

CONSTRUÇÕES COTIDIANAS DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO SISTEMÁTICO DA ESCRITA: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA MOBILIZADOS POR PROFESSORAS

Ywanoska **Gama** – PCR- Prefeitura do Recife

Resumo

O presente trabalho buscou analisar as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes na alfabetização e a formação continuada vivenciada por professoras alfabetizadoras. Nesse sentido, buscamos identificar em suas rotinas, as atividades relacionadas ao ensino da língua, com foco maior no trabalho com a escrita, observando como as professoras justificavam suas escolhas. Foi possível perceber que as construções das práticas docentes se dão pela via da fabricação e ressignificação, utilizando-se de esquemas operatórios, perceptivos, ou, ainda, relacionais e subjetivos, sedimentados no decorrer da trajetória profissional. As professoras utilizavam procedimentos e ações de forte coerência pragmática, evidenciando prioritariamente suas relações com as experiências de formação continuada, em função também de um conjunto de saberes e experiências construídos de forma singular, por cada uma delas.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores – Alfabetização - Cotidiano e sala de aula.

CONSTRUÇÕES COTIDIANAS DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO SISTEMÁTICO DA ESCRITA: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA MOBILIZADOS POR PROFESSORAS

INTRODUÇÃO

A atividade docente é o resultado de um compromisso com racionalidades múltiplas reunindo objetivos didáticos e pedagógicos, aqueles que são subjetivos do professor e os recursos de seu meio de trabalho. Nas escolas, para construir e reconstruir suas práticas escolares cotidianas, o professor faz apropriações (plurais, criativas, singulares) que envolvem complexas operações (inclusive cognitivas e metacognitivas). Desse modo, concordamos com Oliveira (2007, p.4) que essa

apropriação dos saberes envolvidos no que-fazer pedagógico não ocorre por meio de um ato passivo, de recebimento de algo pronto e acabado; ao contrário, afirma a autora, se constitui num processo ativo, de (re)construção das práticas já existentes.

É imprescindível reconhecer o papel do professor no processo de alfabetização, como nos lembra Soares (2003). A autora destaca que equívocos e inferências falsas levaram a certo menosprezo relacionado às especificidades da aquisição da leitura e escrita. A abordagem das práticas pedagógicas vem ratificar a centralidade da discussão em torno desse papel do professor nesse processo. De acordo com Nóvoa (2004), ensinar não é tarefa fácil, exige maestria, competência e trato pedagógico. A organização das situações de aprendizagem, a progressão, os alunos ou a concepção de dispositivos de diferenciação pedagógica são tarefas complexas.

De acordo com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), nas três últimas décadas variados aspectos têm influenciado as formas segundo as quais as práticas pedagógicas em alfabetização têm sido concebidas e postas em prática. Os autores destacam que os avanços teóricos na área e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização e ao ensino de línguas (p. 3). Salientam que, apesar das mudanças teóricas produzidas, estudos recentes demonstram a manutenção de práticas didáticas tradicionais nas formas de alfabetizar, tanto crianças como adultos. Esse cenário nos impulsiona, e a muitos pesquisadores, a refletir com mais afinco sobre o processo de alfabetização enquanto espaço de confluência de saberes e suas ressignificações e construções cotidianas de práticas pedagógicas.

O presente estudo situa-se no conjunto crescente de investigações voltadas a pesquisas voltadas às boas práticas de professores(as) alfabetizadores(as) que permitam descrever e analisar o uso que se faz no cotidiano da sala de aula dos elementos que compõem os programas de formação (propostas curriculares, textos oficiais enformativos; das ferramentas de trabalho das quais as docentes se servem ou mesmo produzem) e de como são tratados os saberes teóricos de referência institucionalizada.

A pesquisa que ora apresentamos corresponde a um estudo que teve por objetivo analisar as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes na alfabetização e a formação continuada vivenciada por professoras alfabetizadoras em uma rede pública municipal. Nesse sentido, buscamos: observar a construção de práticas de alfabetização no cotidiano de sala de aula; identificar, na rotina, as atividades relacionadas à

alfabetização e como as professoras justificavam suas escolhas ou as associavam às experiências de formação continuada que vivenciaram ao longo de sua trajetória na rede de ensino.

Optamos por trabalhar com a análise de conteúdo sem a utilização de “categorias pré definidas”, tendo com isso um caráter mais exploratório. Das leituras e análises foram emergindo as categorias. Utilizamos como referencial a análise de conteúdo temática, na perspectiva de Bardin (1977). Priorizamos no presente trabalho discutir as categorias mais diretamente relacionadas aos elementos da formação mobilizados, particularmente, no trabalho com a escrita em sala de aula.

Participaram do estudo duas professoras alfabetizadoras que estavam na regência de turmas do 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede de ensino do município de Camaragibe, localizada na região metropolitana de Recife – Pernambuco. As docentes foram escolhidas em virtude de serem reconhecidas por seus pares, pelos formadores e equipe pedagógica da secretaria municipal de educação.

Considerando nossos objetivos de pesquisa, a escolha dos sujeitos implicava, em primeira ordem, na delimitação de uma rede na qual a oferta de formação continuada para professores alfabetizadores ocorresse de forma minimamente contínua, pelo menos nos últimos cinco anos, para que estes sujeitos tivessem um repertório de experiências que pudessem ser significativas na constituição de seus saberes, no estabelecimento de uma rede de socialização de conhecimentos e experiências e na configuração de um tempo necessário de apropriação, reflexão e uso de ferramentas que pudessem representar tal apropriação. Considerando esta questão e buscando dentre as redes municipais de ensino uma que se aproximasse deste perfil, optamos por realizar o trabalho com docentes da rede municipal de Camaragibe, que atendia a tais critérios.

A história recente da formação continuada de professores alfabetizadores no município de Camaragibe nos últimos anos pode ser agrupada em dois momentos: 1º) No período entre 2001 e 2005 a Secretaria de Educação teve como instituição formadora: Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA – do Rio Grande do Sul (formação voltada para alfabetizadores, por adesão). 2º) De 2006 até 2012 os formadores da rede passam a ser pesquisadores e professores da Universidade Federal de Pernambuco - do Centro de Estudos em Educação e

Linguagem UFPE/CEEL (para toda os professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede de ensino).

Observa-se, pensando em uma linha do tempo, que os docentes da alfabetização da rede municipal de ensino tiveram, ao longo de mais de dez anos, experiências de formação continuada voltados à alfabetização, mesmo que com mudanças na gestão municipal e nas instituições formadoras acionadas para estes fins. Tal característica foi decisiva na escolha dessa rede para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista entendermos que há uma continuidade nesses processos, já que não seguem caminhos contraditórios ou muito díspares, do ponto de vista conceitual. Embora as propostas de trabalhos passem por linhas metodológica e formas de organização bem diferentes, subjacente ao trabalho de ambas as instituições formadoras estão os referenciais da teoria da Psicogênese da Escrita, a perspectiva de desenvolver atividades desafiadoras para que a criança avance em suas hipóteses de escrita e, conseqüentemente, no processo de alfabetização, a valorização dos usos e funções sociais da leitura e da escrita (experiências de letramento) entre outros aspectos.

A recondução da formação continuada e troca de instituição formadora, em função das mudanças governo municipal e equipes da Secretaria de Educação, foram espontaneamente avaliadas pela Professora Ivanise, que participou dos dois momentos distintos. Para ela, tal transição foi vivida na rede como um processo absorvido gradativamente, que teve, em sua opinião, como facilitador a base teórica construída pelo grupo que aderiu ao GEEMPA. A professora aponta como outros facilitadores: o trabalho de construção da Proposta Curricular do Município, as práticas de socialização, publicações e até mesmo a oferta sistemática de eventos de formação continuada já vivenciados na rede de ensino.

A construção das práticas de alfabetização

É preciso destacar o movimento acadêmico de pesquisas de práticas pedagógicas bem sucedidas reconhecendo o grande potencial que eles trazem para que se avance nos estudos sobre a alfabetização, sobre a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, entre outros aspectos. De acordo com André (1992), o que esses estudos têm mostrado é que existe um saber que vai sendo construído pelos professores a partir das situações concretas que eles encontram no seu ambiente de trabalho gerando

representações que orientam sua prática, as quais por sua vez decorrem das suas experiências vividas - seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica.

De acordo com André (1992, p.35), em um país onde a educação escolar inspira tantos cuidados como o nosso, buscar o estudo das boas práticas representa uma perspectiva de deslocamento do foco de atenção do fracasso para o sucesso, uma vez que “mazelas da educação brasileira” já foram e continuam sendo têm sido bastante exploradas. De acordo com a autora, os estudos que focam o que vem dando certo, comungam a opção por “voltar os olhos para a face positiva da escola e procurar aprender algo dos seus sucessos”.

Confrontado frequentemente com novas propostas de ensino, redefinições de métodos ou opções teóricas das redes de ensino, mudanças nos livros didáticos, entre outras novidades, o professor se vê, muitas vezes, na difícil tarefa de escolher entre aquilo que lhe dá segurança e que sabe fazer e as tentativas (muitas vezes solitárias) de navegar por mares nunca antes navegados (pelo menos por ele e seus pares). Chartier (2002) destaca que não se pode confundir inovações didáticas – relativas ao conteúdo das aprendizagens –, com inovações pedagógicas – relativa às formas de aprendizagem, organização de trabalho, concepção de avaliação, e ao registro de trocas adultos-crianças. Sabemos que as inovações são incorporadas de forma diferenciada às práticas dos sujeitos, passando, muitas vezes, por importantes ressignificações, particularmente quando sua eficácia ultrapassa os objetivos específicos a que ela visa para permitir a resolução de dificuldades de outro tipo a respeito da progressão, da organização, da avaliação, da divisão de trabalho etc. (CHARTIER, 2002, p. 7)

Machado (2009) explica que se apropriar é adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja *sua* (algumas vezes, até mesmo de modo indevido). Essas concepções reforçam nossa leitura dos usos que as professoras fazem, no cotidiano, daquilo que (melhor) se apropriaram nas situações de formação continuada. Na perspectiva de Michel de Certeau (1994, p. 49), a presença e a circulação de uma representação não indicam o que ela é para seus usuários. É necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam, mas como seus consumidores, as ressignificam e reconstroem no cotidiano, conforme suas necessidades e possibilidades, dentro de uma margem de

manobra que a fabricação das práticas de alfabetização, neste caso, permitem e ao mesmo tempo exigem.

As investigações, nesta perspectiva, possibilitam o aprofundamento do conhecimento não apenas das práticas ditas ‘bem sucedidas’, como também fornece subsídios importantes à discussão sobre os saberes docentes, em especial, os saberes docentes do alfabetizador. Discutir a construção das práticas, as táticas nelas implicadas e o olhar do sujeito sobre sua própria prática acaba sendo uma “teoria da prática, da ação, do conhecimento e da refletividade”, como nos lembra Lahire (1998).

As professoras que participaram da pesquisa tiveram, ao longo da trajetória profissional, diferentes experiências de formação continuada, tanto na rede de ensino na qual desenvolvemos o presente estudo, quanto em outras redes com a qual tiveram (ou têm) vínculo profissional. Focalizando as experiências na rede de ensino de Camaragibe, encontramos a Professora Ivanise destacando vivências significativas em relação a dois momentos de formação institucionalizada, historicamente situados, em linhas gerais, nos últimos quinze anos, pelo menos: a formação conduzida pelo GEEMPA – do Rio Grande do Sul e, mais recentemente, o conjunto de ações formativas desenvolvidas pelo CEEL-UFPE. A Professora Ana Lúcia, com pouco mais de treze anos nesta rede de ensino, embora não tenha participado das formações do GEEMPA, como sua colega, teve outras experiências de formação continuada nesta rede de ensino e na rede municipal de Recife. Em ambas as redes a Professora Ana Lúcia participou de formações continuadas promovidas pelo CEEL-UFPE e outras ações formativas (no caso de Recife), voltadas a temas diversos e correlatos ao ensino a língua (formação de leitores, avaliação, ortografia, oficinas literárias, etc)

A trajetória da Prof^a Ivanise nas ações de formação continuada oferecidas pela rede de ensino de Camaragibe é apontada por ela como um aspecto marcante de sua formação profissional. Embora tenha relatado outras experiências, mas é à rede municipal de Camaragibe que a professora associa a ideia de *lócus* principal de sua formação profissional.

Desde as primeiras questões, a professora destaca sua adesão a experiência com o GEEMPA como “divisor de águas” em sua trajetória profissional na alfabetização. É importante salientar que a experiência citada pela professora foi a primeira formação continuada institucionalmente concebida apenas para alfabetizadores, na rede municipal onde o estudo se desenvolveu.

Às vezes, de forma mais explícita, como é o caso a Professora Ivanise, ou mais subentendida, como o faz a Professora Ana Lúcia, é destacado o papel das formações continuadas na aproximação dos professores com a fundamentação teórica. Ambas as professoras utilizam-se da expressão “fundamentação teórica” como algo que buscam ininterruptamente nas experiências formativas. A Professora Ivanise chega a comentar um certo alívio experimentado nas formações quando percebe que algumas atividades e intervenções que fazia “intuitivamente” são referendadas como adequadas e fundamentadas teoricamente. Tal percepção nos aponta para a relação teoria e prática como algo muito vivo no cotidiano do professor, sem que no entanto tenha o caráter aplicacionista, ou seja, estudar uma teoria para aplica-la na sala de aula, como transposição direta para a prática. Charlot (2005, p.110) destaca que os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo: “eu não quero a teoria”. De acordo com este autor, o que os professores não querem é uma teoria que está falando apenas a outros pesquisadores e a outras teorias. Deste modo, encontramos em Fayol, bem como em Charlot que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela.

Ambas as professoras apontaram sem dificuldades as aprendizagens que consideraram mais significativas nas experiências de formação continuada que vivenciaram na rede de Camaragibe e em outras situações. Estimuladas a falar sobre os aspectos das formações que mais aproveitam na sua prática de sala de aula, mesmo em relação àquelas que já aconteceram há muito tempo, destacam: as atividades desafiadoras, avaliação diagnóstica, reconhecimento das hipóteses de escrita, planejamento de atividades e intervenções adequadas a cada nível.

Focalizando o trabalho em sala de aula e hábitos inseridos a partir das formações – rotina, diagnose, planejamento, estudo em grupo – a Professora Ana Lúcia diz que dentre os aspectos trabalhados nas formações continuadas das quais participou, aproveita mais na sua prática de sala de aula, as atividades, no que se refere ao planejamento, ao que selecionar, tendo claros os objetivos que as fundamentam. A rotina, além de ferramenta didática, configura-se aqui como um organizador do cotidiano de sua sala de aula. Tal fato foi bastante evidente ao longo das observações em sua sala de aula.

Outro aspecto que se sobressai, de acordo com as entrevistas iniciais, é que as experiências de formação continuada impulsionaram as professoras a um movimento de

autoformação que consideraram importante para uma melhoria na qualidade de seu trabalho. Enfatizaram a importância do movimento pessoal de buscar uma formação complementar, o percurso trilhado, as buscas e trocas estabelecidas com os pares e o amadurecimento profissional decorrente desse processo.

O trabalho com a literatura infantil, embora visto por diferentes perspectivas, foi também reconhecido como de importância fundamental e destacado por ambas como elemento inserido nas suas práticas cotidianas em virtude de experiências de formação continuada. A questão da avaliação diagnóstica como elemento significativo na prática das professoras aparece também associado às experiências de formação continuada.

A formação continuada, na perspectiva das professoras, foi apontada como experiência que tem trazido ferramentas para facilitar o planejamento e as escolhas no cotidiano da sala de aula. Ambas apresentam eventos significativos de fala em que se referiram a temáticas como: sequência didática, diversidade textual, rotina, uso do livro didático, avaliação das hipóteses de escrita das crianças entre outras, como aspectos importantes abordados nas formações do município e apontam ganhos decorrentes para suas práticas pedagógicas.

As escolhas e fabricações frente às prescrições foram anunciadas nas entrevistas, antecipando o que mais tarde encontraríamos nas observações das práticas. Estas escolhas, adaptações e redirecionamentos são associados pelas professoras, na maioria das vezes, a apropriações de discussões teórico-metodológicas, travadas no contexto da formação continuada. Um exemplo interessante disto é a reflexão da Professora Ana Lúcia, diante das polêmicas evidenciadas pela formação e a maneira como resolve tais conflitos na sua prática, optando pelo que considera mais viável, independente de ser considerado “certo ou errado”. A professora usou como exemplo o trabalho que desenvolve com a grafia da letra cursiva, criticado por muitos, mas de grande importância para a escrita compreensível, como destaca a professora.

De acordo com Chartier (2007), práticas que funcionam bem em sala de aula, que se apoiam em um esquema de ação breve, estável e simples, tendem a se perpetuar na ação diária de professores e dos alunos. Isto, sem dúvida, se relaciona à discussão que a autora tece, em vários de seus trabalhos, sobre o valor de uso das teorias, nas práticas, o que implica em um olhar do ponto de vista pedagógico e não meramente do ponto de vista científico.

Nas escolhas cotidianas do professor em sala de aula, forma-se, como diz Souza e Silva (2004), “um amálgama entre prescrições/realizações que participa plenamente da constituição do ofício” (p.95). Para a autora, se as prescrições estão nas atividades, as atividades delas se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação. Isto nos remete ao que Anne-Marie Chartier (2007) chama de “coerência pragmática” e que revela uma *expertise* profissional que não pode ser atribuída unicamente a um domínio teórico, mas a uma intimidade com o *metier*.

Ainda neste sentido, Tardif, Nóvoa e outros estudiosos, também destacam o caráter formativo da relação com os pares, por meio da objetivação dos saberes experienciais, o que, segundo ele, levaria a uma tomada de consciência pelo professor, de seus próprios saberes. Tardif salienta que cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula. Dividem entre si um saber prático sobre sua atuação (TARDIF, 2002, p.53).

Atividades voltadas para a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Observamos que a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) era o foco central das atividades desenvolvidas em sala de aula pela Professora Ana Lúcia, que chegou a nos colocar explicitamente esta preocupação. A professora tinha clareza quanto à hipótese de escrita de seus alunos e buscava fazer intervenções especificamente voltadas para essas particularidades. Em diversos momentos observamos a realização de atividades diferentes acontecendo em um mesmo momento, organizadas segundo as necessidades dos alunos. Em outros momentos a atividade desenvolvida era a mesma, no entanto a professora fazia intervenções, ampliações e desdobramentos das atividades propostas, em função das hipóteses de escrita em que as crianças se encontravam ou de alguma dificuldade específica de uma ou mais crianças da sala.

Essa preocupação com a heterogeneidade da turma se evidenciava também no seu caderno de planejamento, que sempre trazia delimitado o que iria propor a um determinado grupo e o que faria simultaneamente com o outro (nas observações do caderno da professora havia em algumas aulas, inclusive, o registro do nome das crianças a quem a atividade planejada estava direcionada). A rotina semanal da

professora contemplava pelo menos uma atividade diária voltada para a apropriação do sistema de escrita. Dentre estas, as mais frequentes foram: exploração do alfabeto; identificação de letra inicial e letra final – sílaba inicial/sílaba final, atividades com rimas, formação de palavras a partir de sílabas dadas/ordenação de sílabas para formar palavras; escrita de palavras (ditado/auto-ditado, texto que as crianças sabiam de cor, com lacunas para preencher com as palavras necessárias, palavras cruzadas), entre outras.

Observamos ainda o uso de fichas de exercício fotocopiados com propostas diferenciadas de atividade, que a professora costumava utilizar com um grupo enquanto trabalhava intervenções mais específicas com outro. Explicou-nos que eram atividades simples, mas que eles podiam fazer com autonomia e gostavam porque era diferente do habitual, assim ela conseguia tempo para intervir com o grupo pretendido sem que os demais se dispersassem.

O uso de jogos diversos voltados à alfabetização era também frequente. A professora inclusive dispunha, em seu armário, de uma caixa de jogos distribuídos pelo MEC, com os quais tinha um grande zelo. Mencionou mais de uma vez que havia participado de formações com o CEEL, que produziu os jogos. Em uma das aulas, no intervalo da merenda, após duas rodadas de jogos – Bingo da letra inicial e Troca letras, a professora destacou que tais jogos permitiam uma diversidade de variações e desdobramentos.

Além dos jogos distribuídos pelo MEC, haviam ainda os que eram produzidos pela docente ou reinventados a partir de experiências relatada pelos pares (de ambas as redes onde trabalhava). Presenciamos várias situações dessa natureza, como por exemplo o bingo de letras, de palavras, palavras escondidas ou misturadas para serem encontradas e lidas, o “Ditado maluco”, em que a professora escrevia no quadro várias palavras relacionadas à história lida naquele dia, para que eles lessem. À medida que sorteava uma palavra, a professora a apagava do quadro para que eles escrevessem no caderno. Dava alguns segundos para que eles tentassem visualizar a escrita das palavras para então apagar. A atividade era vivenciada pelas crianças com muita euforia. Em alguns momentos de uso de jogos, a professora comentava que gostava muito de trazer atividades mais lúdicas, que isso motivava mais as crianças. Relatou que em algumas socializações de experiências nas formações que participa, gosta de ver as exposições de jogos produzidos pelos professores, por trazerem novas ideias para sua prática.

Havia um grande investimento da professora para que as crianças passassem da escrita com letra de imprensa maiúscula para a letra cursiva. A professora me esclareceu numa minientrevista que sempre dividia o quadro ao meio e escrevia a mesma atividade com os dois formatos de letra, porque tinha muitos alunos ainda que não conseguiam traçar letras cursivas. Observamos nas aulas que a organização do uso do quadro sempre repetia o mesmo formato: primeiro a atividade escrita em letra de imprensa maiúscula (letra bastão na fala da professora) e do outro lado a mesma atividade era escrita em letra cursiva. Comentava sobre a grande dificuldade de alguns alunos na grafia das letras, enfatizando a necessidade de sistematização da escrita do alfabeto.

Em muitas situações, a professora solicitou que as crianças escrevessem no alto da página do livro didático: “classe” (sinalizando que tratava-se de atividade de classe) e a data. No final da página era solicitado, até com mais frequência, que as crianças escrevessem seu nome completo, contando com o auxílio do crachá para isto. Em geral solicitava que o nome fosse escrito em letra cursiva. Comentou em uma aula, baixinho ao meu lado: “Eu estou insistindo nessa tecla de escreverem o nome completo. Acho importante e ainda aproveito para frisar o uso de letra maiúscula”.

A turma da professora Ivanise, embora também de 2º ano, tinha um perfil mais avançado em relação às outras de 2º ano da escola. Com quinze alunos na hipótese alfabética de escrita e apenas cinco silábicos, a professora demonstrava atenção aos investimentos necessários em cada um desses níveis.

Nas observações em sala, verificamos que dificilmente a professora dava respostas diretas às questões colocadas pelas crianças sobre a escrita de determinados sons, sílabas ou palavras. Ao contrário, fazia-os pensar. Na minientrevista realizada ao final de uma aula procuramos abordar, de forma indireta, este tipo de intervenção que observávamos desde os momentos iniciais na sua sala. Comentamos com a professora que nessa fase as crianças estão sempre perguntando como se escreve isto ou aquilo, que letra usar, como é tal letra... A professora nos respondeu o que já tínhamos percebido: “Eu nunca respondo! Boto eles pra pensar!”. Comentamos então que tínhamos percebido isto, ou seja, que ela sempre devolvia a pergunta a eles, problematizando. A professora sorrindo respondeu: “E não é isso que se diz? Tem que refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética! Tô fazendo o que deve ser feito, só isso!”

Após usar alguns exemplos de alunos que têm avançado, acrescentou: “Pelo menos há uma unanimidade nesse meu percurso de formação sobre isto: tem que fazer a criança pensar, em todas as áreas”. Ressaltou, em outro momento de minientrevista, que mesmo diante da falta de tempo investia em leituras de materiais que considerava muito úteis e que teve acesso nas formações da rede de ensino e com o pessoal da UFPE”:

Uma coisa que me ajudou muito foram os livros do CEEL, daquela coleção deles... tá até no site. Porque eles são bem sintéticos, linguagem boa, a leitura flui melhor. Eu ainda cheguei a ler também, três capítulos daquele material “Indagações sobre o Currículo” do MEC. Isso também porque eu tava fazendo um trabalho na Secretaria. (trecho de minientrevista - Professora Ivanise)

A escrita de palavras (ditado, autoditado, texto lacunado, cruzadinhas, listas) na sala de aula da Professora Ivanise, apareceu de forma integrada a atividades do livro didático, produção de gênero textuais como lista, cartazes, convites, entre outros.

Observada com frequência nas aulas da professora, a escrita de frases, associada não apenas ao trabalho com Língua Portuguesa, mas também de forma articulada com outros componentes curriculares, consistia também em um momento oportuno para pensar na formulação, para além dos aspectos meramente relacionados à escrita, que eram também muito valorizados.

A professora destacou em vários momentos, sua preocupação em relação à ortografia. Em algumas conversas com colegas frisava que nesta etapa, não era o foco principal trabalhar ortografia, mas não era possível passar despercebido, deixar de fazer as intervenções necessárias nos momentos oportunos. Era comum o uso de fichas de atividades, passatempos envolvendo palavras (caça-palavras, cruzadinhas, texto enigmático) com grafias que queria destacar (dígrafos, encontros consonantais, sem, contudo nomeá-los).

De acordo com Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 10), os professores transformam, em sua prática cotidiana, o sentido da proposta curricular, adequando-a às exigências (e necessidades) do grupo, que podem levar a transformar as atividades propostas, abrindo espaço para colocar questões não previstas pelos livros, programas ou pelos próprios professores. Segundo a perspectiva de Michel de Certeau (1994, p. 96), podemos

considerar esta uma ação tática, uma vez que aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas, considerando aqui não apenas as necessidades do aluno, mas sua intenção pedagógica como, por exemplo, trabalhar os gêneros textuais, apropriação do sistema de escrita e a própria ortografia, considerando o material didático de que dispõe e a utilização mais proveitosa de seu tempo.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo. – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc (CERTEAU, 1994, p.102).

Citando leituras que subsidiam sua prática com o livro didático e ao mesmo tempo falando da viabilidade do uso deste material no cotidiano da sala de aula, a professora comentou em uma minientrevista a importância que atribuía ao manual do professor, tendo em vista as sugestões de leituras de aprofundamento, atividades extra, indicações de filmes e livros de literatura infantil, entre outras.

Destacamos ainda que a professora parecia observar frequentemente as curiosidades das crianças em relação ao livro didático. Quando estavam folheando o livro, comentando entre si, revendo uma tarefa feita ou antecipando algum texto ou atividade de livro, a professora estava atenta às colocações e interesses demonstrados pelas crianças ao longo da aula. Presenciamos em várias ocasiões o redirecionamento ou ampliação de atividades em função destas observações que fazia de sua turma. Este redirecionamento, retomadas ou desdobramento das atividades propostas davam não apenas em relação à apropriação do sistema de escrita, mas em todos os eixos do ensino da língua.

Entre os aspectos destacados pelas professoras, muitas de suas escolhas didáticas e crenças subjacentes a estas foram associadas às contribuições da formação continuada ao longo da trajetória profissional e, de forma específica, às suas trajetórias na rede de ensino. Mesmo quando não havia uma referência explícita à formação continuada, observamos o uso de conceitos, expressões, linguagem acadêmica, enfim, de um vocabulário presente no contexto dos eventos de formação, que nos permitiram perceber a influência indireta destas nas construções de suas práticas no cotidiano da sala de aula.

O reconhecimento desses aspectos relaciona-se não apenas à configuração da formação continuada como um espaço-tempo que não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas inclui a reflexão sobre a prática numa perspectiva epistemológica (SCHÖN, 1983), a reestruturação e construção de saberes e construção subjetiva de novas formas de viver a relação com a profissão e com o saber.

CONCLUSÕES

Tendo como pressuposto a concepção de que as (re)construções (dos saberes, da profissão, das práticas) se dão pela via da fabricação e ressignificação imbricados no que Certeau chamou de “nó de circunstâncias” – inseparável do contexto dos eventos cotidianos – encontramos nas salas de aula das professoras que participaram da pesquisa, diversos elementos representativos deste nó, sendo cada docente cercada por contextos diferentes e resultantes das especificidades de suas trajetórias profissionais e pessoais, além, dos fatores referentes aos perfis de suas turmas e demandas específicas que permeavam suas práticas.

Em relação às construções cotidianas ou “fabricações”, o estabelecimento de uma rotina, presente de forma singular na prática de cada uma das professoras; a adoção de recursos diversificados; a escolha dos recursos fundamentada no que deu certo (em sua prática ou na de colegas), nas trocas que se efetuavam entre as professoras, discussões e orientações das formações continuadas, foram elementos que permearam de forma significativa as práticas de ambas as professoras.

Podemos dizer que todas estas formações são mobilizadas na construção de esquemas que sobrevivem ao passar dos anos e se atualizam, ampliando-se tanto nas situações cotidianas de rotina quanto nas situações imprevistas em que o professor precisa se replanejar, improvisar e reorientar seu trabalho. Tal sobrevivência com o passar dos anos é perceptível nas referências frequentes às experiências de formação, mesmo tendo ocorrido há mais tempo.

As escolhas didáticas e pedagógicas das professoras, as táticas fabricadas e os esquemas profissionais elaborados materializavam os dispositivos utilizados para alfabetizar, compondo o estilo profissional de cada uma.

Os elementos relativos à formação continuada mobilizados para isto se apresentaram de forma híbrida e embora aparecessem em diferentes momentos menção a uma instituição formadora específica, tanto os discursos quanto as práticas

apresentaram o que as professoras melhor se apropriaram do conjunto dessas formações, que foram ressignificadas no cotidiano, nas astúcias das táticas.

Não se pode, evidentemente, formular conclusões gerais valendo-se de casos particulares. Ao debruçar nossa atenção para o discurso profissional sob a ótica de seu valor de uso prático, nos confrontamos de forma inevitável (e necessária) com os impasses que precisam ser superados no pressuposto da oposição teoria-prática, ainda forte no espaço de concepções de políticas de formação continuada de professores.

Reafirmamos, portanto, a importância da formação continuada de professores, aliada às experiências docentes compartilhada entre os pares, como um caminho viável ao desenvolvimento e multiplicação de boas práticas de alfabetização em nossas escolas. Reiteramos a necessidade de se fortalecer os estudos que aliem tais perspectivas e que possam vir a subsidiar melhores e mais frequentes experiências de formação, bem como efetivar o papel da academia, na construção de pistas que possam ajudar o professor a refletir sobre sua prática para aperfeiçoá-la permanentemente, considerando suas singularidades. Nosso estudo vem se inserir nesta ampla e fundamental discussão, aliando nosso compromisso, inicialmente destacado, com a alfabetização de crianças nas escolas públicas brasileiras e a formação de professores que tenha a construção das práticas como foco de discussão, análise e (re)construção no cotidiano das escolas e salas de aula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C., MORAIS, Artur G. e FERREIRA, Andréa. Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. ANPED. vol. 13 n. 38.maio/agosto 2008.

ANDRÉ, Marli E. e LÜDKE, Menga. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1992.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1977.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos P. O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que os seus alunos aprendem. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação – UFPE, 2008.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CERTEAU, Michel de. A invenção do Cotidiano: 1. Artes do fazer. Petrópolis: Vozes. 1994. Cap. III (p.91-106).

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. L'Invention du quotidien une lecture, des usages. Le Debat. Paris: Galimard. 1988. p.97-108.

CHARTIER. Anne-Marie. Alfabetização e Formação dos professores da escola primária. Revista Brasileira de Educação. Mai-ago. 1998.

_____ A escola obrigatória e o ofício de ensinar. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, 2002. Mimeo.

_____ A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A-M. Práticas de leitura e escritas: história e atualidades. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FAYOL, Michel. Prefácio. In: CHARTIER. Anne-Marie. CLESSE, Christiane e HÈBRARD, Jean. Ler e escrever, entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996

LAHIRE, Bernard. Logiques pratiques: le “faire” et le “dire sur le faire”. *Recherche et Formation, Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation.* INRP, n. 27, p. 15-28, 1998.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores; ABREU-TARDELLI, Lilia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.* Posfácio Jean-Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

NÓVOA, Antonio. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, M.Z.C. (Org.) Currículo e contemporaneidade: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004. pp.17-29

OLIVEIRA, Solange A. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. Anais da 29ª. Reunião Anual da ANPEd. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-2314--Int.pdf> Acesso em 14.08.2007.

ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.131-147. Jul/Dez, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

SOUZA e SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. pp. 81-104.

SOARES, Magda. Alfabetização: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.