciado em pedagogia deve propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contri-

buições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Assim, a formação proposta nas DCNs para o curso de Pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência e, conseqüentemente, da licenciatura. Trata-se de uma nova compreensão que situe a pedagogia no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

Como se percebe, as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia propõem uma ampla formação ao pedagogo, isso quer dizer que o profissional da educação, habilitado em Pedagogia, deveria receber uma base formativa suficientemente abrangente e com a qualidade necessária para que possa responder às exigências sociais de seu tempo. Nesse contexto, destaca-se a alfabetização como uma das exigências de uma sociedade que deseja se constituir de cidadãos participativos, capazes de buscar soluções para as dificuldades do cotidiano.

Considerando a docência como patamar básico do curso, o pedagogo poderá atuar em diferentes níveis e modalidades e, portanto, também precisa se preparar para promover a aprendizagem de pessoas em diferentes etapas de desenvolvimento. Desse modo, a formação do pedagogo não pode prescindir de estudos sobre o processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Primeiro, porque há uma necessidade permanente de profissionais bem preparados para conduzir o processo de alfabetização na etapa da Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na EJA. Segundo, porque ainda há, em termos de políticas educacionais, a necessidade de um trabalho sério e contínuo de alfabetização para que se chegue a um índice aceitável de pessoas alfabetizadas em nosso país, principalmente agora com mais o desafio de implementar o ensino fundamental de nove anos (LEÃO et al, 2007).

Embora a influência das diretrizes, neste momento, ainda incida de maneira mais contundente sobre a formação inicial, observa-se a necessidade de uma formação contínua no decorrer do exercício profissional do professor, considerando, assim como Garcia (1995), que se trata, de maneira mais ampla, do desenvolvimento profissional dos professores. Essa concepção ultrapassaria a idéia de formação

inicial e continuada, vindo a contribuir com uma concepção mais abrangente dessa formação por toda a vida.

No entanto, no contexto atual, o que se observa ainda há uma desvinculação entre as duas etapas de formação. A formação continuada, o que é grave, vem sendo entendida como sinônimo de participação em palestras e cursos de curta duração. Nóvoa (1995) já alertava para o fato de que não se pode construir uma formação por meio da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Essa formação deveria contemplar uma reflexão crítica sobre as práticas e o repensar permanente da identidade pessoal.

Baseando-se em tal perspectiva, buscou-se, durante o período em que se desenvolveu a pesquisa nas escolas, estimular as professoras **Alfa, Beta e Gama** a desenvolverem projetos e a participarem de eventos científicos, considerando as suas reflexões na e sobre as suas práticas docentes. Isso porque se acredita na importância de se recolocar os professores no cenário educacional, que, de acordo com Nóvoa (2007, p. 6), assegura que “a riqueza, a complexidade e a beleza do ensino ganhem à visibilidade de outros campos de trabalho acadêmico e criativo”. Da mesma forma, acredita-se que “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados na investigação”.

Ciente de que essas propostas só fariam sentido se fossem apropriadas pelas professoras a partir de uma reflexão sobre o seu próprio trabalho, iniciou-se, no decorrer das visitas às escolas, um trabalho de estímulo à reflexão e à análise de suas práticas docentes. Cada uma das professoras, ao seu modo, demonstrou as possibilidades, bem como as limitações existentes com relação a essa proposta.

A professora *Alfa* desenvolveu práticas extremamente criativas com seus alunos. No entanto, essas práticas ficam restritas ao espaço da sala de aula. Ao menos, durante este ano, não se observou movimentos que contribuíssem para sua valorização profissional fora do espaço escolar. Porém, autores como Nóvoa (2007, p.9) tem defendido que atualmente “impõe-se uma abertura dos professores ao exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade”.

Porém, em entrevista realizada no início do ano de 2008, a professora mencionou um projeto que estava realizando com música. Obviamente, práticas como essas podem proporcionar uma aprendizagem integral aos alunos e, também, aos

professores. Além, é claro, de demonstrar à comunidade o trabalho educativo que vem sendo realizado com as crianças.

Aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização que compreendam práticas sociais de leitura e escrita são importantes para a aquisição de níveis cada vez mais elevados de letramento e são sempre estimulantes para o grupo. É necessário mencionar, porém, que, segundo a professora Alfa, as práticas que envolviam a música foram desenvolvidas na escola particular em que a professora trabalha. Na escola estadual, ela diz enfrentar algumas frustrações a respeito do resultado de seu trabalho, que a faz, inclusive, sentir-se culpada pelo fracasso de alguns alunos na alfabetização. Nesse contexto, a professora *Alfa* julga que seu trabalho “ora é muito fácil e ora é muito difícil. Tem os altos e os baixos”.

No que diz respeito às diferenças entre as escolas, em relação às práticas, a professora alega o seguinte: “nesse colégio do Estado, eu tentei trabalhar várias vezes com projetos e não consegui nenhuma vez. Eles não se interessam nenhum pouco. Não envolve, não atrai. Logo morre” (*Alfa*). Portanto, entre o prazer e a frustração, a professora vai adequando as práticas à realidade cultural de seus alunos, considerando as diferenças culturais e sociais existentes entre as duas realidades escolares. Ela fica na dependência dos recursos de cada escola. Contudo, pode-se comprovar que a professora venceu barreiras e conseguiu apresentar trabalho criativo também na escola pública, antes do encerramento do ano letivo, o que, sem dúvida, pode ser considerado um grande avanço.

A professora *Beta* foi a que mais correspondeu à proposta de se dar maior visibilidade ao seu trabalho e, ao mesmo tempo, buscar a formação continuada por meio de projetos. Inicialmente, organizou uma atividade denominada “1ª Mostra de Artes do primeiro ano”. Essa mostra surgiu em decorrência de trabalhos com artes plásticas que foram desenvolvidos com as crianças durante o primeiro semestre de 2008. Em seguida, houve alguns contatos virtuais entre a professora e a pesquisadora, em que a primeira requisitava auxílio para a organização de slides que seriam divulgados durante a Mostra. Nesse momento, percebeu-se a possibilidade de interação e formação que culminaria com a elaboração posterior de um projeto intitulado “Aprender brincando e criando: uma proposta para o primeiro ano do Ensino Fundamental”.

Esse projeto, mesmo sendo elaborado a partir da solicitação da Secretaria Municipal de Educação, foi considerado como um motivo inicial para que se demonstrasse o potencial criativo e a capacidade de reflexão dessa professora. Ao menos durante a construção desse projeto, houve a busca por teorizações que explicassem a importância das artes plásticas e das demais expressões artísticas para o desenvolvimento de habilidades infantis necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de sua boa vontade, no entanto, a professora *Beta* queixa-se da falta de tempo para planejar, uma vez que se divide entre as tarefas domésticas e atua em outra escola no turno da noite.

Evidentemente, a falta de tempo e de condições de trabalho seriam obstáculos que, segundo Nóvoa (2007, p.17), dificultam a formação continuada de professores. Mas, como implementar políticas dessa formação sem diálogo entre os professores e sem análise rigorosa das práticas? Nesse contexto, percebeu-se que a organização das escolas não tem favorecido a existência de tempos e espaços para a formação baseada na partilha e na reflexão como sugere Nóvoa (1995, 2007), Canário (2007), Alarcão (2001), entre outros. No que se refere à gestão das escolas, segundo Canário (2007, p.4), tem sido enfatizada

[...] importância decisiva da liderança (incluindo modalidades de “liderança repartida”) como fator capaz de se traduzir em melhores articulações entre os diferentes níveis dos sistemas escolares e de favorecer melhorias no desempenho profissional dos professores, bem como (o mais importante) nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Ainda na perspectiva de fazer coincidir a gestão das escolas com as políticas de formação de professores, foi defendida (Portugal, Estónia, Holanda) a necessidade de encarar os professores de cada uma das escolas como um coletivo que se institui como uma comunidade profissional de aprendizagem, susceptível de desenvolver e produzir novas práticas e novos saberes profissionais.

Isso quer dizer que há uma sintonia cultivada, internacionalmente, sobre o fato de que é preciso que se efetivem mudanças no modo como as escolas têm se pensado a si próprias como local de atuação e de formação docente.

Nessa perspectiva, encontra-se a concepção de escola reflexiva proposta por Alarcão (2001, p.25) como sendo uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. Considerada desse modo, a escola seria um organismo vivo e as profes-

soras se desenvolveriam profissionalmente nas “transições ecológicas, caracterizadas pela assunção de novos papéis, pela realização de novas atividades e pela interação com as pessoas” (ALARCÃO, 2001, p 27).

É preciso admitir, no entanto, que as duas professoras que atuam em escolas públicas (Alfa e Beta) ressentem-se das mesmas dificuldades para dar continuidade à sua formação. E, assim como muitas das professoras da rede pública de ensino, participam de eventos da área (Seminários, Congressos, Jornadas, etc) apenas como ouvintes. A idéia de encaminhar resultados de pesquisas desenvolvidas a partir da reflexão sobre suas práticas docentes para serem divulgadas em eventos científicos, por exemplo, é totalmente estranha a essas professoras.

No contexto dessa discussão, a professora *Gama* é, entre as três professoras, aquela que se encontra em uma situação privilegiada. Além de sua atuação ser em uma escola privada, frequenta um curso de especialização na UFSM. A professora divide-se, portanto, entre o trabalho (no turno da tarde) e os estudos, o que de certa forma facilita o seu desempenho na escola e seu desenvolvimento profissional.

Sobre a questão da formação e do desenvolvimento profissional docente, Rui Canário (2007) enfatiza que ganharam novos contornos e uma acrescida relevância no contexto da União Européia a partir das orientações que,

[...] enfatizam o papel chave da qualificação de recursos humanos, no contexto das políticas de “Aprendizagem ao Longo da Vida” e, nesse contexto, o papel decisivo a desempenhar pelos professores, no sentido de serem concretizáveis as ambiciosas metas educativas, num horizonte temporal que vai até 2010. O papel a desempenhar pelos professores, apresentados como decisivos agentes de mudança, articula-se com a necessária “modernização da escola”, encarada como um requisito para a concretização dos objectivos traçados nas áreas económica e social. (CANÁRIO, 2007, p.1)

Sendo assim, exige-se dos professores uma atuação em ambientes de trabalho cada vez mais problemáticos e marcados por uma crescente complexidade. Ao considerar o papel desempenhado pelos professores no conjunto dessas políticas de formação, esse mesmo autor alega que:

[...] pede-se aos professores que, de modo eficaz e eficiente, transmitam conhecimentos, promovam a autonomia dos alunos, construam métodos inovadores facilitadores das aprendizagens e ponham em prática modos de ensino e de acompanhamento individualizado dos alunos, no sentido de dar uma resposta positiva à crescente heterogeneidade dos públicos escolares. Também se pede aos professores que integrem nas suas práticas profissio-

nais um aproveitamento pleno das potencialidades das novas tecnologias de informação. Os professores são ainda chamados, de forma cada vez mais intensa, a assumir responsabilidades educativas e de gestão fora do seu clássico e restrito território: a sala de aula. (CANÁRIO, 2007, p.2)

Não há dúvida de que é urgente e necessário o investimento em formação de professores. A par disso, é preciso rever as seguintes representações culturais, que, ao que tudo indica, ainda são desconhecidas por grande parte da população. Essas são: a formação de professores não se dá exclusivamente nos cursos de formação inicial, especialmente no curso de Pedagogia, pois esses são apenas um dos cursos e essa é apenas uma das dimensões dessa formação; a concepção do professor como executante da formação inicial recebida é extremamente racionalista, uma vez que se pretende compará-los a modelos empresariais e econômicos, tentando encobrir a falta de investimentos do Estado em educação; a continuidade da formação de professores deveria ser nas escolas, pois é lá que efetivamente se aprende a ser professor.

No Brasil, isso não ocorre. Os professores que atuam em escolas precárias, com as múltiplas incorporações de problemas sociais, sabem os motivos de tantas dificuldades. Eles adoecem (física e psicologicamente) em função das exigências sociais, como se observou durante o ano letivo, com duas professoras pertencentes às escolas públicas. Essas professoras demonstraram, em alguns momentos, um esgotamento visível na expressão de seus rostos. Nesse contexto, há ainda um sentimento de perda da autonomia dos professores que é contraditório ao discurso de ganho de autonomia por parte das escolas.

As três professoras, Alfa, Beta e Gama, fazem parte desse contexto em que as culturas são instaladas, produzidas e reproduzidas em torno de dinâmicas, que tanto partem do interior das escolas como de seu exterior, influenciadas pelas políticas públicas atuais. Para vislumbrar mudanças nesse sentido acredita-se que seria necessário iniciar promovendo alterações nas culturas organizacionais, individuais e coletivas. Nessa perspectiva, Engers e Portal (2008, p. 249) alertam para o seguinte:

Se a cultura de qualquer estabelecimento educacional é ativamente construída por seus atores, mesmo que sua construção permaneça, ainda, para muitos inconsciente, trata-se de um processo determinante, ao mesmo tempo, dinâmico, individual e coletivo, interno e externo de aprendizagem, de maturidade, de exercício de livre arbítrio como conseqüência de uma ampliação de consciência, geradora, por sua vez, de uma ampliação de olhar.



Com uma preocupação adequada ao contexto atual, onde se inserem as Universidades e os programas de pós-graduação, as autoras abordam a necessidade de se rever um conjunto de situações que condicionam a formação e a atuação docente. Entre outras situações, questionam se as instituições, uma vez pressionadas pelas políticas governamentais, não estariam apenas buscando o cumprimento de determinadas burocracias para não terem que arcar com sérias conseqüências em decorrência de suas avaliações, caso não as cumpram. (ENGERS e PORTAL, 2008). Concordando com as autoras, não se pode esquecer que os professores precisam equacionar seus tempos e espaços em busca da felicidade.

Para encerrar essa análise, retoma-se a idéia de que a formação de professores está na pauta do momento e na maioria dos discursos vinculados às políticas públicas do século XXI. Mas, como muito bem nos lembra Nóvoa (2007), é preciso considerar a existência de um fosso que separa o excesso de discurso e a pobreza das práticas.

## **5. RELAÇÕES INTERPESSOAIS: AS INTERAÇÕES HUMANAS NA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURAL DO CONTEXTO ESCOLAR**

As relações interpessoais têm um peso enorme no processo de aprender e ensinar. Essa afirmativa decorre do fato de considerar-se que o ensino é, sobretudo, uma atividade relacional entre seres humanos que buscam desenvolver-se e apropriar-se da experiência histórica e cultural de sua existência.

Na perspectiva de Vygotsky (1988), as pessoas constituem-se como tal, por meio de suas interações sociais e culturais. Para tanto, desenvolvem a complexidade das estruturas humanas ao mesmo tempo em que se transformam e são transformadas nas relações produzidas numa determinada cultura (REGO, 1999). Essa interação dialética acontece, naturalmente, entre os seres humanos e o meio social e cultural em que se encontram. No entanto, é na atividade prática, nas interações entre as pessoas, que estas iniciam e se desenvolvem conjuntamente com as funções psicológicas superiores necessárias para que o pensamento e a linguagem sejam desenvolvidos.

Evidencia-se, portanto, que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base a operação com signos” (Vygotsky, 1988, p.65). Esse processo vem acompanhado de uma série de transformações que são distinguidas pelo autor da seguinte maneira: “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (idem, ibidem). Com isso, reafirma-se a importância de se compreender a relação desses aspectos com a aprendizagem da língua escrita e com o desenvolvimento. Esse processo se destaca especialmente com os alunos nos anos iniciais por meio da partilha de saberes protagonizada pelas professoras, seus alunos e as famílias.

No caso da linguagem, essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita, “surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas do seu ambiente” (idem, p.101) e somente depois vem a organizar o pensamento da criança, tornando-se uma função mental interna. Assim sendo, ressalta-se que as

professoras participantes demonstraram uma boa relação com as crianças e com suas famílias, que podem ser exemplificadas pelas seguintes palavras: “já me deparei com situações em que os pais pararam o carro na rua porque a criança queria me abraçar, queria dar um ‘oi’” (Gama), “quando eu chego e ouço: profe!, profe! é a melhor coisa do mundo. Assim eu vejo o quanto sou importante na vida deles” (Beta). O domínio da linguagem permite, assim, infinitas possibilidades de comunicação com o meio e altera as formas de pensar e de agir com as demais pessoas que dele fazem parte.

Engers (2000) defende que a cumplicidade entre alunos e professor é uma evidência de vínculo que facilita a aprendizagem. Nesse sentido, Engers, (idem), com base em Van Mannem (1995), reflete sobre a Epistemologia do Tato, mostrando a íntima relação entre os aspectos cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem. Isso significa dizer que os professores que têm preocupação com a pessoa de seu aluno tratam de buscar novos caminhos para motivá-los e, assim, aproximam-se como pessoas envolvidas em uma mesma direção.

Nesse sentido, Yus (2002) referiu-se às tendências da escola hoje em que predominam conteúdos, esquecendo da inteireza do Ser ou do aspecto holístico que representa alunos e professores. Ele diz que há uma ênfase no hemisfério esquerdo que trabalha o racional e o abstrato, enquanto que o direito fica esquecido. Este está mais voltado para o emotivo e intuitivo. Seria muito importante que os professores percebessem o aluno nas dimensões holísticas e desenvolvessem atividades que atendessem a esses aspectos.

É preciso que os agentes do processo de ensino e de aprendizagem estejam próximos para alcançarem seus objetivos, isso quer dizer que professores, alunos e pais necessitam estarem engajados em uma mesma proposta. Além do que, o professor comprometido busca constante atualização para fazer frente às necessidades de seus alunos. A professora Alfa, ao relatar uma de suas práticas, ressalta a importância de informar os pais sobre procedimentos em sala de aula. Ela diz que acredita que essa atitude é necessária para evitar alguns traumas na criança, que podem ser causados pelo equívoco da família a respeito do processo de alfabetização. Exemplificando a professora diz:

Eu tive um aluno que ficou com uma marca de fivela na perna. O pai bateu nele porque ele queria escrever uma palavra do jeito dele, com três letras, e o pai dizia que era com seis. Então se eu não mostro isso para os pais, além de eles terem de entender a proposta e me ajudar, eles podem deixar o aluno com medo de errar e o medo de errar na alfabetização é a pior coisa que tem. O erro deve ser construtivo (ALFA).

Nesse caso, é possível perceber que a professora possui conhecimentos específicos a respeito do processo de alfabetização, bem como sobre a avaliação, o ensino e a aprendizagem. Porém, nota-se que existe, atualmente, um descompasso entre os saberes docentes e o entendimento das demais pessoas envolvidas no processo, sobre como deve ser a alfabetização escolar.

Um outro exemplo da importância da comunicação entre a família e a escola, especialmente, durante esse período, é relatado pela professora Alfa. Ela conta que a mãe de uma aluna sua, por impaciência ou por desconhecer o processo evolutivo da criança, fazia as tarefas de casa para a filha, para que estas ficassem perfeitas. Ao perceber isso, a professora explicou à mãe o equívoco que estava cometendo ao não permitir que a menina expressasse suas hipóteses, ou erros construtivos, segundo a professora, durante o percurso em que ia adquirindo compreensão do sistema de escrita. Mesmo desconfiada da explicação da professora, a mãe permitiu que a criança realizasse suas tarefas e construísse seu conhecimento por si só, apenas com o seu apoio.

O exemplo acima contém um forte indicativo da influência da cultura nas práticas docentes em alfabetização. Essas práticas são atravessadas por fatores provenientes das expectativas relacionadas à tradição cultural da sociedade. Ou, como define Perez Gómez (2001), pelo “cruzamento de culturas” que impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações, construindo os significados para as pessoas.

No interior dessa discussão, observa-se, ainda, um grande distanciamento no que se refere ao modo de compreender o processo de aquisição do sistema de escrita, se considerar o tempo em que a maioria dos adultos foi alfabetizada. Há que se considerar, ainda, o entendimento dos pais, dos próprios alunos e de muitos professores sobre como deve ser o ensino desse conhecimento no interior da escola. Como já se mencionou, anteriormente, a grande maioria dos pais e das pessoas em geral (incluindo parte dos profissionais da educação) acredita que a alfabetização

pressupõe o ensino das letras, das palavras e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura pela repetição e memorização. Essa aprendizagem, segundo o imaginário social instituído<sup>19</sup> se daria após um “click” ou “estalo” que desconsidera sua trajetória anterior.

O fato é que inúmeras pessoas permanecem com essa concepção e possuem uma grande resistência à mudança. Entra aí um fator emocional, pois para ter a aceitação de que os tempos e os espaços abrigam novos saberes é necessário ter flexibilidade e essa pressupõe motivação e abertura para reconhecer os avanços teóricos que se processam na escola. Sem essa abertura para o novo, as práticas docentes também ficam comprometidas.

Considera-se esse fato como uma tradição sedimentada através dos tempos e concorda-se com Viñao (2004) quando defende que aquilo que é conhecido dificilmente é questionado. Desse modo, a dinâmica cultural movimenta-se muito lentamente em função de três principais fontes de regulação: o poder público, os próprios professores e as famílias. Assim sendo, caso se almeje a algum tipo de avanço, em termos de cultura escolar da alfabetização, acredita-se que são nesses significados e sentidos que é necessário intervir. Além disso, segundo Viñao (2004, p.71),

[...] a inovação e a mudança só podem originar-se e produzir-se por si mesmas, e tomando consciência ao mesmo tempo de quem as promove, de quais são os riscos e elementos que caracterizam as ditas culturas e de como esses riscos e elementos podem originar resistências e obstáculos, ou, pelo contrário, apoios e suportes em que assentar os processos de mudança.

Portanto, parece muito relevante a questão afetivo-emocional na ótica da pesquisadora e na percepção das alfabetizadoras participantes deste estudo. Acredita-se que o aspecto emocional pode despertar o interesse dos professores para adquirirem competências necessárias ao seu ofício e, além disso, considerar os interesses dos alunos e de suas necessidades, conquistando os pais para envolvê-los no contexto escolar. Até porque, como diria Freire (2001, p. 26), é preciso “viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”.

---

<sup>19</sup> Uma discussão sobre esse aspecto encontra-se em Leão (2003, 2004).

Nesse particular, Engers (1987) demonstrou, em sua tese, três categorias: competência, comprometimento e comportamento dos professores eficazes. Essas atitudes envolviam o desejo do professor de estar atualizado, de respeitar seus alunos e de reconhecer as suas necessidades e seus interesses. Desse modo, a partilha de saberes com colegas, o “aprender a ser e a conviver”, eram constantes para tornar o ambiente escolar prazeroso e envolvente. Isso quer dizer que é possível construir com seus pares, pais e alunos um mundo novo para um novo mundo. Essas seriam as relações interpessoais que os professores fazem referência em seus discursos.

## 6. SABERES, VIVÊNCIAS CULTURAIS E PRÁTICAS DOCENTES: ENTRE O VIVIDO E O PERCEBIDO

A busca pela interpretação dos sentidos capturados a partir das incursões aos contextos escolares e explicitados pelas professoras levou a uma longa e árdua tarefa de análise de seu conteúdo. Muitas foram as idas e vindas aos achados da pesquisa, de modo que esses fossem, tantas vezes, revisitados, quantas fossem as tentativas de melhor compreender as dinâmicas culturais que se articulam aos saberes e às práticas docentes. Tarefa difícil a de interpretar o dito e o não dito, o vivido e o percebido no contexto da investigação de uma etnografia escolar.

Como Octávio Paz (1994, p.17), pode-se dizer que o não dito também “é uma zona invisível como a metade submergida de um iceberg e está cheia do vivido e do pensado, do lido e do esquecido”. Sendo assim, buscar a interpretação em tudo aquilo que foi observado e sentido, no universo de cenas, de palavras, olhares, cheiros, cores e afetos, é, sem dúvida, uma tarefa complexa.

Parafraseando mais uma vez Octávio Paz (1994), pode-se dizer que, nessas “excursões e incursões”, aventurou-se por regiões talvez ainda pouco exploradas e, durante essas idas e vindas, sempre existem alguns descobrimentos. Para evidenciá-los, parte-se das práticas cotidianas em que se realizam e, também, se reproduzem as atuações docentes. Não se pode esquecer que esse é o foco de atenção principal, uma vez que os professores estão sendo considerados como “atores cujas práticas asseguram a perpetuação e, também, em certa medida, a transformação das formas e conteúdos da escolarização” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.38).

Dessa maneira, retoma-se, portanto, a perspectiva de análise do processo de trabalho concreto dos professores em suas práticas cotidianas, uma vez que essas revelam um potencial de alteridade (idem, ibidem) que os diferenciam de outros profissionais. Nesse sentido, os autores acima citados defendem ainda que,

[...] se os professores fossem apenas agentes dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu *status* legal para compreender sua ação. Mas, [...] os professores são também, *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também a atividade das pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao

que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF e LESSARD, 2005, p.38).

Por isso, ao se analisar o trabalho docente, na verdade, busca-se tecer considerações a respeito do que se acredita ser uma docência entrelaçada por aspectos de uma cultura própria da profissão. A docência, como já referida anteriormente, inclusive, enfatizada nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, é uma atividade específica, porque se distingue daquelas inerentes a outras profissões. É, também, complexa, pois exige comportamentos adequados em situações diferenciadas e interações sociais cujo objetivo é o ensino e a aprendizagem. De acordo com Morin (2003), ensinar e aprender são movimentos que exigem um pensamento complexo, que têm uma dinâmica dialógica e que, de certa forma, variam de aprendizes para aprendizes.

Com relação a isso, as professoras Alfa, Beta e Gama admitem, de forma bastante simples, que “mudam” com as turmas, que procuram atender às curiosidades das crianças, que “trocam” de atividades conforme a vontade delas. Isso significa que existem condicionantes na atuação docente que, como afirma Tardif (2002, p. 49), “exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”. O autor se refere a esse aspecto como a *cultura docente em ação*.

Observa-se, portanto, a existência de uma dinâmica cultural e sua interferência na capacidade de criação e de reflexão do professor. E, é exatamente por necessitar constantemente de habilidade para lidar com situações variáveis e transitórias que se torna necessário que o professor invista em formação continuada. Essa pode ser uma das finalidades dessa formação de professores: contribuir para que a carreira docente permaneça em constante movimento de ação e reflexão, incorporando uma visão mais abrangente da cultura, da informação e do conhecimento produzido no contexto da educação.

Como já se enfatizou anteriormente, a escola também é um lugar de constante movimento, onde as “diferentes culturas se entrecruzam” (PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 17), fazendo girar a roda que move o processo de ensinar a cada dia de maneira diferenciada.



É nesse contexto, como afirma Tardif (2001), que se manifestam o conjunto de saberes docentes oriundos de várias fontes como: os saberes profissionais, os saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Na atuação docente das professoras Alfa, Beta e Gama, percebem-se esses saberes conjugados em práticas que buscam ser inovadoras e que procuram preparar para a vida, contrariando a idéia comum de que a escola estaria distanciada dessa. No entanto, como se trata de professoras atuando em seu local de trabalho – as escolas – no exercício de suas funções e de suas práticas, os saberes experienciais se destacam, por serem saberes específicos que emergem dessa experiência. Os saberes experienciais, ou práticos, evidenciam as formas de alfabetizar utilizada pelas três professoras.

Algumas das práticas de alfabetização são comuns, embora reveladoras de ações coletivas que conservam traços da herança cultural do ensino desde as épocas mais remotas. Outras representam inovações e decorrem das exigências sociais e culturais do nosso tempo. A análise que se busca empreender aqui toma como referência o que as professoras realmente fazem para dar conta de seu ofício e traduz-se em práticas que podem ser classificadas, segundo Sacristán (1999, p.73), em: práticas institucionais, práticas organizativas e práticas didáticas. Neste caso, optou-se pela ênfase às práticas didáticas, pois essas seriam aquelas “de responsabilidade imediata dos professores”. São práticas que nos “remetem para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal” e, portanto, fazem parte do foco deste trabalho.

A professora Alfa informa que iniciou na alfabetização em 1987, quando reuniram e lhe confiaram “todos os repetentes de outras salas”. À época, a turma era composta de crianças “grandes, com baixa auto-estima”. Então, segundo ela, conseguiu desenvolver um bom trabalho, pois “fazia reunião dançante, inventava coisas com eles”. Mas, como professora iniciante, admite que esse início não foi fácil.

Nunca tinha alfabetizado, me vi perante crianças e segui o beabá. Iniciei procurando em cartilhas e ninguém me deu ajuda nenhuma e aí eu fui procurando buscar em algum lugar, em livros, o que fazer. É que eu só tinha o magistério e aí que eu comecei a me sentir angustiada. Consegui alfabetizar. Mas, eu sou muito criar, de inventar e aquilo tolhia muito a idéia da criança e a minha também (ALFA).

A atitude dessa professora, em relação ao início da sua atuação em alfabetização, revela o que já vem sendo demonstrado em diversas pesquisas (LEÃO, 2004; DIAS, 2001, ENGERS, 1987 e outros): as professoras, geralmente, iniciam por meio do “be-a-bá” e com o apoio das cartilhas. Desse modo, acredita-se que esta seria uma prática histórica e culturalmente aceita cujas origens remontam à época dos escribas. Como se trata de uma prática cultural aceita tranquilamente pela sociedade, proporciona uma sensação de segurança às professoras iniciantes, pois as lembranças de sua própria alfabetização podem, mesmo que inconscientemente, garantir-lhes a possibilidade de sucesso.

Na medida em que o tempo passa e se sentem mais confiantes, inicia-se um outro processo de reflexão que pode ser comparado ao que propõem Schön (1995) e seus seguidores, como Liston e Zeichner (1996); Alarcão (1996); Engers (2000), sobre a ação-reflexão-ação. Percebe-se assim o início de uma outra etapa em busca de um conjunto de alternativas que possibilitem maior satisfação e sucesso tanto para as professoras quanto para os alunos.

A palavra “angustiada”, que aparece na fala da professora, é reveladora dessa situação. A reflexão inicia-se ao dar-se conta de que “aquilo tolhia muito a idéia da criança” e a sua também. É interessante observar que, assim como a maioria das professoras, ela também sente dificuldades para explicar como e porque ocorreu a mudança, pois admite ter feito um bom trabalho: “Fiz um trabalho bom, alfabetizei e tal. Não que não funcione, funciona!”.

Então, pergunta-se: o que levou a professora a angustiar-se a ponto de motivar-se e buscar alternativas em livros e palestras? Seria a necessidade de propor algo que não “tolhesse a idéia” da criança e a sua? E essa “necessidade” teria sido provocada pela divulgação na época, em nosso meio, das pesquisas psicocognitivistas? Segundo a professora, a mudança ocorreu quando surgiu a oferta de cursos na cidade de Porto Alegre/RS, promovidos pela então secretária de educação, Esther Grossi, e baseados nas recentes pesquisas desenvolvidas pela argentina Emília Ferreira. Segundo a professora,

[...] a Esther Grossi era secretária de educação e começou a fazer as “didáticas da alfabetização”. Eu participei de todas. E aí começou a me abrir às perspectivas dessa nova metodologia de usar a partir do som, a partir do conhecimento prévio do aluno, do que ele já sabia. Foi mais ou menos por aí que eu comecei. Participando desses encontros, estudando, lendo. Fui

ouvir a Emilia Ferreiro no Gigantinho. Aí eu comecei a ler os livros da Emilia, a trilogia da Esther: as Didáticas da Alfabetização.

Desse modo, percebe-se que a professora justifica sua opção teórico-metodológica embora, durante a entrevista, admita o seguinte: “não sei explicar muito a minha teoria, em função de que eu vou modificando conforme aquilo que dá certo e o que não dá certo eu não repito”. É interessante observar que, em pesquisa anterior (LEÃO, 2004), as professoras participantes colocaram de modo semelhante essa justificativa sobre suas escolhas teórico-metodológicas.

Questionada sobre o modo como vê a relação entre a metodologia e sua prática como alfabetizadora, a professora Alfa justifica da seguinte forma: “a base da alfabetização, acho que é isso que tu queres saber, seria a construção da leitura e da escrita a partir da consciência fonológica”. Inicialmente parece não haver uma relação explícita entre a pergunta e a resposta da professora. No entanto, percebe-se que, de sua parte, havia uma preocupação em justificar, antes de tudo, sua opção teórico-metodológica, para depois relatar, por meio de alguns exemplos, o modo como entende essa relação.

Em sala de aula, observou-se que essa professora demonstra possuir conhecimentos sobre alfabetização que se diferem dos das professoras Beta e Gama. Nesse caso, percebe-se que o tempo na profissão, a formação contínua e a recente conclusão no curso de Pedagogia, contribuíram para que a professora Alfa encontrasse alternativas interessantes e eficazes para a aprendizagem das crianças, como por exemplo, o jogo da memória e a brincadeira do piano. No jogo da memória, as crianças ficam em pé, em duas filas de frente uma para outra. Cada criança recebe uma espécie de crachá. Uma fila recebe o crachá com o desenho e, a outra, com a palavra. Cada um, à sua vez, vai buscando encontrar seu par e organizando-se de mãos dadas. A brincadeira prossegue de outras maneiras e a professora elogia os progressos dos alunos, incentivando a identificação da relação entre a grafia da palavra e o desenho.

Da mesma forma, a brincadeira do piano descontra as crianças e auxilia na identificação gráfica e sonora das vogais. Neste caso, cada criança, em pé, recebe um crachá de tamanho grande e colorido contendo uma vogal. A professora toca a cabeça da criança e esta deve pronunciar o som da letra escrita no seu crachá. As

crianças se divertem sendo “tocadas” pela mão da professora ao mesmo tempo em que percebem a relação da grafia com o som da letra.

Como se pode ver, essa professora demonstra uma coerência teórica e prática que decorre, em grande parte, da relação com os saberes profissionais, disciplinares e curriculares (Tardif, 2002) adquiridos em sua formação. Ou seja, observa-se, nesse caso, uma ligação que confirma a importância da formação e da atualização desses saberes de forma contínua e entrelaçada com a atuação docente e os saberes experienciais.

Nota-se, por outro lado, a preocupação das três professoras em adequar as práticas de alfabetização às características das crianças da faixa etária de seis anos e do meio social de sua proveniência. Dessa forma, ficam explícitos seus conhecimentos e habilidades relacionadas aos demais saberes quando optam por atividades que interessam às crianças e que produziram uma aprendizagem mais duradoura para as mesmas.

Em pelo menos uma das propostas das três professoras, fica evidente sua opção por temas geradores que seriam explorados durante determinado tempo na medida em que as crianças fossem se familiarizando com a escrita. Observou-se que, até a metade do ano letivo, a ênfase da professora Beta voltava-se mais ao letramento. Ela admite que sua preocupação não era ensinar a letra, a palavra, mas ampliar o conhecimento do mundo das crianças. “Eu não estou preocupada em ensinar a criança a ler e escrever. Eu estou preocupada com que a criança saia daqui com uma riqueza cultural bem maior: leitura de mundo!” diz a professora Beta. Para tanto, a professora esforça-se para trazer diariamente para a sala de aula uma novidade. Geralmente essa novidade relaciona-se a uma história, a um tipo de jogo ou de um tema que envolve a construção de algo concreto a partir de diferentes materiais, especialmente a partir de produtos descartáveis.

Esse tem sido o diferencial da proposta dessa professora: o trabalho com temáticas e a produção artística com diferentes materiais como papéis, potes, garrafas de plástico, tinta guache, cola colorida e até mesmo a argila, utilizada, por exemplo, para representar instrumentos gauchescos durante o mês de setembro em que, tradicionalmente, é comemorado o dia do gaúcho.

Uma atividade interessante de se destacar diz respeito à confecção de uma borboleta com embalagens descartáveis de iogurte. Após o trabalho de criação individual, as crianças brincaram imaginando e encenando uma viagem da borboleta. Para isso, a professora colocou um biombo (confeccionado a partir da caixa de papelão que serve de embalagem para geladeira) em frente ao quadro de giz e as crianças, duas a duas, iam até lá, apresentando-se como contadores de história de fantoches. A professora Beta, neste caso, pretendeu desenvolver várias habilidades importantes para o letramento como: a oralidade, elaboração mental de uma história coerente, a imaginação, etc. Aqui se pode perceber a criatividade do grupo, professor e alunos. A mestra abre espaço para que seus alunos se apropriem de novos saberes, tendo presente os seus imaginários.

Com relação à metodologia de alfabetização, a professora Gama alega que tem procurado valorizar as vivências dos alunos, explorando a ludicidade por meio de brincadeiras e de jogos, já que são do interesse das crianças pequenas e, também, fazem parte da proposta da escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental. É bom lembrar que, na escola particular em que a professora Gama atua como alfabetizadora, a turma de primeiro ano é composta por uma parte significativa de crianças ainda com cinco anos de idade. Assim sendo, ela busca uma metodologia “não muito sistematizada, não muito tradicional (...) uma pré-alfabetização”, como a denomina.

Como a professora Gama cursava especialização na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), alega estar de acordo com o que tem aprendido no contexto dessa especialização. Segundo a professora, este ano tem sido desafiador, porque suas experiências anteriores foram em contextos de Educação Infantil.

Realmente, observam-se mudanças nas propostas de alfabetização das três escolas em função da Lei nº 11.274, de 2006, que amplia a escolarização obrigatória e inclui crianças com seis anos no primeiro ano. As repercussões podem ser sentidas nos diferentes contextos escolares e seus respectivos sistemas de ensino. Mas, nessa escola particular, a inclusão de crianças ainda menores (com cinco anos) no primeiro ano, pelo que se observou, acarretou uma série de medidas que alteraram as práticas já desenvolvidas. Algumas dessas mudanças já foram relatadas anteriormente.

É interessante que esse movimento de antecipação do ingresso da criança no mundo da escrita tem desafiado os professores a repensarem algumas questões. Até há pouco tempo, havia um consenso de que o ideal seria a criança ingressar no Ensino Fundamental aos sete anos de idade. Esse consenso baseava-se, em grande parte, na crença de que haveria uma “lista de habilidades ou aptidões necessárias para se aprender a ler e escrever”, antes do ingresso na então denominada primeira série. Era a chamada “maturidade para a lecto-escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1988, p. 25). Porém, como a teoria psicogenética veio demonstrar, a apropriação do funcionamento da escrita, pelo sujeito aprendiz, é resultado de um processo contínuo, que se complexifica em sucessivas etapas que não aguardam o melhor momento para que alguém lhe proporcione essa aprendizagem.

Ao que tudo indica, esse tem sido o pano de fundo para a inclusão das crianças cada vez mais novas no mundo letrado. De certa maneira, pode ser considerada uma decisão positiva, desde que se alterem as concepções e as práticas que podem contribuir para a evolução adequada desse processo.

A antecipação do que se convencionou como o início da escolarização obrigatória oferecida pela escola pode ser revelador de uma grande mudança cultural em termos de alfabetização. Sem dúvida, vem acarretando uma mudança de hábitos que influenciam o papel da escola nesse processo.

Uma vez que as escolas particulares possuem maior autonomia em relação à idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental, essas incluem crianças cada vez mais jovens em suas turmas de primeiro ano. Isso requer, no entanto, alguns cuidados em função das características próprias das crianças dessa faixa etária.

As mudanças culturais do mundo atual, onde essas crianças já nascem imersas, decorrem, em grande parte, do avanço tecnológico dos últimos tempos. Não se pode esquecer que as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) ampliam o acesso a notícias e informações a todas as pessoas. Além disso, têm desenvolvido e, de certa forma, acelerado o contato precoce das novas gerações com o conhecimento, de maneira geral, e, em particular, com a leitura e a escrita. Como se sabe, os meios de comunicação possuem uma enorme penetração social e são baseados no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento (KENSKI, 2007). Obviamente, o conjunto desses elementos chama a atenção de adultos e de crianças de todas as idades.

A escola particular observada tem se esforçado para adequar-se aos novos tempos e procura explorar ainda mais os recursos tecnológicos de que dispõe para as crianças, como computadores, TV com DVD, aparelhos de som, etc para oferecer aulas interessantes e criativas, como aula de Inglês, por exemplo. Mas não é só desta escola o privilégio, pois são encontradas inovações e criatividade em outros tipos de escola. Isso está em boa parte vinculado à iniciativa do professor.

As mudanças que se iniciaram em termos de práticas institucionais e organizacionais (SACRISTÁN, 1999) de forma mais ampla, como já foi mencionado, prosseguiram, no interior das salas de aula, por meio das inúmeras práticas didáticas. Essas revelam como objetivo, em última instância, o de proporcionar experiências variadas com a leitura e escrita para todas as crianças, independente de suas condições sociais e experiências de letramento anteriores.

Embora as escolas públicas contem com recursos mais escassos e uma estrutura bem mais precária, possui, cada uma delas, sala normalmente denominada de Laboratório de Informática. Talvez por questões que dizem respeito a práticas organizacionais, percebem-se, ainda, dificuldades quanto ao uso desses espaços pelas crianças em processo de alfabetização.

Leão e Stivanin (2009) discutem especificamente sobre essa questão a partir da observação do modo como uma outra escola tem se organizado com relação ao uso da informática e, em especial, ao modo como as professoras das turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental se valem dos meios virtuais para desenvolver práticas de alfabetização e letramento junto às crianças de um bairro periférico da cidade de Santa Maria.

É preciso reconhecer, portanto, que as professoras demonstram empenho em possibilitar meios para que seus alunos evoluam gradativamente em seu percurso de aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo uso dos recursos de que dispõem nas escolas. Considerando, ainda, que alguns alunos cheguem à escola em níveis diferenciados do processo de aquisição da lecto-escrita, a maioria evolui significativamente até o final do ano letivo com as práticas escolares de alfabetização. Em meados de agosto, por exemplo, segundo a professora Alfa, a maioria das crianças já se encontrava no nível silábico. Apenas quatro crianças ainda permaneciam no nível pré-silábico. Nota-se que já houve uma evolução significativa, já que a maioria

das crianças de classes populares chega à escola no nível pré-silábico, segundo Grossi (1993).

Para avaliar a sua turma, a professora Beta realizou um ditado de palavras com a temática do gaúcho no mês de setembro. Nesse dia, observou-se que a maior parte das crianças demonstrou uma evolução surpreendente. Visualizar esse progresso permitiu à professora uma maior segurança a respeito do seu trabalho. Por isso, ela admite que alfabetizar é a “melhor coisa do mundo!”, pois observar a transformação na vida das crianças é algo grandioso para a professora Beta.

A professora Gama, por sua vez, conta com uma realidade diferenciada das demais professoras no que diz respeito ao conjunto de fatores culturais que influenciam na alfabetização infantil. As crianças que fazem parte de sua turma de primeiro ano, apesar da pouca idade, iniciam o ano com conhecimentos prévios sobre a língua escrita que, sem dúvida, possibilitam um avanço mais rápido a partir do que é oferecido pela escola. São crianças que convivem em um contexto de maior aproximação com a cultura escrita. Algumas, inclusive, são filhas de professores universitários que freqüentam essa escola pela proximidade da UFSM e de suas residências.

Nota-se, portanto, que não possuem dificuldades para ler e escrever ao término desse primeiro ano. Porém, a professora Gama admite que seu trabalho ainda possa melhorar. Deixa claro que precisa planejar, constantemente, para possibilitar que as crianças evoluam ainda mais, até atingir o progresso esperado em função de suas potencialidades.

Considerando a realidade dos seus alunos, a professora alega que existem algumas dificuldades relacionadas à idade das crianças, uma vez que é preciso “trazer atividades para que todos possam acompanhar”. Com isso ela percebe que as crianças ainda estão no período pré-operacional, considerado por Jean Piaget como aquele período que prepara para o período seguinte: o das operações concretas (Flavell, 1988). Baseando-se nisso, a escola tradicionalmente, tem considerado este último período como o ideal para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, já que nesse período a criança apresentaria uma “organização conceitual do ambiente circundante lentamente estável e coerente, dada a formação de uma série de estruturas cognitivas”. Portanto, acredita-se que as crianças menores enfrentam algumas limitações de aprendizagem em função das propostas apresentadas e isso responde aos questionamentos dos professores.



Em função disso, considera-se importante que o professor tenha conhecimento dos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem infantil e possa buscar alternativas para trabalhar com esses alunos.

Uma das inovações importantes observadas nas práticas das três professoras envolvidas, diz respeito à elaboração e execução de projetos. Muito embora os projetos não apresentem novidade no campo educacional, acredita-se que, de maneira geral, essa modalidade de organização curricular ainda é pouco explorada no conjunto das práticas docentes.

Para compreender melhor o tipo de projeto desenvolvido pelas professoras, pode-se apelar para a classificação proposta por Moura e Barbosa (2006). Esses autores propõem a seguinte tipologia de projetos educacionais: projetos de intervenção; projetos de pesquisa; projetos de desenvolvimento (ou de produto); projetos de ensino e projetos de trabalho. Cada um desses tipos de projetos é explicado e exemplificado pelos autores que alegam não serem excludentes, uma vez que podem existir situações em que os mesmos ocorrem de maneira integrada ou articulada (MOURA e BARBOSA, 2006).

É em decorrência dos projetos que a professora Alfa considera que hoje seu trabalho é muito bom, porque, segundo ela, “dá resultado”, consegue alfabetizar e “tornar os alunos pesquisadores, participantes, criativos”. Para exemplificar, cita o projeto do meio ambiente quando as crianças reclamaram: “Nós precisamos continuar estudando sobre o meio ambiente, que é um problema sério! E a gente não falou muito ainda sobre a água. Nós temos que estudar a água”.

De acordo com a compreensão da professora, não é apenas a leitura e a escrita que devem ser exploradas, mas, além disso, “torná-los críticos e reflexivos”. Percebe-se a incorporação dos discursos acadêmicos recentes pela professora, e a sua tradução em práticas de alfabetização como o desenvolvimento de projetos, que nascem a partir do início do ano, por meio de um processo de construção coletiva. Segundo a professora, esse trabalho inicia com o levantamento “de todos os conhecimentos que eles já têm e de onde vieram”. Desse modo, partem para a “construção do alfabeto coletivo construído pela turma, de acordo com a realidade deles. Eles vão escolher um objeto. Trabalhar com o nome deles, o nome da vila onde moram, os nomes dos pais. Com a realidade deles. Construir regras. Metas para o ano” (Alfa).

A partir desse levantamento, é que faz uma avaliação para planejar os projetos. Como o projeto de música, por exemplo, lembrado durante a entrevista. No entanto, antes de explicar esse projeto, a professora menciona uma outra atividade bastante utilizada atualmente pelos professores: a identificação de rótulos dos produtos industrializados. Nesse caso, porém, as crianças vão além da identificação. Elas criam produtos e criam slogans para a propaganda de seu produto.

Referindo-se ao projeto de música, a professora relata que, no final do ano de 2007, com uma outra turma, compôs cinco paródias de músicas conhecidas. Essas músicas foram gravadas em estúdio e apresentadas em uma noite cultural denominada “Entre poesias e sons II”. A preparação para o espetáculo envolveu a confecção de roupas e a dramatização. O folder contendo a letra das músicas foi utilizado para a leitura e avaliação daquilo que, segundo a professora, os alunos aprenderam. Já, no final do ano de 2008, a professora Alfa fez questão de apresentar um espetáculo na escola estadual com a participação conjunta da outra turma de primeiro ano. Na oportunidade, estiveram presentes os pais, familiares, professores e demais convidados. Essa apresentação foi resultante do trabalho desenvolvido durante o ano letivo com as músicas de um CD do grupo “Pandorga da Lua”, cujas músicas possuem melodias gauchescas e poesias apropriadas para crianças. Observar esse momento de culminância de uma prática muito rica desenvolvida em condições inadequadas da escola (como tem sido as condições das escolas públicas) é algo emocionante. Neste momento se repensa o investimento em educação, de maneira geral, e na alfabetização dos pequenos, em particular. É gratificante vê-los cantando, dançando e expressando-se, dramaticamente, após um ano letivo em que se acompanharam as práticas docentes que originaram este trabalho.

Como já se mencionou anteriormente, este trabalho iniciou a partir de um projeto cujas características podem ser de desenvolvimento, de ensino ou de intervenção. Porém, como se pretende demonstrar, essa prática poderia se transformar em um projeto de pesquisa com a finalidade de divulgar os conhecimentos produzidos e as aprendizagens adquiridas pelos alunos durante a sua execução. Não se tem dúvida que aí está a Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1988). A professora constrói teoria, mas não sabe que está nesse caminho. Contudo têm-se aí saberes docentes que são específicos do ofício de professor.

Na trajetória de metodologia de projetos, Proença (2003), em sua dissertação de mestrado, amparada em pesquisa-ação, em companhia de colegas, trabalhou projetos em sala de aula que vieram transformar a metodologia adotada pela escola para os anos seguintes. Ela passou de professora dos Anos Iniciais à Coordenadora pedagógica da Escola. Esse fato revela que iniciativas ou práticas inovadoras podem e devem transformar o panorama escolar. A competência do professor e a mobilização de saberes promovem inovação aos já existentes. Esses, porém, não são construídos isoladamente, eles fazem parte de uma elaboração compartilhada. Estão intrinsecamente relacionados aos saberes dos alunos e, também, construídos junto aos pais desses alunos. Assim como projetos, outras modalidades têm sido apresentadas. Nesse ponto, a professora manifesta-se da seguinte maneira:

uma coisa que eu faço e que eu não abro mão no início do ano é uma reunião com os pais. As escolas gostam de fazer por série e eu sempre peço para fazer com a minha turma, porque a outra turma não é minha. Eu gosto de apresentar pra eles a psicogênese, a minha proposta, mostrar como eu vou trabalhar (ALFA).

Nesse particular, a professora explica uma das maneiras que criou para acompanhar a evolução de seus alunos durante o processo de aquisição da língua escrita:

Uma das coisas da minha prática que eu inventei é o detetive. É um caderninho que fica no armário que eu faço a testagem dos níveis. Eu brinco com os objetos “kinder-ovo”, ou brinco com objetos do dia-a-dia deles e eles tem que adivinhar o que é e escrever do jeito deles e que depois eu vou ver o nível em que eles estão. E a partir daí eu vou fazer meu planejamento. É uma ficha colorida. Quando é pré-silábico é vermelho. E eu faço durante os trimestres. Então tu vê bem o progresso do aluno que começa com vermelho e termina com verde. Tornou-se alfabético (ALFA).

Retomando a idéia dos projetos, percebeu-se que a professora Gama, também mencionava essa prática à época em que forneceu a entrevista. Na ocasião, diz que seu trabalho parte de projetos que são “cobrados” pela direção e pela coordenação da escola. Nesse caso, os projetos são elaborados contendo, segundo a professora, “aqueles passos, como justificativa, objetivos...” (GAMA).

Em função desse diálogo, a professora disponibilizou uma cópia de um dos projetos intitulado “Resgatando e vivenciando jogos, brincadeiras e canções folclóricas”. Esse projeto foi criado pela professora observada e mais outras duas profes-

ras responsáveis por outras turmas dessa escola. Foi desenvolvido durante o ano letivo e culminou com as “Olimpíadas folclóricas” em que as turmas se envolveram apresentando o resultado de suas pesquisas e de seus trabalhos, cada uma a seu modo e de acordo com seu nível de aprendizagem.

Esse tipo de projeto poderia ser considerado, segundo Hernández e Ventura (1998, p.61), como um Projeto de trabalho, uma vez que: “essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para a sua compreensão de forma rígida, nem em função de uma homogeneização dos alunos”. Dessa maneira, sugerem que a função do projeto é “favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de conhecimentos” (idem, *ibidem*).

Considerando a importância da metodologia de projetos para a formação de professores, o curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA oferece uma disciplina específica em sua matriz curricular denominada de Currículo e Projetos de Trabalho que tem como objetivo proporcionar conhecimentos teórico-práticos acerca da construção, implementação e avaliação desses tipos de projetos.

Nessa mesma linha de ação, encontra-se a proposta implementada pela Universidade de Aveiro na Licenciatura de Educação Básica. Essa proposta foi explicitada recentemente por Andrade, Alarcão e Santos (2008, p. 213). Concordam com a metodologia de projetos e consideram-na uma estratégia de formação adequada ao que pretendem com a formação de professores: “o desenvolvimento de capacidades de trabalho em equipe, de resolução de problemas, de reflexão, de decisão, de melhoramento da aprendizagem e desempenho pessoais, e, ainda, de identificação, análise e avaliação de problemas”.

Isso pode ser considerado como uma mudança cultural importante no que se refere às práticas de ensino e de aprendizagem, pois, na metodologia de projetos, encontra-se implícita e explicitamente toda uma gama de intenções formativas que, de acordo com Andrade, Alarcão e Santos (2008, p. 213), se orientam pelos seguintes princípios:

[...] integração da teoria com a experiência prática; preparação para uma educação que responda aos desafios locais e globais; desenvolvimento de uma atitude e capacidade de participação na sociedade pela transformação dos contextos; importância da experiência de actuação em ambientes diversificados; valorização do trabalho individual e em equipa; reconhecimento da necessidade de tutoria na transição entre contextos e no desenvolvimento de competências; formação para a avaliação crítica; oportunidade de desenvolver competências em TIC ; desenvolvimento de uma prática reflexiva e da capacidade de auto e hetero-avaliação; concepção abrangente, contextualizada e aberta de currículo; aprendizagem ao longo da vida.

A organização curricular, por meio da metodologia de projetos, é observada tanto nas escolas quanto no contexto universitário na formação de professores. Isso acontece não só no Brasil, mas também em Portugal.

As práticas das professoras alfabetizadoras apresentam alguns desses princípios. Em suas propostas, há uma tendência a avançarem em termos de qualidade pedagógica, se obtiverem parceria e estímulo durante a sua execução.

## 7. PONTOS DE CHEGADA: ...E ALGUMAS REFLEXÕES PARA ENCERRAR A TRAJETÓRIA ATÉ AQUI PERCORRIDA

Durante aproximadamente um ano, fixou-se o olhar atentamente às práticas em sala de aula de três escolas, em turmas de primeiro ano, buscando evidenciar a influência da cultura na alfabetização e na capacidade de criação e de reflexão crítica de professoras. Essas escolas fazem parte de um contexto cultural localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul. É importante salientar que “os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido” diria Pérez Gómez (1997, p.16). Com base nisso, analisou-se o material produzido durante a pesquisa. Faz-se necessário, neste momento, apresentar algumas reflexões finais, reconsiderando os pontos principais encontrados durante o percurso deste trabalho investigativo.

A análise das práticas culturais baseou-se na concepção estrutural proposta por Thompson (1995) e priorizou o estudo das formas simbólicas (ações, objetos e expressões significativas) em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados, em que essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas.

A partir das análises empreendidas, evidencia-se, portanto, a existência de uma cultura escolar da alfabetização que legitima as práticas docentes que são aceitas como as mais adequadas ao ensino da leitura e da escrita. Nota-se que essas práticas nem sempre são as mais indicadas para promover avanços no processo de aprendizagem infantil. Tais práticas, também, não dependem apenas dos professores. São reguladas pelo poder público, pelos próprios colegas de profissão e pelas famílias (VIÑAO, 2004) por meio das inter-relações que se estabelecem no espaço escolar.

Nas vivências culturais possíveis, habitam, ainda, as políticas educacionais, as limitações da formação pessoal e profissional, bem como aquelas decorrentes da expectativa social sobre o papel da escola, entre outros fatores. É importante frisar que as políticas educacionais brasileiras são profundamente influenciadas pelas políticas ditadas pelo Banco Mundial<sup>20</sup> aos países considerados em desenvolvimento,

---

<sup>20</sup> O Banco Mundial é descrito por Soares (1996) como o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros para o financiamento de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional. É

como é o caso do Brasil. Essas políticas, chamadas de “cooperação técnica e financeira” ao setor educacional, data da primeira metade dos anos 70 (TOMASI, WARDE, HADDAD, 1996, p.9). De lá para cá, tanto o Banco Mundial como o Fundo Monetário Internacional (FMI) ampliaram sua importância estratégica na reestruturação econômica brasileira por meio de programas estruturais que influenciam as políticas internas no campo da educação e até mesmo na legislação do país (idem, ibidem). Portanto, longe de ser apenas uma organização criada durante o pós-guerra para a concessão de empréstimos em longo prazo, o Banco Mundial atua por meio de idéias que fundamentam as políticas educativas. Em um nível macro, essa influência guia os rumos da educação brasileira de uma maneira que se torna incompreensível para a maioria dos cidadãos (em que se incluem os professores) que conseguem, no máximo, questionar as reformas como algo imposto pelo sistema de ensino a que estão submetidos.

Para Stronquist (2005, p. 9), é preciso prestar atenção a alguns atores que desempenham, por diversos motivos, as funções-chave na elaboração das políticas educativas. Destaca, entre outros,

[...] os organismos internacionais, que provêm os fundos necessários para muitas das intervenções concretas; os acordos internacionais, que aportam novas normas às trocas nas relações sociais e nas instituições educativas; as burocracias estatais, cuja disponibilidade e competência são requisito essencial para traduzir as leis em encaminhamentos e regulamentos específicos; os sindicatos docentes, cuja missão se orienta aos docentes, sujeitos chave nos processos de ensino e aprendizagem; [...] a sociedade civil em geral, para quem supostamente o sistema educativo funciona.

Essa não é, portanto, uma interferência neutra e inconseqüente na cultura brasileira. Mais uma vez concordando com Pérez Gómez (1997), pode-se dizer que a cultura não é uma opção *soft*, uma variável sem importância, secundária ou independente em relação ao que faz o mundo mover-se. A cultura é algo fundamental, constitutivo e determinante de todo esse movimento. Com base nessa idéia, é possível dizer que a influência cultural nas práticas docentes produz alguns obstáculos que certamente dificultam as propostas criativas e inovadoras das professoras no interior das escolas. As escolas, nesse sentido, são organizações com características e culturas próprias. É, ainda, baseada nas concepções de Pérez Gómez (2001,

---

composto atualmente, por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento).

p.131) que destaca ser essa cultura formada pelo “conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social”.

Nas escolas públicas, como se sabe, a ênfase recai sobre a escolarização obrigatória e gratuita, como preconiza a legislação vigente no País. De certa forma, as instituições da rede pública de ensino buscam oferecer uma educação de qualidade na tentativa de compensar os déficits provocados pelas desigualdades de origem sociocultural. O enfrentamento da discriminação social, da desigualdade e da exclusão torna, neste caso, o trabalho docente ainda mais complexo, produzindo uma cultura escolar que dificilmente consegue alterar essa condição. Em termos de infra-estrutura e de recursos didáticos para boas experiências com a cultura escrita, a impressão que se tem é de que, para quem já tem pouco, a escola pública oferece pouco, em função do pouco que tem para oferecer. Professores, alunos e famílias, imersos nesse contexto cultural, sequer sentem a falta de melhores condições. Por isso, habitua-se à precariedade daquilo que está disponível e buscam alternativas para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem, como no caso do professor de Educação Física que, no intuito de oferecer aulas de atletismo, confeccionou os materiais para o salto em altura e salto em distância como uma caixa de areia e uma espécie de colchão para as crianças utilizarem em suas aulas.

A escola privada, por outro lado, define sua própria cultura pedagógica e seu ideário ideológico com maior liberdade, de acordo com o tipo de educação que oferece e com a expectativa social de quem a escolhe. Essas instituições gozam de ampla liberdade para organizar internamente suas próprias práticas e sua própria identidade. No intuito de sobreviver no mercado das escolas privadas, faz o possível e o impossível para oferecer algo a mais que venha a contribuir com a ampliação das experiências culturais e de leitura e escrita de seus freqüentadores.

Assim sendo, as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que as escolas estimulam e se esforçam para conservar e reproduzir condicionam o tipo de vida que nelas se desenvolvem e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que as constituem (PEREZ GOMEZ, 2001). O pertencimento a um sistema educativo produz características culturais e pedagógicas que ora se aproximam ora diferem completamente as escolas entre si e influenciam as práticas docentes referentes à alfabetização. O que sobra de recursos didáticos, na escola privada, é compensado em sua falta, nas escolas



públicas, em grande parte pelo empenho das professoras na coleta e utilização de recursos alternativos. Obviamente que isso acarreta maior gasto de tempo e de energia por parte dos professores que, por vezes, acabam confeccionando materiais com seus próprios recursos e com suas próprias mãos: como os jogos e a mascote de pano, confeccionados pela professora Alfa; o biombo e os painéis de papéis coloridos produzidos pela professora Beta. Esses recursos são essenciais para que as professoras possam desenvolver as práticas criativas junto aos seus alunos, mas que demandam um tempo que poderia ser utilizado para fins de pesquisa, por exemplo.

Enfim, esses são apenas alguns exemplos da cultura institucional que difere uma escola da outra, um sistema de outro e, conseqüentemente, uma prática de outra, em termos materiais, já que se concorda com Freire (2006, p. 45) que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” que faz muita diferença no cotidiano dos professores e alunos. Assim como “há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas” (FREIRE, 2006, p. 44).

Como se tem salientado, ao longo deste texto, acredita-se na influência da cultura na prática docente, tanto no que se refere à tradição cultural quanto à contemporânea. O conhecimento e a compreensão desse aspecto são relevantes para a formação inicial e em exercício dos professores. No caso específico dos alfabetizadores, essas questões implicam, ainda, no sucesso da aprendizagem escolar dos alunos em fase de alfabetização.

Obviamente, não se deseja encobrir as fragilidades da formação de professores. Alerta-se, no entanto, para o fato de que até mesmo essa é resultado de um empobrecimento de elementos culturais, considerados relevantes para que se obtenha uma boa formação e a nação atinja índices mais elevados nas avaliações internacionais para ser considerada como a nação “desenvolvida” que se almeja.

No Brasil, a indústria da mídia (THOMPSON, 1995), mesmo reconhecendo a existência de outros fatores, enfatiza, insistentemente, as deficiências da formação de professores e as relaciona diretamente à má qualidade da educação. Com essa atitude, transmite a imagem de que o País está cumprindo seu acordo com os organismos internacionais com relação ao investimento em educação, quando se sabe que é preciso maiores investimentos em cultura e educação que implicariam medidas mais abrangentes e permanentes do que as já conhecidas medidas emergenci-

ais, tais como o combate à fome e ao desemprego. Além do mais, concorda-se inteiramente com Torres (1996, p.139) quando coloca o seguinte:

[...] boa parte de quem opina hoje sobre o que tem de ser feito em educação, tomando importantes decisões nesse campo, tanto no âmbito local como mundial, carece de conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide: a educação básica, o ensino e aprendizagem na sala de aula, a capacitação docente, desenvolvimento e a reforma curricular, a aquisição da lecto-escrita.

A repercussão da transmissão cultural das formas simbólicas (THOMPSON, 1995) por meio das atividades das indústrias da mídia brasileira, caso fosse mais bem encaminhada, poderia contribuir, por outro lado, para produzir uma nova cultura de aprendizagem (POZO, 2002) e uma nova “profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1995, p.24). Para tanto, continua-se a apostar que os próprios profissionais da educação encarem seriamente o desafio de trabalhar com base nos saberes de sua profissão (TARDIF, 2002) e assumam a tarefa de produção e implementação de políticas e de mudanças nas práticas pedagógicas.

Assim como Nóvoa (1995), acredita-se que, para que isso ocorra, é preciso produzir melhor a vida do professor, produzir a sua profissão e investir na transformação constante das práticas pedagógicas na sala de aula. Porém, as inovações nesse sentido dependem ainda de uma melhor articulação entre a formação contínua e o funcionamento das organizações escolares uma vez que, segundo esse autor, “as decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do macro sistema e o nível demasiado restrito da micro-sala de aula” (p.29).

A noção de partilha e de participação nas escolas e nas IES (Instituições de Ensino Superior) podem contribuir para a mudança do quadro atual, ao mesmo tempo em que criam progressivamente uma nova cultura da formação de professores (NÓVOA, 1995). A partir da análise etnográfica realizada, sugere-se, portanto, que se invista, qualitativamente, na formação de professores por meio da orientação de projetos de vários tipos que partam das atuais necessidades e interesses dos professores, especialmente, neste caso, aqueles que dizem respeito a práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa última ressalva é importante uma vez que se está defendendo que a metodologia de projetos pode ser uma alternativa viável na formação de professores, pois, além dos princípios já descritos anteriormente, viabilizam a aprendizagem do professor pela ação reflexiva que se defende a partir da concepção de autores já referenciados.

Para reafirmar a importância da reflexão crítica sobre a prática na formação de professores, Paulo Freire (2006, p. 39) insistia em que tanto “a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma”, mas o que se precisa é “possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”. Isso se dá quando, distanciando-se epistemologicamente da prática enquanto objeto de análise, consegue-se aproximá-la ao máximo de si. De acordo com o mestre brasileiro, quanto melhor se consegue fazer essa operação, mais inteligência se ganha da prática em análise e se atinge um grau de comunicabilidade em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2006).

Nessa perspectiva, pretende-se ressaltar que, embora se tenha observado práticas inovadoras e significativas para a aprendizagem das crianças, percebeu-se que algumas dessas práticas esbarram na regulação social decorrente da expectativa quanto ao papel da escola e da professora alfabetizadora. De certa forma, essas práticas decorrem das aproximações das professoras Alfa, Beta e Gama com as teorias contemporâneas da alfabetização, do letramento e do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

Na perspectiva da análise cultural aqui empreendida, essa regulação social implica o entrecruzamento de culturas que nem sempre são compartilhadas pelos grupos sociais envolvidos. Em função disso, os obstáculos que se interpõem às iniciativas docentes e às mudanças nas práticas de sala de aula precisam ser constantemente repensados, pois “a cultura potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo em que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem” (PÉREZ GOMEZ, 2001, p. 17).

Em suma, tudo leva a crer que as práticas de alfabetização das professoras são ancoradas em saberes que carecem de legitimação e maior visibilidade no conjunto das práticas sócio-culturais. De um professor se espera, neste caso, que se torne capaz de refletir constantemente na e sobre a sua prática (SCHÖN, 1995) con-

siderada como um processo investigativo. Essa seria a transformação cultural que se espera para os próximos anos. Para tanto, é preciso investir em uma mudança de concepção que, de acordo com Barcelos (2008), incluiria uma aproximação maior entre princípios e atitudes. Não basta apenas apontar as fragilidades. É preciso ir além do discurso, propondo e desenvolvendo ações que realmente justifiquem a melhoria na qualidade de vida de todos os aprendizes.

## 9. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/serviços/periodicos.html>>. Acesso em: 10.jun.2007.

ALARCÃO, Isabel (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; FERREIRA, Andréa T. B; MORAIS, Artur G. de. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Anais da 28ª Reunião da ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.gov.br>>. Acesso em: 10.abr. 2006.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRADE, Ana Isabel, ALARCÃO, Isabel, SANTOS, Leonor. A aprendizagem por projecto na formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 210-216, set./dez., 2008.

ANTUNES, Helenise S.; BARCELOS, Valdo H. L.; OLIVEIRA, Valeska F. de. Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

BARCELOS, Valdo. **Império do terror: um olhar ecologista**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

\_\_\_\_\_. Por uma ecologia da aprendizagem humana – o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana. **Educação**, Porto Alegre, EDIPUCRS, ano XXIX, n. 3(60), p. 581-597, set./dez. 2006b.

\_\_\_\_\_. **Ponte pênsil**. Porto Alegre: AGE, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BHABHA, Hommi K. **O local da cultura**. 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394**. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Aprovada em 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Aprovado em 8 de maio de 2001. Resolução sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia. Aprovada em de 15 de maio de 2006.

COOK-GUMPERTZ, Jenny (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V. M. (org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUCHE, Denis. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

Demo, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos. Porto Alegre: PUCRS, 2002. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação,, 2002.

ENGERS, Maria Emília Amaral. O alfabetizador eficaz e os fatores influentes na eficácia do ensino. Porto Alegre: UFRGS, 1987. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação,, 1987.

\_\_\_\_\_. (coord.) **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

\_\_\_\_\_. Ouvindo e olhando quem gosta de alfabetizar. In: GRILLO, M.C.; MEDEIROS, M. F. (org.). **Construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

\_\_\_\_\_. A epistemologia da prática reflexiva e a pedagogia do tato no cotidiano escolar. In: CASTRO, Marta Luz Sisson; WERLE, Flávia Obino.. **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000.

\_\_\_\_\_. A epistemologia da prática reflexiva e a pedagogia do tato no cotidiano escolar: um estudo realizado nas classes iniciais de escolas públicas de Porto Alegre. In: CASTRO, Marta Luz Sisson; WERLE, Flávia Obino. **Educação Comparada na Perspectiva da Globalização e Autonomia**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000. pp. 289 - 303

\_\_\_\_\_. O cenário da sociedade-mundo e as implicações para a educação brasileira: desafios para a educação de professores. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, v.24, n.48 e 49, p. 151-169, jan. /dez., 2002.

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

ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Superior e aprendizagem: diferentes olhares na construção conceitual e prática. **Revista Educação**, Porto Alegre, EDIPUCRS, ano XXIX, n.3(60) set./dez, 2006.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **As relações de (in)dependência entre a oralidade e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FLAVEL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 3. ed. São Paulo : Livraria Pioneira Editora, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal: D. Quixote, 1998.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível pré-silábico**. 5. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.

GRUNWALDT, Ingeborg Stracke. Pesquisa etnográfica aplicada à educação: uma revisão. **Educação**, Porto Alegre, v.9, n.10, p. 117-137, 1986.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre : Artmed, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas, SP : Papyrus, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2006.

LEÃO, Débora Ortiz de. Memórias e saberes de alfabetizadoras: vozes e letras no cenário da atualidade. **Revista Contexto e Educação**, Editora Unijuí, ano 18, n.70, jul./dez, 2003.

\_\_\_\_\_. Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras. UFSM: Santa Maria, 2004. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria: Faculdade de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Docência e alfabetização na EJA: espaços e tempos de formação cotidiana. In: GUSTSACK, F; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.



LEÃO, D. O.; ENGERS, M.A. A docência em alfabetização: aprendizagem reflexiva na formação de professores. **Anais do IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária – Aprendizagem no Ensino Superior: Desenvolvimento Profissional do Docente e o Desempenho dos Alunos**. PUCRS : Porto Alegre, 2006. (certificação digital nº 313730-927848).

LEÃO, D. O.; DALLA CORTE, M.; LIMA, G. E. O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em seus pressupostos teórico-práticos. Anais 13ª Jornada Nacional de Educação, UNIFRA, 2007.

LEÃO, Débora O. de; STIVANIN, Neridiana F. Os meios virtuais e a cultura escolar da alfabetização: mudanças que geram aprendizagens para alunos e professores. **14ª Jornada Nacional de Educação**. Santa Maria: UNIFRA, 2009. (no prelo)

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, Unicamp, v.27, n.96, out. 2006. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/serviços/periodicos.html>>. Acesso em: 10.jun.2007.

LISTON, Daniel. P.; ZEICHNER, Kennet M. **Culture and Teaching**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

LLOSA, Mario Vargas. **Dicionário amoroso da América Latina**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTÍNEZ, Miguel M. **La investigación cualitativa etnográfica em educación: manual teórico-práctico**. México: Editorial Trilla, 1994.

MARQUES, M.O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização: porque é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 10.nov.2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa;CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. maio/ago, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/>>. Acesso em: 19.set. 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa :Instituto Piaget, 2003.

MOROSINI, M.C. (org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP 2004.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Portugal: D. Quixote, 1998.

PAZ, Octavio. **Obras completas**. v. III. México: Fundo de Cultura Econômica, 1994.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**: seleção poética. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

ROMANOWSKY, Joana P. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escrita INKZ**: anti-manifesto para uma arte incapaz. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2004.

- \_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 13. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Ângela Márcia. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Portugal: D. Quixote, 1995.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003b.
- \_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação & Sociedade**. Dossiê: "Letramento". Campinas: CEDES, n. 81, v. 23, dez., 2003c.
- STRONQUIST, Nelly P. Relações de gênero e políticas de educação na América Latina. Conferência realizada na **28ª reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Caxambu, Brasil, 16-19 out. 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TEBEROSKY, A. COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TEIXEIRA, A. **Diário**, EUA. 17 de julho de 1925.
- TFOUNI, M. **Alfabetização e letramento**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VAN MANEM, M. On the epistemology of reflexive practice. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.1, n.1, p. 33-50, mar., 1995.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.
- VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIÑAO, Antonio. Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores. **Revista Educação & Realidade**, n. 29(2): 65-87, jul./dez., 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA. Tomaz Tadeu da.(org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L437v Leão, Débora Ortiz de  
Vivências culturais: formação, saberes e práticas  
docentes no cenário da alfabetização / Débora Ortiz de  
Leão. – Porto Alegre, 2009.  
106 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de  
Educação, PUCRS.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Emilia Amaral Engers

1. Educação. 2. Ensino Fundamental – Métodos de  
Ensino. 3. Alfabetização. 4. Professores – Atuação  
Profissional. 5. Ensino – Avaliação. 6. Políticas  
Educativas. 7. Relações Interpessoais. I. En-  
gers, Emilia Amaral. II. Título.

CDD 371.1  
372.4145

Bibliotecária Responsável: Elisete Sales de Souza, CRB 10/1441