

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

092656

**A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Iole Maria Faviero Trindade

Porto Alegre

1993

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Iole Maria Faviero Trindade

Dissertação apresentada como
requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação da
UFRGS.

Porto Alegre

1993

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

1833i Trindade, Iole Maria Faviero
A investigação-ação na formação do professor alfabetizador / Iole Maria Faviero Trindade. - Porto Alegre: UFRGS, 1993.
160 P.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU: 165:371.13
303.425.3:373.311.24.057(816.51)
37.013.42
37.015.4
371.214:371.13
371.214.018.8
372.41.018.8:371.13

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Alfabetização: Classes populares : Formação de professores
372.41.018.8:371.13

Educação e sociedade : Reprodução social
37.015.4

Educação e sociedade : Transformação social
37.013.42

Educação transformadora
37.013.42

Interdisciplinaridade : Formação de professores
371.214:371.13

Investigação-ação : Professores alfabetizadores : Escola Municipal : Porto Alegre
303.425.3:373.311.24.057(816.51)

Teoria do conhecimento : Formação de professores
165:371.13

Transdisciplinaridade : Educação popular
371.214.018.8

Bibliotecárias responsáveis:

Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130
Neliana Schirmer Antunes Menezes, CRB-10/939

ORIENTADOR:

Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Prof. Titular da UFRGS

Prof. Titular da PUCRS

Prof. da Universidad Católica del Uruguay

Doutor em Pedagogia

Livre Docente em Psicologia da Educação

Mestre em Educação - Psicologia Educacional

Dedico este estudo

**ao Paulo, Jonas e Gabriel, esposo e filhos queridos, que
partilham comigo sonhos, angústias e alegrias nesta caminhada como educadora;**

a minha mãe, professora alfabetizadora;

a meu pai, pelo amor aos livros;

à Eloísa, como segunda-mãe;

**a meus familiares, de modo especial à Irene, e aos amigos
pela compreensão das ausências e estímulo incansável.**

Dedico, muito especialmente, aos professores que vivem o cotidiano das escolas de periferia urbana e das zonas rurais, na reflexão e prática comprometida com os interesses das camadas populares. Mesmo enfrentando as dificuldades de infra-estrutura e os baixos salários, avançam com coragem, num processo consciente e profissional que visa transformar a sociedade pelo caminho da construção do conhecimento e da cidadania.

Dedico, ainda, carinhosamente, às alfabetizadoras envolvidas com esta pesquisa, como dignas representantes deste cenário educacional e social, que, pela via da investigação-ação, participaram de forma crítica e efetiva da reflexão sobre suas práticas.

AGRADECIMENTOS

Na impossibilidade de nomear a todos os que acompanharam minha formação e atuação em anos anteriores a este momento, e pensando nos que participaram ativamente na realização deste estudo, agradeço:

- a meu orientador, professor Juan José Mouriño Mosquera pela disponibilidade e auxílio valioso durante todo o processo de pesquisa;

- à Norma Marzola por sua disposição em ouvir minhas questões e pontuar outras tantas, significativas para este estudo durante a elaboração da proposta de dissertação;

- ao professor Balduino Andreola, que na qualidade de professor examinador da minha proposta de dissertação pelo Programa de Pós-Graduação desta Faculdade, percebeu sensivelmente a orientação de minhas preocupações já na proposta de dissertação;

- às colegas da Equipe de 1ª Série da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, especialmente aquelas que acompanharam esta pesquisa mais de perto com contribuições bastante significativas como: Claudia Alves, Claudia Inês B. da Silva, Josy Motta, Leila Cassol, Maria do Carmo Backes, Suzana Pacheco e Suzana Rickziegel, até porque esta pesquisa em muito reflete as construções que fizemos juntas;

- aos profissionais da escola onde desenvolveu-se a pesquisa pelas críticas e contribuições recebidas;

- às professoras alfabetizadoras, aos alunos e à comunidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pelo desafio de pensar e reconstruir a prática e

a teoria de forma consistente no dia-a-dia de trabalho, tanto na assessoria, como sendo professora alfabetizadora;

- à Lúcia Barcelos e Margane Folchine, amigas e colegas educadoras, que se dispuseram a ler criticamente esta dissertação e contribuir com suas compreensões da mesma;

- à Iara Carvalho, pelo apoio doméstico inestimável;

- à Banca Examinadora, constituída das professoras Silvia Maria de Aguiar Isaia, Terezinha Maria Vargas Flores e dos professores Balduino Antonio Andreola e Juan José Mourião Mosquera, pelas sugestões e questionamentos importantes à reflexão desenvolvida nesta investigação-ação;

- à Rosa Maria Hessel Silveira e Ana Paula Remião, que auxiliaram de forma construtiva na apuração do texto desta dissertação;

- ao Piccoli, Paulinho, Rolim e Antonio Mário, assim como a Heloisa, pela várias versões e texto final desta pesquisa.

- Finalmente, agradeço a CAPES pela bolsa de estudo usufruída no período em que tive necessidade da mesma.

SUMÁRIO

RESUMO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 01

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 08

A REPRODUÇÃO E A RESISTÊNCIA NA ESCOLA: ANÁLISE CRÍTICA E

BUSCA DE UMA NOVA SÍNTESE..... 08

INTERACIONISMO, CONSTRUTIVISMO E APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA:

A COMPLEMENTARIEDADE DO EPISTÊMICO EM ESTUDO 15

A INTERDISCIPLINARIEDADE E A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: UMA RELAÇÃO

DESEJADA 28

PARTE II - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA 42

DEFINIÇÃO E ENCAMINHAMENTO DA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.... 44

APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA 49

- Influências na escolha de ser professora alfabetizadora 53

- Histórico da formação escolar e acadêmica 57

- Experiência profissional 69

CATEGORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS QUESTÕES SIGNIFICATIVAS DERIVADAS

DO TRABALHO DE CAMPO 76

- 1ª Questão: Como trabalhar numa proposta de alfabetização para 1ª série?	84
- 2ª Questão: O que significa e que implicações tem para a escola ser construtivista?	91
- 3ª Questão: Escola, grupo e democracia	99
- 4ª Questão: Como ampliar e aprofundar o conhecimento da psicogênese da língua escrita e das teorias que sustentam a proposta de alfabetização em 1ª série?	106
- A avaliação como parte do trabalho de campo	114
- 5ª Questão: O que fazer com grande número de pré-silábicos ₂ , intermediários ₂ , silábicos e intermediários ₃ ?	120
- 6ª Questão: Como desenvolver o Conselho de Classe de maneira participativa.....	129
- A avaliação ao final do processo de trabalho de campo	134
PARTE III - CONCLUSÃO.....	140
O RECORTE DE UM CAMINHO QUE CONTINUA.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
ANEXOS	

RESUMO

O propósito desta pesquisa está em agir comprometidamente para a construção de uma sociedade igualitária, pela transformação da ação da escola, no que esta tem de intervenção histórica possível para a qualificação da alfabetização destinada às classes populares via formação de professores em serviço.

A fundamentação teórica baseia-se em três temáticas consideradas como significativas para a contextualização deste estudo, quais sejam as contribuições da Sociologia, da Psicologia e da busca de um pensar e agir interdisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista a construção de uma Ciência da Educação. A investigação-ação é o aporte teórico que instrumentaliza esta busca.

O estudo de caso focalizou seis professoras alfabetizadoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

O trabalho de campo contou com os achados da investigação-ação e desenvolveu-se em encontros semanais durante o ano letivo de 1992.

A análise da pesquisa de campo aponta como categorias significativas para a compreensão da ação docente as próprias questões que foram surgindo com o decorrer do ano letivo, evidenciadas na busca da compreensão e qualificação da ação didático-pedagógica, contextualizadas na forma como ocorreu a proposta deste estudo e na história da formação dos sujeitos da pesquisa.

Os resultados da pesquisa pela sua característica de intervenção na realidade investigada são parte do próprio desenvolvimento da investigação e definem as questões a serem privilegiadas, assim como remetem a preocupações que

ficam, ou surgem, e que serão alvo de reflexão na continuidade de um pensar a prática educacional como transformadora.

Logo, a conclusão nada mais é do que um recorte da ação, enquanto assessora de alfabetizadores, refletindo sobre aspectos significativos para a continuidade do trabalho de capacitação de professores. Tem em vista também, apontar caminhos rumo à construção de uma Ciência da Educação que não pára, mas se efetiva e continua na reflexão sobre a formação de professores e de assessores em suas construções e reconstruções teórico-práticas.

Fica evidente a investigação-ação como forma de pesquisa importante à intervenção na prática cotidiana dos alfabetizadores, visando qualificá-la em termos de um pensar e agir construtivo e crítico, compromissado com a alfabetização das crianças normalmente desprivilegiadas de tal possibilidade e que são as das classes populares.

RESUMEN

Esta investigación tiene el propósito de actuar comprometidamente para la construcción de una sociedad igualitaria, por la transformación de la acción de la escuela, en lo que esta tiene de intervención histórica posible, para la calificación de la alfabetización que se detina a las clases populares por vía de la formación de maestros en servicio.

La fundamentación teórica se basa en tres temas considerados significativos para la contextualización de este estudio, que provienen de las contribuciones de la Sociología, de la Psicología y de la búsqueda de un pensar y actuar interdisciplinar y transdisciplinar, considerando a la construcción de una Ciencia de la Educación. La investigación-acción es el aporte teórico que instrumentaliza esta búsqueda.

El estudio enfocó seis maestras alfabetizadoras de una escuela pública municipal de Porto Alegre.

La encuesta ha contado con los resultados de la investigación-acción y se desarrolló en encuentros semanales, durante el año lectivo de 1992.

El análisis de la encuesta apunta como categorías significativas para la comprensión de la acción docente las propias cuestiones que fueron surgiendo en el transcurrir del año lectivo, evidenciadas na la búsqueda de la comprensión y calificación de la acción didáctico-pedagógica, contextualizadas en la forma como ocurrió la propuesta de este estudio y en la historia de la formación de los sujetos de la encuesta.

Los mejores resultados de la investigación, por su característica de intervención en la realidad investigada, hacen parte del propio desarrollo de la

investigación y definen a las cuestiones que se deben privilegiar, así como también remiten a preocupaciones que permanecen, o surgen, y que son motivo de reflexión en la continuidad de un pensar la práctica educacional como transformadora.

Luego, la conclusión no es sino un recorte de la acción, como asesora de alfabetizadores, reflexionando sobre aspectos significativos para la continuidad de capacitación de maestros. Tiene en vista, también, apuntar caminos rumbo a la construcción de una Ciencia de la Educación que no cesa, sino que se efectiva y sigue en la reflexión sobre la formación de maestros y de asesores en sus construcciones y reconstrucciones teórico-prácticas.

Queda evidente la investigación-acción como forma de investigación importante a la intervención en la práctica cotidiana de los alfabetizadores, buscando calificarla en términos de un pensar y actuar constructivo y crítico, comprometido con la alfabetización de niños de lo normal desprovistos de dicha posibilidad, como lo son los de las clases populares.

ABSTRACT

This research proposes a committed attitude towards the construction of a just society through the transformation of the role of school - as it represents a possible historical intervention - in search of a better qualification for elementary school teachers of lower class schools through the pedagogical formation of teachers in service.

Its theoretical basis is founded on three important themes considered to be significant to make up the context of this study. They come from the contributions of Sociology, Psychology and the search for an interdisciplinary and transdisciplinary thinking and acting towards the construction of a Science of Education. The investigation-action is the theoretical contribution that makes possible that goal.

This case study has focused six public school teachers in Porto Alegre

The findings of investigation-action were taken into consideration for the fieldwork. That was developed through weekly meetings throughout the academic year of 1992.

The fieldwork data analysis points to the very questions that emerged throughout the academic year as significant categories for the understanding of teachers' action. Those questions came to light in the search of the understanding and qualification of pedagogical action and were within the context of the proposed scope of this study and the formation history of its subjects.

By its nature of intervention in the investigated reality, the results of the research are part of the very development of the investigation. They define the

questions to be treated as well as refer to preoccupations that may arise and constitute object of examination considered that education is transformation.

Thus our conclusion is nothing more than a segmentation of action assisting elementary school teachers in thinking about significant aspects for the ongoing task of teacher's qualification. It also aims at pointing out ways to construct a continual Science of Education which comes into existence and keeps going through careful consideration of teacher and assistants' qualification in their practical-theoretical constructions and reconstructions.

It becomes evident that investigation-action is an important form of research for intervention in daily practice of elementary school teachers while it aims at considering this intervention in terms of a critical and constructive thinking and acting committed to the teaching of underprivileged children belonging to lower classes.

INTRODUÇÃO

"A importância de determinadas práticas e processos hoje presentes no cotidiano escolar só será evidenciada acompanhando sua construção na história. É necessário, pois, que procedamos a esta mirada histórica." (Penin, 1989, p. 162)

A preocupação com o analfabetismo, evasão e repetência que pontilham há anos e com altos índices as estatísticas brasileiras sobre Educação, principalmente na 1ª série do 1º grau, sensibilizou a retomada da minha formação enquanto professora de séries iniciais (1984-87) para a busca de soluções a estes graves problemas educacionais visando estratégias de ação que pudessem resolvê-los.

Sei que tais problemas, além de educacionais, são reflexos de problemas sociais, e que, portanto, dependem da modificação da estrutura social. Mas considero também que a Educação é alavanca importante para a transformação e é a partir desta posição que considero fundamental todo e qualquer esforço no sentido de construirmos uma sociedade igualitária e justa.

Em 1985, Zaia Brandão (Brandão, 1985) nos mostra que o ponto de estrangulamento do sistema educacional é a passagem da 1ª para a 2ª série, onde as taxas de evasão e repetência no Brasil chegam a 56%, e que, apesar destes dados alarmantes, pouca era a atenção que vinha sendo dada por parte dos pesquisadores a esses graves problemas da Educação brasileira.

É ainda Brandão (op. cit.) a nos colocar que inicialmente a pesquisa concentrava-se em estudos na sala de aula, relacionando os problemas de evasão, repetência, e do conseqüente analfabetismo com aspectos psicopedagógicos, sem relacioná-los com a

realidade social mais ampla. Nos anos 60/70 surge então, um novo enfoque de pesquisa que se preocupa com o vasto e complexo sistema social dentro do qual a Educação se encontra inserida.

Considerando que a democratização do acesso não é garantia de democratização de permanência e do avanço nas séries, Brandão (op. cit.) nos mostra que há um vazio de pesquisas que contribuam para elucidar a forma de adequar desde a prática pedagógica até os princípios significativos para orientar uma política educacional que queira priorizar a educação das crianças normalmente excluídas, ou seja, as das camadas populares.

Para contextualizar mais claramente os problemas da evasão e repetência, quero trazer a seguinte informação: estudo recente (Ribeiro apud Velloso, 1992) sobre esses problemas reverte drasticamente a crença em altas taxas de evasão e repetência no ensino fundamental. Revela que a repetência é muito mais alta do que tem sido registrado, alcançando mais de 50% na 1ª série, por exemplo, e que a evasão é muito menor do que indicam as estatísticas oficiais, não ultrapassando 2% nesta série.

As divergências estatísticas parecem ter origem na atitude dos pais dos alunos das camadas populares, que transferem o filho reprovado para outra escola omitindo essa informação para evitar o estigma de repetência na nova escola. Pode acontecer de a professora perceber o fato, mas o registro escolar acaba não sendo alterado, mantendo-se a informação dada pelos pais. Na verdade não há evasão, mas mudança de escola.

Velloso (1992) analisa estudos de caráter macro, como o citado anteriormente, e de caráter micro, como o do ciclo básico em São Paulo e mostra que, tanto num como no outro, o problema da evasão e repetência no nosso país é muito maior do que se imaginava e que práticas pedagógicas ultrapassadas frustram as políticas voltadas para a redução da repetência.

"Os resultados desses estudos constituem grande passo à frente para entender como funciona o sistema educacional e como atuam escolas e professores. É provável que novos estudos micro aprofundem as raízes das práticas dos professores. Pesquisas anteriores indicam que tais práticas têm a ver com a formação dos professores e, também, com sua experiência educacional e social." (Velloso, op. cit, p. 16)

De fato, os problemas são imensos e as tentativas de estratégias de solução têm mostrado resultados adversos aos esperados. E é sobre uma fatia desse problema que quero canalizar esforços no sentido de pensar a relação escola e sociedade. Tenho em vista a formação de professores alfabetizadores como agentes comprometidos com a solução dos problemas de evasão, repetência e analfabetismo, no que cabe à escola em termos de aspectos qualitativos e quantitativos de promoção da 1ª série, já que esta, ao mesmo tempo, é a porta de entrada e exclusão no sistema escolar.

Este estudo, a partir da contextualização de problemas macro que enfrentamos, como a evasão, repetência e analfabetismo, pretende analisar, a nível micro, a ação docente com vistas à melhoria da alfabetização e promoção das crianças da 1ª série em termos de qualidade e quantidade. E é sobre a intervenção na prática docente que pretendo enfatizar a investigação, fazendo pesquisa para e não da escola. (Carr, Kemmis, 1988)

Após justificar nesses graves problemas educacionais o interesse pelo estudo da formação em serviço do professor alfabetizador, devo ressaltar que o mesmo está configurado no meu próprio trabalho que, de professora alfabetizadora, se ampliou para o de formação de professores alfabetizadores.

Cabe agora trazer os objetivos desta investigação:

- contribuir para a melhoria da prática docente do professor alfabetizador, em termos de competência técnica e compromisso político;
- analisar os efeitos dessa melhoria na promoção dos alunos em termos de qualidade e quantidade, a partir da visão de homem e sociedade que se tem e que se quer construir;

- identificar questões e temas que propiciaram, ou não, a melhoria da prática docente do professor alfabetizador considerando o que foi pontuado anteriormente;

- generalizar ações na formação de professores alfabetizadores que foram significativas para a qualificação da ação docente e da alfabetização, através do compromisso já reiteradas vezes afirmado.

Considero importante contextualizar o histórico do surgimento do interesse pela evasão e repetência como temática de pesquisa, estreitando-o depois em torno da formação de professores, analisando a minha própria gênese de formação como professora alfabetizadora e assessora de professores alfabetizadores, já que há uma relação dialética¹ entre a minha formação nesses dois campos de atuação e os problemas que me colocava e enfrento hoje, em relação aos que os professores que assessoro trazem.

Vejo a importância desta reflexão para professores alfabetizadores no sentido de também refletirem sobre suas próprias gêneses, assim como considero-a importante para outros educadores, especialmente para aqueles que se preocupam com a capacitação de professores, no sentido de compreenderem aspectos que intervêm direta e indiretamente na formação docente.

Inicialmente meu interesse pela alfabetização estava ainda embasado em laços afetivos. Marcou-me muito o fato de minha mãe ter sido minha professora alfabetizadora.

Ao terminar o magistério (1977), trabalhei numa escola particular com 3ª série do 1º grau por quatro anos. Não fiz o estágio do magistério em 1ª série por considerar que o curso não me dera preparo suficiente.

¹ A dialética é entendida conforme a compreensão de Marx (apud Gadotti, 1990, p. 19), como: "... a evolução da matéria, da natureza e do próprio homem; é a ciência das leis gerais do movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano."

Deixei a escola particular (1981) para ter meu primeiro filho e por um conflito em assumir e investir realmente no magistério. Não suportei mais do que dois anos fora do magistério e retornei à profissão, fazendo dois concursos públicos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e na rede estadual. Neste último, mal assumi, exonerei-me, pois preferi ficar com os dois cargos no município.

Em 1981, quando sai da escola particular já estava interessada em trabalhar com 1ª série, mas não me sentia competente para alfabetizar. Pensava que o trabalho em 1ª série envolvia somente um preparo técnico.

Ao cursar Pedagogia, habilitação séries iniciais (1984/87) paralelamente fiz os Adicionais em Alfabetização no Instituto de Educação Flores da Cunha (1985) e posteriormente Curso de Alfabetização em Classes Populares no GEEMPA : Grupo de Estudos sobre Educação - Metodologia de Pesquisa e Ação. (1986/87)

Ao final dos Adicionais já antevia que o caminho era outro, mas não sabia ainda qual. Uma professora apresentou em aula as pesquisas de Ferreiro, Teberosky (1986), sobre a psicogênese da língua escrita e indicou-me o Curso do GEEMPA para aprofundar esses conhecimentos. Fiz o curso paralelo aos dois últimos anos de graduação. Interessei-me pelo trabalho de Vygotsky e Wallon e o relatório comum do estágio da Faculdade e Curso do GEEMPA abordou dois aspectos que considero entrelaçados: **O meu processo de formação como professora alfabetizadora e a intervenção no processo de alfabetização dos meus alunos (1987)**. Percebo hoje que a análise abordou muito mais aspectos macrosociais, ficando em dívida uma análise profunda e complexa dos aspectos microsociais. A análise sociológica da Educação prevaleceu sobre a qualquer outra.

Antes de entrar no mestrado, pensei em aprofundar minha formação teórico-prática e fiz um curso de especialização em supervisão nesta Faculdade. O curso foi de dois anos (1989/90) e acabou sendo bastante significativo para o trabalho que desenvolvi: de diretora de escola (1989) e o de assessora pedagógica de alfabetizadores na Secretaria Municipal de

Educação de Porto Alegre (SMED) para professores da 1ª série do 1º grau, que continuo realizando até o presente momento.

O trabalho na SMED como assessora, paralelo ao trabalho em sala de aula como professora alfabetizadora, intercalado com o afastamento de sala de aula para dedicar-me ao mestrado e a outras atividades ligadas à alfabetização, como professora substituta desta Faculdade, propiciou-me oportunidades variadas de ampliar e aprofundar a análise da minha própria formação enquanto professora e assessora de professores para a consideração, especialmente, de aspectos psicológicos, assim como pela busca de uma Ciência da Educação. Essa ampliação consiste em buscar uma ação e pensar interdisciplinar, e por que não transdisciplinar, assim como o aprofundar visa a especificidade de um conhecimento que é próprio da Pedagogia.

A área temática deste estudo passa, então, por uma análise sociológica e psicológica da Educação, sabendo que a abrangência é parcial. Esta não tem mesmo pretensão de ser completa, mas contextualizadora, para passar a pensar, então, a construção de uma Ciência da Educação na especificidade de sua prática.

A área temática, que num primeiro movimento se apresenta, então, como contextualizada pela contribuição de duas grandes áreas do conhecimento para a Educação - Sociologia e Psicologia - se especifica depois na busca de uma Ciência de Educação - Pedagogia - tendo como definidoras do processo de trabalho de campo as próprias questões que as professoras alfabetizadoras foram se colocando durante o ano letivo.

As questões foram categorizadas para a análise deste estudo em:

- Como trabalhar numa proposta de alfabetização para a 1ª série?
- O que significa e que implicações tem para a escola ser construtivista?
- Como ampliar e aprofundar o conhecimento da psicogênese da língua escrita e das teorias que sustentam a proposta de alfabetização em 1ª série?

- O que fazer com grande número de pré-silábicos₂, intermediários₂, silábicos e intermediários₃?

- Como desenvolver o Conselho de Classe de maneira participativa?

Cada uma dessas questões é decorrência da análise dos trinta e nove encontros, onde a reflexão sobre a prática docente teve como método de análise do pensar e agir pedagógico a espiral auto-reflexiva. (Carr, Kemmis, 1988)

A fundamentação teórica também se estruturou ao longo da pesquisa, numa apropriação que se constituiu em momentos construtivos e reconstrutivos conforme o pensar da prática enquanto professora, assessora e pesquisadora. E este processo de apropriação reflete a própria estruturação deste estudo, onde primeiro haverá uma reflexão em torno da fundamentação sociológica, passando, então, para uma análise psicológica até a tentativa de uma construção interdisciplinar, com vistas a se tornar transdisciplinar, que prepara para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa como busca de uma Ciência da Educação, considerando a especificidade do pedagógico.

Este estudo é o recorte de um caminho que tem outras tantas possibilidades de análise, mas a escolhida foi a formação de professores. Considerando-a em tempos passado, presente e futuro, nada mais significativo que, ao seu final, remeter a questões que enriqueçam a compreensão do que vai ser analisado num contexto determinado historicamente de condições possíveis.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A REPRODUÇÃO E A RESISTÊNCIA NA ESCOLA: ANÁLISE CRÍTICA E BUSCA DE UMA NOVA SÍNTESE

A análise das contribuições das teorias da reprodução e resistência não tem como intenção a identificação com umas delas, mas a reflexão sobre aspectos que ambas apontam e são significativos para entender a nível macro e micro os espaços de reprodução e produção na escola e realidade social.

Num primeiro momento, farei uma reflexão em torno de algumas das análises críticas existentes sobre as teorias da reprodução, procurando, num segundo momento, realizar também uma apreciação crítica das teorias da resistência, já discutindo, então, o significado que dou à resistência.

Posteriormente, pretendo trazer um posicionamento de caráter provisório, e, portanto, histórico e construtivo, a respeito das teorias a serem analisadas, do lugar de pesquisadora, que se inicia numa investigação, consciente de que muito dos seus conhecimentos teórico-práticos são segmentados e dispersos. Mas, ainda assim, ousarei entrelaçar aspectos que considero necessários à construção de uma sociedade cooperativa e igualitária, que permita o ser humano realizar-se como sujeito individual e coletivo.

O histórico da Sociologia da Educação enquanto teoria reprodutiva marca uma nova concepção da relação educação e organização social no final dos anos 60 e início da década de 70 com uma crítica à vinculação existente entre estes segmentos. Os estudos feitos em 60/70 foram a base de uma Sociologia Crítica que nesses vinte anos vem sendo analisada e refinada.

Os teóricos da reprodução denunciaram a escola como sendo aparelho ideológico do Estado, violência simbólica pelo poder cultural e escola dualista, assim como representante do mesmo tipo de vinculações que interessam ao capital nas relações de produção. Estes estudos foram muito úteis no Brasil para desmistificar que o fracasso escolar se deva à pobreza, passando, então, a mostrar a escola como reprodutora da estrutura de classes, já que funcionava adequada aos interesses da classe dominante.

É imprescindível considerar a importância das teorias da reprodução, na medida em que tiram da escola a capa de neutralidade. Porém, não se pode ficar só numa posição de denúncia, mas é necessário

avançar na análise e discussão do compromisso e papel da escola, especialmente com as classes populares.
(Marzola, 1986)

Transparece como questão importante, a ser considerada pelos teóricos da reprodução, a falta de estudos que relacionem o micro e o macro, mostrando, assim, a defasagem na explicação de como se produz e reproduz a estrutura social e qual o papel da escola nesse processo.

"Eles partilham a característica de concederem pouca atenção aos fatores que medeiam entre estrutura social e econômica mais ampla e o contexto escolar para produzir os processos aí descritos." (Silva, 1990, p.5)

Apple (apud Rockwell, 1990, p. 65) nos leva a uma reflexão sobre as críticas que as teorias da reprodução sofrem pela ênfase que dão às estruturas, desconsiderando e abafando as ações dos sujeitos:

"Eu via nas escolas, e especialmente no currículo oculto, uma exitosa correspondência com as necessidades ideológicas do capital, só faltava observar como isto se conseguia na realidade. Nas minhas formulações de então faltava, está óbvio agora, análise das contribuições, dos conflitos, das mediações e sobretudo das resistências, além da reprodução. Estes estudos etnográficos ajudam a mostrar com clareza que não existe nenhum processo mecânico pelo qual as pressões externas da economia ou do Estado inexoravelmente moldam as escolas e os alunos de acordo com os processos de legitimação e acumulação do capital cultural e econômico."

O estudo de Willis (1981) já caminha nesta perspectiva, representando uma visão neo-marxista da reprodução, ao estudar as circunstâncias culturais que levam à formação das reações de resistência.

Willis (op. cit.) é considerado como quem estabeleceu as bases da teoria da resistência, mas não se considera com tal interesse. Grande parte do seu trabalho consiste em entender o conteúdo da resistência sem, no entanto, partir de uma visão idealista. Para ele, a resistência está muito viva na escola e depende de interpretação.

O trabalho desse autor teve grande repercussão em torno das teorias de reprodução por ver os elementos da cultura como detentores de uma dinâmica de produção própria e, algumas vezes, de reprodução. Há, portanto, uma zona de tensão com as análises reprodutivistas ao representar um pólo que privilegia a construção da classe por ela mesma. Sua análise mostra um espaço de reprodução criativa que pode ser explorado numa contraposição à reprodução.

Uma crítica possível - numa visão reprodutivista deste tipo de análise - seria a de que o pano de fundo da mesma é a própria compreensão do autor sobre como pensa que seus pesquisados vêem as relações de produção e estrutura social. Logo, o objeto de análise seria a própria concepção que ele tem de sociedade.

Por trabalhos como esses, parece-me que a Sociologia da Educação vem caminhando no sentido de privilegiar a importância e os efeitos das ações dos sujeitos, que caracterizam, na nova Sociologia da Educação, as teorias denominadas da resistência, as quais pretendo discutir a seguir.

Enquanto as teorias da reprodução focalizam o modo como o poder é usado para servir de mediação entre a escola e os interesses do capital, seja pela análise da via da reprodução cultural, seja pela da reprodução social, a nova Sociologia coloca no centro de sua análise os currículos escolares. (Silva, 1990)

A nova Sociologia aponta para a necessidade de mudar a consciência dos professores e, a partir disto, instaurar uma nova situação, pois acredita que a consciência do processo de desigualdade permite a ação no sentido de ruptura com esse processo. E vem para dizer que o currículo, o conteúdo, o processo, não são tão benignos, mas que estão ligados a certos interesses. Mostra que alguns conhecimentos são considerados mais dignos do que outros, havendo, portanto, uma hierarquia entre os mesmos, sendo que são dosados conforme a classe social e se organizam enquanto conteúdo escolar a partir das características das divisões das turmas em fortes, médias e fracas.

O atual impasse da nova Sociologia da Educação está na inabilidade em superar as teorias da reprodução. Para tanto, a importância do trabalho neo-marxista em torno da resistência e reprodução não é suficientemente enfatizada. (Giroux, 1983)

Arroyo (1990) considera que as teorias da reprodução dão uma visão mais realista do trabalho do que as da resistência, classificando estas últimas de pessimistas. Considera a resistência numa perspectiva individualizada, com o predomínio de uma visão negativista do trabalho. Seria a resistência ao trabalho no trabalho. Analisa, ainda, que uma forma de resistência é a supervalorização do trabalho manual com a desconsideração da possibilidade da tecnologia como apropriação coletiva do trabalho.

Julgo oportuno expor neste momento o sentido que considero possível atribuir à expressão resistência e que não tem a conotação dada por Arroyo (op. cit.). A resistência é vista como possibilidade de ações individuais ou de pequenos grupos, que buscam ser coletivas. Não tem um caráter nem pessimista, nem somente idealista, mas é historicizada nas necessidades e possibilidades da classe trabalhadora e no campo e alcance que a Educação pode ter ou vir a ter, a partir do próprio processo de resistência em ação.

É importante estar alerta para a relação entre a valorização do trabalho manual e a apropriação da tecnologia pela classe trabalhadora. O trabalho manual já vem sendo explorado no seu nível máximo e agora há toda uma tecnologia visando à exploração do trabalho mental, que antes, durante o trabalho manual, podia ser usado livremente (Bernardo, 1991).²

É ainda Bernardo (op. cit.) que se posiciona sobre a solidariedade no trabalho como necessária à resistência e a um projeto transformador, divergindo da posição de Arroyo (1990), já que considera a possibilidade da resistência coletiva não ao trabalho em si, mas às relações de dominação que se estabelecem no trabalho.

Argumento ainda, com respeito ao significado atribuído aqui à resistência, com palavras de Harker (1990, p. 84) que vê na reprodução espaços de produção:

"A reprodução nunca é perfeita - nunca é fotocópia exata. Há sempre uma tendência em direção a um compromisso com circunstâncias históricas específicas e é nesta descontinuidade, nesta lacuna, que a agência humana tem espaço para se movimentar."

Assim como Connel (1990) considera que as análises da reprodução precisam ser vistas como um estado em jogo em vez de conceito, acredito que tal analogia é possível em relação à resistência, se a analisarmos a partir de uma perspectiva de ação crítica que busca ser coletiva, visando não a passar pela história, mas fazer história.

As teorias da reprodução, tanto no enfoque econômico, como no cultural, assim como as teorias da resistência, ao privilegiarem a análise do currículo, representam reações ao capitalismo. Apontam, nas suas críticas e defasagens de análise, para a necessidade de repensar o marxismo ortodoxo, "aprendendo com os neo-capitalistas" (Bernardo, 1991)³, porém de forma crítica, estratégias de resistência para a construção de uma sociedade a partir de um referencial socialista.

Giroux (1983, p. 50) reflete sobre a possibilidade de uma nova síntese entre as análises que privilegiam o macro e a reprodução e as análises que valorizam o micro e a produção, através do trabalho dos neo-marxistas:

² e ³Argumentações trazidas em comunicação pessoal durante palestra (Depois do Máximo: o dilúvio?) que o autor ministrou no programa de Pós-Graduação - FACED/UFRGS.

"Suas tentativas de unir estruturas sociais e ação humana de maneira a explorar a forma dialética como essas esferas informam-se reciprocamente, representam um significativo avanço teórico sobre estudos estruturalistas e suas descrições interacionistas".

Ainda Giroux (op. cit., p. 46) nos espelha essa possibilidade de síntese ao exemplificar alguns aspectos que podem fazer parte do currículo escolar:

"... a escola pode orientar a criança contra sua cultura familiar, pode fornecer modelos mais progressistas de relacionamento entre os sexos do que aqueles existentes em sua família, ou ela pode enfatizar formas de dominação que permitem aos estudantes entenderem os limites das estruturas da escola e da família dentro da sociedade mais ampla."

Ou seja, o currículo da escola não pode ser alienado em termos de: o quê, como, por quê e para quê, mas deve atender a todas estas questões, quanto ao que se refere aos interesses da classe trabalhadora e à formação de professores.

Acredito que o próprio movimento dos trabalhadores no neocapitalismo se encarregará das sínteses que a crise do marxismo pede hoje. O marxismo representou a síntese de várias correntes quando surgiu. O neo-marxismo pode indicar caminhos mais ousados e complexos na análise da luta de classes, da produção e reprodução, da dominação e resistência, da ideologização e desideologização, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Considero que os educadores, preocupados em agir de forma crítica e histórica na realidade educacional e social, não aceitam esperar por mudanças macrosociais, mas procuram ser agentes das transformações possíveis à utopia de um projeto social emancipatório.

Gramsci (apud Giroux, 1982, p. 33) coloca que a tarefa central dos intelectuais transformadores é "tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico". Portanto, não podemos perder de vista a relação entre o que possa ser considerado como instrumental político-pedagógico ou pedagógico-político de superação dos graves problemas educacionais de reprovação, evasão e repetência na 1ª série e que são também sociais, culturais e econômicos, se formos às raízes de suas origens.

Vivemos em nosso país uma estrutura de terceiro mundo, onde há interesses econômicos e de poder (nacionais e internacionais) que consideram a Educação em perspectivas diferenciadas para as elites e para os trabalhadores. Acreditando numa visão dialética da realidade, concordo com Frigotto (1989, p. 81):

"No processo dialético de conhecimento da realidade o que importa fundamentalmente não é a crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento para uma prática que altere a realidade."

Penso que é na possibilidade de uma estrutura cooperativa que a utopia de uma sociedade humana e igualitária possa ser construída. É na construção de uma consciência e atuação crítica coletiva na realidade presente que se constrói o futuro que se deseja como educador e como cidadão. E, para tal, faz-se necessária a interação entre compromisso político, competência técnica e ação prática, viabilizando-se, assim, a verdadeira **práxis**.

Somente a partir de uma perspectiva dialética da sociedade e da Educação, acredito ser possível o professor trabalhar com conhecimentos que interessem e expressem estratégias para a construção de uma sociedade mais humana.

A busca de uma nova síntese entre a reprodução e resistência na escola está na consideração tanto dos determinantes macrossociais quanto dos microssociais da ação educativa, assim como na análise dos seus efeitos reprodutores e produtores.

No caderno 12, que Gramsci (1989, p. 68)⁴ dedicou à escola, podemos ver sua preocupação em que a mesma não seja meramente ativa, mas criativa e que, para tal, a participação do aluno é fundamental. Considera que a ação ativa do aluno só pode existir se a escola for ligada à vida. Coloca que o primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três, quatro anos e,

"... ao lado do ensino das primeiras noções 'instrumentais' de instrução - ler, escrever, fazer contas, geografia, história - deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos 'direitos e deveres', atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas."

A compreensão da reprodução como estado em jogo e não como conceito, observada por Conell (1990) transparece na reflexão de Gramsci ao dizer que não é a aquisição de capacidades diretivas e nem a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola, mas que esta é dada pelo fato de cada grupo social ter um tipo próprio de escola, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental.

⁴ Fica nítida a preocupação com uma interação entre análises macro e microssocial quando Gramsci (1989, p. 79) posiciona-se que: "... não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação."

E mais:

"Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir e ou de controlar quem dirige." (Gramsci, 1989 p. 87)

Numa reflexão que vai da escola elementar à universitária, Gramsci aponta com clareza, na sua visão utópica, o que entende por escola criativa na realidade social. Freire (1988) argumenta, hoje, de forma bastante similar ao se posicionar sobre a interação educador-educandos na investigação dos temas geradores, conteúdos programáticos e metodologia que interessam a uma educação dialógica como prática de liberdade.

"Assim, escola criativa não significa escola de inventores e descobridores; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um 'programa' pré-determinado que obrige à inovação e à originalidade, a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autónomo do discente, onde o professor exerce apenas uma função amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstre posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas." (Gramsci, 1989, p. 72)

Logo, a busca de uma síntese entre os determinantes macro e microsociais da ação educativa e de seus efeitos reprodutores e produtores, mostra o quanto há de um espaço construtivo e reconstrutivo, crítico e histórico, sobre o que se deve aprender e como se aprende.

INTERACIONISMO, CONSTRUTIVISMO E APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: A COMPLEMENTARIEDADE DO EPISTÊMICO EM ESTUDO

O estudo do quadro epistêmico configurou-se inicialmente na busca da reflexão sobre questões teóricas visando a pontos de aproximação e diferenças entre Piaget (1978, 1987) / Vygotsky (1989, 1991) e Ferreiro, Teberosky (1986) / Luria (1988). Ao longo deste estudo tive a oportunidade de concluir que há uma complementariedade muito maior que as diferenças entre os caminhos percorridos por estes autores. O estudo dos autores citados foi privilegiado por terem sido estes teóricos influentes durante a minha formação enquanto professora alfabetizadora e, posteriormente, na assessoria pedagógica a professores alfabetizadores.

O estudo do quadro epistêmico está voltado para uma área específica do conhecimento, privilegiada nesta pesquisa, que é a apropriação da língua escrita pela criança.

"A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda história do desenvolvimento dos signos na criança." (Vygotsky, 1989, p. 120)

Vygotsky (1989) mostra-nos que a criança evolui do gesto como signo visual que contém a futura escrita (gesto como escrita no ar), passando pelo simbolismo do brinquedo (fala do gesto) e do desenho (gesto fixado em rabiscos e desenhos) até o simbolismo na escrita, com o deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras.

Enquanto Vygotsky revela a busca de processos íntimos que transformam a cultura em conhecimento, enfatizando a intervenção e aprendizagem na interação sujeito-objeto, Piaget privilegia a construção de uma epistemologia genética que vê no conhecimento uma construção contínua, considerando a ação e o desenvolvimento como significativos na interação sujeito-objeto. (Leite, 1991)

"No início de sua obra, Piaget atribuía à linguagem uma importância predominante na estruturação do pensamento, mas esta ênfase vai sendo deslocada da linguagem e interação (com pessoas) à ação e manipulação (com objetos). Em seu último modelo psicogenético, hoje o mais difundido, não é mais a linguagem e sim a ação que estrutura - movida pelo processo biológico da maturação - o pensamento e a consciência." (Freitag, 1986, p. 27)

Para Vygotsky (1991), o curso do desenvolvimento do pensamento vai do social para o individual e para Piaget (1990) o pensamento vem da ação, sendo que para o primeiro, a linguagem antecede o pensamento, e para o segundo o pensamento antecede a linguagem.

Piaget (op. cit.) considera que surge primeiro o pensamento autístico e não-verbal, passando para o pensamento e fala egocêntrica até a fala socializada e o pensamento lógico, sendo que quanto mais se faz uso do pensamento formal, mais necessária se torna a linguagem.

Já para Vygotsky (1991), surge primeiro a fala social, depois a egocêntrica, para então aparecer a fala interior. A fala mais primitiva da criança é global e multifuncional para só posteriormente suas funções tornarem-se diferenciadas, dividindo-se, então, em fala egocêntrica e comunicativa. A fala egocêntrica seria, então, o elo genético da fala social com a interior, estando sempre pronta a aparecer para organizar o pensamento e a ação, quando o sujeito se defronta com um problema, enquanto a fala interior corresponde à fala silenciosa

do pensamento que não é externalizada oralmente pelo sujeito, mas que organiza o pensamento mentalmente.

Se a compreensão da relação pensamento e linguagem mostra a possibilidade de uma visão dialética dos caminhos percorridos por Piaget e Vygotsky, Kohlberg et al. (apud Freitag, 1986, p. 43) procuram

"... as semelhanças entre as duas posições, ressaltando a importância - para o nosso conhecimento dos processos lingüísticos e intelectuais em crianças - da construção de ambos os autores."

Alguns dos estudos de Kohlberg et al. (op. cit.) dão mais razão às abordagens do psicólogo russo, considerando também, através de estudos experimentais, que a linguagem egocêntrica não desaparece de todo na vida do adulto e sim tem maior incidência entre crianças e pessoas idosas, assim como concordam com a posição levantada por Vygotsky (1991) de que a frequência de expressões egocêntricas aumenta em crianças que se defrontam com problemas.

Adrian Montoya⁵, em palestra que proferiu no nosso programa de pós-graduação, em 19 de novembro de 1993 analisa as interpretações de Piaget e Vygotsky. Considera que para o primeiro a palavra é derivada de ações, pois a mesma, antes de processar objetos, está ligada a organização dos esquemas sensório-motores. Já, para o segundo, a palavra tem sua significação determinada pelo objeto. Ela reflete o mundo externo e também o planeja.

Estou trazendo aqui algumas posições de autores que analisam as obras tanto de Piaget quanto de Vygotsky, justamente no sentido de ver os pontos convergentes e divergentes, assim como as faltas que um referencial apresenta ao definir-se por uma abordagem do conhecimento que privilegia as dimensões sócio-históricas - em Vygotsky - ou o sujeito epistêmico - em Piaget. Tanto Vygotsky quanto Piaget são alvo de análise

⁵ Adrian Montoya é professor do Departamento de Psicologia da UNESP: Marília - São Paulo.

Tanto Vygotsky quanto Piaget são alvo de análise crítica de diversos autores. Em Vygotsky, as críticas apontam lacunas no estudo aprofundado do papel do sujeito e dos mecanismos e processos que atuam nos níveis interpsicológicos e intrapsicológicos e na passagem entre os dois planos. Em Piaget, ficam em torno de que a dimensão construtivista do conhecimento aparece bem caracterizada e suficientemente estudada, enquanto a dimensão interacionista não passa pela mesma análise intensa. (Leite, 1991)

Embora vivenciando contextos diversos, podemos dizer que Vygotsky e Piaget buscaram a síntese de concepções antagônicas com as quais se defrontaram em suas vidas, buscando redimensioná-las em bases teóricas completamente novas. Considero estas buscas, tanto em Piaget quanto em Vygotsky, interdisciplinares.

Em 1924 e na década subsequente, Vygotsky (1989) dedicou-se à construção de uma crítica penetrante à noção de que a compreensão de funções psicológicas superiores humanas poderia ser atingida pela multiplicação e complicação de princípios derivados da psicologia animal, em particular aqueles princípios que representam uma combinação mecânica das leis do tipo estímulo-resposta. Ao mesmo tempo, produziu uma crítica devastadora às teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação ou, em outras palavras, estão, de alguma maneira, pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem.

Vygotsky (op. cit.) enfatizou as origens sociais da linguagem sendo o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa.

A concepção deste autor desvela o papel que a atividade externa desempenha na construção da mente humana e estabelece um parentesco muito estreito entre desenvolvimento e educação, considerando que a aprendizagem escolar orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento.

Para ele, o processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem; o processo de desenvolvimento segue o de aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.

Ao mesmo tempo que a área de desenvolvimento potencial explicita a aprendizagem, apresenta a possibilidade de intervenção.

Para o entendimento da relação entre desenvolvimento potencial, proximal e real, cabe trazer aqui o que Vygotsky (1989, p. 97) entende por zona de desenvolvimento proximal:

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

A relação que Vygotsky estabelece entre desenvolvimento e instrução é significativa para entendermos o papel do professor investigador. Este, acredito, procura investigar e compreender de forma aprofundada o conhecimento em termos de natureza e funções para poder intervir com qualidade na ampliação ou transformação do conhecimento.

Sobre essa relação temos a posição de Vygotsky (apud Wertsch, 1988, p. 89):

"A instrução ... não é desenvolvimento, mas uma instrução devidamente organizada ... impulsiona o desenvolvimento mental, fazendo surgir na vida uma série de processos evolutivos que, independentemente da instrução, constituem um momento universal e internamente necessário ao desenvolvimento da criança".⁶

⁶ Esta tradução, como as demais, é de minha responsabilidade.

Se Vygotsky (op. cit.) nos coloca que a instrução não pode ser identificada como desenvolvimento, também deixa claro que esta é fundamental para o desenvolvimento. Demonstra a preocupação em não ficar na análise de como a criança é, mas de como pode vir a ser e para isto conta a instrução, que, para Vygotsky, nada mais é que a intervenção na zona de desenvolvimento potencial.

Contemporâneo de Vygotsky, Piaget (1987) baseia suas análises nas contribuições da Biologia a partir do estudo de cinco doutrinas de adaptação biológica - lamarckismo, vitalismo, pré-formismo, mutacionismo e interacionismo - e nas contribuições da Psicologia com as teorias de inteligência correspondentes - empirismo associacionista, intelectualismo vitalista, apriorismo e psicologia da forma, teoria das tentativas e teoria da assimilação.

A relação que Piaget (1978) estabelece entre Biologia e Psicologia mostra a evolução do conhecimento nessas áreas como produto de uma construção histórica, de natureza individual e coletiva, que leva à compreensão do sujeito epistêmico, ao mesmo tempo que evidencia que as funções psicológicas prolongam a organização biológica, sendo ambas formas de equilíbrio diferenciadas.

Considerando as diversas soluções epistemológicas dadas aos papéis do sujeito e do objeto no conhecimento, Piaget posiciona-se frente às que enfatizam o papel do sujeito ou o papel do objeto, como duas posições extremas, analisando, então, uma terceira possibilidade em que haveria uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. Para ele, o objeto existe, mas só pode ser conhecido por aproximações sucessivas através da ação do sujeito. (Leite, 1991).

Pode-se dizer, então, que uma das grandes descobertas piagetianas foi a de observar que o crescimento intelectual não consiste em adição de conhecimentos, senão em grandes períodos de reestruturação das mesmas informações anteriores, que mudam de natureza ao entrar num novo sistema de relações.

Diferenciando-se de Vygotsky (1989, 1991), numa perspectiva que privilegia mais o desenvolvimento do que a instrução, Piaget (apud Kesselring, 1990, p. 63) enfatiza a possibilidade de serem oferecidas oportunidades para a própria criança construir e reconstruir conhecimentos: "Tudo o que a gente ensina a uma criança, a criança não pode mais ela mesma descobrir ou inventar."

Piaget (apud Prestes, 1993) estudou a inteligência em termos evolutivos e não como uma simples coleção ou somatório de condutas. Apresenta os estágios do desenvolvimento a partir da inteligência sensório-motora até a inteligência reflexiva. Considera a ação como condição necessária, mas não suficiente, do conhecimento. Novas ações ou ações habituais transferidas para outras circunstâncias trazem consigo, em geral, diferentes experiências e, conseqüentemente, novos conhecimentos. E é pela tomada de consciência que o sujeito reflete sobre a ação para dela apropriar-se e redimensioná-la, podendo assim, através de descentrações progressivas, chegar a processos cada vez mais complexos de abstração reflexionante.

Já a teoria *vygotskyana*, em seu conjunto, apresenta-se de forma diversa da de Piaget na medida em que rompe com a idéia de continuidade para agudizar a dimensão de ruptura e revolução, vendo na interiorização da cultura a causa do desenvolvimento.

Para Vygotsky (1987), as funções mentais superiores são resultado de transformações de funções psicológicas básicas através da interiorização, ocasionando formas de mediação diferentes (no sentido e significado) que, atuando algumas vezes separadamente e, em outras, em um estreito jogo dialético, determinam distintos tipos de realizações cognitivas e lingüísticas.

No Simpósio Internacional sobre Novas Perspectivas nos Processos de Leitura e Escrita, realizado no México em 1981 (Ferreiro, Palácio, 1990), foi discutido que a orientação total da obra de Piaget é mais epistemológica do que psicológica, ao passo que a

orientação de Vygotsky é, provavelmente mais sociopsicológica do que epistemológica, o que explicaria, em parte, as diferenças nas suas produções teóricas.

A constatação de complementariedade em Piaget e Vygotsky transparece também na análise dos estudos de Ferreiro, Teberosky (1986) e Luria (1988).

Ferreiro, Teberosky (1986) e Luria (1988) pesquisaram sobre a apropriação da língua escrita. Luria (op. cit.) iniciou essa investigação ainda com Vygotsky vivo na década de 20 e Ferreiro, Teberosky (1986), na década de 70.

A pesquisa junto à produção escrita de crianças não alfabetizadas mostra a pré-história individual de cada uma na apropriação da língua escrita como um processo dialético entre o caminho desenvolvido pela humanidade (filogênese) e o processo individual de cada sujeito (ontogênese).

Para Vygotsky, Luria (apud Wertsch, 1988) a filogênese, ontogênese e história social, são desenvolvimentos em que cada um começa onde termina o anterior, servindo para sua continuação em uma nova direção, de tal forma que esta mudança de direção e de mecanismos de desenvolvimento não impedem, de modo algum, a possibilidade de uma conexão entre um e outro processo.

Portanto:

"A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras." (Luria, 1988, p. 143)

Ferreiro, Teberosky (1986, p. 33), ao investigar como a criança se apropria da escrita, consideram que:

"... ao planejar situações experimentais procuramos que a criança colocasse em evidência a escrita tal como ela a vê, a leitura tal como ela a entende e os problemas tal como os põe para si."

Luria (1988) e Ferreiro, Teberosky (1986) partem de uma mesma preocupação inicial que é a de indagar sobre a forma como a escrita se desenvolve entre crianças pequenas antes de entrarem na escola, tendo, no entanto, como diferença importante a consideração inicial do que possa ser considerado como escrita.

Para Luria (apud Rocco, 1990, p. 28):

"... a pré-história da escrita tem suas origens no momento em que a criança consegue relacionar rabiscos e marcas gráficas diversas com determinado referencial".

Já Ferreiro, Teberosky (1986, p. 183) consideram que a própria imitação do ato de escrever seria um primeiro nível da construção real da escrita, sem necessariamente precisar de uma interpretação ligada a um referencial específico: "... escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da escrita."

Luria (1988) faz uma análise aprofundada da pré-história da escrita nos seus aspectos mais primitivos de representação. Apresenta os estágios por que passa a criança nessa compreensão de como se representa a escrita e que ficam muito próximos da própria história percorrida pela humanidade na construção da linguagem escrita. No primeiro estágio, a criança acredita ser capaz de escrever antes mesmo de saber o que deve ser escrito. Ou seja, faz rabiscos indistintos ou marcas, que podem ser letras mas não ultrapassando a fase da atividade gráfica primária, não diferenciada, sendo que a escrita não está associada a nenhum referencial definido. Nem o número de itens, nem o tamanho, nem ainda a forma do próprio objeto têm qualquer influência nas anotações. Já no segundo estágio a criança faz associações entre as sentenças ditadas e o que escreve, passando, então, a anotar essas

sentenças; ao ler determinado rabisco, a criança diz uma das sentenças que considera correspondente. No terceiro estágio, nenhum rabisco em si mesmo significa coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferem-lhe a função de auxiliar técnica da memória. Essa escrita topográfica, não-diferenciada, apareceu nos povos primitivos e foi de grande interesse para Luria (op. cit.), que considerou esse auxílio técnico não-diferenciado o precursor da verdadeira escrita. No quarto estágio, percebe-se a mudança de uma escrita não-diferenciada a uma atividade gráfica diferenciada. Dois fatores contam para essa transição: o número ou quantidade do referencial e a forma do conteúdo do que é apresentado à criança. Nesse estágio, a criança começa a ler o que escreve. E o final da pré-história da escrita infantil é representado pelo quinto estágio, com o uso da escrita pictográfica. Ou seja, a criança passa a usar o desenho (de que há muito se utiliza) como forma de lembrar alguma coisa. A escrita simbólica arbitrária (uso de signos) é combinada com a pictografia pela criança quando o desenho deixa de ser suficiente. Esse desenho, agora diferenciado, configura-se como uma atividade intelectual bem mais complexa, representando o vestibulo da escrita fonética que irá sucedê-lo.

O estudo de Luria (op. cit.) mostra uma preocupação em investigar os aspectos que levam a criança a passar de um estágio para o seguinte, a partir das interpretações que fazem de como se representa a escrita. Mostra, também, que a criança numa pré-história individual reconstrói a escrita que a humanidade construiu historicamente, dando ênfase à relevância de aspectos como a cultura, a intervenção do pesquisador (ou professor) e de outros sujeitos (os colegas com hipóteses mais avançadas) nessa apropriação.

Considero que como a pré-história da escrita investigada por Luria (op. cit.), temos em Ferreiro, Teberosky (1986) uma análise significativa de como se dá a construção da escrita, a partir da diferenciação entre representação icônica e não-icônica, e privilegiando mais o processo cognitivo do que a intervenção cultural. Essas pesquisadoras re colocam a questão da alfabetização valorizando a perspectiva do aprendiz, tendo como questões

descobrir qual o caminho percorrido pela criança para aprender a ler e escrever (como se representa a escrita) e como a criança chega a compreender as características, o valor e a função da escrita (o que a escrita representa). Apresentam cinco níveis para a psicogênese da língua escrita. No nível 1, a criança tem como questão diferenciar duas formas de representação: a icônica (desenho) e a não-icônica (escrita), para então, no nível 2, após superar as questões do nível anterior, preocupar-se com as variações qualitativas - caracteres diferentes - e com as variações quantitativas - número de caracteres. Só no nível 3 é que a criança supera a relação figural da escrita com o objeto a ser representado e passa a relacioná-la com a fala, ainda de forma equivocada, o que representa nitidamente o erro construtivo - colocando um sinal gráfico ou uma letra para cada sílaba. No nível 4, a criança passa a fazer uso da hipótese silábica já associada a uma concepção alfabética da escrita, fazendo uma representação mesclada dessas duas hipóteses. E é no nível 5 que a criança afirma-se na concepção alfabética, usando-a de forma sistemática, mas tendo ainda, dentro deste nível questões a resolver sobre a representação convencional da língua.

Rocco (1990), que analisa os estudos de Luria (1988) e Ferreiro, Teberosky (1986), argumenta que, em verdade, as interpretações desses autores sobre a construção da escrita pela criança não se opõem, mas se complementam, enquanto diferentes momentos de um mesmo processo.

O próprio Luria (1988) argumenta que inspirou-se nas posições que Vygotsky (1989) tinha a respeito da escrita, aprofundando essas questões. E quando se propôs realizar, a partir da proposta de Vygotsky (op. cit.), o estudo da construção e desenvolvimento da escrita, sua convicção teórica era de que a história da escrita entre crianças bem pequenas começa muito antes de elas poderem escrever suas primeiras palavras e frases.

A esse propósito, afirmava Vygotsky com extrema propriedade:

"Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores." (op. cit., p. 119)

"Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita". (op. cit., p. 119)

Sobre o referencial piagetiano que guia a pesquisa de Ferreiro, Teberosky (1986, p. 281), eis a posição das mesmas:

"Foi graças à Teoria de Piaget que pudemos tentar uma aproximação diferente a um tema que mereceu uma literatura abundante, foi graças a essa teoria que pudemos descobrir um sujeito que reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efetivo e uma originalidade nas concepções que nós, adultos, ignorávamos.

Utilizar a Teoria de Piaget num novo campo é uma aventura intelectual apaixonante. Não se trata de simplesmente aplicar as 'provas piagetianas' para estabelecer novas correlações, mas sim de utilizar esquemas assimiladores que a teoria nos permite construir para descobrir novas observáveis. A partir daqui fica aberta uma nova possibilidade: a de construir uma teoria psicogenética da aquisição da língua escrita."

Estas autoras tomam conhecimento, ao finalizar o trabalho de pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, que Vygotsky (1989) já tinha assinalado, há décadas, que se fazia necessária uma investigação científica sobre a pré-história da linguagem escrita na criança.

Considero revolucionárias as novas propostas de alfabetização embasadas a partir dos trabalhos de Ferreiro, Teberosky (1986), segundo as quais a construção da escrita pela criança não se atrela ao domínio de habilidades motoras e à posse de um código gráfico, mas

é antes o resultado de um processo de representação da linguagem, processo histórico e individual de todo um sistema de representação simbólica. No entanto, maior é a admiração ao verificar-se que essas idéias revolucionárias norteavam já na década de 20 toda uma pesquisa de Luria (1988) sobre a apropriação da escrita como parte do processo do desenvolvimento cultural das crianças pré-escolares.

Trazer como aporte teórico o **como se aprende** - Piaget e Vytotsky, assim como Ferreiro, Teberosky e Luria - tem por a preocupação a formação de alfabetizadores e a construção de conhecimentos pelos alfabetizados, especialmente no que concerne a apropriação da língua escrita.

Ou seja, **como se aprende é também um dos conteúdos que se deve aprender** na reflexão que o alfabetizador faz de sua ação como professor considerando os referenciais teóricos de sua prática e o processo de alfabetização de seus alunos. Para educadores envolvidos com a capacitação de professores o **como se aprende** também ganha esse significado.

Quero também ressaltar que para ambos - professores e assessores - uma compreensão aprofundada, deste e outros conteúdos importantes à alfabetização, permitelhes refletir dialeticamente sobre o próprio processo de formação e a intervenção nos processos de construção uns dos outros.

A INTERDISCIPLINARIEDADE E A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO:

UMA RELAÇÃO DESEJADA

Até o início do mestrado, eu tinha como preocupação questões macro da evasão, repetência e analfabetismo para a análise de uma prática, por considerar a nível amplo, que a prática docente espelhava somente essas questões sociais.

A reflexão e a crítica aprofundada em relação a essa prática no trabalho de assessoria a professores na Equipe de 1ª Série da Secretaria Municipal de Educação (final de 1989/93), permitiram e permitem repensar o espaço de atuação ali existente para a transformação social de forma objetiva e concreta. A atuação em sala de aula como professora alfabetizadora e a nível de 3º grau também foram de grande importância no pensar e repensar da prática do professor alfabetizador.

Logo, se inicialmente me parecia que somente contava para os problemas da evasão, repetência e analfabetismo, a forma como se estabelecem as relações de produção numa estrutura capitalista, à medida que me embrenhava numa prática comprometida com a transformação dessas relações, fui percebendo que a alfabetização pode crescer em qualidade e quantidade, mesmo sem contar com a estrutura política e econômica que se deseja, desde que se realize um trabalho crítico e competente.

Assim, o trabalho com a formação de professores alfabetizadores paralelamente ao aprofundamento de minha própria formação enquanto alfabetizadora, numa constante busca de afinidade entre teoria e prática, está sintonizado com a construção de uma análise que supere a visão dualista, seja a da separação entre espaços micro (visão de escola) e macro (visão de sociedade), ou entre compromisso político e competência técnica. Na verdade, faço uma busca interdisciplinar das diversas contribuições que podem dar os diferentes campos do conhecimento para uma ação qualificada na superação da fragmentação dessa ação e dos referenciais que a sustentam.

A medida que o professor torna-se melhor qualificado como educador que reflete e investiga sobre sua própria prática, criticamente, acredito que seja possível atender de forma efetiva e eficiente as necessidades da classe trabalhadora.

Ao preocupar-me com a competência do professor comprometido com os interesses de superação da dominação de uma minoria (a elite) sobre uma maioria (as classes populares), comecei a envolver-me com a busca de estratégias de ação visando à superação desta relação de dominação entre classes e nas próprias classes. E isto foi levando-me a afunilar o problema da evasão, repetência e analfabetismo como problema de pesquisa, transparecendo-me como foco a ser investigado a ação do alfabetizador enquanto agente de transformação via intervenção didático-pedagógica, por vê-la como grande estratégia de que o professor pode lançar mão no trabalho cotidiano com seus alunos e comunidade escolar.

Pela via da investigação-ação, que antevero como a possibilidade de pensar a prática didático-pedagógica a partir de aspectos que são próprios da Pedagogia - além da consideração da contribuição das outras áreas de conhecimento e construção de um pensar e agir interdisciplinar - quero influir na formação de professores alfabetizadores como pesquisadores e destes receber influências na transformação da minha formação tendo em vista um pensar e agir transdisciplinar. Ou seja, quero, da forma mais explícita e consciente possível, fazer esta auto-reflexão da relação educador-educando e educandos-educadores (Freire, 1988). Normalmente, numa pesquisa, a consideração do próprio processo de formação do pesquisador não é posta em discussão, mas somente a dos pesquisados.

Shor, em diálogo com Freire (Freire, Shor, 1990, p. 21), ilustra essa relação educador-educando numa perspectiva de investigação-ação que não só reproduz, mas produz, e que pode ser pensada no nosso caso de assessor-investigador-investigado e professores-investigados-investigadores:

"... o primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos. Esta é uma tarefa básica da sala de aula libertadora, embora, por si só, seja apenas preparatória, porque o processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tanto os textos do curso como a sua própria linguagem e realidade.

Julgo que este tipo de escola pode produzir conhecimento não supervisionado ou não oficial. Isto desafiaria a comercialização da ideologia oficial feita pela escola. ... O questionamento crítico pode produzir uma literatura a partir do nada, uma educação paralela, ou uma classe paralela, em contraposição às classes oficiais. Esse tipo de ensino pode produzir um conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento.

...
Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade."

Outro aspecto a retomar nesse processo de investigação-ação é o que caracteriza a própria definição do problema de pesquisa ao longo da formação e durante este estudo, aqui representado como um recorte no meu próprio processo de formação e ação pedagógica.

Ao avançar⁷ da análise de aspectos macro, como influência e interferência direta da estrutura política e social na atuação da escola, para aspectos micro, aprofundando a intervenção e competência do professor enquanto agente de mudança na transformação da escola e da realidade social, as questões de pesquisa se redefiniram.

Antes, as questões correspondiam a entender as causas sociais mais amplas da repetência, evasão e analfabetismo com vistas à compreensão do caráter reprodutivo da escola. Agora, as questões não mudaram simplesmente de foco, mas representam uma mudança de ponto-de-vista sobre a competência da ação. Esta pode mais do que só reproduzir. Pode influir na transformação da realidade desde que acreditemos ser possível educar nossos alunos com valores que visem à construção de uma sociedade mais humana. Uma escola pública de qualidade não pode continuar excluindo, mas tem que ter em vista a formação de cidadãos críticos e influentes na construção da realidade social mais democrática.

Parece-me, então, que a interdisciplinariedade e a investigação-ação apresentam-se como uma relação desejada, na medida em que, de posse dos referenciais conquistados a partir da reflexão sobre a interação teoria-prática, o educador possa redimensionar sua ação e seus referenciais teóricos numa investigação-ação constante.

⁷Digo avançar no sentido de não perder de vista as questões macro, mas redefini-las e intervir sobre elas através de questões micro.

"O verdadeiro objetivo da investigação interdisciplinar é, portanto, uma reforma ou uma reorganização dos domínios do saber, por trocas que consistem, na realidade, em recombinações construtivas." (Piaget apud Flores, 1993, p. 56)

A interdisciplinariedade não é só uma categoria do conhecimento, mas também da ação. Ação que exige rigor, intencionalidade e projeto no pensar e agir interdisciplinar, onde pressupostos epistemológicos e metodológicos são periodicamente revisados. (Fazenda, 1991)

Não diria que fazer investigação-ação com professores, tendo os mesmos como pesquisados e pesquisadores, seja uma ação interdisciplinar desde seu início, mas vejo aqui um caminho para que as escolas e a academia possam chegar a fazer pesquisas de caráter interdisciplinar e especialmente transdisciplinar. Vejo esta última, como possível na escola pública, na medida em que a pesquisa passe a ocupar espaços de ação e intervenção visando à melhoria da realidade social e educacional.

Flores (1993, p. 58) considera que uma pesquisa é transdisciplinar, quando "tenta reunir teoria e prática, para além da preocupação disciplinar acadêmica."

Sobre a importância de a ação e pesquisa interdisciplinar chegarem a estágios de transdisciplinariedade, apresento palavras de Gramsci (apud Flores, 1993, p. 58), visualizando-a possível na escola pública através da investigação-ação dos professores com seus alunos, colegas e comunidade escolar:

"Criar uma cultura nova não significa somente fazer a nível individual grandes descobertas originais, mas antes difundir de maneira crítica idéias já descobertas, socializando-as, por assim dizer, delas fazendo base de ação vital, elementos de coordenação, de estruturação intelectual e social. Que uma massa de homens seja conduzida a pensar de maneira unitária a realidade presente é um fato filosoficamente mais importante e original do que a descoberta por um gênio filosófico de uma nova verdade que permanecerá patrimônio de círculos restritos de intelectuais."

"Duvido, logo in(ter)disciplino" (Flores, 1993, p. 58), é o caminho para reconstruções convergentes com avanços, o qual vejo vislumbrado no conhecimento e na ação garimpados via

investigação-ação, em que a pesquisa permite espaços para a dúvida, a incerteza, o desconhecido a conhecer, a busca, ...

Velloso (1992) faz um estudo das principais tendências na pesquisa educacional na América Latina desde a década de 60 até nossos dias e aponta alguns desafios que as pesquisas vêm se propondo a analisar, dos quais cito, aqui, a necessidade de superar a defasagem entre abordagens macro e micro no estudo dos fenômenos educacionais, a formação de professores e de equipes de pesquisadores, assim como a construção de uma Ciência da Educação. Esses aspectos são, de certa forma, trabalhados neste estudo e apresentam-se como preocupações coletivas na pesquisa educacional no nosso continente.

Apresento estas informações de Velloso (op. cit.) no sentido de pontuar minhas preocupações nesse espaço mais amplo de preocupações da pesquisa educacional.

Na análise do desenvolvimento do trabalho de campo, que se dará a seguir, pretendo trabalhar de forma mais detida e aprofundada a construção de uma Ciência da Educação no seu campo próprio de ação que é a prática docente.

"Em meu entender, isso significa continuar o processo de construção das ciências da Educação que, até certo ponto, contam com as contribuições da Filosofia, História, Psicologia e Ciências Sociais, aplicadas à Educação, mas não se resumem a essas, já que o campo possui seu próprio caráter específico."(Velloso, 1992, p. 19)

Carr (1993)⁸ nos coloca que é preciso lembrar que a Educação é uma prática. Ela é consequência da ação dos professores e, portanto, a participação dos professores é fundamental para a Educação e para a pesquisa em Educação.

A ação na formação de professores tem mostrado que ter consciência do processo de apropriação dos conhecimentos e do próprio processo de formação significa, para o professor,

⁸Argumentação trazida em comunicação pessoal durante o Seminário: Construindo uma Ciência Crítica da Educação, (For Education: Towards a Critical Educational Science) que o autor ministrou no Programa de Pós-Graduação FAGED/UFRGS.

assumir os erros construtivos e as assimilações deformantes, agindo no sentido de avançar nessa caminhada construtiva e reconstrutiva a nível individual e coletivo.

Gostaria de trazer os conhecimentos da Psicologia, privilegiados neste estudo a partir de Piaget e Vygotsky, Ferreiro, Teberosky e Luria, relacionando o construtivismo interacionista enquanto teoria epistêmica e psicogênese da língua escrita, especialmente em Piaget / Ferreiro, Teberosky, assim como apropriação cultural e pré-história da língua escrita, considerando Vygotsky e Luria, para pensar a Pedagogia enquanto Ciência da Educação. Pois, se a Pedagogia se ocupa da prática dos professores, estes são **conteúdos** importantes na ação do alfabetizador.

A Pedagogia se preocupa tanto com o discente como com o docente. E para esta preocupação não ficar polarizada em um sujeito ou no outro, considero importante vê-los em relação. Ou seja, o construtivismo interacionista leva-me a pensá-los numa interação sujeito ↔ objeto e sujeito ↔ meio, onde a aprendizagem não vem do objeto, mas da interação entre sujeitos (alunos, colegas, professores, especialistas, assessores, pais, ...) com o objeto de estudo (advindos dos interesses e necessidades expressos conscientemente ou percebidos a partir de problemas ou questões presentes na realidade social e educacional).

Fazendo analogia com o que Vygotsky (1989) chama de zona de desenvolvimento proximal, cabe ao professor na sua sala de aula ou entre seus colegas, visando à apropriação de conhecimentos teórico-práticos, assim como ao assessor ou outro especialista da própria escola (diretor, vice-diretor, orientador, supervisor), pensando-se na capacitação de professores, agir entre a zona de desenvolvimento real (solução independente de problemas pelo aluno ou pelo professor) e a zona de desenvolvimento potencial (solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes). Com essa analogia quero deixar claro que não penso que o lugar do conhecimento seja privilégio de alguns educadores, mas são conhecimentos e ações diferenciados em interação, que acrescentam à prática de cada educador uma melhor compreensão e ação na mesma.

Para Freire (1988) o educador problematizador (seja ele professor, assessor ou especialista da escola), em oposição à concepção bancária, vê os educandos (alunos ou professores) como investigadores críticos em diálogo com esse educador, investigador crítico também. Considero, portanto, que essa construção é infundável, precisando o referencial construtivista-interacionista e a

investigação-ação estar em consonância com as necessidades e interesses dos alunos, na busca da melhoria da escola e da realidade social.

Gostaria agora de pensar a Pedagogia enquanto Ciência da Educação a partir das análises que a Sociologia faz da instituição escolar e de sua relação com a realidade social, tanto no que tange a aspectos macro e de reprodução, como a aspectos micro e de produção (Giroux, 1983). A Sociologia fala à Pedagogia sobre o "que se deve aprender" (Silva, 1993) ao pensar a nível micro os currículos escolares, e vê a escola enquanto reprodutora das relações de produção, ao situá-la como instituição criada para reproduzir tais relações.

Já disse antes, que o currículo da escola não pode ser alienado em termos de **o quê, como, por quê e para quê**, tanto no que se refere à formação de professores, como aos interesses da classe trabalhadora. Logo, o investigador social competente, considerado numa visão gramsciana como **intelectual orgânico**, seja ele professor e/ou pesquisador **na e para a Educação** - não cai na ilusão de considerar suas teorias como verdades absolutas, mas sim como teorias abertas, passíveis de reconstrução. (Carr, Kemmis, 1988)

"A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político. Porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes em geral, mas somos competentes para uma classe e não somos para outra." (Gadotti, 1990, p. 14)

Ou seja, o educador comprometido e competente a que me refiro no trabalho de capacitação de professores, é o o envolvido num projeto de transformação da realidade educacional e social.

E é pensando na formação desse educador crítico e competente, e mais especificamente, no alfabetizador, enquanto agente de transformação social, que considero significativa a análise feita por Mochcovitch (1990) a respeito da posição de Gramsci (apud Mochcovitch, 1990) sobre a escola. Para Gramsci (op. cit.), ao mesmo tempo que a escola tem uma função reprodutora da realidade, tem uma possibilidade de intervir na construção de uma sociedade mais justa e cooperativa, na conscientização crítica e acesso à cultura universal.

Portanto, na busca de uma Ciência da Educação, não considero que a questão esteja em dar maior peso à Psicologia ou Sociologia, privilegiadas neste estudo. Parece-me que precisamos buscar nas várias áreas do conhecimento elementos que nos permitam compreender e agir na realidade social de forma a influir na sua transformação.

Assim como a inter e a transdisciplinariedade dos referenciais teóricos é busca e tentativa de construção neste estudo, a concepção da alfabetização quer apresentar-se dimensionada nesta visão de homem e realidade social, considerando a interação dialética do que se deve aprender com o como se aprende para a atuação crítica e transformadora dos alfabetizados, sejam eles o professor, o aluno ou o capacitador de alfabetizadores.

Acredito ser possível que o alfabetizador seja agente de mudança com vistas à transformação da realidade social buscando na alfabetização a formação do leitor e escritor crítico que aprende a respeito da realidade, compreendendo-a e atuando sobre ela.

Refliço a seguir sobre os modelos e paradigmas de leitura e escrita através de uma compreensão sociopsicolinguística da alfabetização e, portanto, interdisciplinar.

"Sem dúvida, os modelos de leitura e escrita ora disponíveis, mostram-nos não só o pensamento filosófico de uma dada época, ou os pensamentos filosóficos coexistentes através das épocas, como também uma concepção, sobre o processo educacional, os quais se evidenciam principalmente na prática institucional do dia-a-dia de uma sala de aula." (Braggio, 1992, p. 2)

Tomando por base os principais paradigmas metodológicos -empirismo, racionalismo e dialética - esta autora (op. cit.) seleciona alguns modelos de leitura, fazendo sua descrição e análise, tanto do ponto de vista das influências teóricas sofridas e de seu conteúdo, como da sua íntima interconexão com a prática pedagógica. Considero significativa a análise da autora para este estudo, no sentido de pontuar o significado que o professor alfabetizador precisa dar ao seu trabalho.

Ao descrever os paradigmas, ela traça uma linha de tempo partindo dos modelos de base empírica para os racionalistas até o dialético, que passa pelos interacionistas I e II até o sociopsicolinguístico e seu redimensionamento.

O primeiro deles inspira os métodos de alfabetização e considera o sujeito como tábula rasa onde o significado só existe no objeto e no material escrito, o qual deve ser assimilado pelo leitor no ato de ler.

O segundo surge no final dos anos 60 e representa uma mudança de paradigma, no campo da Linguística, do empirismo para o racionalismo. O sujeito passa, então, de tábula rasa para processador ativo do conhecimento, dotado filogeneticamente de capacidade para adquiri-lo, sem haver, no entanto, a consideração do conteúdo sócio-histórico onde se dá a relação sujeito-linguagem.

O terceiro paradigma aparece no final dos anos 70 e vem da reformulação do segundo na consideração do sujeito em interação com objeto de conhecimento em seu contexto social, das comunidades heterogêneas e da cultura diversificada.

Da visão behaviorista à visão interacionista percorreu-se um longo caminho. Mas da visão interacionista à sociopsicolinguística o caminho é menos longo, já que a primeira, ao revisar sua própria posição, redimensiona o que entende por processo de leitura e escrita.

"... a visão interacionista de leitura postulava a interação entre o leitor e o texto, isto é, entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Contudo terminado o ato de leitura, ambos percorrem caminhos separados. Ou como afirma Harste (1985): ... o leitor e o texto se tocam, mas então ambos seguem caminhos separados.' Na visão sociopsicolinguística, leitor e texto, não apenas se tocam, mas no processo, se transformam." (Braggio, 1992, p. 68)

A referida autora (op. cit., p. 68) considera, no entanto, que o modelo sociopsicolinguístico precisa ser redimensionado, pois não apresenta como preocupação a formação do leitor crítico:

"Percebe-se tanto nos escritos de Rosenblat e dos de Goodman como nos de Harste et al. que a preocupação está localizada no bom leitor e escritor, a fim de que este, de posse da leitura e escrita, atue de maneira funcional na sociedade. Em nenhum momento, sente-se em suas propostas uma concepção de linguagem escrita como um instrumento formador da consciência do homem, a qual o capacita a ser um leitor crítico, a pensar e refletir sobre a sua realidade e a atuar nesta realidade como um agente sócio-histórico. Ou seja, as abordagens propostas, apesar de conceberem a leitura e a escrita e a sua aquisição estritamente vinculadas à realidade do homem, não remetem o homem de volta a esta realidade como um ser crítico e transformador."

Braggio (op. cit.) considera que são autores como Vygotsky, Luria, Baktin e Freire que, ao pensarem a linguagem, sua aquisição, o homem e a sociedade de forma totalizante, concreta, possibilitam o redimensionamento do modelo sociopsicolinguístico, a fim de que este dê conta de que o leitor, ao se apropriar da linguagem escrita, possa fazê-lo de maneira crítica, utilizando-a como instrumento de reflexão sobre sua realidade e sua **práxis**.

Após essa reflexão envolvendo a Pedagogia, Psicologia e Sociologia no meu trabalho enquanto assessora de professores, creio ter contextualizado a busca de um pensar e agir interdisciplinar e transdisciplinar, sustentado pela investigação-ação.

E foi com este espírito que procurei trabalhar com os referenciais teóricos **na e entre** a Sociologia, Psicologia e Pedagogia, a partir de um pensar e agir amparados na investigação-ação, por vislumbrar assim a **práxis** da educação como agência social.

A complementariedade das disciplinas consideradas na fundamentação teórica desta pesquisa permite, mesmo que parcialmente, uma compreensão mais abrangente da relação entre educação, visões de homem e sociedade.

Considero este pensar interdisciplinar significativo à compreensão da prática dos alfabetizadores e da minha ação e reflexão na assessoria. Assim como considero transdisciplinar a possibilidade de refletir criticamente sobre estes conhecimentos interdisciplinares num coletivo mais amplo que vá além dos docentes.

O quê, como, por quê e para quê são questões que interessam às várias áreas do conhecimento e à ação didático-pedagógica dos professores e de todos os envolvidos com a educação. Portanto, pais, alunos, moradores, comunidade organizada, sindicato, ... precisam participar efetivamente desta investigação-ação transdisciplinar, conforme os interesses e

necessidades percebidos e discutidos para a construção de um currículo escolar revolucionário. Ou seja, o ápice de um pensar e agir transdisciplinar está numa **práxis** onde educadores educam e são educados **com e por** todos os segmentos da escola e realidade social.

Tendo em vista a construção interdisciplinar dos referenciais teóricos que sustentam este estudo, apresento quadro com a síntese dessa fundamentação.

Resumo da fundamentação teórica

Temas	Autores	Implicações para o estudo
Análises críticas da reprodução	Apple Connel Marzola Silva Willis	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de ir além da posição de denúncia. - Consideração de espaços de reprodução e produção. - Relação entre os níveis macro e microsocial. - Ênfase em estudos estruturais da reprodução e desprivilegio das ações dos sujeitos como produtoras. - Análise da reprodução como estado em jogo e não como conceito. - Espaço para a reprodução criativa. - Resistência como ação viva na escola dependendo de interpretação.
Apreciação crítica da resistência	Arroyo Bernardo Giroux Marker	<ul style="list-style-type: none"> - Busca de superação das teorias da reprodução. - Inabilidade em superar as teorias crítico-reprodutivistas. - Resistência como ação individualizada e coletiva. - Visão negativa do trabalho ou das relações no trabalho. - Exploração do trabalho manual e intelectual. - Ação da agência humana nas lacunas deixadas pela reprodução. - Tentativas de unir estruturas sociais e ações humanas.
Busca de uma nova síntese	Gramsci Frigotto Preira	<ul style="list-style-type: none"> - Ação para "tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político". - Importância da crítica e conhecimento para uma prática que altere a realidade. - Ação ativa e criativa do aluno através da interação escola/vida, instrução/educação. - Escola unitária visando tornar cidadãos que possam ser quaisquer deles governantes. - Interação de temas geradores, conteúdos e metodologias para a prática da liberdade. - Perspectiva dialógica de sociedade e educação.

...

Temas	Autores	Implicações para o estudo
A complementariedade das pesquisas de:	Ferreiro, Palácio, Freitag, Kolberg et al., Piaget, Vygotsky, Wertsch, Montoya	Considerando Vygotsky: - Processo de transformação da cultura em conhecimento. - Crítica a noção de que as funções psicológicas superiores derivam do princípio estímulo-resposta ou de maturação genética. - Processo de desenvolvimento segue o de aprendizagem pela via da intervenção. - Linguagem antecede o pensamento. - A palavra reflete o mundo externo.
	Vygotsky e Piaget	Considerando Piaget: - Construção de uma epistemologia genética do conhecimento em reação às doutrinas de adaptação biológica e teorias de conhecimento existentes. - Processo de desenvolvimento como construção da ação e tomada de consciência. - Pensamento antecede a linguagem. - A palavra traduz sistema de ações.
Lúria e Ferreiro, Teberosky	Ferreiro, Teberosky, Lúria, Rocco, Vygotsky	Considerando Lúria: - Linguagem do gesto, brinquedo e desenho como representações da futura escrita. - Filogênese e ontogênese como caminhos que se acrescentam na pré-história da escrita. - Pré-história da escrita: dos rabiscos à escrita simbólica - Investigação da intervenção na agilização do processo de apropriação da língua escrita.
	Lúria e Ferreiro, Teberosky	Considerando Ferreiro, Teberosky: - Acentuação da perspectiva de quem aprende como parte de um processo construtivo de alfabetização. - Explicitação das hipóteses do aprendiz sobre como se representa a escrita, suas características, valor e função. - Psicogênese da língua escrita desde a diferenciação entre representação icônica e não icônica até a vinculação da escrita com a fala.

Temas	Autores	Implicações para o estudo
A interdisciplinariedade e a investigação-ação: relação desejada para a construção da Essência da Educação e de um pensar e agir transdisciplinar	Carr Pazenda Flores Freire Gramsci Shor Velloso	- Investigação-ação como possibilidade de produção de conhecimento na interação educador-educando. - Investigação interdisciplinar como reorganização de saberes em recombinações construtivas. - Educação com campo próprio de conhecimento, sendo a investigação da prática do professor fundamental à pesquisa. - Transdisciplinariedade como interação teoria e prática para além da preocupação disciplinar acadêmica pela socialização crítica do conhecimento para a grande massa da população.
Visando a construção de uma Ciência da Educação: - a contribuição da Psicologia	Ferreiro, Teberosky Luria Piaget Vygotsky Freire	- Construtivismo-interacionista como conteúdo necessário à formação do alfabetizador para a sua prática. - Interação sujeito-objeto e sujeito-meio como ações, trocas e intervenções que propiciam conhecimentos. - Zona de desenvolvimento proximal como possibilidade de intervenção na formação do professor. - Construção de conhecimentos que sejam necessários e interessem a alunos e professores.
- a contribuição da Sociologia	Carr, Kemmis Cadotti Gramsci Giroux Machcovitch Silva	- Aspectos macrosociais e de reprodução, aspectos microsociais e de produção: na reflexão da prática educativa. - Currículo escolar a partir do que se deve aprender. - Investigador social competente como intelectual orgânico que investiga na e para a Educação. - Competência técnica e compromisso político. - Teorias como verdades abertas, passíveis de reconstrução. - Educação como reprodutora e interventora pela conscientização crítica e acesso a cultura universal.
A alfabetização referenciada num pensar e agir crítico e transformador	Braggio	- Paradigmas metodológicos (empirismo, racionalismo e dialética) e modelos de leitura (empirismo, inatismo e interacionismo). - Redimensionamento da visão sociopsicolinguística da alfabetização e leitura: leitor e texto se transformam por uma concepção de linguagem escrita como instrumento formador de consciência e de atuação como agente sócio-histórico.

PARTE II - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Antes de iniciar a refletir sobre a proposta de pesquisa, gostaria de pontuar neste momento do estudo o porquê do título: **A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**.

Este título teve sua definição a partir da análise do que foi trabalhado com os professores nesta pesquisa de formação de docentes, endereçada ao professor alfabetizador. Percebi duas questões como mais significativas durante o trabalho de campo. Uma, que corresponde à importância de o educador assumir uma postura investigadora da sua ação. Essa atitude está amparada na ação e reflexão do professor, considerando os referenciais teórico-práticos de que se pode valer e os de que sente falta para uma melhor compreensão do seu fazer. Assim, a investigação-ação é postura e metodologia de trabalho, para a construção e reconstrução de conhecimentos que qualifiquem o pensar e o agir docentes, em todas as dimensões possíveis, enquanto comprometimento com a melhoria da realidade educacional e social.

A outra questão está intimamente relacionada com a primeira, porém acrescenta a essa a possibilidade de a ação investigadora ser passível de análise enquanto ação investigadora passada, presente e futura. E é pela análise da ação investigadora passada e presente que é possível planejar a ação investigadora futura, que nada mais é que a própria intervenção.

Contam para essa ação investigadora e intervenção na formação do professor, a reflexão que cada educador faz sobre o processo de construção e reconstrução dos diversos

conhecimentos pelos alunos, o seu saber a respeito desses diversos conhecimentos e a compreensão que tem dos referenciais teóricos que embasam a sua prática.

Esta reflexão pode ser simbolizada através da espiral auto-reflexiva (Carr, Kemmis, 1988). E, em maior ou menor medida, conforme as situações, embasou a proposta de pesquisa em termos do pensar as questões que as professoras se colocavam ao longo do trabalho docente.

Como no movimento da espiral auto-reflexiva, a cada encontro eu fazia posteriormente o relatório dos mesmos, retomando o que discutimos, analisamos e definimos como estratégias de trabalho para nossas reuniões seguintes e para a ação em sala de aula. As preocupações trazidas pelas professoras ou percebidas por mim e colocadas a elas a partir das visitas, suas questões e relatos, assim como a atividade prática desenvolvida com alguns alunos ou turma inteira nos nossos encontros constituíram o ponto de partida do trabalho.

DEFINIÇÃO E ENCAMINHAMENTO DA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

"Neste caso não estamos falando da investigação fundamental, investigação pura, que embora sejam importantes para o avanço da ciência do ponto de vista prático tem pouca viabilidade. Falamos da investigação ligada a ação, vinculada à prática profissional. Se trata de buscar respostas a múltiplas interrogações e problemas com os quais nos defrontamos na vida cotidiana. Para a resolução dos mesmos se exige: reflexão, análise e investigação". (Serrano, 1990, p. 94)

A proposta da pesquisa a uma das escolas em que eu fazia assessoria durante o ano de 1992 se constituiu, num primeiro momento, em convidar uma dessas escolas para desenvolver formalmente o estudo.

A primeira escola convidada aceitou o convite, tanto da parte da equipe diretiva como das professoras alfabetizadoras, que estariam diretamente envolvidas com a pesquisa.

Inicialmente pensei poder fazer a pesquisa em todas escolas que assessorava em 1992 (no início do ano eram quatro escolas, a partir do meio do ano passaram a ser seis escolas). E, conscientemente, não elaborara critérios para ir primeiro nesta ou naquela escola.

Após ir na primeira escola para fazer o convite e já ficando, nesta, definida a possibilidade de pesquisa, participando, então, de duas reuniões já na qualidade de pesquisadora (22/05 e 23/05) e fazendo o relatório de ambas, percebi que era impossível fazer relatórios todos os dias de cada escola. E mais: se fossem atingidas as outras escolas, seriam outras tantas pesquisas e eu não tinha tal disponibilidade. Mas tenho a certeza de que as demais escolas não atingidas formalmente com a pesquisa, foram privilegiadas a partir da

reflexão registrada sobre a investigada. Optei, então, por permanecer com a primeira escola visitada e que aceitara o convite.

Parece-me que a escolha dessa escola para a pesquisa, se o processo passasse por uma avaliação criteriosa, seria idêntica, já que esta era a única escola à qual ia semanalmente (nas demais ia quinzenalmente, por opção das mesmas).

Esta escola foi criada, conforme definição da Secretaria Municipal de Educação, visando ter seus referenciais estruturados a partir de um pensar e agir construtivista. Maiores detalhes sobre a discussão e reflexão que aconteceram na escola no período imediatamente posterior à sua inauguração, sobre a posição dos profissionais da escola, aparecerão posteriormente na análise dos encontros.

O trabalho de pesquisa de campo foi feito em reuniões semanais de uma hora e meia com as seis professoras de 1ª série, além de visitas às salas de aula.

O período de março a maio de 1992 foi usado - a partir do trabalho de assessoria já iniciado em final de março - para organizar-me e sondar essas escolas sobre o interesse pela pesquisa. Aconteceu, no entanto, que acabei realizando o convite só no final de maio, desenrolando-se, conforme o que já relatei anteriormente, a definição de qual a escola para realizar a pesquisa.

A partir de 22 de maio estava iniciada a pesquisa numa das escolas que fazia assessoria durante o ano letivo de 1992. As seis professoras serão identificadas pelas letras A, B, C, D, E e F.

É interessante registrar que quando propus a investigação-ação às alfabetizadoras, a professora D manifestou-se assim:

"Já estava desconfiada de alguma coisa pelas estratégias de reunião .. diferente das reuniões que conhecia."

Ela já trabalhava na rede estadual de ensino como professora e estranhara as reuniões terem um caráter didático-pedagógico e não somente administrativo. Não estava acostumada com o compromisso de leituras a serem trazidas para o grupo nas reuniões, relacionando-as com a prática desenvolvida em sala de aula.

Já no primeiro encontro caracterizado como de pesquisa (22/05) lemos algumas características da investigação-ação (Serrano, 1990), após o grupo de professoras alfabetizadoras ter aceito o convite.

É importante trazer a observação que E, então fez:

"Aceitava, desde que a assessoria não ficasse prejudicada..."

Esta posição mostra o quanto a pesquisa é vista como "acadêmica" e sobre a Educação, ao invés de na e para a Educação.

Na reunião seguinte (29/05), essa questão foi retomada por mim tentando mostrar que o papel de pesquisadora não excluía o de assessora, mas ainda assim houve a ressalva, agora de A, que:

"Seria boa a pesquisa se a assessoria não ficasse em segundo plano."

Durante o período de três reuniões (05/06, 12/06 e 19/06) fizemos as mesmas sem a discussão explícita das questões trazidas a cada encontro como parte da pesquisa. Esta foi uma decisão proposital de minha parte para que as professoras pudessem ver que o papel de pesquisadora realmente não prejudicava, nem excluía o de assessoria.

Nesse período solicitei um memorial de cada professora como **História da gênese de formação como professora alfabetizadora** (anexo A). Além disso, visando à perspectiva de qualificar a intervenção pelo aprofundamento do conhecimento de cada aluno,

discutimos material envolvendo a avaliação, planejamento e ação, inspirado já na espiral auto-reflexiva.

Quando questionada por D sobre o andamento da pesquisa, considerei ser o momento de retomar a questão a nível de grande grupo.

Expliquei que tudo o que discutíamos era documentado e analisado através de relatório. Ou seja tudo o que ocorria na assessoria era parte da pesquisa.

Para ilustrar o início da assessoria, a estruturação e a caminhada do grupo até o acerto da pesquisa, fiz o relatório das cinco reuniões que tivéramos anteriormente.

Como o tempo que falamos sobre aspectos esclarecedores do que seria a investigação-ação ocupou os minutos finais das primeiras reuniões propus então que trabalhássemos com um texto que preparara especialmente para o grupo sobre as fases da investigação-ação (anexo B).

Inicialmente eu considerava a investigação-ação como pesquisa-ação tratando-a como metodologia de pesquisa somente. A consideração do termo investigação-ação como mais apropriado definiu-se de forma mais clara posteriormente, quando fui questionada se a pesquisa-ação era metodologia ou tema de pesquisa. Fiquei por um bom tempo tentando esclarecer o sentido que dava à relação entre metodologia e postura.

Como eu via a pesquisa sob os dois aspectos, passei a usar o termo investigação-ação por julgá-lo mais adequado.

A partir dessa reunião, em que vimos as fases da pesquisa-ação, ou melhor, da investigação-ação, percebi que o grupo não trouxe mais questões sobre o papel da assessora *versus* o de pesquisadora.

Nesse encontro ainda solicitei que para o próximo, baseando-se na experiência e formação, assim como, refletindo sobre a turma que possuía, cada professora pensasse a questão de que desejava dar conta no ano letivo de 1992.

Faço agora um recorte na reflexão sobre o início do trabalho para apresentar cada uma das seis professoras de 1ª série, considerando os seus memoriais e relatos feitos nas entrevistas realizadas ao final do trabalho de campo.

APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para contextualizar o processo de definição da temática de pesquisa, senti a necessidade de analisar meu interesse de pesquisa ao longo de minha formação como professora, assessora e pesquisadora, enquanto papéis que se diferenciam e complementam. Eu, então, como sujeito desta pesquisa tive a necessidade de colocar minha história ainda na introdução com o objetivo de situar o processo de construção do interesse de pesquisa.

Pretendo, em seguida, trazer a história da formação de cada uma das seis professoras envolvidas na pesquisa, considerando-as como pesquisadas-pesquisadoras. Fazendo analogia com Freire (1988), quando fala da relação dialógica entre educador-educando e educandos-educadores, diria que busco, através deste estudo, trabalhar também numa perspectiva de pesquisadora-pesquisada e pesquisadas-pesquisadoras.

O ato de pesquisar e aprender pressupõe duas posições que, assim me parece, elucidam o que quero trazer a respeito da construção dos sujeitos e de como se dimensionam a interação do coletivo e a do individual:

"... trata-se de olhar e enxergar para fora de nós mesmos e tentar dominar os problemas que nos coloca o mundo em que vivemos; olhar para dentro de nós mesmos e ver os nossos dinamismos personalógicos e repercussões do mundo, da sociedade e da cultura" (Mouriño Mosquera, 1984, p. 56)

Tanto para Carr, Kemmis (1988), como para Freire (1988), o educador precisa ser um investigador crítico em diálogo com os educandos, investigadores críticos também. Ou

seja, no momento em que o educador vê a investigação-ação como postura e metodologia do seu pensar e agir, propicia espaços em sala de aula para que seus alunos trabalhem com suas questões e hipóteses. A pesquisa passa, então, a ser usada, nos diversos níveis, por educandos e educadores.

Assim, a pesquisa é objetiva e subjetiva ao mesmo tempo. Sujeito e objeto estão num único processo de reflexão crítica.

Na busca de melhorar suas ações e práticas, tanto educadores como educandos, pesquisadores e pesquisados são sujeitos e objetos de investigação-ação.

Portanto, enquanto pesquisadores e pesquisados, as ações e produtos de cada sujeito e do coletivo são produtos e produtores de história.

A investigação-ação, como postura e metodologia de um educador e pesquisador crítico, não se dá por decreto ou pela leitura de um manual, mas é uma conquista advinda da busca da recuperação das incoerências entre os referenciais teóricos existentes e considerados e as ações e práticas refletidas, objetivando melhorar a estrutura social e educacional.

As professoras alfabetizadoras não saíram fazendo investigação-ação a partir da minha proposta, mas tiveram a oportunidade de apropriarem-se da mesma conforme as suas concepções e construções.

Portanto, a história de cada uma auxilia a localizar e compreender essa apropriação de forma prática a partir da formação existente e da que estavam ampliando ou reestruturando.

Além de um relato, no início do ano, sobre a formação e experiência em 1ª série, houve a solicitação de um memorial sobre a gênese da formação como professora alfabetizadora. Aconteceram também no decorrer do trabalho, momentos de avaliação e entrevistas individuais com a proposta de refletir sobre a formação durante o ano de 1992 e expectativas em relação a 1993.

Através de todo esse material, reuni elementos para a análise do processo de formação de cada professora anterior ao período de trabalho de campo, assim como durante esse período e ao seu final, que corresponde ao término do ano letivo de 1992.

Para a reflexão por escrito sobre a história da gênese de formação como professora alfabetizadora - memorial - alguns aspectos foram listados para serem considerados durante a reflexão (anexo A).

A partir da análise dos memoriais, categorizei-os em:

- influências na escolha de ser professora alfabetizadora;
- histórico da formação escolar e acadêmica;
- experiência profissional;
- questões e expectativas significativas na formação como professora alfabetizadora durante o ano letivo de 1992 e no seu término, pensando já em 1993.

Os sujeitos da pesquisa serão apresentados através da análise dos memoriais e das entrevistas transcritas. Duas professoras não entregaram o memorial por escrito e este foi resgatado no momento da entrevista. O memorial visava atender os três primeiros aspectos de análise: influências na escolha em ser professora alfabetizadora, histórico da formação escolar e acadêmica e experiência profissional. Este foi solicitado logo no início do trabalho de campo, visando obter elementos para a apresentação dos sujeitos da pesquisa a partir de suas próprias falas, com o objetivo de contextualizar o processo de formação de cada uma. A entrevista aconteceu no final do trabalho de campo, privilegiando o quarto aspecto: questões e expectativas significativas na formação como professora alfabetizadora durante o ano letivo de 1992 e no seu término, tendo em vista o próximo ano.

A reflexão em torno das questões e expectativas anteriores ao ano de 1992 está incluída no histórico da formação, ou no da experiência profissional. Percebi, também, na análise dos memoriais e entrevistas, que essas questões e expectativas já iam sendo

construídas e trabalhadas conscientemente pelas professoras durante a formação pré-serviço, ou eram explicitadas no momento de reflexão da formação em serviço.

Seguindo numa tentativa de historicizar a pesquisa, e, mais especificamente agora, o trabalho de campo, pretendo apresentar os sujeitos da mesma trazendo o histórico da formação e experiência profissional, e o interesse em ser professora alfabetizadora, anterior ao início do trabalho de campo.

Após essas explicações, passo à apresentação das professoras alfabetizadoras.

- Influências na escolha de ser professora alfabetizadora

Na investigação-ação, não se fala a respeito dos e nem aos professores, mas pelos e para os professores. (Carr, 1993)⁹. Ou seja, quero dialogar com as professoras alfabetizadoras visando apresentá-las e me rerepresentar através delas, na leitura que faço de suas leituras.

Antes, ainda, de cada professora fazer uso da sua palavra, cabe ilustrar este momento assim:

"Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se." (Fiori apud Freire, 1988, p. 10)

A respeito das influências que as alfabetizadoras tiveram na escolha da profissão, organizei os depoimentos a partir das influências familiares, escolares e extra-escolares (círculo de amizades, contexto social e político, mídia, ...).

Professora B:

"Minha vida pré-escolar iniciou-se em casa, quando minha mãe me ensinava a escrever o meu nome, o dela, do meu pai e meu irmão."

Professora F:

"... desde pequena, 4 ou 5 anos de idade, quando alguém perguntava-me o que queria ser quando crescesse ... a resposta era professora. Brincávamos muito de ser professora, eu e a ... e a ..., numa

⁹Argumentação feita em Seminário já citado na nota n°8.

pequena garagem. Escrevíamos com carvão (de fôgão à lenha) nas paredes e apagávamos com um pano.

... minha primeira professora chamava-se ... (nunca o esqueci): moreninha, magra muito bonita e educada (grifo feito pela professora), usava óculos, vestia-se muito bem."

Professora A:

"Lembro-me perfeitamente da minha 1ª série e da professora ..., sempre muito atenciosa e interessada em nossa aprendizagem.

Quando agora, em palestras, citam como uma das falhas da educação tradicional o uso de palavras que não vão ao encontro da realidade das crianças, vem-me a lembrança da palavra "nabo" e sua aflição em querer nos explicar o que significava. Quanto a nós, cabia escutar atentamente e não nos passava propor maiores esclarecimentos."

Professora C:

"Quando fui fazer magistério não tinha muita certeza. Tinha uma tia que era professora. Minha mãe não era professora formada. Como ela era uma pessoa com maior conhecimento no interior ... Sofri influência da minha tia, minha mãe e minha irmã, que também fez magistério.

Depois eu também decidi ser professora, porque não aceitava a escola como ela era. Eu podia aprender não só lá dentro, mas lá fora."

Professora D:

"Comecei a gostar de dar aula e para 1ª série. Vi essa propaganda da ... (Secretaria Municipal de Educação de ...) e esse exibicionismo todo e interessei-me.

Primeiro foram os 110%, os milhares de cursos e depois parecia um pastor numa igreja cheia de alucinados.

Já que me decepcionei com isso, comecei a me interessar pelo método."

Professora E:

"Comecei agora a formação como professora alfabetizadora.

No segundo ano de magistério no ... (escola pública) trabalhei com uma turma de 1ª série. Os alunos foram desistindo e em setembro estava com cinco alunos. Fazia um trabalho como para crianças de pré-escola.

Hoje, e até quando comecei a trabalhar mesmo, dei-me conta que o trabalho teria que ser diferente. Larguei, pois acabei ficando na secretaria e de motorista da diretora. Até quando vinha para cá, não queria 1ª série."

Falando então pelas e para as professoras, percebo que, se para umas a profissão já estava definida na infância, marcada por uma boa experiência familiar e/ou com a escola,¹⁰ houve aquelas para quem contou, já na adolescência, um posicionamento crítico em relação à realidade escolar e social. Assim como também existiu o fetiche de uma proposta de alfabetização que passou depois a ser melhor compreendida. E ainda houve quem teve experiência anterior como professora de 1ª série, avaliada como não gratificante, que a afastava do interesse de assumir uma 1ª série, ao invés de seduzi-la.

Há outras tantas leituras possíveis que deixo ao leitor, pois, além das entrelinhas, quando tento fazer uma análise sobre a palavra de cada professora, o faço considerando o conhecimento que tenho delas e que vai além do registrado.

Mas o que importa ficar da palavra de cada professora alfabetizadora, é que mesmo por um parágrafo da história de cada uma delas, pode-se perceber que temos sujeitos com histórias diferenciadas e que terão também, portanto, expectativas e questões diversas (isto não quer dizer antagônicas) num trabalho em 1ª série.

Para Lefebvre (apud Penin, 1989, p. 17):

"... é na vida cotidiana e a partir dela que se cumprem as verdadeiras *criações*, aquelas que produzem homens no curso de sua humanização: as obras."

¹⁰É possível perceber também diferentes olhares sobre o como a primeira professora marcou.

Embrenhando-me mais nesse esforço de apresentar os sujeitos da pesquisa pela sua palavra, passo a trabalhar o histórico da formação escolar e acadêmica.

- Histórico da formação escolar e acadêmica

Ao trazer, através das palavras das alfabetizadoras como se deu sua formação escolar e acadêmica, quero trabalhar com ambas no sentido de analisar e compreender melhor as influências da escola e da academia na formação de cada uma, acrescentando a essa compreensão a análise feita sobre as influências que elas tiveram na escolha de ser professora alfabetizadora.

Optei por apresentar suas falas sobre o início da escolarização, a partir de quem se deteve na análise do primeiro ano de escola, e que ainda não tinha sido registrada aqui, passando, então, a falar sobre todos os três graus, em torno de aspectos que as professoras salientaram como significativos na passagem pelos mesmos.

Professora F:

"Lembro-me que quando entrei na escola (com oito anos) escrevia com letra cursiva e consegui fazer a 1ª e 2ª séries num ano só; como eu era muito adiantada, em julho fiz um teste e passei para 2ª série, sempre tendo notas muito boas; estudava numa escola metodista; era particular.

Depois passei para uma escola estadual ...; nesta escola cursei até o 5º ano primário; sempre admirava as professoras e continuava com a mesma idéia de ser professora. Prestei exame de admissão, consegui 2º lugar e entrei no ginásio ..., onde conclui a 8ª série."

Professora B:

"Fui para a escola aos sete anos junto com meu irmão de seis. Em junho eu estava **alfabetizada** (grifo da professora), como se dizia, e lia tudo... Gostava de ler em **voz alta** (grifo da professora); lia para meu irmão que não conseguiu se alfabetizar junto comigo ...; quando meus pais me proibiram de ler para ele, o danado se alfabetizou.

Terminado o primário, me deparei com o que pensava seria o ginásio, que ouvia falar ao sair do 5º ano para a 6ª série, quando a confusão era total. Os professores não sabiam o que fazer com a mudança; era como se fôssemos cobaias; as explicações eram muitas a respeito da Reforma de Ensino...

Tive problemas que se refletiram em baixo aproveitamento escolar ... eu era ótima aluna e o que estava acontecendo só poderia ser consequência de uma Reforma feita às pressas e que os professores não tiveram tempo de assimilar...

Acabei o 1º grau com boas notas, gostando da escola..."

Professora C:

"Minha alfabetização foi entrar no mundo da escrita e leitura com a compensação daqueles que mais rápido adquiriam o domínio do saber sistematizado.

Já na continuação do 1º grau encontro as técnicas que salvariam muitos de nós do desemprego, caso não tivéssemos condições de continuar nossos estudos, e então algum escritório poderia ser a solução."

Professora A:

"Meu 1º grau foi todo cursado em uma única escola, obviamente para a época ... totalmente tradicional e ditadora.

Toda essa fase do meu 1º grau, que realizou-se de 1974 a 1981 foi muito gratificante e prazerosa e, embora fosse uma escola estadual, ... o nível educacional era satisfatório não deixando a desejar nos conteúdos solicitados na prova de vestibular."

Analisando, então, as influências do 1º grau na formação das professoras alfabetizadoras, gostaria de ressaltar um aspecto. Duas delas, ao falarem de sua formação escolar, começaram já no momento em que faziam o 2º grau, magistério. Não fizeram o memorial por escrito e as informações e reflexões que obtive delas são decorrentes da entrevista. Ao longo do ano, o memorial foi pedido novamente, sendo que: de duas

professoras, recebi logo em seguida, de outras duas, quando da entrevista, e de outras duas ainda, ele somente foi resgatado através da entrevista, no final do ano. De algumas informações, como essas, só senti falta durante a análise mais detida do material, no momento em que comecei a categorizá-las, para este registro. É o ônus de um trabalho de mestrado, de quem está fazendo a sua formação em pesquisa ao mesmo tempo que trabalha isso com as professoras que assessora. É, portanto, uma aprendizagem!

Feita essa observação, que considero importante para a localização de presença de algumas falas e ausência de outras, gostaria, então, de deter-me na análise das falas que as professoras fizeram sobre o seu 1º grau, para ver em que medida esta influencia e se reflete no pensar e agir pedagógico como alfabetizadoras.

Posso dizer que nas quatro falas apresentadas, considerando também o que as professoras haviam dito anteriormente, a escola mostrou-se, em seu primeiro ano, sem segredos, mas como a continuidade de um trabalho iniciado em casa ou a confirmação de um saber construído. É vista por elas com um olhar que vai do ingênuo, ao conflitante, admirado ou crítico, conforme a compreensão que têm agora da escola por que passaram.

Soam como questões: até que ponto essa escola - que foi prazerosa e gratificante e, ao mesmo tempo, tradicional e ditadora, com algumas professoras admiradas e uma alfabetizadora já com a idéia persistente de ser professora, fácil até certo ponto e confusa a partir de certo momento, com altos e baixos, reprodutora e produtora, passível de reformas e desqualificações de professores - até que ponto essa escola, eu dizia, se reflete na formação destas alfabetizadoras em termos de compromisso político, competência técnica e ação crítica?

Penso, então, sobre posição de Macedo (1993), quando nos fala sobre a necessidade de a escola tornar-se mais construtivista. Ele argumenta com imagens caricatas sobre um passado (como o apresentado aqui na história de cada professora) simultaneamente construtivista e não construtivista, e de um presente, pouco construtivista, onde o tempo é

curto e precioso. Apresento o pensar deste autor (op. cit.) no sentido de deixar claro que podemos fazer diferentes leituras de nossas experiências passadas e presentes com a escola, assim como reconstruí-las num outro patamar.

"O estatuto universal e obrigatório da educação primária é uma 'conquista' do final do século passado (cf., por exemplo Delval, 1991). Antes como sabemos, a escola era privilégio dos mais ricos e protegidos de nossa sociedade. Contudo, esta conquista na prática continua sendo quimera. Poucos são os que continuam na escola, os que aprendem nela. Estes, não por acaso, são em sua maioria filhos de famílias com mais recursos financeiros e educacionais." (Macedo, 1993, p. 29)

Não desejo, com esta reflexão, deixar parecer que esta ou aquela professora, conforme a percepção que tem do seu 1º grau, pode ter um pensar e agir construtivista ou não construtivista, mas sim indagar até que ponto essas lembranças contam na sua formação como professoras alfabetizadoras como ponto de referência, análise crítica e ação transformadora no contexto presente e visando à construção de uma realidade educacional e social mais justa, cooperativa e igualitária.

Ou seja: "... as práticas cotidianas não apenas refletem a História; antecipam-na também." (Penin, 1989, p. 158)

Continuando a análise do histórico da formação escolar, passo, então, para falas sobre o 2º grau. Conforme a estrutura do curso que fizeram, três já o cursaram como magistério, duas fizeram quando ainda tinha o nome de curso normal (sendo que uma delas, só pôde optar no segundo ano), e outra, ainda, o fez como curso intensivo de magistério após o término do 2º grau que estava cursando.

Apresento as falas das professoras seguindo uma ordem cronológica de suas definições vindo de formações mais antigas até as mais recentes. A fala da professora E não está incluída aqui por já ter sido colocada quando dos depoimentos sobre as influências na escolha em ser professora alfabetizadora.

Professora F:

"Entre para o 2º grau, cursei dois anos de básico e o terceiro ano era optativo, científico ou magistério. Lógico, optei pelo magistério, um ano de curso e meio de estágio. Fiz estágio em 3ª série (tinha 35 alunos, minha titular adoeceu e fiquei só com a turma); no final do ano (1975) fiquei sabendo que todos os alunos foram aprovados. Tirei 95 no estágio (observação: maior nota).

Parei de estudar, mas sempre pensava em cursar **Pedagogia** (grifo da professora)."

Professora B:

"... sabendo o que queria para o 2º grau: cursar a Escola Normal, pois já tinha certeza de que um bom professor é garantia para que o aluno aprenda bem tudo o que precisa.

Quando comecei a frequentar a Escola Normal ... foram, sem dúvida, três anos de puro prazer escolar.

... veio o estágio e aí a verdade se descortinou: eu descobri que uma ótima aluna não era sinônimo de ótima professora ... terminei o estágio porque meu pai me obrigou e com a certeza de que nunca mais entraria em sala de aula.

... o meu problema fundamental foi o tão importante domínio de classe (grifo da professora)... Eu não conseguia dominar a turma porque sempre fui dominada ... me criei na época da ditadura militar, me parece então, que o autoritarismo era moda."

Professora C:

"Já no meu 2º grau achei que o melhor seria estudar para ser professora, só assim poderia contribuir para que as relações dentro da escola pudessem ser diferentes, principalmente, as que dizem respeito à obediência e ao autoritarismo.

No meu estágio, a primeira decepção quanto à ilusão de ser um agente de mudança: era uma escola estadual paupérrima quase no centro de ... (cidade metropolitana), com um grupo de alunos repetentes de 1ª série e, na verdade, não tinha certeza que aquilo que ensinava servia de alguma coisa."

Professora D:

"Eu ia fazer desenho publicitário, porque meu lado artístico é mais forte. Mas já estava no ... (escola estadual/magistério) e fiquei por lá mesmo.

Acho o movimento de greve emocionante e pensava ser monótono ser professor e por esse movimento resolvi ficar.

Fiz o estágio em 3ª série. Sempre gostei de maiores."

Professora A:

"... meu 2º grau foi cursado no... (escola pública) onde todos falavam o que achavam. Lá aprendi a escolher um caminho com responsabilidade e saber conduzir-me diante das situações que se formavam. ... no segundo ano do 2º grau encontrava-me ansiosa por não ter-me decidido quanto à profissão, pois no ano seguinte já teria que prestar vestibular.

... surgiu na época, por acaso, o pedido de uma amiga, que sairia de férias, para eu assumir seis crianças excepcionais de sua escola especial, pois não tinha com quem deixá-los...

Apaixonei-me pelo trabalho... Soube, então, de curso intensivo de magistério ... Optei pelo... (escola particular), após saber que este era de um ano e seis meses, parecendo-me mais completo ... Esforcei-me muito no curso de magistério ... mas ao final de tudo tive um resultado muito compensador tirando nota 9,5 e a indicação para lecionar no colégio... (particular) pela coordenadora de supervisão do curso.

Na época, por imaturidade ou mais propriamente pelo cansaço e desgaste, terminei por desprezar a oportunidade."

Analisando essas falas percebe-se que três professoras já iniciaram o 2º grau tendo clara a opção pelo magistério, justificada numa boa relação com o conhecimento e num histórico escolar de ótima aluna, conforme notas ou conceitos referenciados pela escola. Ou, então, sustentada num desejo e valorização familiar, quando a escola apresentou impasses para a sua concretização. Ou, ainda, na crença de que é possível ser agente de transformação social via ação educativa na escola. Enquanto para uma dessas professoras não há a explicitação de conflitos nem no 1º nem no 2º grau, e é externado o desejo veemente de continuar sua formação como professora a nível de 3º grau, pelas outras duas é identificado nitidamente o estágio como um momento crítico da formação: seja pela falta do *domínio de classe*, seja pela *desilusão* de ser agente de mudança com o que ensinava a alunos repetentes de 1ª série.

As outras três professoras se diferenciam das demais em alguns aspectos. Uma, que fala sobre uma experiência traumática durante o segundo ano de magistério como significativa no interesse de ser professora alfabetizadora, já analisamos anteriormente: não faz menção a seu estágio. Outra surpreende ao dizer que sua aproximação com o magistério se deve a uma admiração pelos movimentos de greve, como se este movimento fosse privilégio desta profissão. E, por último, a outra professora, que não havia ainda definido sua opção profissional, acaba tendo, por acaso, uma experiência profissional gratificante, que a leva a complementar o seu 2º grau com um curso intensivo de magistério.

Silva et al. (apud Gatti, 1992, p. 71) observam que:

"... é preciso considerar uma questão que não pode ser deixada de lado, a de que o professor continua sendo alguém tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão."

Refletindo a partir destas palavras e do espaço destinado à fala de cada professora alfabetizadora, percebo-me no dilema de analisar seus depoimentos, procurando compreendê-las e explicá-las, sem ficar só no plano de uma crítica desveladora e de denúncia - e, portanto, somente desconstrutiva - mas de avançar na busca de uma ação mais qualificada com vistas a uma compreensão mais profunda e abrangente da formação profissional de cada uma. Ou seja, busco não trabalhar só com dados que possam dar uma imagem caricata de suas formações considerando as instituições das quais procedem, mas analisá-los como parte de uma rede de informações contextualizadoras que extrapolam os muros de educação institucional.

"Professoras e diretores precisam tanto do 'conhece-te a ti mesmo', como de conhecer o 'outro'. O cotidiano só pode ser compreendido se seus participantes se tornarem sujeitos ativos e conscientes de sua situação de agentes da história, se entenderem a manipulação da qual são sujeitos no seio da programação moderna; enfim se desejarem conhecer seu cotidiano e suas experiências cotidianas." (Penin, 1989, p. 160)

Passando agora a uma análise da formação acadêmica, tenho como informações prévias que somente uma das professoras não ampliou sua formação escolar com a formação acadêmica, não podendo, portanto, ser apresentada aqui. As demais cursaram Pedagogia em diferentes habilitações: uma em orientação educacional, duas em supervisão escolar (sendo que uma ficou com o curso incompleto), uma em educação especial e uma não tenho informação da habilitação escolhida. Uma professora tem também curso de especialização em alfabetização em classes populares e tinha expectativas de tentar o mestrado, não chegando a realizar prova de seleção. Três professoras têm como planos futuros fazer pós-graduação e destas, duas já têm definido o interesse pela especialização em alfabetização. Uma professora se diferencia das demais por não ter perseguido uma formação específica, e sim ter transitado por mais de um curso.

Apresento a seguir, junto com suas fâlas sobre a formação acadêmica, as questões e expectativas que se colocaram.

Percebo que fizeram, em sua maioria, uma reflexão mais aprofundada sobre a formação escolar do que a acadêmica e seria um aspecto importante investigar-se o porquê. Não há uma organização especial de depoimentos, sendo respeitada, então, a ordem alfabética de apresentação dos mesmos, já que não senti necessidade de dispô-las de outro modo.

Professora A:

"... a partir daí fixei-me em seguir pela Faculdade de Pedagogia - educação especial, oferecida pela ... (universidade particular).

Tive muita decepção, pois queria começar a aprender logo os níveis de deficiência e o que apresentava, neurologicamente, uma criança com Q.I. baixo e infelizmente isto não aconteceu. Apenas foi-nos oferecido, no último ano, algo que me parecia vir de livros em estantes empoeiradas."

Professora B:

"Nesta época eu já cursava o terceiro semestre do curso de Pedagogia, escolhido porque era perto de casa, e matava a minha vontade de voltar a estudar. Na verdade, me surpreendi gostando do curso, que suscitava alguns questionamentos pedagógicos ... comecei (grifo da professora) a refletir sobre a minha ação em sala de aula; época em que surgiram questões sobre a valorização profissional, pois na prefeitura (da área metropolitana) havia outro partido e este pensava que os professores não eram profissionais tão importantes, e me revelei pela primeira vez que seria uma séria participante ativa do movimento de greve..."

Terminei a faculdade trabalhando dois turnos..."

Professora C:

"Na faculdade uma efervescência de Paulo Freire e Jean Piaget. Sentar um atrás do outro nem pensar e a contradição entre teoria e prática era imensa.

Fazia a faculdade e participava de um trabalho na vila ... e ..., (em cidade metropolitana) nas associações de moradores e percebia que as análises do mundo e vida eram frágeis, muitas vezes ilusórias em relação ao que ocorria na faculdade. Na busca de uma verdade, fazíamos um trabalho com crianças no sentido de que elas fossem para a escola com alguns conhecimentos para não fracassar na 1ª série. Isso significava que estávamos de alguma forma contribuindo com os filhos dos trabalhadores."

Professora D:

"Tinha que decidir o que ia fazer no 3º grau. Ai, novamente fui prática, e resolvi fazer Pedagogia, só não fiz uma cadeira e não fiquei como supervisora. Fui trabalhar pelo curso em recreação na vila...

...
Pedi reingresso de diplomado na ... (universidade pública); fiz um ano do curso - Geografia - e parei.

Fiz vários cursos a nível de Artes Plásticas, mas sem me interessar em ter uma formação específica e trabalhar só com Artes."

Professora F:

"Em 1985 prestei vestibular na ... (universidade particular) e fui aprovada; antes havia prestado vestibular na ... (universidade particular), passei, mas ficava difícil, pois havia mudado para ... (Nessa época meu filho já estava com sete anos). Antes tinha vontade de estudar, mas não tinha condições, nem quem cuidasse do meu filho.

Espero mais tarde fazer pós-graduação em alfabetização. Se tiver que optar por uma profissão novamente, a resposta vai ser professora (grifo de F); adoro minha profissão e sinto orgulho de ser professora."

O fato de cinco das seis professoras terem feito o curso de Pedagogia, não significa dizer que a escolha para todas tivesse a mesma significação. Além da diferenciação pelas habilitações há uma primeira diferenciação que é a do que as moveu a fazer o curso: fazer carreira no magistério, curso disponível próximo, ideais de especialização e/ou aprofundar formação no sentido de melhor compreender e agir na realidade social e educacional.

Tendo em vista a melhor compreensão dos diversos interesses que mobilizam a formação das alfabetizadoras, inspiro-me em Kosik (apud Penin, 1989, p. 11), quando afirma que:

"... na busca de totalidade, não se deve contentar somente com o conjunto de relações, fatos e processos identificados, mas ir além e desvendar sua criação, estrutura e gênese."

Pelas falas das professoras percebe-se a predominância de alguns indicadores sobre outros, e fico, então, perguntando-me como lidar com esses indicadores no sentido de situá-los como aspectos que contam na postura das alfabetizadoras frente ao dia-a-dia de trabalho.

"Considerar as variáveis como sexo, anos de experiência, tipo de formação recebida e outros fatores semelhantes não é suficiente para superar a perspectiva abstrata com que se aborda o educador. Pouco se fala e discute sobre as necessidades que o seu dia-a-dia lhe coloca e as implicações disto para sua vida, seu pensar e seu atuar. Cremos que é preciso ir mais além e recuperar o arsenal de experiências e conhecimentos que o professor acumulou, coisa que nenhum estudo leva em conta, nem tenta fazer. Fala-se do professor ou ao professor como uma tábua rasa, o mesmo se dando face ao aluno, inclusive no ensino superior." (Gatti, 1992, p. 71)

Acredito veementemente no que diz Gatti, mesmo em dúvida do quanto consigo trazer neste estudo a fala das professoras como um diálogo delas comigo e com o leitor. Passo, então, à apresentação da experiência profissional de cada uma, permeada das questões e expectativas que essa prática lhes trouxe, anterior ao trabalho desenvolvido no ano de 1992, sempre no intuito de considerar suas experiências e conhecimentos como parte de suas histórias de formação profissional e de vida.

- Experiência profissional

A inspiração para esta alternância de depoimentos entre as próprias professoras¹¹ e eu, está no livro *falado* de Freire, Shor (1990). Utilizo-a estimulada pelo desejo de fazer pesquisa **pelos e para** os professores, ouvindo e expressando as suas vozes, espelhando da forma mais fiel possível a riqueza desse pensar e agir pedagógico, tanto nas suas fragilidades, como na sua ação persistente e busca incansável.

Com certeza não é um diálogo como o desses autores, onde um diante do outro podia pensar e repensar o pensamento do outro, pois estas são falas individuais retiradas de textos (memoriais) das professoras ou de transcrições de falas em entrevistas. Mas, em certa medida, são um diálogo delas comigo, quando apresento suas vozes e tento dialogar com elas e na medida em que as alfabetizadoras e eu podemos dialogar com possíveis leitores através das mesmas.

"O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual". (Freire apud Freire, Shor, 1990, p. 14)

A seguir trago as falas das professoras sobre a experiência profissional a partir das que têm uma experiência mais antiga até as que têm uma atuação recente.

Professora F:

"Em março de 76 fui contratada pelo Estado, em 83 fui nomeada, pois já tinha feito concurso em anos anteriores.

¹¹Privilegiei o depoimento de uma por vez - e só uma vez - para não deixar o texto truncado quanto ao sentido em função de ser uma montagem de textos individuais.

Em 88 fiz concurso para lecionar no currículo por atividade na Prefeitura de Porto Alegre. Estava ansiosa para iniciar minhas atividades, até que no dia 15 de abril de 1992, comecei a trabalhar na escola ... com turma de 1ª série.

... estou gostando muito do trabalho (proposta construtivista) bem como das colegas ... e da ativadora curricular ..., bem como da direção."

Professora B:

"Terminando o estágio iniciei minha vida profissional no magistério, mais por necessidade de ter meu próprio dinheiro, do que por me achar em condições de fazer um bom trabalho.

O resultado não foi outro - a escola era particular e o método era o da Abelhinha - foi um fracasso; as crianças só se alfabetizaram porque os pais trataram de fazer alguma coisa para ajudá-las. Novamente a indisciplina dos alunos era a tônica e ao final do ano, é claro, fui demitida.

Durante as férias me decidi por tentar outra carreira, fiz até um curso de datilografia.

Só que depois das férias voltei para o magistério. Minha mãe tratou de fazer alguns contatos...

Fui para escola de periferia (cidade metropolitana) com crianças bem carentes e novamente fui trabalhar com uma 1ª série de alunos ingressando na escola pela primeira vez.

No início do ano eu tinha uma certeza: as crianças teriam como regra básica a disciplina em sala de aula. Neste ponto, tudo funcionou como eu queria, mas quanto à aprendizagem, novo fracasso, mais da metade dos alunos (60%), foram reprovados.

Se por um lado eu me achava gratificada de ter conseguido que meus alunos fossem reconhecidos como **bem comportados**, (grifo da professora) por outro, eu não entendia o que havia acontecido com a aprendizagem, uma vez que a idéia, até então, era de que uma professora com domínio de classe, tinha assegurado a aprendizagem de seus alunos. Nova decepção!

Foi então que busquei as desculpas de praxe: os alunos eram subnutridos, mal-educados, com problemas familiares e apresentavam baixa frequência.

Outro ano de 1ª série, um pouco mais de aprovados e reforço a minha postura de que a disciplina era o mais importante numa sala de aula.

Depois destes dois anos mudei de escola. Esta era mais perto e guardava boas lembranças da minha infância. Era minha escola primária. Não havia imaginado que um dia poderia voltar para lá como professora.

...

Nesta época eu estava trabalhando com uma 2ª série, eleita por mim como a melhor série para se trabalhar no currículo por atividade. A aprovação dos alunos passou a ser de 95%, o que me deixou realizada, pois além de eu ter uma turma disciplinada, tinha também um alto número de aprovações. Fiz as pazes com a profissão que um dia escolhi!

Me sentia fazendo coisas importantes, teria sido uma época feliz, não fosse a perda de minha mãe.

... uma colega da escola do município, professora da escola ... (particular, de área metropolitana), me indicou e assumi uma classe de 2ª série.

Nesta altura da minha vida profissional a professora autoritária havia acomodado um pouco a questão de que a aprendizagem e o domínio de classe estavam intimamente ligados. Então passei a ler, observar e ouvir com maior atenção sobre os aspectos da afetividade no ensino-aprendizagem.

Até hoje, sete anos depois, gosto muito de refletir sobre este aspecto da Educação: a afetividade.

Foi nesta época que algumas questões surgiram com maior insistência:

- Será que *decorar* a matéria para passar na prova era forma segura de aprender?

- Por que, apesar da disciplina (agora baseada no afetivo), nem todos os alunos conseguiram ser aprovados?

- Aquilo que fazíamos na sala de aula realmente ajudaria na vida futura dos alunos?

Fiquei ainda algum tempo sem resposta.

Em 1986, desgastada com a desvalorização do magistério municipal, pedi demissão e fiquei só na escola particular.

Isto era mês de abril de 1986 e eu completara seis anos de magistério municipal.

Em junho fui chamada pela prefeitura de Porto Alegre, num concurso que prestara há quatro anos; pelo qual não esperava mais. Em junho o Estado me chamou e tive que pedir demissão da escola ... (particular). Iniciei um período de grandes mudanças.

A escola da prefeitura (fui cedida para uma entidade), onde assumi, era numa das vilas onde a marginalização e a marginalidade eram extremas, a pobreza, absoluta.

...

O trabalho na escola estadual, para surpresa minha, mostrou-se gratificante e enriquecedor. Tenho certeza hoje de que fiz a minha primeira caminhada rumo ao construtivismo nesta época, no currículo por área.

Eu organizava as aulas, e escolhia os assuntos junto com os alunos, como incentivo (grifo da professora), costumava trabalhar com grupos fixos. Gostei muito pela troca de experiência que esse tipo de trabalho propiciava.

Em contrapartida, trabalhar na escola municipal era, uma prova de heroísmo...

Passei por sentimentos como: revolta, desânimo, vontade de desistir. Voltei a querer disciplinar a turma, já que eles me provocavam (grifo da professora) o tempo todo. Como fiquei muito tempo preocupada com a disciplina, pouco sobrou para uma ação pedagógica mais efetiva.

...
Só consegui ficar lá naquela escola por cinco anos (após tentar sair duas vezes), porque consegui trabalhar meu afetivo junto ao grupo de trabalho e as crianças. Parecia que a presença de um grupo fixo de professores nos últimos dois anos que estive lá, melhorou a credibilidade da escola junto à comunidade e alunos. Não tínhamos apoio pedagógico, nos uníamos e tentávamos resolver os problemas.

A grande virada profissional eu credito a alguns acontecimentos na escola estadual. Quando mudou a direção, em 1988, fui convidada para a supervisão do currículo por atividade. Eu já sabia da disposição da nova direção em inovar na área pedagógica, qualificando o grupo de professores e investindo em melhorias materiais e na parte física da escola.

Foi assim que incentivada, cobrada e instigada, comecei a procurar alguma coisa a respeito da nova proposta que já começava a ouvir falar: o construtivismo (grifo da professora).

Comecei a ler, participar de encontros, cursos e buscar pessoas que estavam trabalhando com a proposta. Foi ótimo porque, paralelamente a isto, comecei a rever toda a minha ação pedagógica. Enquanto supervisora eu conseguia ter uma postura construtivista com meu grupo de professores. Mas era um desafio quando me defrontava com a realidade da outra escola, na qual, como professora, deveria exercitar e pôr em prática o que estudava, falava e cobrava como supervisora.

... esta supervisora provocou a professora construtivista, que há dois anos tornou-se mais convicta e que hoje é capaz de se defrontar novamente com o desafio da alfabetização.

...
Descobri a importância de ensinar e aprender simultaneamente e de como socializar o saber de todos numa sala de aula."

Professora E:

"Trabalhei depois numa escola particular em 1ª e 4ª série.

Em 1ª série, na verdade, substitui uma irmã por um mês e meio só fazendo trabalho de recreação. Fiz mais o período preparatório. Não tive acesso ao método que a professora usava.

Até quando vinha para cá não queria 1ª série.

Na escola particular tinha projeto para estudos.

Gosto de trabalhar com maiores..."

Professora C:

"Na escola, trabalhando como professora e no setor de orientação, foi que comecei a conhecer melhor a tão criticada e defendida escola.

Fazia parte de um grupo onde pensávamos que a escola deveria ser um espaço onde o aluno precisava ter mais voz e o professor refletir sobre sua prática e que os pais teriam um espaço para discutir a educação e opinar sobre aquilo que seus filhos estavam aprendendo.

Pensávamos, ingenuamente, que conseguiríamos sensibilizar os colegas para esta proposta e, assim, aos poucos, teríamos uma escola diferente e com muita chance de dar certo.

A orientação educacional que eu fazia tinha o propósito concreto de incentivar a organização dos estudantes fazendo grupo de alunos para discutir a escola e a forma de aprendizagem que se tinha: o que se buscava na escola?

As pessoas encarregadas da disciplina tinham o papel de escutar os alunos e não de puni-los. Isso começou a ser totalmente rejeitado pelos colegas, pois consideravam que os alunos estavam desafiando sua autoridade e não tinham direito de questioná-los sobre sua postura de professor e que o setor de orientação não cumpria com seu papel, qual seja, ajustar o aluno ao ambiente. Alguns professores davam muita importância à fala de seus alunos e, na verdade, eles eram péssimos em comportamento e notas.

... estávamos transformando a escola numa grande bagunça, sem ordem, nem respeito aos professores...

Sendo assim, o grupo deveria ser banido deste espaço para que a ordem reinasse e assim a escola pudesse, então, cumprir seu papel."

Professora D:

"Fiz concurso para o magistério estadual e fiquei por três anos. Trabalhei na biblioteca e substituição. Não gostei muito. Era em ... (cidade metropolitana). Chamaram-me no município (de Porto Alegre) e larguei o Estado."

Professora A:

"Em agosto de 1988 surgiu o concurso da Prefeitura de Porto Alegre, quando todos comentavam as condições de trabalho e alguns até sobre as mudanças do processo de alfabetização.

Fiz o concurso, mas não me classifiquei como esperava devido à prova de títulos, pois aceitavam apenas títulos de cursos efetuados após o magistério e eu recém o tinha concluído.

Formei-me em dezembro de 1988 e então optei por abrir uma micro-empresa distribuidora de equipamentos para escolas, visto que, em minha área nada se apresentava."

Trazendo minha posição a partir das falas das professoras sobre suas experiências profissionais, posso dizer que as mesmas são ricas em elementos para motivar um diálogo intenso. Há desde uma reflexão detalhada dessa experiência até uma análise predominantemente descritiva. Considero que é preciso deixar fluir um espaço de leitura que é o do não-dito, do presumível, ... Não tenho, também, a pretensão de julgá-las, classificá-las, etiquetá-las dentro deste ou daquele paradigma ou referencial, mas quero especialmente apresentá-las, dar-lhes voz para mostrar a reflexão que fazem sobre sua prática, a compreensão que têm, os conflitos, os anseios, as buscas, as inquietações, as semelhanças e diferenças, ...

Faço somente algumas considerações no sentido de diferenciar as posturas das professoras enquanto participantes de um grupo que trabalha junto na mesma série e tem questões que se assemelham e diferenciam conforme a formação de cada uma, a experiência, expectativas e, especialmente, as influências que contaram para estar trabalhando em 1ª série.

Em relação à experiência profissional, algumas professoras vêm com uma variada experiência em termos de oportunidades diferenciadas na sua atividade prática, fazendo uma reflexão exaustiva de sua ação em sala de aula, cargos exercidos em escolas e do compromisso com a realidade social. Há, também, professores que não registram uma atividade e reflexão tão intensa, embora tenham uma prática anterior de vários anos. Há, ainda, uma professora sem experiência anterior no sistema formal, mas que teve uma atividade momentânea que a motivou a fazer magistério (registrada na fala sobre as influências na escolha de ser professora alfabetizadora).

Carr¹² (1993) nos diz que:

"Há um grupo que pensa e teoriza e o outro que só pratica. A prática é também um teorizar.

...

A melhor maneira de teorizar a prática é no pensar e transformar a prática. Uma ciência educacional deve ser prática nesse sentido. Uma ciência educacional que não for prática no sentido de melhorar a prática dos professores e no sentido de pensarem a sua própria prática fica distante da educação e dos problemas educacionais."

A partir dessa posição, trago as falas das professoras, enquanto teorizações - que em maior ou menor medida - se permitem fazer de suas práticas.

¹²Transcrição de sua fala em Seminário já citado em nota de rodapé anteriormente.

CATEGORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS QUESTÕES SIGNIFICATIVAS DERIVADAS DO TRABALHO DE CAMPO

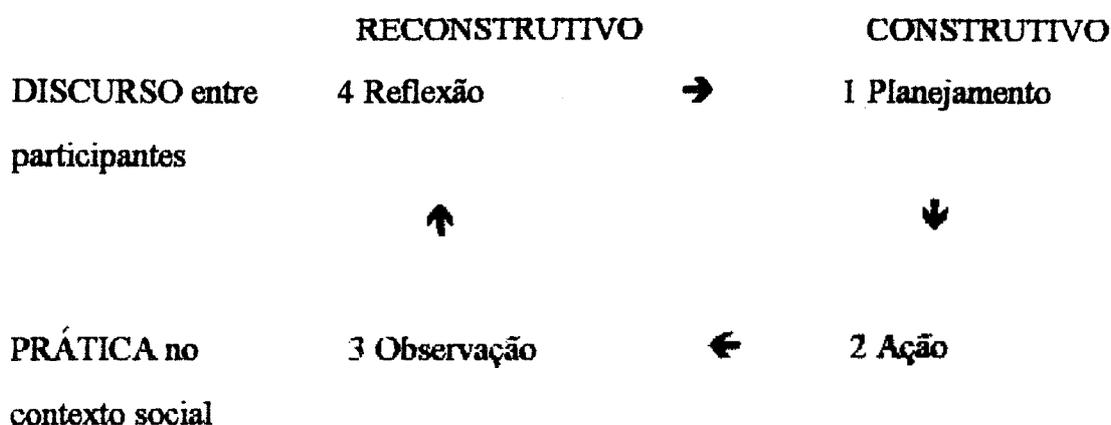
Pretendo agora retomar a reflexão sobre os nossos encontros, colocando, antes, a compreensão que tenho da espiral auto-reflexiva (Carr, Kemmis, 1988) e de como esta foi instrumento de reflexão durante o trabalho de campo e para a busca de categorias de análise do mesmo.

A espiral auto-reflexiva na investigação-ação representa-se pela tensão entre o entendimento retrospectivo e a ação prospectiva como parte de cada um dos quatro momentos do processo de investigação-ação. Esses quatro momentos são: planejamento, ação, observação e reflexão e em cada um deles, olha-se para trás, para o momento anterior - de onde se extrai sua justificação - e também para adiante, ao momento seguinte ao de sua realização.

Os dois primeiros momentos - planejamento e ação - são caracterizados como construtivos e os dois seguintes - observação e reflexão - são reconstrutivos.

Há ainda outras duas caracterizações diferenciadas desses momentos que são a do discurso entre os participantes - reflexão e planejamento - e da a prática no contexto social - ação e observação.

Carr, Kemmis (1988, p. 197) apresentam a espiral auto-reflexiva da seguinte forma:



Portanto, a investigação-ação tem uma epistemologia que:

"... é construtiva já que contempla o conhecimento como algo que se desenvolve mediante um processo de construção ativa e reconstrução da teoria e prática ... Não é só teoria do conhecimento, mas de como o conhecimento se vincula com a prática." (Carr, Kemmis, 1988, p. 161)

Quando trago a espiral auto-reflexiva representada por um quadro de momentos diferenciados em planejamento, ação, observação e reflexão, permeados de ciclos construtivos e reconstrutivos, em espaços que se caracterizam como de discurso entre os participantes e de prática no contexto social, não quero mostrar uma receita para o agir e pensar do educador. A intenção é a de abstrair da ação e da compreensão da mesma uma organização categorizada dessa reflexão.

Ou seja, não há primeiro nem segundo momento, mas momentos entrelaçados na reflexão e na ação.

Analisei exaustivamente o material do trabalho de campo no sentido de descobrir a melhor forma de apresentá-lo. Optei por um formato de apresentação que espelha como as preocupações foram se delineando, categorizando-as, então, em seis grandes questões. Prefiro apresentar nossos encontros através das questões mais significativas para o grupo de

alfabetizadoras e para mim mesma, enquanto assessora e pesquisadora, comprometida com a problematização de suas práticas no sentido de melhorá-las a partir de mudanças no pensar e agir e pela aprendizagem com essas mudanças e melhorias.

O intuito da investigação-ação não é aprender conhecimentos para depois implantá-los, mas aprender fazendo mudanças e refletindo sobre as mesmas tendo em vista melhorá-las.

Kenmis, McTaggart (1988) explicam como planejar a investigação num modelo em ciclos que inicia na identificação do problema, a partir de aspectos da prática que os professores consideram insatisfatórios, passando, então, pelo processo de reconhecimento do problema com diálogos e debates e buscando sua origem e soluções. A partir de hipóteses levantadas no grupo, monta-se um plano de ação visando à busca de meios alternativos. A implantação do plano de ação seria acompanhada de coleta de dados, observação e reflexão, sendo que a investigação-ação inicial desencadearia outra questão e outro plano de ação, sucessivamente.

Assim, delineou-se o caminho prático seguido nesta pesquisa enquanto trabalho de campo e foi o que preferi também na sua apresentação, categorizando-o pelas questões mais significativas para o grupo de professoras. Antes de iniciar a analisar essas questões, gostaria de trazer algumas informações e reflexões em torno de como se deu o processo formal de investigação-ação.

Além do texto já relatado (anexo B) que lemos e discutimos sobre a investigação-ação, foi lida com o grupo a proposta de dissertação ainda no seu rascunho, para discussão e comentários. Posteriormente, o grupo recebeu uma cópia da redação final para ler e fazer suas observações, sendo igualmente informado da data da defesa da proposta. O parecer recebido por escrito da banca examinadora foi lido num dos nossos encontros.

Outro aspecto que trabalhamos quanto à organização e comprometimento na investigação-ação como parte de um coletivo foi a tentativa de haver um coordenador. Como eu era mais assessora do que pesquisadora - para elas - essa coordenação não se efetivou como eu gostaria. Penso que isso é uma conquista que o próprio grupo terá de fazer e sempre instiguei-as a se organizarem nesse sentido.

O registro dos nossos encontros foi feito por mim e eu não poderia querer que fosse diferente, pois esta pesquisa que eu desejava que tivesse o caráter de investigação-ação, em certo sentido o foi, e, em alguns aspectos, não foi como eu gostaria. Considero isto porque, embora eu tivesse todo um interesse em envolver as professoras como pesquisadoras, formalmente, para o curso de pós-graduação, isto não podia ocorrer e elas não podiam ser reconhecidas como autoras também. Acredito que este foi um senão importante no sentido de elas assumirem a mesma de forma mais comprometida. (Era a minha pesquisa de mestrado, e não delas!) Porém, o caráter de investigação-ação possível foi o de realizar a pesquisa dentro do meu próprio trabalho, enquanto assessora, no sentido de continuar buscando melhorá-lo e, conseqüentemente, intervir assim também no trabalho das professoras alfabetizadoras. Neste sentido, penso que elas se engajaram totalmente. E aqui posso ver claramente que não fiz pesquisa sobre ou da Educação, mas para e na Educação.

E o fato de ter que registrar tudo por não saber bem o que aproveitaria para uma nova análise posterior, permitiu já durante esses relatórios iniciar uma análise que considero a mais importante, que foi a de resgatar o trabalhado nos encontros pelo registro refletido, considerando a ação passada, presente e futura, minha e das professoras. Minha, enquanto assessora dessa escola e de outras, e das professoras em relação à turma daquele ano, assim como turmas e atividades pedagógicas paralelas, anteriores e futuras. Ou seja, ao mesmo tempo que era um pensar localizado, era histórico e generalizável, tanto em relação ao já construído, como antevendo novas construções e reconstruções.

O trabalho de campo desenvolveu-se durante o ano letivo de 1992 e janeiro de 1993, perfazendo um total de trinta e nove encontros. Desses, dezessete foram no primeiro semestre de 1992, sendo que quinze somente com as professoras de 1ª série e dois, correspondendo à participação em reuniões gerais da escola.

No segundo semestre de 1992 houve um total de dezenove encontros com as professoras de 1ª série, sem a participação em reuniões gerais da escola. Durante janeiro de 1993, correspondendo ao período de Complementação Pedagógica¹³ para três turmas e o fechamento do ano letivo para outras três turmas, aconteceram mais três encontros semanais.

Retomo, então, o trabalho de campo, do ponto em que pedi às professoras que pensassem a questão que a cada uma mais preocupava para o ano de 1992. Essa questão corresponderia a aspectos da prática que considerassem como a maior inquietação.

Na reunião de 10/07 cada uma colocou sua questão. Inicialmente eu própria trouxe questões que me colocara a cada turma de 1ª série que trabalhara.

As questões colocadas por cada professora foram:

F:

"Como fazer para que meus alunos aprendam a ler e escrever? Mas escrever e ler mesmo!" (entonação dada pela professora na sua fala)

A:

"Acho que a gente dá muita ênfase à escrita. Eu não sei o perfil da leitura. Ver mais a leitura... Qual o perfil da criança na leitura?"

¹³A Complementação Pedagógica, no caso da 1ª série, propicia aos alunos, após o período da Recuperação Terapêutica, durante o mês de janeiro, mais uma oportunidade para efetivar a alfabetização conforme os critérios estabelecidos como de saída desta série.

E:

"Que todas as crianças estejam alfabetizadas. Mas como fazer isso não sei definir".

C:

"Fazer uma leitura real, mais aprofundada da minha turma."

D:

"Quando eles estão aprendendo mais e entram em conflito como fazer para baixar a ansiedade?"

B:

"Como eles são repetentes, trabalhar a barreira emocional do fracasso."

Para Serrano (1990, p. 101):

"Os problemas devem surgir de uma necessidade sentida, de uma situação concreta da vida de cada dia, ao analisar as questões que surgem da vivência da realidade (habilitação, saúde, educação, prazer, etc.), ou das condições de trabalho. Os problemas também podem ser sugeridos por outras pessoas ou descobertos por cada pessoa. Em qualquer caso, na investigação-ação, os implicados no processo devem senti-los como seus."

Analisando estas questões, que advêm da prática concreta de sala de aula, a partir da espiral auto-reflexiva, considerei já na proposta de dissertação que as professoras apontavam de forma mais ampla ou específica as faltas sobre as quais teríamos que intervir em termos de planejamento, ação, observação e reflexão, tanto a nível de discurso entre os

participantes (seus planejamentos e reflexões), como nos momentos da prática no contexto social¹⁴ (ação e observação em relação ao trabalho em sala de aula, e considerando demais grupos da escola, pais e comunidade).

Ao tentar categorizar o trabalho realizado ao longo do ano, usando a espiral auto-reflexiva, percebi que tinha um grupo de questões de caráter coletivo que reapareciam de forma sistemática. E uma análise mais detalhada e aprofundada mostrou-me que, na verdade, as questões não se repetiam da mesma forma, mas a cada vez que eram trazidas, as professoras tinham mais elementos para colocá-las, discuti-las e aprofundá-las. Aqui percebo, então, os ciclos construtivos e reconstrutivos da espiral auto-reflexiva.

As questões apresentadas inicialmente pelas professoras individualmente apontam diferenciações conforme suas histórias de formação escolar e acadêmica, sustentadas nas concepções que têm do que possa ser sua ação prática.

Comparando neste momento essas questões individuais com o ciclo de questões coletivas que apareceram ao longo do ano, percebo que, embora transpareçam diferenças nas questões individuais iniciais, que foram perseguidas de forma mais nítida em alguns momentos, elas se reapresentam nas questões coletivas e serão analisadas através da categorização destas últimas.

As questões coletivas, conforme já coloquei anteriormente, vêm da análise do registro do que foi pautado a cada encontro e categorizado conforme questões perseguidas de forma mais exaustiva por todo o grupo.

As questões foram agrupadas, então, em seis blocos conforme a predominância das preocupações existentes no grupo de professoras.

¹⁴No caso desta pesquisa, que acontece dentro do sistema educacional - portanto num espaço micro - quer se instrumentar pela via da Educação para uma ação num espaço macro que corresponde ao contexto social.

As questões foram agrupadas, então, em seis blocos conforme a predominância das preocupações existentes no grupo de professoras.

A seguir pretendo, então, trabalhar as questões, conforme elas foram aparecendo ao longo do ano.

- 1ª Questão: Como trabalhar numa proposta de alfabetização para a 1ª série?

Para iniciar a pensar esta questão que as professoras se colocaram no início do ano letivo, com diferentes olhares e preocupações sobre a mesma, vou valer-me de Bosfter (apud Hopkins 1989, p. 40) pensando a minha ação e a das professoras como pesquisadoras:

"Para mim a razão mais importante é que a maior parte desta investigação de alto conceito, explica o ensino de uma perspectiva teórica que é incompatível com a perspectiva que os professores devem empregar ao pensar o seu trabalho ... Se os pesquisadores desejam criar conhecimentos que possam afetar a prática em aula, devem dirigir suas investigações por caminhos que sejam muito mais compatíveis com a perspectiva dos professores."

Logo, a questão a ser analisada agora tem o caráter de uma pergunta de difícil resposta e mostra todo o seu significado no cotidiano de sala de aula pela ação e reflexão que o professor faz do seu trabalho e pelo quanto envolve os alunos, pais e demais colegas numa reflexão e construção conjunta.

Dizia a professora A sobre essa questão:

"Não sabia nada sobre construtivismo. Escutava falar...
A... (diretora) colocou que a gente teria algum apoio.
Não sabia nem o método... Pensei em largar.
Quando fui falar com a... (diretora), ela me incentivou muito,
a...(vice) mostrou as didáticas...
Depois tu começaste a vir e a coisa foi indo.
Tudo o que foi colocado nas reuniões, eu fui pegando e por isso até insistia nas atividades.
Fui por imitação."

A posição da professora E, que já trouxemos antes, através de sua colocação que "a sua formação como professora alfabetizadora estava iniciando agora", é complementada nesta fala:

"Queria pegar 4ª série e me disseram que não pegasse, que era difícil.

O auxílio na 1ª série por parte da direção custou.

Depois veio a tua assessoria e o trabalho ficou mais tranqüilo."

Freire, Shor (1990) ao falarem do cotidiano do professor apresentam-no através de sentimentos ambivalentes, mas que não são excludentes: **medo e ousadia**. Na fala das professoras há nuances desse conflito.

A professora F posiciona-se:

"Quando eu iniciei estava completamente perdida. Aquela história que eu contei para ti, porque eu não queria 1ª série.

Depois com os trabalhos em grupo, com as orientações e com a proposta construtivista eu fui vendo como não era um fantasma trabalhar na proposta.

Fui vendo que eles vão reproduzindo os trabalhos com o tempo."

Estas três professoras não queriam 1ª série e fica claro o porquê do medo de perder a assessora para a pesquisadora a partir da imagem que se tem da pesquisa como fala dos professores, ou aos professores e não para e pelos professores. Se não queriam inicialmente trabalhar em 1ª série por não se sentirem preparadas ou até por experiência anterior frustrante, quando se sentem amparadas para uma primeira ou nova investida não querem imaginar correr o risco de ter que dar conta sozinhas de suas questões práticas.

A professora C traz como questão marcante no início do ano as três turmas acéfalas que foram assumidas, por aquelas professoras que já estavam na escola:

"Por muito tempo minha turma passava de quarenta crianças. Não sentia minha turma como turma desde março. Sei que existe uma professora que trabalha com muitas crianças e me considero muito nova em 1ª série para julgar que possa trabalhar com mais de quarenta crianças."

A professora D é enfática:

"A... (vice-diretora) disse:
- Pode começar a dar aula!"

Já a professora B retrata sua conformidade com o acaso de ter que trabalhar em 1ª série:

"Minha expectativa quando cheguei na escola era diferente. Era de ser supervisora e como a escola não ia ter, tive que me acostumar com a idéia."

Analisando as questões individuais iniciais que se colocaram, com esta primeira questão coletiva categorizada a partir de questões discutidas nos oito primeiros encontros, percebo que há afinidades que podem ser percebidas entre ambas. Esta relação fica clara quando quatro professoras explicitam a preocupação com suas ações para a aprendizagem de seus alunos em suas questões iniciais individuais e as rerepresentam no espaço coletivo.

Vejo também afinidades que parecem se diferenciar destas, se analisadas superficialmente, mas que, na verdade, mostram estas preocupações num outro patamar, até porque duas professoras já têm alguma experiência e formação que sustente a ampliação e aprofundamento de questões. Na verdade este foi um lugar que estas duas professoras tiveram dificuldade de ocupar, por preocupações suas, que se diferenciavam nas suas trajetórias.

Para uma delas exigia responder a questões que ela própria se colocava - *supervisora construtivista X professora construtivista* - bastante compreensível no histórico de sua formação como professora e supervisora.

Para a outra, significava dar conta de questões que as colegas traziam no cotidiano, sendo que se defrontava inicialmente com como deixar claro ao grupo sua compreensão da proposta, seus ideais, suas críticas e dúvidas, como parte de um processo construtivo e cooperativo onde não existe uma única verdade e um conhecimento absoluto, mas diferentes visões da realidade educacional e social, assim como das estratégias de ação, a partir dessas posturas diferenciadas.

Além do conhecimento de estratégias didáticas, que era de grande interesse num primeiro momento por mostrar o **que fazer** para as crianças lerem e escreverem até o final do ano letivo, o conhecimento do **como se dá** a apropriação da língua escrita era fundamental para dar elementos à construção de uma proposta didática em termos de atividades e intervenções, a partir de um perfil individual, dos pequenos grupos e da turma.

Quando da discussão de como é possível avaliar (via testagem individual ou atividade didática em pequeno ou grande grupo), vimos ser este um momento rico para intervenção, após constatada a concepção que o aluno tem sobre a estrutura de representação da língua escrita. Trabalhamos então, o que seria, na leitura e escrita, a zona de desenvolvimento real (produção escrita e de leitura independente), a zona de desenvolvimento potencial (produção escrita e de leitura com intervenção da professora e/ou dos colegas) e a zona de desenvolvimento proximal (como por exemplo, o processo cognitivo na apropriação da língua escrita, considerando a possibilidade de avanço diferenciado nos processos de leitura, escrita, associação letra e som e categorização das unidades lingüísticas). (PSICOGÊNESE, 1989, Grossi, 1990)

Pensando na imitação, referenciada numa das falas, quero trazer como vejo esse olhar o fazer do outro, seja nas reuniões ou na sala de aula:

"... nada se há observado que permita colocar que as ações complexas possam ser reproduzidas de imediato pela via da simples imitação reflexa. O próprio processo de imitação supõe uma certa compreensão do significado da ação do outro" (Vygotsky, 1987, p. 147)

"... essas considerações nos obrigam a renunciar a opinião que reduz a essência da imitação a simples formação de hábitos e a compreendê-la como um fator essencial do desenvolvimento das formas superiores de conduta do homem." (op. cit., p. 148)

Parece-me importante refletir sobre a possibilidade de uma ilusão com receitas possíveis de serem copiadas fielmente, ressaltando que há diferentes compreensões de uma mesma proposta e ação. Esse é o espaço do erro construtivo e das assimilações deformantes, que levam às reconstruções no pensar e agir, quando da reflexão sobre elas.

Outra questão significativa sobre como trabalhar na proposta, diz respeito ao ambiente alfabetizador. Ou seja:

- qual a razão de os alunos trabalharem em pequenos grupos, duplas, grande grupo, ao invés de solitariamente;
- o porquê da produção de textos coletivos e espontâneos, onde o conteúdo diz respeito à função social da escrita e a forma, ao espaço de reflexão sobre como se simboliza a mesma;
- qual o sentido de uma sala onde circulem diferentes linguagens, informações, trocas e compreensões;
- como propiciar diferentes atividades e intervenções e como a partir de uma mesma proposta trabalhar embasado nas diversas concepções de conhecimento teórico existente;

- onde e como acontece a interdisciplinariedade no currículo considerando as diversas áreas do conhecimento e do fazer didático-pedagógico, tendo em vista as relações micro e macrosociais;

- qual a questão social que move a busca de uma escola influente na formação de sujeitos críticos?

Aqui está, em pinceladas, uma compreensão do ambiente alfabetizador. Faço-a consciente de que estas são as primeiras, de um quadro que se quer pintar a muitas mãos e que os borrões são parte da obra que não se quer apagar, mas ver como construções possíveis de reestruturações.

Quando penso neste ambiente alfabetizador, remetendo-o às questões que as seis professoras se colocaram a nível individual e coletivo no início do trabalho, enxergo, na maior parte do grupo, uma hipervalorização de aspectos didáticos, como se estes fossem independentes de um posicionamento crítico e político.

A hipervalorização dos aspectos didáticos merecia mais do que uma análise detalhada nesta pesquisa e que porventura pode levar a generalizações irreais. Posso considerar, no entanto, que o *didatismo* aparece para as alfabetizadoras, num primeiro momento, como a necessidade de dar conta da aprendizagem das crianças, sendo este um dos caminhos a ser melhor pesquisado na gênese da formação do alfabetizador.

Na verdade, tanto os aspectos didáticos, como os pedagógicos, merecem a mesma atenção do professor. Portanto, além da reflexão sobre o seu pensar e fazer didático, o professor precisa considerar criticamente na sua prática a inserção dos aspectos afetivos, culturais, sociais e políticos a partir das necessidades e interesses de toda comunidade escolar, assim como da realidade social mais ampla.

Parece-me que, para localizar melhor esta questão, devo refletir um pouco sobre o que entendo por uma proposta de alfabetização.

Julgo que, na fundamentação teórica, está referenciada a compreensão que tenho dessa proposta para as 1^{as} séries.

Gostaria, no entanto, de reafirmar que a mesma precisa da contribuição das várias ciências existentes, numa ação inter e transdisciplinar com a Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, consolidada em ideais progressistas.

Na rede e enquanto proposta política da primeira gestão da Administração Popular (AP), avalio que, em maior ou menor medida e, em grupos diferenciados, assim como quanto a posturas individuais, transparecem concepções sobre uma proposta de alfabetização centrada mais no referencial psicológico ou no sociológico, ou ainda, as que tentaram levar em conta a contribuição dessas duas áreas do conhecimento e de outras.

Sem imaginar que está esgotada esta primeira questão, passo à segunda, que é parte de um coletivo maior que o do grupo da pesquisa, por abranger parte da comunidade escolar, num trabalho conjunto com todos os demais ativadores da Secretaria Municipal de Educação que trabalham com as demais séries e áreas do conhecimento na escola onde se realizou a investigação.

- 2ª Questão: O que significa e que implicações tem para a escola ser construtivista?

A análise desta questão, colocada por palestrante¹⁵ convidado a trabalhá-la com professores e funcionários da escola, assim como com ativadores da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, tinha por interesse refletir e dimensionar o significado de tal identificação com um possível *rótulo*.

Participei desta reunião, após ter acertado com a direção e professoras alfabetizadoras a possibilidade da pesquisa. Solicitei permissão à direção para tomar parte deste e do próximo encontro, envolvendo todos os profissionais da escola, como pesquisadora. Tinha por intenção contextualizar o grupo de pesquisa, que corresponde às seis professoras de 1ª série, nesse grupo maior da escola.

Posteriormente coloquei a par os profissionais da escola, não sabedores da pesquisa, e solicitei permissão de usar as informações justificando-lhes da mesma forma que fizera à direção.

O texto com falas e análise destas duas reuniões foi posto à disposição dos segmentos da escola presentes nas mesmas para leitura e análise.

Em mais de um momento houve espaço para a discussão, sendo que de alguns desses encontros tomei parte e pude tomar ciência das posições desses segmentos a respeito da leitura e discussão que fizeram, assim como trazer a minha compreensão.

Se, inicialmente, eu não tinha a intenção de estender-me na análise desta questão e da seguinte, após o primeiro encontro com parte dos professores da escola, ficou marcada a necessidade de pontuar com maior clareza o ponto de vista de uma parte desse coletivo.

¹⁵ O palestrante convidado foi o professor Sérgio Franco, docente desta faculdade (FACED/UFRGS).

reivindicado por alguns professores.

Esta solicitação levou-me a considerar alguns aspectos apontados por eles, visando deixar mais claras informações e análises, que poderiam dar margem a interpretações diferentes do que as desejadas por mim mesma.

No entanto, quero deixar claro que:

"É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva.

É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para 'ver' depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando dos outros." (Lüdke, André, 1986, p. 25)

Assim como considero significativo colocar que:

"É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente 'silenciados'" (op. cit., p. 48)

Destaco a necessidade que senti de discutir com os informantes suas falas e a análise das mesmas, como parte do que já foi justificado até este momento, pois:

"Outra consequência da relação estreita e intensa que geralmente se estabelece entre o pesquisador e os sujeitos é o controle deste último sobre as informações que serão ou não tornadas públicas. No processo de negociação inicial do estudo, pode ficar determinado que os sujeitos terão direito de veto no momento do relatório. Isso pode resultar na omissão de dados importantes do relatório, se o encaminhamento junto aos informantes não for adequado. Em caso de dúvida sobre um controle excessivo da informação é preferível que não seja garantido esse controle, sob pena de se revelar um quadro muito mutilado da situação estudada." (op. cit., p. 50)

Cabe registrar então que a preocupação em usar informações desses dois encontros, com a ciência e consentimento dos segmentos envolvidos, foi pontuada em diversos momentos à direção da escola. O resgate dessa situação de desconhecimento só tornou-se possível ao final do estudo, quando da redação do texto desta dissertação, desencadeando-se então vários encontros para a discussão deste texto. A falta de uma maior experiência em pesquisa permitiu-me vivenciar e aprender com certas situações como estas, que estou analisando neste momento e em outras, sobre que também reflito neste estudo.

Considero que é parte desta proposta de pesquisa ressaltar tais situações conflitivas, explicitando-as como parte de um processo de apropriação da investigação-ação.

Avalio ainda como significativo pontuar que, embora exija do pesquisador retomar as informações e análises iniciais, o encaminhamento do relatório final com a participação dos envolvidos representa-se como um espaço frutífero de trocas e efeitos deste estudo, que deseja ser relevante - especialmente - para a escola onde se desenvolveu a pesquisa, sobremaneira os sujeitos envolvidos intensamente com a mesma e, tanto quanto possível, aos demais segmentos da escola e comunidade onde a mesma está inserida.

Após a análise da situação desencadeada pela passagem do texto da 2ª e 3ª questões aos segmentos participantes através de transcrições de suas falas, retomo o que me propus inicialmente, que era a reflexão sobre as mesmas para contextualizar o grupo da pesquisa nesse coletivo mais amplo.

A pergunta a ser discutida foi colocada no início da reunião pelo palestrante da seguinte forma:

"O que significa e que implicações tem para nós a ... (nome da escola) ser construtivista?"

Pretendo trazer alguns depoimentos, respeitando a seqüência em que ocorreram, objetivando ilustrar as diversas preocupações e compreensões do que seja trabalhar

embasado num referencial construtivista.

Inicialmente foram formados nove pequenos grupos de discussão, que posteriormente colocariam suas reflexões no grande grupo.

Eis algumas falas do pequeno grupo do qual acompanhei a discussão:¹⁶

"Agora não é mais um horror. A cada encontro, tanto contigo como com as gurias parece que se abre mais e dá vontade de trabalhar depois de uma reunião." (fala da professora E para mim)

"Apresentaram a ... (nome da escola) como uma escola construtivista. Perguntaram se eu queria e aceitei. Mas é difícil!"

"Entre a prática e a teoria tem um caminho." (professora E, retomando sua reflexão a partir da fala anterior).

"Está procurando ser, mas não é ainda! Eu já tinha experiência de outra escola que eu trabalho (no Estado). A direção tinha muito interesse. Foi lá que conheci a ... (vice-diretora), que convidou-me prá vir e aceitei. Pretendo fazer uma troca. A impressão que eu tenho olhando o pessoal é de que estão buscando, procurando... Na 1ª série parece que agora o pessoal está identificando, enxergando melhor... e já fica mais fácil." (professora B)

"Dentro do currículo por área a gente está meio que tateando... A gente está caminhando... Está procurando fazer o melhor possível. Está procurando entrar dentro do construtivismo. Os alunos também não estão acostumados com isso... Um problema em relação a isso está sendo a disciplina."

"Nós não temos um passado nisso aí. Não tivemos um trabalho anterior ou cursos. Houve um trabalho no início do ano e o assessoramento foi bom mas não suficiente. Na... (outra escola municipal) sempre se viu o construtivismo na 1ª série."

¹⁶As falas das alfabetizadoras serão identificadas no sentido de localizá-las nesse coletivo apresentado.

Passo a apresentar agora posições colhidas na discussão no grande grupo visando mostrar a heterogeneidade dos questionamentos e posturas dos profissionais da escola frente a proposta pedagógica (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 1992 ?) delineada para a mesma:

"Como encaminhar o trabalho como um todo na escola e conforme cada série?" (professora C)

"Tem que se incluir a questão da construção da autonomia do grupo na produção do trabalho... Criação e construção, com reconstrução ao longo do processo."

"Os professores tentam engajar-se na proposta. No início o desejo está mais na fantasia de um grupo ideal. No decorrer surgem os conflitos no aplicar a metodologia de forma correta. Questões como a avaliação e disciplina são trazidas na proposta construtivista."

"Os professores ainda não são um grupo então como querer que os alunos sejam grupo?"

"A... (nome da escola) tem um grupo privilegiado que está querendo mudar e isso tem que ser divulgado."

"As pessoas vieram por conveniência de proximidade e sentiram o trabalho como imposição. A discussão no início era assim: pede transferência se não quiser."

"Há professores que sentem-se extremamente cansados."

"O construtivismo tem uma forte bagagem ideológica e política."

"Mas o que não é político?"

"Existem valores que são do nosso aluno e que não são nossos."

"O quanto conta nossa opção por um trabalho no construtivismo e com uma classe social. Isso é uma busca que não tem fim, porque é uma construção."

"O construtivismo como meio de ascensão na vida escolar. Pensa-se que assim vai reduzir o fracasso escolar. Discute-se a validade do construtivismo ser aplicado verticalmente: pré, 1ª, 2ª série, ... Ou, se seria de fazer-se de vez, como proposta geral?"

"Como viabilizar a proposta na área já que são diversos professores, enquanto que no currículo há um professor?"

"Não há clareza do que seja o construtivismo na área."

"Não seria uma proposta interessante só para o currículo por atividade?"

"Como fica isso de ser uma questão política com as nossas identificações políticas? A visão do construtivismo como do PT ..."

"Redução do fracasso escolar; essa é a propaganda que se faz."

"O ideal é que se tivesse mais horas para estudos."

"A questão política conta como projeto de governo, mas o trabalho para ser de qualidade precisa de maior disponibilidade."

"Cada novo governo quer mostrar algumas coisas. Ainda bem que isto não vai mudar este ano."

"Quando se entra numa escola que quer ser construtivista é preciso saber o que os alunos querem dessa escola e pôr isso em interação com a escola que tu acreditas como construtivista." (professora A)

"Não se faz construtivismo por decreto."

Esta última fala é do palestrante e quando a diz remete a questão inicial, ampliada na discussão coletiva sobre quais as fantasias que aparecem com um *rótulo* que se forma a partir da implementação e generalização de uma proposta pedagógica pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre como parte do projeto de governo da Administração Popular (AP). (PREFEITURA, 1989, 1990, 1992, 1992?)

A proposta pedagógica, esboçada para a escola, gera atitudes que vão da expectativa, entusiasmo e opção teórica, até a resistência e/ou descrença, conforme as diversas posturas frente à realidade educacional e social.

Consigo visualizar em algumas das falas o debate hoje existente entre educadores sobre os limites e possibilidades do construtivismo enquanto epistemologia e proposta pedagógica.

Não pretendo privilegiar uma posição - nem sociológica, nem psicológica - na reflexão sobre a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre no período 1989/92, mas pensá-las em interação, conforme os referenciais que sustentam este estudo.

Não acredito em verdades absolutas. Considero que não há uma verdade somente na história da Secretaria Municipal de Educação no período no qual contextualizo este estudo. Penso também que não haverá uma única verdade para a segunda gestão da Administração Popular (AP) em Porto Alegre, (1993/96), mas diversas verdades, amparadas em referenciais e visões de mundo que se contrapõem em alguns aspectos e têm afinidades em outros. Logo, são: históricas, provisórias e temporais. A minha verdade é provisória, embora a defenda de forma veemente até ser dissuadida por um outro princípio.

As verdades dos professores, especialistas, diretores, pais, alunos, assessores, secretários e acadêmicos também são provisórias e por isso têm referenciais que podem representar posições construtivistas, produtoras e reprodutoras, numa dialética infundável que cria novas verdades e abre o espaço à crítica.

Os professores mostram com suas falas que:

"... a verdade é fruto de um trabalho de transformação. A clareza é produzida no tempo. Não é conquistada pela resolução de contradições, mas por transformações de ordem prática." (Japiassu, 1983, p. 160)

Questões de caráter teórico-prático são representadas de alguma forma neste estudo, marcando a heterogeneidade de posições dos profissionais da escola, especialmente seus professores, pois são estes que falam. Essas preocupações apontam para a importância de o trabalho de assessoria e pesquisa procurar dimensionar a relação entre a análise microssocial (sala de aula e instituição) e a macrossocial (sociedade.)

A reflexão sobre um projeto de escola que privilegie esse pensar e agir interdisciplinar e transdisciplinar, vai desde a discussão da "aula da 2ª feira de manhã" (Willis, 1991) como uma verdade possível de se buscar e reconstruir, até a consideração das questões que estão por trás de uma dada compreensão da educação e sociedade por todos os envolvidos com a instituição escolar.

Na verdade, das "certezas incertas" (Becker, 1994) não se é construtivista. Ou seja: não existe escola, método ou professor construtivista, apesar do rótulo que se forma na implementação e generalização de uma proposta pedagógica. Há concepções e projetos educacionais que se embasam num referencial construtivista, como a possibilidade de embasamento teórico na Psicologia, mas que terão outras possibilidades de compreensões teóricas nos campos da Sociologia, Filosofia, Antropologia, e demais áreas do conhecimento, especialmente na Pedagogia, que nos interessa neste estudo enquanto construção de uma Ciência da Educação que se efetiva na reflexão sobre a prática dos educadores.

- 3ª Questão: Escola, grupo e democracia

Numa tentativa de diálogo com todos os profissionais da escola, desejado de minha parte e também da deles, sendo que destes últimos, especialmente quando ficaram sabendo da transcrição de seus depoimentos neste estudo, principalmente no momento em que alguns deles se posicionaram que - "a maioria das falas eram negativas e se só havia isto" - retomei, então, também a questão a ser analisada agora, justificando-a da mesma forma que fiz em relação a questão anterior.

A temática de discussão prevista para este encontro, por ser preocupação do coletivo dos profissionais da escola, o é também do nosso grupo de pesquisa.

Este encontro aconteceu próximo ao anterior e não tive a participação em outros, envolvendo todos os professores e funcionários, assim como todo o grupo de ativadores da Secretaria Municipal de Educação, já que não fomos convidados a participar de outras reuniões de caráter coletivo.

A temática escolhida para discussão foi definida a partir do pensar as necessidades prementes da escola a serem trabalhadas entre os professores e funcionários. Alunos, pais e comunidade organizada não participaram desse encontro, mas, conforme informação da diretora, tiveram momentos diferenciados de mobilização.

Os alunos fizeram a discussão nas suas salas de aula com os professores. Os pais tiveram reunião à parte. A participação da comunidade organizada também ocorreu num outro momento.

Considero importante a discussão dos diversos segmentos, enquanto identidade de pequenos grupos. No entanto, as posições definidas por cada um desses grupos, precisam

ser discutidas também num coletivo mais abrangente, para não ficarem no nível da fragmentação, mas para que possam substituir a democracia representativa pela participativa, num esforço de síntese entre a primeira e a democracia de participação direta.

Observo que na busca de ouvir e dar voz, ou ainda, não negar voz a todos que estão envolvidos com a escola, precisamos estar alertas de que:

"O consenso não é ponto de partida para a interação dos protagonistas, pois apenas obscurece a diversidade; ele deve ser buscado numa trajetória que comporte a discussão, o conflito; enfim, o consenso e as decisões devem ser construídos coletivamente." (Sposito, 1990, p. 54)

O desafio proposto pela ativadora escolar¹⁷ que coordenava a reunião, foi o de pensar a escola como grupo de trabalho inspirada em concepções de Madalena Freire. (Freire, 1991, 1992)

Fez então uma fala sobre a existência de dois tipos de grupo: o primário, de vínculos familiares e o secundário, de vínculos de trabalho, sendo que foram objeto de reflexões também, os papéis que constituem ambos os grupos: líder de mudança, líder de resistência, bode expiatório, representante do silêncio e porta-voz. (Riviere apud Freire, 1991)

A referida ativadora examinou, ainda, os movimentos no grupo em passos que vão da acolhida, necessidade do mito, sonegação de informação, medo do confronto de diferenças para o reconhecimento como sujeitos, confronto das diferenças e semelhanças, sendo que o ápice de uma relação grupal está representado pelas diferenças administradas, pela consciência de regressões e avanços, assim como pela intervenção na busca de saltos qualitativos na construção do grupo, onde sonhos individuais passam a ser de um coletivo.

¹⁷A ativadora escolar, na primeira gestão da Administração Popular em Porto Alegre, corresponde à pessoa responsável por uma instituição escolar da rede, fazendo o vínculo SMED/escola, diferenciando-se dos ativadores curriculares que fazem o trabalho de assessoria pedagógica diretamente aos professores, visando à formação em serviço por séries ou área de conhecimentos.

Após a apresentação desta reflexão, a ativadora escolar convidou os profissionais da instituição escolar à realização de uma eleição de pequenos grupos.

Apresento alguns depoimentos dos participantes dessa reunião para ilustrar a repercussão que teve esse convite.

Considero importante ressaltar que as posições dos professores neste encontro aparecem entremeadas pelas colocadas pelos ativadores curriculares e serão identificadas no sentido de pontuar o lugar de onde se fala: professor ou ativador.

Professora C:

"Por que a gente vai fazer eleição de grupo? É só para hoje? É só vivência? Vai continuar?"

Ativador:

"Eleição pensando a instituição como um todo para estes sábados de trabalho.

Como articular a aproximação com alguém deste grupo em termos de dupla, trio. ... Há o torcicolo do olhar o professor que está fora do grupo."

Professor:

"Alguém perguntou para o aluno se gostaria de trabalhar em grupo? Alguém perguntou para nós se queríamos trabalhar em grupo?"

Ativador:

"O aspecto mais importante é se queremos ou não trabalhar em grupo. A explicitação dos valores tem que ser feita senão o grupo se estrutura por conveniências."

Professor:

"A experiência é que vai nos dizer determinadas coisas. Como é que eu vou poder dizer se quero ou não trabalhar em grupo se nunca trabalhei em grupo?"

Professor:

"Nós temos um construtivismo que tem por base Piaget e ninguém conhece. A gente só pode questionar alguma coisa quando conhece. Tivemos nas ciências exatas uma formação skineriana. As áreas humanísticas têm mais facilidade de absorver isso. É preciso que se debata Piaget, se discuta, ... Se nós queremos nos posicionar precisamos conhecer."

Professor:

"Apóio tua idéia!"

Professora A:

"Quando cheguei as classes já estavam em grupo. As crianças resistiam em querer trabalhar individualmente. E eu impunha o trabalho em grupo. O tempo foi passando e eles começaram a se dar conta que precisavam do colega para aprender. No início eu também questionava a imposição que eu fazia. Se isso foi estudado e viu-se que é melhor, penso que é de tentarmos isso."

Estas falas representam uma parte dos envolvidos com a escola como professores e ativadores e, embora funcionários estivessem presentes, não se manifestaram nesse coletivo. Isto leva-me a pensar nos diversos papéis e no processo de estruturação e participação nos pequenos grupos assim como num coletivo mais amplo.

A falta do posicionamento dos funcionários incita-me a refletir sobre o significado da participação deles e de setores mais amplos como: pais, moradores, movimentos sindicais, no sistema educacional.

Paulo Freire (Freire, 1988, p. 102) enxerga essa relação dialogicamente:

"Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando."

Analiso também que há uma concepção de democracia quando pensa-se a relação escola, grupo e democracia através da vivência de formação de grupos. Parece-me que esta concepção ultrapassa o autoritarismo na busca da democracia. No entanto, esta torna-se parcial, quando o pensar a escola está primeiramente nas mãos da equipe diretiva da escola e das ativações da Secretaria Municipal de Educação. É preciso investir bem mais num pensar e agir estruturado no posicionamento crítico dos diversos segmentos da Escola, Comunidade e Secretaria de forma que todos sejam levados a intervir e assumir o compromisso com as decisões e estratégias de trabalho definidas.

Para Weffort:¹⁸

"O processo de democratização é um processo interno a estrutura da escola, direção, administração, professores, funcionários, alunos; e é um

¹⁸Transcrito de fala de Francisco Weffort durante o Seminário Nacional: Gestão Democrática e Qualidade do Ensino, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em junho de 1993.

processo externo, que se abre à participação da comunidade.

De certo modo a escola não educa somente os filhos, mas também os pais e a comunidade, numa participação cidadã.

Um pai chamado a decidir o currículo e a forma como a escola trabalha se sentirá cidadão e influente na educação dos seus filhos."

Eu ainda diria mais: que, além de educar os pais e a comunidade, a escola se educa com eles nesse processo de participação visando a um pensar coletivo.

É certo que não se garante a democratização da escola pelo trabalho em grupo dos professores, alunos, funcionários, pais e comunidade organizada, embora este possa ser um primeiro passo, ou um dos passos a ser dado para pensar a democracia dentro e fora da escola.

A estruturação de uma relação grupal se dá na possibilidade de os diversos segmentos interagirem em torno de questões de interesse coletivo.

É pela iniciativa de um pensar que busque ser coletivo que se construirá uma posição de consenso entre os diversos segmentos envolvidos com a escola.

A partir de passos como os dados pela escola, podemos visualizar outros, pois:

"... se torna necessário constituir um espaço público de participação que, não obstante, envolva o sistema escolar, certamente o ultrapasse."
(Sposito, 1990, p. 56)

A retomada destas questões abrangendo os segmentos envolvidos pela participação com suas falas, após a reação por parte de alguns professores sobre a minha análise inicial, mostrou-me ainda durante a redação final desta dissertação o quanto qualquer reflexão, por mais profunda e complexa que busque ser, não espelha a realidade educacional e social em todas as suas possibilidades de interpretações.

Esta constatação fica mais clara ainda quando o atual vice-diretor da escola (1993) coloca que:

"Em reunião se leva sempre o que aflige o professor, o que angustia."

Como diz Penin (1989), a escola é uma obra sobre a qual os professores fazem representações. Eu diria, ainda, que todos os envolvidos com a instituição escolar fazem representações da mesma e que é na discussão destas posições que se tem a chance de construir e transformar a escola.

Quero informar, no entanto, que a posição dos professores que se manifestaram, após a retomada destas duas questões, foi de concordância com este segundo texto que ora apresento.

- 4ª Questão: Como ampliar e aprofundar o conhecimento da psicogênese da língua escrita e das teorias que sustentam a proposta de alfabetização em 1ª série?

Considero que para o professor repensar a prática, redimensioná-la e/ou aprofundá-la, faz-se necessário retomar também as teorias que a sustentam a partir das interpretações que faz da prática e da teorização que estabelece sobre a mesma.

CARR¹⁹ (1993) observa que:

"Não existe nenhum problema educacional que não seja prático e que não possa ser solucionado pela prática. É, portanto, tarefa legítima da Ciência da Educação que está preocupada em melhorar a educação, em oferecer teorias práticas que são melhores que as teorias que os professores possuem."

A preocupação em aprofundar o conhecimento da psicogênese da língua escrita e das teorias que sustentam uma proposta de alfabetização em 1ª série traz novamente a 1ª questão, ampliada agora, na necessidade de um maior conhecimento sobre como se aprende.

Algumas leituras prévias foram combinadas com relato amparado em textos e em questões práticas que as professoras enfrentavam em sala de aula. Essas leituras envolveram textos que respondessem a suas questões no campo da didática, psicogênese, teorias de aprendizagem e conhecimento, com autores como: Ferreiro, Teberosky (1986), Franco (1991), Kato (1990), Macedo (1985), Palácio et al. (s/d), Weisz (s/d), Weisz (1992), Zats

¹⁹Argumentação trazida em Seminário já citado em nota de rodapé anteriormente.

(1991), entre outros.

O livro de Ferreiro, Teberosky (1986) foi estudado nos nossos encontros com a responsabilidade de relato por cada uma das professoras por vez. Combinou-se que trariam anotadas as questões e aspectos interessantes para discutir, além de um resumo de cada capítulo. Nos capítulos em que as pesquisadoras fizeram atividades com as crianças pelo método clínico, combinamos que as professoras pensariam em realizá-las como atividades de avaliação, sem ter somente o caráter de testagem individual, mas acontecendo em atividades didáticas nos pequenos ou grande grupo, para a compreensão mais aprofundada das hipóteses das crianças, bem como trocas entre pares.

O início do estudo da pesquisa de Ferreiro, Teberosky (op. cit.) veio num momento significativo do trabalho em sala de aula, onde ainda havia alguns alunos no nível pré-silábico²⁰ e os primeiros capítulos iam lhes permitir conhecer melhor essa concepção, onde a criança ainda não relaciona a escrita com a fala.

A professora A, quando trouxe a leitura da introdução do referido livro, colocou que não havia entendido muitas das coisas que lera trazendo como dúvida o que seria o erro construtivo, conforme a definição dada pelas autoras.

Relemos o trecho do livro sobre a questão levantada e discutimos com o exemplo das crianças que, por volta de quatro anos regularizam todos os verbos, mesmo os irregulares dizendo por exemplo: **Eu fazí**. Como isso não é algo ensinado pelo adulto, fica evidente que a criança constrói hipóteses e as põe em ação.

A partir da reflexão que as autoras fazem sobre a relação entre os métodos de

²⁰Ferreiro, Teberosky trabalham com cinco níveis na psicogênese da língua escrita nesta pesquisa. Estes são denominados de níveis um, dois, três, quatro e cinco e que correspondem na nomenclatura que usamos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre ao pré-silábico₁, pré-silábico₂, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Estes aparecem intercalados dos estágios intermediários um, dois, três e quatro, mais a inclusão de um nível ortográfico, como o ápice de uma concepção alfabética. Esta estruturação em níveis principais e estágios intermediários é usada pelo GEEMPA (Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação). (Rodrigues, 1988)

alfabetização e as principais teorias de aprendizagem, estendemos essa reflexão para as teorias de conhecimento que as sustentam na relação organismo/meio e sujeito/objeto, assim como, para a interpretação da avaliação e do fracasso conforme um paradigma empirista, racionalista ou dialético.

Trabalhamos também com a interpretação que Macedo (1985) faz sobre a possibilidade de um uso empirista das pesquisas de Ferreiro, Teberosky (F&T) pelo professor, que consistiria na sua transformação em exercícios, tarefas e todo um instrumental, tal que, pela experiência, a criança fosse conduzida a passar à fase seguinte. Ou seja, basta dar a atividade adequada ao nível tantas vezes quantas for necessário.

Sobre um uso pré-formista das pesquisas de F&T, Macedo (op. cit.) aponta a possibilidade de reduzir todo o material a um conjunto de provas e exercícios de prontidão. Assim, basta avaliar e o processo cognitivo acontece, numa crença impregnada de *laissez-faire*, por medo de ser empirista.

E ainda há a possibilidade de um uso *construtivista* das pesquisas de F&T, onde o empirismo, o pré-formismo e o construtivismo são adotados de modo indiferenciado, ou seja, apenas por justaposição, sem que o professor compreenda quando está agindo baseado em uma ou outra destas suposições. Não há a consideração do sujeito cognoscente. (Macedo, op. cit.)

A opção pelo *construtivismo interacionista* como capaz de fundamentar a prática pedagógica vem desse processo de diferenciação das diversas possibilidades epistemológicas, onde o construtivismo torna-se, então, uma escolha consciente.

Chegamos a discutir essas questões à luz da palestra de Madalena Freire e Paulo Freire, promovida pela Secretaria Municipal de Educação (em 27/05/92), sobre a reflexão e o repensar da prática a partir de preocupações a nível da escola como um todo.

Eis duas falas:

"Não é questão de todo mundo pensar do mesmo jeito e só sobre a sala de aula, mas é preciso pensar o todo da escola nas suas diferenças."
(Professora C)

"O nosso grupo ainda está muito na busca." (Professora A)

Quis pontuar com recortes como essas falas, mostram no sentido de que a discussão não ficava restrita aos capítulos, do livro mas contextualizada nas questões de sala de aula, escola e encontros propiciados pela SMED.

Continuando a refletir sobre o estudo da psicogênese da língua escrita (Ferreiro, Teberosky, 1986), quando da discussão do segundo capítulo, que trata da diferenciação dos aspectos formais do grafismo e sua interpretação, a professora C trouxe atividades desenvolvidas nos pequenos grupos a respeito da variedade e quantidade suficiente de caracteres envolvendo números, letras, palavras, sílabas e sinais de pontuação, além de desenhos, escritas logográficas e ideográficas. Este capítulo fora escolhido para ser trabalhado por ela por estar, nesse momento, com a maioria dos alunos tendo muitas questões em torno da diferenciação de letras e números.

Paralelamente a esta questão maior, que era aprofundar a psicogênese da língua escrita e as teorias que a sustentam, trabalhamos também com a elaboração de um quadro de avaliação na matemática, assim como com atividades significativas ao processo de alfabetização matemática. (Koch, 1989)

Para a avaliação mais ampla da leitura e escrita, pensando avaliação-planejamento-ação, trabalhamos com um quadro com a concepção que caracteriza cada nível e período, questões e intervenções para trabalharmos a relação entre os processos de leitura, escrita, letra X som e categorização das unidades lingüísticas. (PSICOGÊNESE, 1989, Grossi, 1990). Assistiram a um vídeo com avaliação ampla na linguagem e matemática. (GRUPO, s.d)

Quando da discussão do terceiro capítulo de Ferreiro, Teberosky (1986), a professora E trouxe material que produziu, inspirada no elaborado pelas pesquisadoras e o mostrou para o grupo com o relato de como foram as respostas dos alunos em relação aos cartões (desenho-palavra e desenho-frase). Sua turma já não etiquetava mais os desenhos

cartões (desenho-palavra e desenho-frase). Sua turma já não etiquetava mais os desenhos com nomes, mas fazia uso do desenho como índice para auxiliar a leitura. Como as crianças se davam conta de que o texto nem sempre correspondia à imagem, procuravam então decifrá-lo.

Ao trabalharmos com o quarto capítulo desse livro, este foi trazido de forma sucinta e prática por D. Algumas professoras colocaram o que fizeram em suas turmas a partir do capítulo relatado pela colega.

Além do trabalho com esses capítulos, houve o relato de trabalhos diferenciados com A bruxinha atrapalhada, de Furnari (1985) por D, F, B e C. A professora F ficou de aproveitar o texto que trouxe de uma criança para trabalhar no grande grupo.

Foi entusiasmante entrar na sala de A e ver como desenvolveu o trabalho de produção e exploração de texto que havíamos discutido num dos nossos encontros.

Ainda como atividades complementares a leitura da pesquisa de Ferreiro, Teberosky (1986), B trouxe o relato de atividades envolvendo o trabalho em Matemática e A trouxe jogos sobre os quais vimos como poderiam ser explorados e reproduzidos para os diversos níveis de concepção sobre a compreensão da escrita.

A professora F apresentou o quinto capítulo de Ferreiro, Teberosky (op. cit.) que fala sobre os atos de leitura, trazendo como encaminhou o trabalho com os portadores de texto. As crianças foram unânimes em dizer que em "livrinho de história" não pode ter notícia de jornal, nem o diálogo informal e que no jornal também não tem história "de livrinho". Disseram que seus pais lêem principalmente jornal e chegaram a discutir as partes que contém um jornal. Ficou como proposta para essa turma montar um jornalzinho, ficando cada grupo responsável por um dos cadernos.

Assistimos e discutimos, posteriormente, um vídeo com três filmes: "A Escrita" (SECRETARIA, (19--)) mostrando o processo de construção da escrita pela humanidade desde escritas pictográficas, ideográficas, logográficas, silábicas até a escrita alfabética, "A Construção da Escrita" (op. cit.) apresentando as hipóteses das crianças a partir do

momento que as crianças se dão conta que a escrita tem relação com a fala, através de atividades de testagem com crianças e "A Pata Nada" (op. cit.) fazendo uma crítica ao uso dos métodos de alfabetização existentes, exemplificando com diversas imagens o mundo de linguagens que a criança vivencia no seu cotidiano fora da escola.

Assistimos também vídeo sobre leitura e produção de texto através da atividade com crianças, analisando como elas operam com conteúdo e forma. O material consiste num conjunto de vídeo e textos tendo por título: "Por Trás das Letras" (Weisz, 1992) que foi sugerido a partir de preocupações das professoras de como trabalhar a produção texto e leitura quanto a conteúdo (o que se escreve) e forma (como se escreve), conforme as diferentes concepções que as crianças apresentam durante o processo de alfabetização.

Além disso, a professora A trabalhou estratégias de leitura com seus alunos. Nós acompanhamos o seu trabalho e depois discutimos.

Ela própria retomou posteriormente, na avaliação do nosso trabalho no primeiro semestre, dizendo como entendeu a proposta de trabalhar a leitura com sua turma para, a partir de sua ação, refletimos sobre a questão:

"No dia da visita, a solicitação de abordagem da aula foi no ponto fraco e isso foi solicitado para mim e foi ótimo."

A apresentação prevista para o sexto capítulo de Ferreiro, Teberosky (1986) não aconteceu, pois houve algumas modificações na pauta das nossas reuniões, e, com a avaliação do trabalho do primeiro semestre resolvemos suspender a leitura do livro e canalizar o estudo para as questões sobre os níveis de apropriação da língua escrita e intervenção das alfabetizadoras.

Ficou pendente também a possibilidade de trabalharmos com textos sobre a pré-história da escrita (Vygotsky, 1987) e o desenvolvimento na escrita da criança (Luria, 1988) porque, embora houvesse o interesse manifesto de C, avaliamos que deveríamos ter trabalhado antes com os mesmos. Naquele momento tínhamos outras questões trazidas

níveis e as defasagens entre leitura e escrita, produção de palavra e texto, relação letra e som. (PSICOGÊNESE, 1989, Grossi, 1990)

Havia também a minha intenção de trabalhar com alguns dos referenciais da pesquisa, como as interpretações, para a Educação, da Sociologia, da Psicologia e da própria Pedagogia, através de textos de alguns dos autores privilegiados na fundamentação teórica da mesma, mas vi que eram as questões práticas que elas queriam abordar. E esse era o caminho possível para trabalhar com esses referenciais teóricos: a teorização da prática.

Cheguei a presentear-lhes o livro de Franco (1992) sobre **Construtivismo e Educação** com o desejo de fazermos uma **aproximação** à teoria construtivista contextualizada na crítica existente sobre o Construtivismo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a partir do debate entre Becker e Silva²¹ e que B e eu assistimos.

O debate tinha como tema o construtivismo enquanto epistemologia e prática pedagógica e as contribuições da Sociologia e da Psicologia à Pedagogia, conforme a compreensão dos debatedores.

Considero que dizer que o professor tem uma epistemologia predominantemente misturada de apriorismos algumas vezes inatistas e, raras vezes, construtivista e que, mesmo nesta última hipótese, o construtivismo vem misturado de versões empiristas e inatistas (Becker, 1993), mostra que o professor de alguma forma está passando por um processo de apropriação de uma nova epistemologia. Acredito também que, pelo aprofundamento teórico de suas concepções práticas, o professor tem a chance de construir uma nova prática e um novo referencial para esta prática.

²¹Debate realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no dia 2 de setembro de 1992 durante o "Horário da Comunidade".

"O trabalho docente alienado só pode gerar um produto discente alienado ... o professor **precisa saber** como se constitui o conhecimento. (a teoria de Piaget é um caminho importante, mas está longe de ser o único - Cf. Marx, Gramsci, Paulo Freire, Freinet, Vygotsky, etc.)." (Becker, 1993, p. 49)

Compreendo posições teóricas como as de Becker (op. cit.) e Silva (1993), mas também sei o quanto é árduo o caminho da compreensão da obra de boa parte desses autores e que portanto, é um desafio imenso trazê-las para dentro da escola, possibilitando que o fazer do professor esteja profundamente amparado no **compreender**, numa relação dialética entre teoria e prática, podendo assim, enxergar o cotidiano que lhes pede respostas imediatas em toda a sua complexidade de forma mais instrumentada.

Parece-me, no entanto, que as falas das professoras, documentadas aqui, mostram que há reflexão, conflito, medo, persistência, ideais, ... e que, se estão amparadas em concepções e ações empiristas, *aprioristas*, *inatistas* ou *construtivistas*, isto não impossibilita a crítica e a consciência, sendo estas as possíveis brechas para a investigação-ação transformadora.

- A avaliação como parte do trabalho de campo

Esta avaliação se deu ao final do primeiro semestre, visando pensar o segundo semestre e foi realizada num dos nossos encontros, envolvendo as seis alfabetizadoras.

A provisoriedade das posições a serem apresentadas está, que enquanto processo construtivo, é preciso entender a mudança que devemos fazer na Educação em função das mudanças sociais que queremos, mas não sendo necessário entender estas últimas de forma profunda para se pensar o que fazer em Educação. Ou seja, as nossas próprias visões sobre a sociedade vão mudando à medida que fazemos modificações na Educação. (Carr²², 1993)

Apresento então, agora, como um verdadeiro espaço de diálogo entre as professoras e eu, suas posições sobre o trabalho realizado até este momento na sala de aulas e nos nossos encontros para pensarmos a continuidade do trabalho no segundo semestre.

Professora A:

"Para o segundo semestre e para o próximo ano precisamos nos voltar mais para nós.

Agora estou voltada mais para o trabalho da leitura, mas não sei se é só ler texto, ler historinhas que levam a criança a ler.

Seria bom se tivesse sido assim desde o início, tendo clara a minha questão.

Tudo o que puderem ler na sala de aula, vamos ler.

É assim que eles adquirem a leitura?

A leitura da psicogênese não está ficando muito ... Vou aproveitar o livro? Vou aplicar?"

²²Argumentação trazida em Seminário já citado anteriormente em nota de rodapé.

Professora E:

"Aplica quem leu o capítulo!"

Professora B:

"Lá na escola a gente tentou dividir e ler os capítulos por reunião. Ficou difícil, cansativo.

Resolveram ler todo o livro e depois trazer as questões a partir desse todo. Pra mim ficou difícil. Precisei retomar os outros capítulos para preparar o meu.

Pra mim, que li todo, vou colocar... fica difícil. Pra quem leu parte, fica solto."

Professora F:

"Aquelas sugestões dadas por ... (E) e ... (D), eu não trabalhei com os meus alunos."

Professora A:

"Isso era para pegar na reunião."

Professora F:

"Precisa de tempo para ler."

Professora D:

"No geral foram boas as reuniões, mas se perdeu a chance de se trabalhar mais com os níveis, leituras, aprofundar, resolver coisas."

Professora E:

"Às vezes a gente chega na reunião e tu pareces que estás tri-braba. É real?"

Assessora:

"Como te sentes com o atraso dos alunos, o entrar e sair, as conversas que prejudicam?"

Professora A:

"A gente larga às três e meia, a reunião já começa com atraso."

Professora E:

"Eu sempre acho que tenho a obrigação de estar legal. Sempre tem uma mãozinha, uma brincadeira que permite que a coisa aconteça."

Professora C:

"No primeiro semestre andei muito pouco... A gente custou a formar grupo.

Eu acho que cresci bastante até movida pelo próprio grupo, com a entrada da... (assessora) na sala, até por outras pessoas.

Quando resolvi refletir sobre a minha turma foi que comecei a crescer.

Há uma questão que há muito me faço e até não investiguei muito ... e eu tinha me proposto isto este ano e eu larguei essa questão. E eu sinto assim, que eu quero resgatar isso. Eu não consigo acreditar numa sociedade do jeito que ela está agora e eu preciso fazer algo em sala de aula...

Eu fui por um lado buscando uma coisa - como é que a minha turma estava na real - e isso levou-me a retomar minha questão. E eu espero que nós consigamos crescer como grupo.

Se a gente conseguir praticar isso como grupo, quando a gente chegar lá na sala de aula a gente vai ter respeito também.

Se nós nos resgatar como grupo a gente vai avançar na sala de aula."

Professora A:

"Por vezes sinto que a aflição ainda bate ...

Inexperiência minha? Será que estou me cobrando demais?

Quanto às crianças silábicas e intermediárias, falta o conhecimento das consoantes e a descoberta do alfabeto.

Percebo que precisam algo mais que isso. Não sei o que é. E este é um dos questionamentos que quero fazer com as colegas. Que atividades realizar para ouvirem as consoantes?

O pedido de aula sobre a leitura pegou-me de surpresa, pois estava esperando algum esclarecimento sobre o assunto. Acho que a... (assessora) quis construir comigo e também com as colegas estes assuntos já que seriam as nossas dificuldades colocadas à prova."

Professora C:

"No início meus alunos não tinham conhecimento de letras e números.

A bagunça era maior... No dia seguinte à visita, nos reunimos e conversamos.

Percebi que fazia muito pouco a sistematização e ela é importante no momento certo.

O que passa na cabeça de cada um a cada momento? A linguagem nem sempre é bem entendida..."

O posicionamento das professoras me instiga a pensar a minha ação enquanto assessora no sentido de conseguir agir de forma diferenciada com suas construções, a partir das muitas questões que estão explicitadas, tanto na fala daquelas professoras que argumentaram com maior vigor sobre suas questões (talvez até pela clareza que já conseguem ter das mesmas e do fato de já terem se lançado na busca de soluções), quanto na das que as apresentam de forma difusa.

Preocupo-me quando vejo que algumas professoras, por motivos diversos, não conseguem expressar suas questões, ficando então numa análise ampla e sem relação com a atividade prática, ou quando, inversamente fazem uma avaliação parcial, centrada num

aspecto que não lhes permite perceber e colocar isso em relação com uma reflexão mais abrangente. Ou, ainda, quando não conseguem refletir em torno do que é da história desse grupo e dessa escola, como se elas fossem inexpressivas diante de uma outra história profissional que parece marcar de forma mais significativa.

E, quando coloco minha preocupação com as questões que estão por trás de cada posicionamento, é no sentido de ter competência enquanto assessora, de evidenciá-las às professoras objetivando trabalhá-las enquanto grupo, num movimento onde cada um olha para dentro de si e analisa o seu próprio processo, assim como olha para os demais, na busca da construção cooperativa de um pensar e agir mais qualificado e comprometido criticamente com a estruturação de uma escola possível tendo em vista uma sociedade mais democrática.

Observo que há muitas leituras que podem ser feitas de cada discurso, dependendo do lugar do qual se olha para ele, do conhecimento que se tem dos integrantes do grupo e da forma como se interpretam essas falas.

Esta avaliação entre os semestres do ano letivo de 1992 aconteceu após um movimento inicial das professoras centrado em questões didáticas e em torno de como se trabalha na proposta, ampliado nas questões coletivas que vieram posteriormente, na busca de um maior aprofundamento teórico.

A avaliação mostra, de alguma forma, esse movimento, conforme as colocações que fizeram as professoras, e que se diferencia, especialmente para aquelas que tinham mais claras suas questões individuais antigas, assim como para as que construíram essas questões a partir dessa primeira experiência profissional.

Percebe-se, inclusive, um movimento visando a que as questões individuais tivessem o significado de questões coletivas e parece-me que este é o caminho para o avanço na reconstrução de uma prática e releitura teórica.

E é acreditando que a Educação age em dois pólos, que são o da reprodução e transformação, que quero analisar os movimentos individuais e coletivos do grupo de

sujeitos desta pesquisa.

Para CARR²³ (1993), quando a Educação se preocupa em reproduzir a sociedade e a própria Educação, o faz pensando em permitir que as novas gerações se apropriem do conhecimento já construído. Por outro lado, quando se preocupa com a transformação, há o interesse em intervir na sociedade de forma a modificá-la, tendo em vista torná-la melhor.

Portanto, a partir da compreensão que temos do passado e presente podemos agir em função do futuro.

A seguir pretendo trazer uma outra questão que acompanhou o trabalho ao longo do ano letivo, qual seja a preocupação com a grande concentração de crianças em determinados níveis da psicogênese da língua escrita. Essa questão não é uma decorrência linear das primeiras questões, mas uma preocupação paralela e influente na sua definição, que as professoras passaram a ter, em termos de turma, quando o perfil se concentrava num nível psicogenético por muito tempo.

²³ Argumentação trazida em Seminário já citado anteriormente em nota de rodapé.

- 5ª Questão: O que fazer com grande número de pré-silábicos₂, intermediários₂, silábicos e intermediários₃?

Estas foram perguntas que as professoras foram se fazendo ao longo do ano, considerando o perfil de suas turmas a partir da concentração das mesmas: se no pré-silábico₂ (PS₂), intermediário₂ (I₂), silábico (S) ou intermediário₃ (I₃).

No início do ano houve uma grande preocupação com os níveis psicogenéticos no sentido de compreender a concepção dos alunos sobre a língua escrita e, assim, delinear o perfil de cada aluno ainda de uma forma global, sem diferenciar essas concepções nos processos de leitura e escrita, e sem a preocupação com áreas como a de categorização das unidades lingüísticas e da relação letra e som. À medida que as professoras se sentiam mais seguras na avaliação dos alunos e na didática a ser privilegiada em aula, conseguiam se voltar para outras questões.

Consideravam elas, ainda, que o aluno fazia uso de uma mesma concepção para processos diferenciados como o de leitura e escrita e, portanto, o mesmo era avaliado como estando no nível pré-silábico, silábico ou alfabético. O fato de um aluno ser avaliado como apresentando uma concepção pré-silábica, por exemplo, e por isso, ser trabalhado em suas hipóteses com atividades e intervenções e esta criança não trocar de esquema cognitivo sobre a leitura e/ou escrita ou avançar muito pouco, era desequilibrador para as professoras, especialmente se este perfil não era só o de uma criança, mas de muitas delas.

Esta questão estimulava as professoras a querer aprofundar a compreensão da hipótese pré-silábica, em sua complexidade. E quando as professoras fizeram este movimento de aprofundar o conhecimento de cada nível, tiveram a possibilidade de perceber que a criança usava determinadas hipóteses, muitas vezes, apenas num dos processos de

apropriação da língua escrita: ou na leitura, ou na escrita propriamente dita. Apercebiam-se também que havia diferenças internas em cada concepção, que mostravam se a criança estava convicta de sua hipótese, se a estava aprofundando ou, ainda, se estava se desfazendo dela e já usando alguns índices que caracterizariam uma concepção mais avançada.

Muitas vezes os professores são criticados por trabalharem a partir da obra de Ferreiro, Teberosky (1986) sem a epistemologia que a sustenta. Sinto-me encorajada a dizer que a obra dessas autoras é uma apropriação que as professoras alfabetizadoras fazem, na medida em que se defrontam com situações concretas como a que tentei ilustrar. Isso mostra todo um movimento construtivo do professor na apropriação desse conhecimento pela reflexão de sua prática, o que não se dá de uma só vez, mas em várias investidas representadas pelo planejamento da ação, a própria ação, sua observação e reflexão.

Gostaria de refletir um pouco mais sobre a apropriação desse conhecimento que é o instrumental de trabalho das alfabetizadoras: a psicogênese da língua escrita (Ferreiro, Teberosky, *op. cit.*). Inclusive quero observar que há outras ferramentas para aprofundar esse conhecimento, que é através da pré-história da língua escrita para poder compreender o desenvolvimento da escrita na criança em seus aspectos mais primitivos de concepção e representação. (Vygotsky, 1989; Luria, 1988)

Ou seja, a psicogênese e a pré-história da língua escrita são conhecimentos com que o professor se depara e de que se apropria de forma mais aprofundada pela prática e retorno à teoria vislumbrada anterior ou concomitantemente àquela. Por essa via, e não por acaso, o professor tem a chance de construir, como um dos seus referenciais teóricos, o construtivismo, apropriando-se, assim, da epistemologia que referencia a gênese de conhecimentos que são seus instrumentos de trabalho quanto a o **quê** e **como** se aprende a ler e escrever.

Para ilustrar um pouco mais essa construção que as alfabetizadoras fizeram da compreensão das hipóteses que as crianças apresentavam, quero analisar alguns equívocos percebidos em suas práticas.

Estes mostram as aproximações que elas estavam conseguindo fazer e que, na medida em que estas compreensões eram trabalhadas, conseguiam ampliar ou compreender num outro patamar.

Inicialmente só os níveis principais eram percebidos - pré-silábico, silábico e alfabético - e, mesmo estes, sem a diferenciação em pré-silábico₁ e pré-silábico₂ e sem a consideração do nível silábico-alfabético.

Assim, a diferenciação entre representantação icônica (desenho) e não-icônica (letras), do pré-silábico₁ era posta no mesmo nível da reflexão sobre a variedade e quantidade suficiente de caracteres de uma representação não mais icônica, do pré-silábico₂.

A consideração do nível silábico-alfabético passa a existir quando a professora diferencia claramente o nível silábico do alfabético. Muitas vezes uma representação silábica que Ferreiro, Teberosky (1986) descobriram ser para as crianças como a "letra valendo como uma sílaba" é, para as professoras - numa compreensão equivocada do nível silábico - a representação alfabética da língua. Isto ocorre em função de as alfabetizadoras confundirem inicialmente a hipótese silábica da criança sobre a escrita com a concepção formal que possuem.

A assimilação inicial dessa forma, parece-me que é propiciada pelo fato de as professoras, como sujeitos alfabetizados, fazerem então a seguinte analogia: entre a hipótese silábica da criança (uma letra para cada sílaba) e a estrutura alfabética da sílaba (análise sonora dos fonemas).

Além dos níveis pesquisados por Ferreiro, Teberosky (op. cit.) trabalhamos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como os períodos intermediários estudados por Grossi (1990, p. 18), denominados de níveis intermediários por localizá-los entre cada dois níveis principais:

"... eles são momentos de ruptura das relações entre os diversos

elementos que sustentaram o pensamento até então. Estar num nível intermediário significa estar em conflito, gerado no fato de a pessoa se dar conta da impossibilidade de resolver os problemas que enfrenta. É a tomada de consciência de incoerências entre suas hipóteses e os dados da realidade."

Parece-me que necessitamos de um estudo mais aprofundado para definir melhor se consideramos os períodos intermediários como níveis ou se os incluímos nos próprios níveis principais (PS₁, PS₂, S, SA e A) representando-os como índices dentro do próprio nível de que o sujeito está reconstruindo sua concepção para um novo patamar.

Pondero, então, em sua provisoriedade, que os períodos intermediários são momentos em que o sujeito está se desfazendo de uma velha concepção, fazendo uso simultaneamente de alguns esquemas representativos de outra, mais avançada. Ou ainda, são uma **aparente regressão** à hipótese pré-silábica por escrever e ler com critérios que enganosamente podem ser vistos pelo professor como desse nível. Na verdade, informações da concepção anterior e índices próprios dessa concepção, assim como índices próprios de uma concepção mais avançada, são percebidos pelo professor quando este já consegue diferenciar e analisar com maior profundidade as representações orais e escritas das crianças.

E por que será que aparece como preocupação para as alfabetizadoras em determinados momentos do ano letivo, o grande número de pré-silábicos₂, intermediários₂, silábicos e intermediários₃?

Como trabalhamos com séries na estruturação do ensino da Rede Municipal de Porto Alegre, há **critérios mínimos** de saída de uma série para a outra. Para uma criança ser promovida da 1ª para a 2ª série precisa estar já com uma concepção alfabética de língua escrita, sem necessariamente ter o domínio de convenções ortográficas e sem uma maior apuração de sua produção textual e leitura, que seriam aspectos a serem trabalhados nas outras séries, conforme as especificidades de critérios de cada uma delas.

As professoras sabem desses critérios e do quanto fica mais difícil, para uma

criança que avança muito lentamente em suas hipóteses, chegar ao final do ano letivo com uma concepção alfabética. E mais, além das competências da criança quanto a aspectos cognitivos, contam suas vivências e experiências desencadeadas pelo meio familiar, econômico e social, no sentido de poder se apropriar da escrita em maior ou menor tempo. Assim como mostra-se importante, também, a compreensão do professor sobre como se dá a apropriação de diferentes conhecimentos pelos alunos, o seu saber a respeito de diversas áreas de conhecimento e a compreensão que tem dos referenciais teóricos que embasam a sua prática. Assim, esse olhar sobre os conhecimentos em questão não se dá na perspectiva de quem ensina, mas na de quem aprende, tanto para os educandos como para os educadores.

Na verdade, à medida que os alunos avançam em suas hipóteses, as preocupações se diferenciam em termos de concentração no perfil geral e dos alunos que avançam mais ou menos rapidamente. E estes foram os momentos em que as professoras tiveram amplas oportunidades de repensar seu planejamento, ação, observação e reflexão sobre a prática diária em propostas de atividades e intervenções.

Apresento a seguir um quadro geral das seis turmas de 1ª série, mostrando como se deu a evolução nos níveis psicogenéticos da alfabetização, mês a mês.

Acompanhamento dos níveis psicogenéticos da alfabetização

das seis turmas do trabalho de campo

MÊS	Nº AL.	PS ₁	I ₁	PS ₂	I ₂	S	I ₃	S.A	A	I ₄	Or
MAR	68	10,29	7,35	52,94	10,29	7,35	2,94	1,47	7,35	-	-
ABR	120	3,33	-	24,17	12,50	31,67	10,00	7,50	10,00	-	0,83
MAI	111	-	-	2,70	10,81	49,55	10,81	16,22	9,01	1,80	-
JUN	110	0,91	-	1,82	2,73	29,09	22,73	17,27	19,09	0,91	4,55
JUL	REGRESSO ESCOLAR										
AGO	113	-	0,88	0,88	1,77	19,47	15,93	24,78	29,20	1,77	5,31
SET	106	-	0,94	3,77	-	16,04	13,21	19,81	30,19	10,38	5,66
OUT	108	-	-	2,78	0,93	8,33	12,04	23,15	32,41	10,19	10,19
NOV	106	-	-	2,83	0,94	6,60	10,38	19,81	36,79	10,38	12,26
DEZ	104	-	-	2,88	0,96	4,81	10,58	15,38	35,58	2,88	28,86
APÓS O TÉRMI- NO DO ANO LETTI- VO/82	111	23%					77%				
APÓS AVALI- AÇÃO EM - MARÇO /83	111	14,41%					85,59%				

*Número total de alunos.

Legenda para compreensão das siglas deste quadro:

PS ₁	-	Pré-Silábico1	I ₃	-	Intermediários
I ₁	-	Intermediário1	S.A	-	Silábico-alfabético
PS ₂	-	Pré-Silábico2	A	-	Alfabético
I ₂	-	Intermediário2	I ₄	-	Intermediário4
S	-	Silábico	Or	-	Ortográfico

O estudo dos perfis passou por um exame diferenciado considerando o perfil de cada turma. Nessa análise, investigávamos os porquês das concentrações em níveis determinados em períodos específicos do ano, assim como o porquê das caminhadas diferenciadas de certos alunos e de certas turmas.

A partir das hipóteses que conseguíamos chegar, passávamos, então, a organizar estratégias de trabalho a nível de sala de aula e para nossos encontros, que eram passíveis de avaliação posterior visando analisar seus efeitos e o pensar de novas questões e estratégias, advindas dessa ação, observação e avaliação.

Vejo que a passagem de uma concepção pré-silábica para uma concepção silábica se dá com maior facilidade para a maioria dos alunos, pois de uma concentração acima da metade (52,94%) do total de alunos avaliados das três turmas em março no nível pré-silábico², passamos a ter esta concentração em abril já numa concepção silábica (31,67%), a qual em maio atinge em seu ápice (49,55%). É significativo saber que o número de alunos com concepção silábica em março era em média de 7,35%. Isto mostra um salto de qualidade em termos de concepção progressiva em três meses do ano letivo.

Quero também registrar que as crianças chegam com concepções diversas e que numa turma há uma heterogeneidade de concepções e de diferenças qualitativas quanto a hipóteses que fazem parte de uma mesma concepção. E são estas diferenças - que se expressam dentro do próprio nível psicogenético ou entre eles - que privilegiam as trocas e intervenções entre pares ou entre colegas com concepções mais ou menos avançadas, assim como pela ação das alfabetizadoras.

Por essa razão trabalhei com as professoras a importância de aproveitarem e propiciarem situações de trocas variadas entre os alunos nos pequenos grupos e no grande grupo, tendo em vista que as diferentes concepções fossem expostas. Isto quer dizer que não basta privilegiar a concentração da turma, no trabalho de sala de aula, mas que é de grande aprendizagem para a professora investigar as caminhadas diferenciadas e as contribuições

que estas têm a dar para uma reflexão sobre o aprofundamento do fazer e compreender na proposta de atividades e/ou nas intervenções.

A análise do quadro de acompanhamento dos níveis nos mostra, ainda, que a passagem de uma concepção silábica para uma concepção alfabética em termos de concentração das seis turmas não se dá em um mês, mas exige um tempo maior.

Percebo pelo menos duas grandes respostas a essa questão.

A passagem do pré-silábico para o silábico dá-se em termos de concentração de turma em um mês porque as crianças chegam, em sua maioria, tendo essas hipóteses ampliadas e bastante próximas de possíveis reestruturações. Já a passagem do nível silábico para o alfabético vai depender, para a grande maioria dos alunos, de uma caminhada a ser feita na 1ª série.

A outra resposta possível depende de uma reflexão em torno de que a alfabetizadora precisa considerar as caminhadas muitas vezes diferenciadas na leitura e escrita. Estas são importantes de serem percebidas, no sentido de as professoras poderem visualizar melhor essas compreensões e como uma área mais desenvolvida, como, por exemplo, a da leitura, pode contribuir para o avanço numa concepção quanto à escrita. Algumas hipóteses venho fazendo nesse sentido, as quais tenho procurado investigar e observar.

Parece-me que, para a agilização da passagem do nível pré-silábico para o silábico, estas duas respostas que procurei dar anteriormente se apresentam de forma bastante clara enquanto competências que os alunos já têm mais desenvolvidas, e enquanto competências que são aproveitadas pelas professoras para a passagem de uma concepção mais avançada numa área visando à desestruturação e busca de novas hipóteses na outra área.

Resta ver com maior clareza como estas respostas se representam na passagem do nível silábico para o alfabético, considerando as ampliações das hipóteses dentro de cada área de apropriação da língua escrita, assim como os conflitos desencadeados por avanços diferenciados entre essas quatro áreas: escrita, leitura, relação letra X som e categorização

das unidades lingüísticas (PSICOGÊNESE, 1989, Grossi, 1990), com caracterizações próprias da especificidade dessas áreas como processos diferenciados, mas que podem se acrescentar ou desestruturar.

O exame dos percentuais a partir da concentração numa concepção silábica em junho (29,09%), acompanhada já de um aumento da busca de novas hipóteses que caracterizam o período intermediário³ (22,73%), dá mostra de um aumento progressivo no nível alfabético de agosto a dezembro de 1992, que culmina ao final do ano letivo (em janeiro/93) com um percentual de 77% de alunos aprovados nas seis turmas e de 23% de alunos entre reprovados e com conceito em aberto. O percentual de aprovação passa a ser de 85,59% quando da avaliação e promoção para a 2ª série de oito alunos (em março de 1993) que ficaram com conceitos em aberto, baixando, então, o índice de reprovação para 14,41%.

Considero este mapeamento significativo porque nos permite ter elementos para acompanhar o desenvolvimento de uma concepção, fazendo simultaneamente uma reflexão sobre a ação das alfabetizadoras, imbricada na minha ação de assessora e pesquisadora.

Trabalharei a seguir um pouco mais sobre como se deu esse pensar e agir sobre as preocupações trazidas nos nossos encontros, pelas professoras e por mim, através da estruturação do Conselho de Classe Participativo.

- 6ª Questão: Como desenvolver o Conselho de Classe de maneira participativa?

Quando chego à análise desta questão, percebo a caminhada que as professoras fizeram durante o ano letivo de 1992, com diferenciações nos processos de cada uma em termos de uma reflexão mais ou menos consistente, sobre seu fazer, a partir do que conseguiram construir nesse ano, considerando a experiência anterior, assim como a formação escolar e acadêmica e o maior ou menor compromisso assumido com seu trabalho.

É possível, assim, delinear a caminhada enquanto grupo, em termos das questões iniciais mais significativas e as questões que foram se delineando no transcorrer do trabalho, como se fosse a psicogênese da formação enquanto professoras alfabetizadoras. É possível, também, perceber que dois foram os caminhos percorridos e que se entrelaçaram: o da história da formação de cada professora e o da história de cada turma.

Especialmente nos primeiros anos, como é o caso destas professoras, elas, em sua maioria, contam as experiências diferenciadas, como por exemplo: trabalhar com alunos maiores, ou alunos vindos do lar, ou vindos do jardim de infância, alunos *indisciplinados*, marginalizados, ...

Estas experiências diferenciadas marcam os seus processos de formação por uma compreensão mais abrangente e competente, quando acompanhada de uma reflexão crítica das relações entre análises micro e macro, do que se deve aprender e do como se aprende, do que interessa produzir e reproduzir para a construção de uma sociedade mais justa.

Em termos do movimento enquanto grupo de professoras, iniciantes ou que estavam se desafiando no sentido de melhorar suas atuações didático-pedagógicas como alfabetizadoras, percebo que a 1ª questão representa, para a maioria a preocupação com o

que se deve fazer, explicitada na necessidade de propiciar da melhor forma possível o ambiente alfabetizador²⁴. Esta questão vinha acompanhada de uma preocupação, em segundo plano, em torno do como se aprende, a partir da busca da compreensão dos níveis psicogenéticos por que a criança passa na apropriação da língua escrita. Esse movimento secundário em relação à psicogênese é acompanhado de um questionamento que acontecia a nível de todos os professores da escola, de esta *ser* ou *vir a ter* referenciais construtivistas (2ª questão).

Essas preocupações ampliam em significação, quando as professoras ficam mais tranqüilas quanto ao que se deve fazer.

A 4ª questão emerge do fazer e compreender que construíram com a didática experienciada (1ª questão), oportunizando uma melhor compreensão da teoria construtivista e psicogênese da língua escrita. Ressalvo, no entanto, que a teoria construtivista passa por uma apropriação muito mais a nível prático e pela via da psicogênese, assim como por um problema concreto, que era a preocupação com os alunos que avançavam pouco, considerando o tempo que têm na 1ª série para chegar a uma concepção alfabética.

Ou seja, inicialmente, a partir das visitas às turmas e dos relatos em reunião da situação das mesmas, embasada nas preocupações das professoras, sentia-me dando *a receita* mais apropriada a cada caso. Quando deixei de avaliar os alunos nas visitas e propus que trabalhássemos com alguns desses alunos em reuniões a partir das preocupações que as professoras tinham, o planejar esses momentos, agir, observar e refletir passou a ser discutido nos encontros e o cronograma dessas atividades era definido a partir do Conselho de Classe Participativo. Trouxe então o gráfico de Carr, Kemmis (1988) da espiral auto-reflexiva para que elas pudessem compreender melhor a proposta de investigação-ação a ser pensada coletivamente nos nossos encontros (anexo C).

É interessante trazer o significado que se deu a esses momentos, denominando-os

²⁴ O ambiente alfabetizador, nesse primeiro momento, estava expresso no desejo de saber a didática apropriada a cada nível psicogenético.

de Conselho de Classe.

Na verdade, desde o início do assessoramento (final de março) já encaminhávamos o levantamento do perfil de classe conforme os níveis da psicogênese da língua escrita. Porém, quando da solicitação pela equipe diretiva da escola que se organizassem para o Conselho de Classe bimestral da escola, este pedido foi levado pelas professoras para ser discutido nos nossos encontros. Vimos que o levantamento de perfil feito mensalmente já tinha o caráter de Conselho de Classe, pois a partir desse perfil traçávamos as estratégias de trabalho pensando a sala de aula e o espaço dos nossos encontros. Eu via um senão, no sentido de que estava centrada em mim a definição de estratégias a partir dessa avaliação.

Preparei, então, um texto sobre **Conselho de Classe Participativo** (anexo D), no sentido de possibilitar que refletissem sobre o mesmo, contextualizando-o nos paradigmas curriculares existentes: técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico (Habermans apud Domingues, 1986). Nesse texto analiso que o paradigma dinâmico dialógico em sua duas tendências - a crítico social dos conteúdos e a libertadora - supera e reconstrói os paradigmas técnico-linear e o circular-consensual, ao ter em vista projetos emancipatórios. Pondero ser possível ver entre as duas tendências desse paradigma o que uma tem a acrescentar à outra.

Ainda nesse texto (anexo D) coloco que considero o Conselho de Classe Participativo aquele em que os interessados - alunos e pais - têm voz e poder de decisão, isto é, quando ambos são ouvidos e seus interesses considerados. Esse foi um movimento que as professoras chegaram a fazer durante o ano de 1992, não propriamente com o caráter da participação direta dos pais e alunos no Conselho de Classe, mas como a participação destes nas reuniões de cada turma, onde as professoras colocavam como era desenvolvido o trabalho e ouviam dos pais sua avaliação sobre o mesmo.

Vimos como trabalhar com os pais e os alunos a psicogênese, apresentando a evolução do perfil de cada turma desde o início do ano, trabalhando, além das trocas, a possibilidade de cooperação entre os alunos. Vimos também que seria de se colocar aos

pais como se desenvolve o trabalho didático-pedagógico a partir desses perfis e histórias de cada turma, assim como o que poderiam fazer em casa para ajudar seus filhos.

Para auxiliar os pais no sentido de compreender a proposta de trabalho e como podiam acompanhá-la e intervir na aprendizagem dos alunos, decidimos que poderíamos também mostrar-lhes algumas estratégias de trabalho com as crianças, demonstrando-as com algumas atividades.

E, para que os pais situassem a proposta de trabalho, enquanto processo ontogenético e filogenético, em termos da apropriação da língua escrita por cada criança, foi proposto que seria interessante comparar essa construção individual (ontogênese) com a caminhada feita pela humanidade na construção da língua escrita (filogênese), exemplificando com situações concretas como se dá a construção desse conhecimento. Especialmente enquanto ontogênese, as professoras trabalharam com as crianças e seus pais que aprender a ler e escrever é como aprender a caminhar, falar, andar de bicicleta, que são situações que demonstram como se dá aprendizagem enquanto processo.

Há toda uma re-significação em torno das possibilidades de uma participação efetiva dos alunos e seus pais no Conselho de Classe e na definição do currículo escolar que pretendo retomar posteriormente na conclusão deste estudo.

Vejo o Conselho de Classe Participativo como o momento em que se reflete sobre o currículo de forma contextualizada nos interesses e necessidades da realidade da população envolvida.

Pensando nas nossas escolas municipais e na clientela que atendem, contextualizo a preocupação com a construção de um novo currículo com palavras de Giroux (apud Domingues 1986, p. 363):

"A construção de um novo currículo voltado para as camadas populares deverá derivar de uma compreensão teoricamente refinada a respeito da forma como o poder, a estrutura e a ação humana funcionam para reproduzir não só a lógica da dominação, mas também o cálculo da mediação, da resistência e da luta social."

Quando o ato de pensar o currículo não fica restrito aos professores, mas passa a envolver pais e alunos tem-se a possibilidade de identificar "os conhecimentos significativos e as práticas culturais das diferentes classes sociais". (Domingues, 1986, p. 362)

- A avaliação ao final do trabalho de campo

Quero retomar agora a avaliação do nosso trabalho, através do posicionamento das alfabetizadoras em reunião realizada ao final do ano letivo, anterior às entrevistas individuais.

As falas das professoras mostram as construções que foram possíveis a nível individual e enquanto grupo com a efetivação do trabalho aqui analisado.

Professora F:

"Entrei em pânico quando soube que ia trabalhar em 1ª série.

Quando assumi na SMED e soube que só havia 1ª série, preferi ir para uma escola particular (cedida), mas quando soube que ia para 1ª série, desisti.

Depois me ofereceram uma 1ª série na rede, no Morro da Cruz, e acabei aceitando a 1ª série na... (escola atual) e agora estou pedindo remanejamento para escolas da rede mais próximas de casa.

Tinha fobia por 1ª série, mas depois de todo este ano estou gostando de 1ª série."

Professora A:

"Não tive a andança da... (F), mas nunca pensei em trabalhar em 1ª série.

Não sabia nada do construtivismo; escutava falar...

Fui para sala de aula.

Não sabia nem o método... Pensei até em largar!

Quando fui falar com a... (diretora), ela me incentivou muito; a... (vice) mostrou as didáticas, depois tu começaste a vir também e a coisa foi indo.

Até junho estava bem preocupada e depois a coisa deslanchou.

A turma me ajudou... a grande maioria da turma colaborou e acho que no ano que vem é um desafio a mais.

O pior de não conhecer a proposta é não ter idéia de como se faz no tradicional.

Estou super-satisfeita com o meu trabalho e a minha boa vontade de ter ido atrás."

Professora D:

"Tive uma grande ilusão; depois uma grande decepção; depois um pé na realidade.

Grande ilusão: construtivismo como uma coisa grande, onde todos ajudariam.

Grande decepção: os alunos têm que passar.

Pé na realidade: depois desses três tempos eu aprendi muito e ano que vem não vai ser assim, eu vou começar pela realidade e depois o sonho."

Assessora:

"E como é a realidade?"

Professora D:

"A realidade aí vai ser como é. O pé na realidade depende de cada ano, da ativação, da direção, dos colegas, da turma.

Estou tranqüilíssima pelos meus alunos que estão bem."

Professora F:

"A grande preocupação foi o... (aluno)
Sai muitas vezes chateada da reunião e nem sempre em função da própria reunião.
Não me iludi muito em relação ao construtivismo. Muita coisa falta. Muito pouco é dado.
O relacionamento é algo que privilegio."

Professora C:

"Tenho sérias questões quanto ao construtivismo. Tem várias coisas que a gente faz que não é construtivismo. Não é que a gente não faça construtivismo: mas estão muito longe algumas coisas que fazemos.
Parece que há super-valorização dos níveis e da quantificação.
Não sei se o processo é toda hora estar vendo dessa forma. Não sei se há outra forma.
Tem muita coisa que a gente deixa para trás numa sala de aula, como a questão do grupo.
Quando não se discute grupo também é uma forma de controle.
A gente não explora o trabalho de grupo.
...
O que cresci foi quanto a questão da intervenção com a criança na aprendizagem."

Professora B:

"A... (secretária) cortou a idéia da supervisão... ficou decidido que trabalharia em alfabetização com alguns alunos grandes, no turno do currículo por área.

Eles mesmos e a escola achavam que era uma turma de classe especial.

As colegas diziam sobre meus alunos:

- São tudo doentinhos!
- Ah, mas aquele até cara de marginal tem!
- Mas não vai passar nenhum!
- Coitada! ...

Além de receber tudo isso, não tinha a oportunidade de trocar a não

ser nos nossos encontros.

...
O significativo foi ver neste ano a questão da intervenção... A gente até já fazia na outra escola, mas não de forma tão insistente. Olhar as crianças uma das outras professoras, trabalhar a avaliação junto com eles, deles se verem ... Eles avançaram muito e eu também! Eu nunca tinha feito isso e prá eles foi ótimo. E não ficava só aquela coisa de eu dizer."

Retomando a leitura das falas das professoras percebo o quanto são ricas em mostrar falhas, discrepâncias, processos e posturas diferenciadas, apontando para a necessidade de outros conhecimentos para podermos repensar alguns aspectos e aprofundar outros, com vistas à efetivação de uma proposta didático-pedagógica condizente com os interesses e necessidades das classes populares.

Pretendo comentar alguns aspectos colocados pelas professoras e que me fazem entender melhor o que seja o pânico e pavor a que se referem quando se deparam com uma 1ª série pela primeira vez. Esse medo, dependendo da experiência, reflete-se por vários anos, ou aos poucos vai desaparecendo, como foi possível perceber em relatos anteriores.

A medida que o professor começa a sentir-se melhor preparado no sentido de compreender o processo construtivo de seus alunos e consegue lidar com maior facilidade com as diferentes concepções sobre o que se escreve e se lê e como se escreve e se lê em termos de planejamento e ação, consegue então, pela observação e reflexão, ter instrumentos para repensá-los. Ou seja, o professor teoriza sobre sua prática a partir da própria prática, o que o impulsiona a buscar em seus referenciais teóricos a ampliação dessa compreensão e ação.

Assim como transparecem essas posições de pavor e pânico inicial, vejo uma postura que se diferencia das demais por ter apresentado no começo certa ilusão em torno de uma proposta conhecida superficialmente e que na prática mostra-se desafiante, exigindo persistência e convicção avassaladoras.

Outra fala nos remete para críticas sobre a forma como se vem trabalhando com o

referencial construtivista na Rede Municipal de Ensino. Questiona aspectos que, dependendo da forma como olhamos para os mesmos, podem transparecer uma supervalorização da avaliação dos níveis psicogenéticos e de seu acompanhamento quantitativo e creio ser esta uma crítica de muitas vozes na rede. O interessante de analisar é que são os profissionais da Educação que têm uma posição mais crítica em torno do **que se deve aprender**, que questionam o **como se aprende**, como se fossem posições excludentes e não complementares.

Há ainda outras duas diferenciações de falas: uma que se expressa na consideração do afetivo como mais relevante, misturada à uma descrença no construtivismo, e outra que se debate com a dificuldade em lidar com o preconceito expresso em relação a seus alunos por outros professores. Uma dessas falas nos remete para a possibilidade de se resolver os problemas educacionais no nível afetivo e de relações somente, já que não se sente amparada num referencial teórico e político para compreendê-los então numa inter-relação mais ampla. E a outra fala consegue resgatar dentro da sala de aula, pela consciência do processo de apropriação do conhecimento, a crença em seus alunos ao se verem aprendendo, pela busca de conscientização desse processo.

Corro o risco de fazer caricaturas das alfabetizadoras ao analisar suas falas em alguns parágrafos e espero que, a partir desta minha posição, fique claro que não tenho a pretensão de ser rigorosa nessa análise, mas pontuar alguns aspectos, visando refletir sobre a formação do professor alfabetizador.

Inspiro-me em Paulo Freire para fazer a leitura dos depoimentos das alfabetizadoras...

"Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor." (Freire, Shor, 1990, p. 22)

Acredito que a análise dessas seis questões e dos dois momentos avaliativos do processo de trabalho de campo, ilustraram, em alguns dos seus pontos mais significativos, a caminhada do grupo de alfabetizadoras que participaram desta pesquisa, assim como o meu processo de assessoria, como parte de uma história que se contextualiza e historiciza neste grupo e noutros grupos, remetendo a repensar compreensões teórico-práticas, com vistas a ações práticas futuras.

Quero a seguir fazer a conclusão deste estudo, em seu caráter provisório de recorte de uma prática e de um processo de formação que continua para todos os seus sujeitos.

PARTE III - CONCLUSÃO

O RECORTE DE UM CAMINHO QUE CONTINUA

Como palavras finais deste estudo enquanto recorte de um caminho que continua, quero trazer, num primeiro momento, as questões que nos remetem às entrevistas feitas com as professoras alfabetizadoras (anexo E), no sentido de pensar a continuidade do trabalho de assessoria, amparado no desejo da melhoria da nossa ação de educadores para construção de uma sociedade mais justa.

Professora A:

"Para eu pensar o trabalho eu vou iniciar mais situada no ano que vem.

Uma questão que ficou ainda é a leitura. Eu vejo que enfatizo mais a leitura. Essa é a principal questão para o ano que vem... investigar sobre uma suspeita que ficou para mim neste ano. Ou seja, parece-me que além dos períodos (I₁, I₂, I₃ e até S.A.), existem sub-períodos (se assim pode se chamar)."

Professora B:

"Este ano tive muita resistência ao trabalho com texto. Essa questão do texto tem que ter insistência... Eles têm muita resistência e a gente precisa rever. ... e pode ser até que por falha minha e talvez eu precise repensar. Quanto à produção de palavras e frases a gente não vê muitas resistências. Os que não têm no mínimo uma escrita silábico-alfabética não querem escrever.

A parte de matemática deixa a desejar numa proposta construtivista e sei que preciso aprofundar mais."

Professora C:

"... é o que ocorre com uma grande maioria das escolas que acham que através de uma *metodologia avançada* liberta a classe dos empobrecidos do seu estigma de analfabetos.

Acredito que a escola é possível para as classes populares só que não sei bem como ela deve ser, mas nunca se questiona a forma como é usado o tempo dentro da escola de periferia. O que se tem é o tempo contado como aula e onde fica a construção do conhecimento dos educadores? Onde fica o tempo para os alunos produzirem seus conhecimentos que não sejam os de sala de aula?"

Professora D:

"Começar com muito pique. Nada de esperar a evolução da espécie. Nada de esperar, refletir muito, ficar divagando. Ser mais prática, um pouco mais de consistência em conhecimentos sobre animais, plantas, ... É só ler e escrever!"

Professora E:

"Acho que determinadas coisas aconteceram tarde comigo. Principalmente no que é essencial para o aluno no início...

Quanto tempo levei para fazer crachás. Eu custei a aceitar trabalhar junto com várias coisas. Sinto a necessidade de ler mais. Aquele trabalho de ler aquele livro (Ferreiro, Teberosky, 1986), cada uma, um capítulo, sinto que foi bom. De repente até não retomar esse, mas ler outros textos."

Professora F:

"Quais as questões do ano que vem? Isso aí é preparar aula!

Primeiro vai ser uma conversa com os alunos, apresentação, ver o que estão trazendo a nível de conhecimento. Não sei se vai ser aluno de jardim..."

Fica claro na análise dessas falas que, para algumas professoras, existem questões que vêm sendo perseguidas, perpassadas por conflitos, com os quais se defrontam e buscam respostas.

Transparece também a preocupação com aspectos para os quais nos mobilizamos na Equipe de 1ª Série, ao pensar estratégias que levem os alunos a fazer uso verdadeiramente da escrita como função social e para o qual conta a crença da professora nesse valor e no seu uso. E em relação a isso, pudemos perceber que, do texto como mero pretexto para se fazer a reflexão em torno da leitura e escrita de palavras, temos um caminho construtivo até percebê-lo e trabalhar mais claramente com estratégias de escrita e leitura, buscando privilegiar concomitantemente: conteúdo - o que se escreve e se lê - e forma - como se escreve e se lê.

As palavras das professoras sobre as expectativas e questões que ficam para serem perseguidas, induzem-me a pensar sobre o meu trabalho de assessoria. Penso que não

poderia ser diferente, pois "A Investigação-ação na formação do professor alfabetizador" se concretiza através de uma relação dialógica com diferentes espaços de interação.

Assim, a construção de uma proposta de alfabetização leva a diferenciar o construtivismo enquanto epistemologia e como proposta pedagógica, no sentido de entender melhor a relação teoria e prática e a verdadeira práxis pela interação dialética de ambas.

Acredito que esta proposta não visa somente *uma metodologia mais avançada*, mas o construir de um pensar pedagógico mais amplo, a partir da contribuição das diversas ciências, referendado numa política educacional de caráter progressista. Só que isto não se define no discurso teórico somente, mas muito especialmente na ação prática, onde as necessidades e interesses dos alunos e suas famílias são privilegiados pela escola como definidores de um currículo. Este movimento de reestruturação da relação escola-comunidade e da construção de um projeto curricular, já é percebido na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, especialmente naquelas escolas ou entre professores isolados que avaliam como importante a participação efetiva de alunos e pais na definição da ação escolar.

Há muito que construir conforme a proposta pedagógica que se quer para as nossas escolas municipais, e isso inclui necessariamente uma ampla participação popular nesse pensar e fazer pedagógico.

"A abertura dos portões e muros escolares deve ser acompanhada de uma nova proposta pedagógica que a exige. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo." (Sposito, 1990, p. 55)

E é acreditando na possibilidade de a escola pública ser agência de transformação da realidade social, num trabalho conjunto com a comunidade onde está inserida - conforme os interesses e as necessidades desta última - em interdependência com os ideais de

melhoria da realidade educacional e social dos profissionais da educação, que antevejo o espaço à ação construtiva.

Pondero, então, que devemos cultivar nos educadores o espírito crítico da investigação a partir de suas próprias práticas, já que a Educação é uma prática. E isto me remete à fala de uma das professoras, quando afirma não querer ficar fazendo discussões teóricas, mas falar de suas preocupações quanto ao conteúdo do currículo, já que estas são atividades concretas de sua prática. Lembra-me o quanto privilegiou a forma, ou seja, o como se aprende, durante o ano letivo, a partir da necessidade de intervir mais consistentemente, e como agora consegue voltar-se para o conteúdo, isto é, o que se aprende. Depoimento como este mostra também como se dá a qualificação da ampliação da capacitação de professores pela consideração do seu processo de construção da prática.

"As pesquisas sobre formação de professores têm demonstrado que o lugar onde os professores aprendem seu ofício é a escola, fundamentalmente a sala de aula." (Teberosky apud Ferreiro, 1990, p. 21)

Percebo também nas falas das professoras que há diferentes compreensões do que seja discutir a prática, que vai desde a centração em atividades meramente didáticas, vistas como receitas, até uma reflexão sobre os porquês das mesmas e de sua relação com as necessidades e interesses concretos das crianças e dos seus pais, compatibilizados com os seus ideais de educador crítico. Com isso, posso dizer que as questões práticas têm sempre como referência compreensões que, assim como aparecem polarizadas, podem vir a ser reconstruídas por uma nova concepção fundamentada na interdisciplinariedade ou transdisciplinariedade dos diversos conhecimentos e ações práticas.

Para Freire (apud Ferreiro, 1990, p. 24):

"Porque assim como dizemos que as crianças constroem hipóteses, também temos que partir das hipóteses que o professor elabora, temos que partir da receita que ele nos solicita porque isso nos fornece um dado a respeito do que ele pensa e, portanto um dado relacionado ao que temos que fazer. Isso não significa limitarmo-nos ao que ele pensa, mas sim, a partir do que ele pensa, questionar para superar".

Não pretendo analisar o processo de formação como assessora na Equipe de 1ª Série da SMED, esmiuçando em termos dos referenciais teóricos e da própria construção que fizemos enquanto Equipe de 1ª Série, mas colocar que consigo me ver, de certa forma, espelhada na gênese de implementação de uma Proposta de Alfabetização para as 1ªs séries da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e também acredito, de certa forma, que essa construção está contemplada neste estudo. Insisto no termo - de certa forma - porque parece-me que nos processos individuais transparecem as concepções diferenciadas sobre determinadas questões no nosso grupo de trabalho, que eram e são alvos de reflexão e busca de aprofundamento teórico para uma construção coletiva. (Prefeitura Municipal de Porto Alegre, SMED, 1989, 1990, 1992)

Palácio (1990 apud Ferreiro, p. 23) adverte que a formação da equipe de assessores merece uma menção especial, pois professores alfabetizadores quando assumem a função de assessores se depararam com dúvidas que não haviam tido antes:

"Logo descobriram que não se tratava de transmitir sua experiência, que não se tratava de passar conhecimentos alheios aos outros professores, mas sim de propiciar uma reconstrução de sua prática educacional".

Portanto, assim como o professor alfabetizador apresenta uma gênese na apropriação do conhecimento teórico-prático, eu, como integrante de uma equipe que atua junto à formação de professores de 1ª série, também passei e compartilhei com minhas colegas-assessoras de uma gênese de formação de caráter prático, que se deu em serviço, já que a maioria de nós tinha como experiência anterior a atuação como professoras alfabetizadoras.

Pela prática da assessoria vi o que significa sair do lugar de professora somente, e trabalhar com os professores de um outro lugar, trabalho esse que nem por isso é hierarquicamente superior, mas diferente, em termos de olhar que se lança sobre a prática.

Analiso que, na Equipe de 1ª Série, passamos por um processo construtivo de formação enquanto assessoras, avançando na compreensão da implementação de uma proposta de alfabetização em que acreditávamos e que fomos redimensionando e reconstruindo a partir da sua generalização, durante a primeira gestão (1989-92) da Administração Popular (AP) e no momento atual desta segunda gestão (1993).

De um movimento inicial onde o jogo e o trabalho em grupo eram critérios definidores de um ambiente alfabetizador, acrescido da consideração das hipóteses cognitivas dos alunos, especialmente sobre como se lê e se escreve, passamos, na assessoria, a professores alfabetizadores - de uma relação que privilegiava o possível tendo em vista o desejado, para a consideração mais clara da intervenção. Ou seja, não bastava propiciar situações significativas para as aprendizagens e as trocas, mas se fazia necessário avançar de uma "contemplação extasiada" das hipóteses das crianças para uma problematização dessas concepções.

A palavra ganhou significado como espaço para a intervenção na leitura e produção escrita dos alunos. E esta nos apresentou o texto como mero pretexto para dele se arrancar as palavras, assim como apontou para a discrepância entre os processos de leitura e escrita e da produção de texto e palavra. E mais, que havia uma valorização significativa do como se aprende que não correspondia a uma preocupação de tal valor em relação ao que se aprende.

O próprio processo de implementação e generalização permitiu, pelo acompanhamento do trabalho dos professores alfabetizadores, marcar esses e outros aspectos como alvos maciços de nossa ação na assessoria.

Questões explicitadas neste estudo pelas professoras alfabetizadoras em suas últimas falas, de que ficavam como preocupações para as quais tinham que se voltar ou

continuar investigando e agindo - a leitura como processo a ser melhor conhecido, a resistência à produção de texto, a compreensão de uma proposta de alfabetização como uma *metodologia avançada*, a relação interdisciplinar e transdisciplinar entre conteúdo e forma, e entre os diversos conhecimentos, assim como o resgate do que se deixou de fazer a nível didático e a compreensão de que o trabalho prático é a grande questão - nos remetem para buscas que não são somente destas professoras, ou minhas, mas que, em maior ou menor medida, são preocupações de todos os professores alfabetizadores, assim como de toda equipe de assessoria.

Inspiro-me em Ferreiro para ilustrar a nossa caminhada na implementação de uma proposta, que no momento em que foi introduzida na rede e foi assumida pelos professores, deixou de ser a implementação de um projeto político educacional progressista somente e passou a ser a realidade de uma rede de ensino que mostra todas as contradições e conflitos possíveis na apropriação de um pensar e fazer didático-pedagógico:(Ferreiro, 1990, p.29):

"Ninguém modifica seus esquemas assimiladores por um ato de boa-vontade; é preciso concluir que esses esquemas são inadequados, para enfrentar a árdua tarefa de substituí-los. Isso é válido para as crianças e para os adultos."

Por isso, a forma como está se construindo uma proposta pedagógica de alfabetização para as 1^{as} séries - sujeita a novas construções e reconstruções - é a fonte de nossas investigações ou de questões a investigar sobre conhecimentos teórico-práticos que nos propomos a trabalhar com os professores, tendo em vista o já reiteradas vezes colocado compromisso com a construção de uma escola e sociedade digna para todos os seus cidadãos.

Considero que pela via da investigação-ação, que não se restringe ao trabalho de pesquisa dentro da sala de aula, mas abrange o todo da escola e especialmente a relação escola-realidade social, estamos tendo a chance de criar um novo pensar e agir pedagógico.

Freire (apud Freire, Shor, 1990, p. 52) afirma que:

"... a melhor coisa possível é trabalhar ao mesmo tempo nos dois lugares, na escola e nos movimentos sociais fora da sala de aula. Mas uma coisa deve ser evitada: ser ineficiente nos dois lugares, fazer mal as duas coisas."

Posição como essa, que reflete sobre a relação entre a abrangência de uma ação crítica dentro e fora de sala de aula na busca de interação entre educação e realidade social, instiga-me a refletir um pouco mais sobre o alcance e as prioridades na inserção de um projeto educacional político, de esquerda, ao assumir o poder.

Quando Becker (1994) observa que a hegemonia temporária de uma ciência pode até ser benéfica, e que deveríamos nos preocupar, isto sim, com hegemonias duradouras, introduzo esta posição com o objetivo de pensar sobre o período de quatro anos de implantação de uma proposta pedagógica na Rede Municipal de Porto Alegre (1989/92) a partir da vitória nas urnas da Administração Popular (AP).²⁵

Se, no referido período, a mobilização da construção de uma proposta pedagógica para as escolas da Rede Municipal, especialmente no caso específico considerado neste estudo - das 1^{as} séries - ficou restrita ao *como se aprende*, para uns, ou privilegiou muito pouco o *que se deve aprender*, para outros, considero que foi um caminho delineado historicamente por uma opção que, mesmo longe de ser perfeita, abriu espaços nas nossas escolas municipais, ainda que pela resistência, para o repensar da própria prática. Nesse sentido concordo com Carr (1993) quando diz que: "toda mudança educacional e social se assenta em fundamentos de um período anterior de compreensão de realidade". (CARR,

²⁵A Administração Popular no período de 1989/92 deu-se através da coligação formada pelos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido comunista Brasileiro (PC) e Partido Socialista Brasileiro (PSB).

1993)²⁶

Toda e qualquer crítica à implementação e generalização de uma proposta pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no período da primeira gestão da Administração Popular (AP), assim como nesta segunda gestão, é instigante a que educadores preocupados com a melhoria da ação do professor em sala de aula e fora dela se posicionem. E é com este objetivo, e não outro, que apresento minha posição, que não tem a pretensão de ser um olhar privilegiado sobre uma proposta pedagógica que se historiciza, mas que se coloca como um outro olhar, de dentro do próprio processo de implementação dessa proposta. E é acreditando nas certezas incertas e nas certezas em construção (Becker, 1994) que apresentei aqui minhas convicções.

Acreditando que uma Ciência Crítica da Educação deve colocar as causas que impedem que os professores tomem realidade seus ideais, vejo através desta pesquisa, onde reflito sobre o meu trabalho de assessoria e o dos professores alfabetizadores, que para ser prática, a Ciência Educacional deve transformar a forma como os profissionais da Educação pensam a sua práticas. (Carr, 1993).²⁷

De certa forma, a leitura do texto desta dissertação que representa a nossa história de pesquisa no ano de 1992, se mostrou, para as alfabetizadoras, perturbadora e surpreendente. Instigou-as a refletir sobre as representações que, mesmo sem o desejar, acabei fazendo de cada uma delas ao lhes apresentar através de seus memoriais e falas, assim como de suas questões. Quero, no entanto, garantir-lhes que, pela dialética do ser e não ser, conhecer e desconhecer, vejo-as como obras (Penin, 1993). Logo, a minha reflexão, mesmo que parcial, tem em vista contribuir à construção de um espaço de humanização e criação de suas práticas como alfabetizadoras.

Os resultados da investigação-ação, pela sua característica de intervenção na

²⁶ e ²⁷ Argumentações trazidas em Seminário já citado anteriormente em nota de rodapé.

realidade investigada, são parte do próprio desenvolvimento da pesquisa e definem assim as questões a serem investigadas. Permitem também algumas conclusões sobre os efeitos da mesma na ação prática dos educadores.

Foi possível, então, experimentar com a investigação-ação:

- o quanto a reflexão sobre a prática é uma conquista árdua onde perceber não significa necessariamente compreender os problemas que emergem da própria ação educativa, e que a relação estreita entre teoria e prática possibilita uma visão mais aprofundada e complexa dessas questões, assim como permite traçar hipóteses, agir, observar e refletir sobre os resultados dessa práxis;

- a constatação de uma gênese na formação como professora alfabetizadora que é garantida de certa forma pela prática, já que não basta possuir referenciais teóricos significativos a uma ação, mas é preciso compreendê-los no cotidiano da escola, reinventando-os em compreensões mais amplas;

- que a relação assessor-alfabetizador é dialógica, sendo que um aprende com o outro a partir de interesses e necessidades comuns e olhares diferenciados sobre a prática refletida criticamente;

- o quanto a qualificação da ação docente é privilegiada de forma efetiva pela formação, no professor, de uma postura de pesquisador crítico de sua prática e, especialmente,

- que a prática é fonte de construção teórica sobre a compreensão do fazer do professor, e que este pensar didático-pedagógico é o campo específico da Pedagogia, enquanto Ciência da Educação.

Estas são algumas conclusões que relevo desta pesquisa e penso que as mesmas apontam para pensar de forma mais detida sobre as possibilidades que a investigação-ação tem no campo da Pedagogia.

Constatai que a investigação-ação mostra-se como um caminho que efetivamente pode propiciar a procura da interação mais estreita entre universidade, escola pública,

realidade social e instituições que fomentam a pesquisa. Apresenta-se, então, como necessária, no sentido de que todos os envolvidos e interessados na melhoria da Educação e realidade social possam intervir criticamente de forma participativa, possibilitando assim uma investigação-ação interdisciplinar e transdisciplinar.

A investigação-ação caracterizou-se como o tipo de pesquisa a ser incentivada na formação dos professores em serviço por abraçar postura e metodologia de pesquisa necessária a reflexão da prática cotidiana na escola.

Como a investigação-ação visa à melhoria da prática, ao se fomentar este tipo de pesquisa, estamos dando elementos para os educadores exercerem uma reflexão crítica, construtiva e transformadora de seu pensar e fazer como educador-cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, p. 3-4, 1990.

BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1993.

_____. A propósito da desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 3-7, jan./jul. 1994.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, Zaia et al. *A escola em questão: evasão e repetência no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro : Dois pontos, 1985.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona : Martinez Roca, 1988.

CONNEL, R. W. A caixa preta do hábito nas asas da história: reflexões críticas sobre as teorias da reprodução social. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, p. 45-64, 1990.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-366, maio/ago 1986.

FAZENDA, Ivani. **Fundamentos de uma prática interdisciplinar a partir da tese: interdisciplinariedade - um projeto em parceria**. Porto Alegre : UFRGS/FACED/DEC, 1991. (Trabalho apresentado no 6. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE) (xerox)

FERREIRO, Emilia. (org.) **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização na América Latina**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia; PALÁCIO, Margarita Gomes. (coord.) **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.

FLORES, Terezinha Maria Vargas. **Reconstruções convergentes com avanços: A interdisciplinariedade, Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 53-60, jan./jun. 1993.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação**. Porto Velho : Grupo de Atuação em Psicologia Cursos e Serviços/GAP, 1991.

FREIRE, Madalena. **O que é um grupo? Paixão de Aprender**, Porto Alegre, v. 1, p. 36-40, dez. 1991.

FREIRE, Madalena. **Escola, grupo e democracia. Paixão de aprender.** 18 ed. Porto Alegre, 1992. v. 3, p. 30-37

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 3. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.

FREITAG, Bárbara. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola.** 2. ed. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da didática materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia de pesquisa educacional.** São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1989. p. 71-89.

FURNARI, Eva. **A bruxinha atrapalhada: histórias e ilustrações.** 5. ed. São Paulo : Global, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 7. ed. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1990.

GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 81, p. 70-74, maio 1992.**

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios.** São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1983.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12 (1932): apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: REUNIÃO ANUAL DA AMPED, 12, 1989, São Paulo. São Paulo : Universidade Federal de São Carlos, 1989.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível pré-silábico**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990. (Didática da Alfabetização, 1)

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO/GEEMPA. **Prova ampla de alfabetização e matemática**. Porto Alegre, s.d. (04 testagens com crianças - fita de vídeo)

HARKER, Richard H. Reprodução, hábitos e educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, p. 79-92, 1990.

HOPKINS, David. **Investigación en el aula: guía del profesor**. Barcelona : PPU, 1989.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro : Imago, 1983.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción: traducción sobre la 3. edición revisada de 1987**. Barcelona Laerts, 1988.

KESSELRING, Thomas. Os quatro níveis do conhecimento em Jean Piaget. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 3-21, jan./jun. 1990.

KOCH, Maria Celeste Machado (coord.) **Relatório final de 1989**, Equipe de Matemática.

Porto Alegre : Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação/GEEMPA, 1989. (mimeo.)

LEITE, Luci Banks. **As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget.**

Cadernos Cedes, São Paulo, n. 24, p. 25-31, 1991.

LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São

Paulo : EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA,

A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo

: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 143-189

MACEDO, Lino. **Construtivismo e aprendizagem da escrita.** São Paulo : USP,

Instituto de Psicologia, 1985. (mimeo.)

_____. O construtivismo e sua função educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre,

v. 18, n. 1, p. 25-31, jan./jun. 1993.

MARZOLA, Norma. Reprodução e contradição: escola e classes populares. **Educação &**

Realidade, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 43-46, jan./jun. 1986.

MOCHCOVITCH, Luna. **Gramsci e a escola.** 2. ed. São Paulo : Ática, 1990.

MOURIÑO MOSQUERA, Juan José. Testemunho de vida: uma dimensão metodológica

de análise. **Educação**, Porto Alegre, n. 8, p. 57- 72, 1984.

PALÁCIO, Margarita Gomez et al. Propuesta para aprendizaje de la lingua escrita.

(S.l. : s.n.) (19--) (xerox)

PENIN, Sonia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PIAGET, Jean. Biología e conhecimento. Porto/Portugal : Rés, 1978.

____. **O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.**

____. **Comentários de Piaget sobre observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: "A linguagem e o pensamento da criança" e o "Raciocínio da criança". Em Aberto, Brasília, v. 9, n. 48, p. 69-77, out/dez. 1990.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Escolar. Projeto: atualização pedagógica dos alfabetizadores da RME. Porto Alegre : PMPA, 1989.

____. **Relatório do trabalho realizado em 1989. Porto Alegre : PMPA, jan. 1990.**

____. **Educação popular e educação populista: filosofias opostas. Porto Alegre : PMPA, (1989?).**

____. **Como desejamos a escola. Porto Alegre : PMPA, (1992?).**

____. **Relatório: equipe de 1ª série SMED. (1989-1992). Porto Alegre : PMPA, 1992.**

PRESTES, Nadja Mara Hermann. Abordagem sociológica do sujeito epistêmico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-20, jul/dez. 1993.

PSICOGÊNESE da alfabetização. In: PORTO Alegre: Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetização: uma questão popular**. Porto Alegre : SMED, p. 37-48, 1989.

RIO, Pablo del. Una sinfonia inacabada. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 141, p. 8-10 (19--).

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 75, p. 25-34, nov. 1990.

ROCKWELL, Elsie. Como observar a reprodução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, p. 65-77, 1990.

RODRIGUES, Eladir. Alfabetizar não é apenas ensinar a ler e a escrever. **ZH Volta às Aulas**, Porto Alegre, 29 fev. 1988. p. 14-15.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Fundação para o Desenvolvimento da educação. **A pata nada; A escrita; A construção da escrita**. São Paulo, s.d. (3 filmes - fita de vídeo)

SERRANO, Maria Glória Perez. **Investigación-acclón: aplicaciones al campo social y educativos**, Madrid : Dykinson, 1990. 284 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pré-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. *Em Aberto*, v. 9, n. 16, p. 3-12, jun. 1990.

_____. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 1993.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 52-56, jan./jun. 1990.

VELLOSO, Jacques. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 5-19, maio 1992.

VYGOTSKY, L. S. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba/Ciudad de la Habana : Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma. *A intervenção do professor no processo de alfabetização da criança*. (S.l.:s.n.), (19--). (mimeo.)

_____. *Por trás das letras*. São Paulo : Secretaria do Estado da Educação/Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992. In: VARLOTTA, Yeda M. C. L. *Por trás das letras: intertexto*. (Conjunto de subsídios, composto de vídeos e textos).

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formacion social de la mente.** Barcelona : Paidós, 1988.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

ZATS, Lia. **Aventura da escrita: história do desenho que virou letra.** 5. ed. São Paulo : Moderna, 1991. (Coleção Viramundo)

ANEXOS

ANEXO A

HISTÓRIA DA GÊNESE DE FORMAÇÃO COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA MEMORIAL

Aspectos a serem considerados na reflexão:

- 1- De onde vem a influência: familiar, amigos, uma professora ou professor marcante, ...
- 2- Como se tornou professora alfabetizadora; escolas que frequentou; e contexto político, econômico e social; quais as lembranças e relações que faz entre esses aspectos (escola e contexto); tipos de escola que frequentou no 1º e 2º grau, graduação, pós-graduação e outros cursos significativos tanto positiva como negativamente; que aprendizagem fez a cada formação.
- 3- Processo de formação: conflitos, dúvidas, anseios, desejos, faltas, lutos, satisfações, aprendizagens, prazeres.

4- Lembrança de um (a) professor (a) que admire até hoje (motivos); lembrança de um (a) professor (a) que possa ter marcado negativamente.

5- Levantamento cronológico de formação: se houve influência desde a infância; fazer o histórico localizando quando surgiu o interesse e o que fez no sentido de desenvolver a formação desejada.

ANEXO B

FASES A SEGUIR NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO²⁸

"Os profissionais dedicados a trabalhar no campo social, educativo, político, etc..., normalmente preferem deixar a pesquisa para os 'pesquisadores', com o fim de eles dedicarem-se à intervenção e, no caso dos administradores, de planejar." (p. 97)

"... em teoria todos consideramos a educação necessária. Neste caso não estamos falando da investigação fundamental, investigação pura, que embora sejam importantes para o avanço da ciência, do ponto de vista prático têm pouca viabilidade. Falamos da investigação ligada à ação, vinculada à prática profissional. Trata-se de tentar buscar respostas a múltiplas interrogações e problemas com os quais nos defrontamos na vida cotidiana. Para a resolução dos mesmos se exige: reflexão, análise e investigação." (p. 97)

"... exige muitas vezes, avançar e retroceder nesse processo sinuoso e promissor que nos mostra a investigação-ação." (p. 97)

²⁸ Trata-se de uma livre tradução feita por mim do item 2 (dois) do capítulo IV do livro: *Investigación-acción; aplicaciones al campos social y educativo* de Maria Glória Perez Serrano, elaborada para leitura e discussão com os sujeitos da pesquisa.

ORGANIZAÇÃO DO GRUPO

"em geral o trabalho em grupo pode ser uma experiência enriquecedora e exige uma aprendizagem constante." (p. 97)

"Para ter êxito o trabalho em grupo exige respeitar as seguintes regras básicas" (Jacob apud Serrano, p. 98):

"- Os membros do grupo têm que mostrar interesse comum pelo tema de trabalho.

- Cada membro deve ter a determinação de contribuir regularmente para o trabalho em grupo.

- Cada membro deve estar disponível para as reuniões de equipe e justificar sua ausência.

- Deve-se prever uma repartição de tarefas eqüitativas.

- Deve estabelecer um coordenador (a) e um (a) secretário (a) para manter em dia as informações das reuniões.

- Deve precisar uma agenda de trabalho.

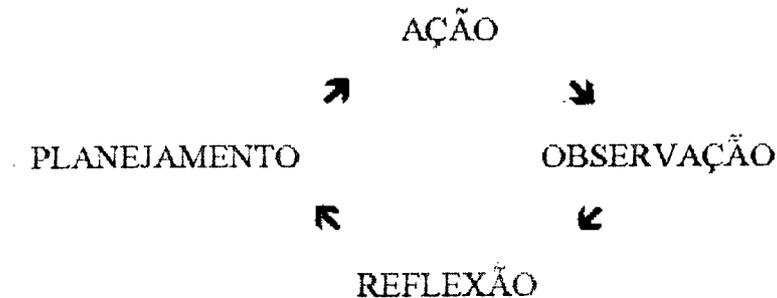
- Deve contar com um tema ou ordem do dia para as reuniões.

- A equipe deve prever tempo para fazer a autocritica, tanto do funcionamento como do conteúdo sobre o qual se trabalha."

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

"Os problemas devem surgir de uma necessidade sentida, de uma situação concreta de vida de cada dia, ao analisar as questões que surgem da vivência da realidade... os problemas podem ser sugeridos por outros ou descobertos por cada pessoa. Em qualquer caso, na investigação-ação os implicados no processo devem senti-los como seus. (p. 101)

DINÂMICA PARA ESCLARECER O PROBLEMA



"A investigação-ação é um processo dinâmico no qual os quatro momentos se complementam entre si e são momentos em espiral constituídos do planejamento, ação, observação e reflexão." (p. 102)

IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

"A etapa da definição do problema é complexa, pois exige a identificação do mesmo, a reflexão sobre ele e a formulação de modo apropriado." (p. 104)

"Uma vez identificado o problema, é conveniente reduzi-lo a uma pergunta muito específica que deve precisar o que se há de fazer para obter uma resposta." (p. 104)

"Formular o problema exige formular com precisão o que queremos conseguir." (p. 105)

"Uma vez formulado o problema, é conveniente perguntar-se pelo conhecimento teórico-prático do tema que possuem os pesquisadores que vão investigá-lo e tentar estudar de modo profundo o aspecto a investigar, perguntando-se pela relevância social que tem o tema e a possibilidade de resolvê-lo num período razoável." (p. 105)

OBJETIVOS DO ESTUDO

"Os objetivos são os resultados que queremos alcançar com a execução de uma ação planejada."

"Se todas as fases são importantes na elaboração da investigação-ação, é necessário cuidar de modo especial a formulação dos objetivos. Neste sentido, convém que toda equipe que vá se envolver com a investigação participe da formulação dos mesmos, que sejam debatidos e chegue-se a um consenso sobre eles, comprometendo-se todos os membros em assumi-los ." (p. 107)

PLANEJAMENTO DA HIPÓTESE-AÇÃO

"A hipótese proporciona uma resposta provisória do problema." (p. 107)

"Na investigação-ação, as hipóteses não nascem espontaneamente e no momento de começar a pensá-las é necessário que o grupo faça um processo de reflexão sobre os objetivos e sobre a problemática antes de chegar a precisar as hipóteses." (p. 107)

"Uma hipótese-ação, portanto, nos indica uma ação a realizar que deve responder sobretudo a uma auto-reflexão e autocompreensão da hipótese." (p. 107)

DINÂMICA PARA PROVAR A HIPÓTESE-AÇÃO

"Uma vez formulada a hipótese-ação, a equipe enfrenta a necessidade de provar sua consistência. Para tanto é necessário recolher informação. Trata-se de recolher dados que nos permitam assegurar que as associações estabelecidas não sejam rechaçadas através da prática." (p. 108)

ELEIÇÃO DE INSTRUMENTOS

"Com respeito à eleição dos instrumentos, é necessário procurar que sejam variados, pois não se pode conhecer de uma só ótica algo que por si é muito complexo." (p. 109)

TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

"Na investigação-ação, a análise é qualitativa." (p. 112)

"O mais importante é não ficar na mera descrição de dados, sem chegar à interpretação dos mesmos e à utilização dos resultados para a tomada de decisões." (p. 113)

"... a investigação-ação é um procedimento aberto e, à medida que avança a investigação, se determinam novos aspectos de análise." (p. 113)

INTERPRETAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS RESULTADOS

"Uma vez recolhidos e analisados os dados estamos em condições de dar resposta aos problemas que formulamos." (p.118)

A interpretação dos resultados deve superar a mera descrição, e iluminar nossa hipótese-ação, ou seja, a partir da própria teorização será possível elaborar uma teoria-prática, contrastando, pela reflexão, resultados práticos dessa ação com a teoria que a embasa. (p. 118)

"O momento da interpretação da investigação é o mais criador, pois permite dar resposta a problemas particulares contrastados com a teoria geral." (p. 119)

A INFORMAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

"A informação na pesquisa deve acontecer durante o processo de investigação-ação e ao longo de todo o trabalho com o fim de ser conhecido de todos os implicados na mudança. Consiste em registrar o que se fez, como se fez e os resultados obtidos." (p. 119)

"Os resultados deverão apresentar-se de maneira acessível a todos... Isto é muito importante neste tipo de pesquisa, pois é essencial que incidam na prática, e para isso os resultados devem reunir a qualidade de apresentarem-se em linguagem clara e acessível ao público para o qual se dirigem." (p. 121)

TRANSFORMAÇÃO

A investigação-ação não termina com a formulação das conclusões... Por isso devemos perguntar-nos:

- * Que repercussão teve a pesquisa na equipe implicada? No pesquisador?
- * Como incidiu? Por quê?
- * O que fazer para melhorar essa situação? (p. 121)

Portanto:

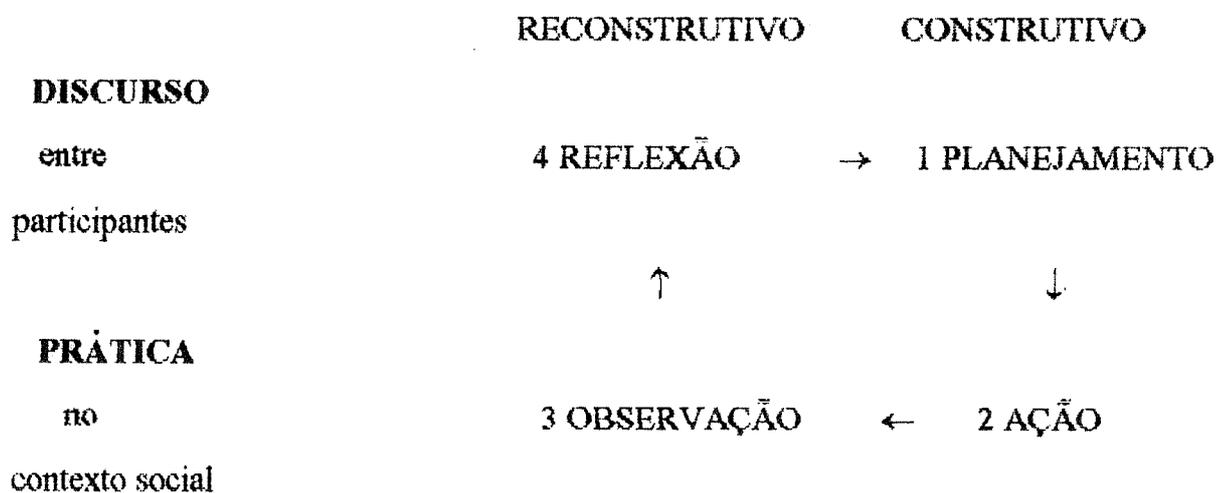
"Cada investigação-ação nos abre novas dimensões e perspectivas de transformação social mais ricas e inovadoras." (p. 121)

BIBLIOGRAFIA

SERRANO, Maria Glória Perez. **Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo.** Madrid : DyKinson, 1990.

ANEXO C

ESPIRAL AUTO-REFLEXIVA



A seguir são apresentados alguns pontos para fazermos a avaliação dos quatro momentos da investigação-ação. A intenção é a de que o professor-investigador analise em termos de discurso e prática, sua proposta de trabalho considerando seu processo de formação - referenciais teóricos - e questões, assim como perfil da turma e as trocas no grupo de 1ª série, além da prática na sala de aula, escola e contexto social.

1 - DISCURSO (entre participantes):

- avaliação em termos **retrospectivos**: o que foi **construído**, olhando para trás, considerando os momentos de **planejamento e reflexão** nas reuniões semanais;
- avaliação em termos **prospectivos**: o que pode ser **reconstruído**, olhando para frente, considerando os momentos de **planejamento e reflexão** nas reuniões semanais.

2 - PRÁTICA (no contexto social: sala de aula, escola, sociedade):

- avaliação da **ação e observação em termos retrospectivos**: o que foi **construído** a nível individual por professores e alunos; como grupo de 1ª série; influência na escola e contexto social;
- avaliação da **ação e observação em termos prospectivos**: o que pode ser **reconstruído**; novas construções feitas como professora, alunos, grupo de 1ª série, escola e pela atuação no contexto social.

ANEXO D

CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO

Iole Trindade

Inicialmente quero trazer aqui o que entendo por Conselho de Classe.

O Conselho de Classe é o momento em que é desencadeada a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos e a intervenção dos professores. Vejo-o como o momento de analisar as situações didático-pedagógicas que auxiliam no avanço das questões que alunos e professores se colocam no dia-a-dia de sala de aula e da vida cotidiana. Portanto, faz-se necessário refletir sobre este momento significativo da discussão do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, assim como da formação competente e crítica dos professores.

Na verdade, o que acontece a partir de um Conselho de Classe é o replanejamento curricular e precisamos estar cientes dos paradigmas que sustentam a estruturação do currículo. Antes, então, de discutir o Conselho de Classe Participativo, quero refletir sobre o Conselho de Classe contextualizando-o nos paradigmas curriculares existentes.

Domingues (1986, p. 351) previne que:

"Quando se penetra na realidade do currículo, vê-se que as divergências nas definições não são apenas decorrência da alteração semântica, pois longe de ser um ato neutro, fazer currículo é um ato de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade ocupacional."

Os paradigmas disponíveis sobre o currículo são três: o técnico-linear, o circular-consensual e o dinâmico-dialógico. Para Habermans (apud Domingues, p. 353)

"... o interesse linear comanda o paradigma técnico-linear..., o interesse no consenso orienta o paradigma circular-consensual...; e, finalmente o paradigma dinâmico-dialógico, assim chamado por emergir do processo dialógico tem interesse de emancipação."

No paradigma técnico-linear, o currículo é definido pelos professores e centrado no conteúdo bancário, sendo o conhecimento doado de fora para dentro.

O Conselho de Classe embasado nesse paradigma representa-se como constatação de resultados, com os professores o fazendo para os serviços (orientação e supervisão) da escola numa relação burocrática com a avaliação. O aluno pode obter certas notas ou conceitos num bimestre e outras noutra por seu esforço pessoal. Há total desconhecimento do processo cognitivo de apropriação dos mesmos. A avaliação, portanto, não representa a caminhada do sujeito, mas a relação do que foi ensinado com o que foi aprendido (memorizado para a prova, muitas vezes, e até construído em outras, mas sem saber-se por que processos!).

No paradigma circular-consensual o currículo está centrado nas experiências dos alunos e nas necessidades latentes e/ou manifestas.

"O aluno é o criador ou construtor do seu próprio currículo... Ao professor compete ir junto, mas lhe é negado intervir, seja para estabelecer o programa, seja para exigir conhecimentos." (Maxine Greene apud Domingues, 1986, p. 359)

No Conselho de Classe, a partir de uma estruturação do currículo embasado no paradigma circular-consensual, a avaliação é fluída e tenta ser eficaz na medida em que os esforços e os êxitos são reconhecidos e valorizados pelo professor. Centra-se no processo,

baseando-se nas diferenças individuais. Privilegia também a auto-avaliação ao considerar que é importante que os alunos façam a auto-reflexão sobre o próprio processo de apropriação do conhecimento.

As críticas aos paradigmas técnico-linear e circular consensual são de que, enquanto um é autoritário, o outro é omissivo. Ambos os paradigmas marginalizam o saber das classes populares e impedem-lhe paralelamente a apropriação do conhecimento construído pela humanidade e a construção da consciência crítica.

Dentro do paradigma dinâmico-dialógico:

"Duas tendências estão sendo gestadas... Uma que aposta na possibilidade do currículo como elemento-chave de apropriação do saber dominante pelas camadas populares, e a outra que a nega." (Domingues, 1986, p. 360)

Considero que a tendência progressista crítico social dos conteúdos resgata a visão que se tem do currículo no paradigma técnico-linear (que se identifica com manutenção do *status quo* numa visão liberal da sociedade).

A tendência crítico-social dos conteúdos substitui a educação bancária pela valorização da apropriação dos conhecimentos universais de forma crítica. Justifica que estes conhecimentos não são de uma classe social - a elite - mas tomados para si, por esta classe. As classes populares, ao apropriarem-se destes conhecimentos, têm a possibilidade de criar estratégias de ação com vistas a projetos emancipatórios. O papel do professor é o de mediador da cultura a seus alunos, sendo o diálogo adulto-aluno desigual, pois acredita-se que o professor precisa ter aliado ao compromisso político, competência técnica.

A outra tendência do paradigma dinâmico-dialógico, que é a progressista libertadora, considero que resgata a visão de currículo que se tem no paradigma circular-consensual pela superação da visão liberal - que representa os interesses dos dominadores -

pela visão progressista - que representa a transformação da realidade conforme os interesses dos dominados, que representam a maioria do nosso povo.

Parece-me que a tendência libertadora resgata e supera a visão do currículo "construído alienadamente" pelos alunos, pelo processo de conscientização, onde não há um currículo pré-estabelecido, mas os temas são definidos numa relação dialógica a partir dos interesses das classes populares para a superação de uma relação de dominação. Neste processo, professor e aluno aprendem em comunhão numa relação educador-educando e educandos-educadores.

Domingues (1986, p. 364) apresenta como sua posição a respeito dos paradigmas curriculares:

"... aceitar a diversidade paradigmática com maturidade psicológica; viver intensamente esta confrontação dialética, sabendo que não existem soluções fáceis nem mecânicas; ser suscetível às controvérsias explícitas ou ocultas; ter consciência de que nenhum paradigma do currículo vê o todo, e de que privilegiar certos aspectos do currículo é crer que este é mais relevante que aquele."

Julgo que aceitar a diversidade paradigmática consiste em aproveitar de cada paradigma o que estes têm a oferecer para a transformação da realidade e construção de uma sociedade cooperativa e democrática. Considero que o paradigma dinâmico-dialógico em suas duas tendências supera e reconstrói o técnico-linear e o circular-consensual com vistas a projetos emancipatórios. Penso também que é possível ver entre as duas tendências do paradigma dinâmico-dialógico do currículo o que tem a se acrescentar uma à outra.

Ambas as tendências que espelham o paradigma dinâmico-dialógico têm em comum a busca da transformação da realidade conforme os interesses da maioria da população. A tendência libertadora acrescenta à crítico-social dos conteúdos a consideração

dos saberes populares como conhecimento contextualizado e de identidade cultural. A tendência crítico-social dos conteúdos considera que os conhecimentos universais não são de uma classe social, mas construção da humanidade, sendo que, ao passar por uma apropriação crítica, cria espaços de conscientização e ferramentas de ação para a superação das relações de dominação, seja de classe, gênero, raça, entre outras.

Parece-me que agora é o momento de fazer uma reflexão em torno do Conselho de Classe como o antevejo a partir do paradigma dinâmico-dialógico. Quero ressaltar que não tenho a pretensão de trazer uma receita de como desenvolvê-lo. Tentarei, no entanto, apontar aspectos que considero importantes para construí-lo e encaminhá-lo envolvendo as diferentes instâncias e seus diversos momentos. Só assim terá a possibilidade de ser realmente **Participativo**.

Penso que o Conselho de Classe é Participativo quando os interessados (alunos e pais) têm voz e poder de decisão. Quando estes são ouvidos e seus interesses considerados.

Pondero, também, que é Participativo quando supera a constatação de resultados da educação bancária (paradigma técnico-linear), assim como a omissão ou o laissez-faire da intervenção do professor (paradigma circular-consensual), para ser um momento de reflexão onde contam os aspectos técnicos (a didática e gênese dos conhecimentos), humanos (relações objetivas e subjetivas) e políticos (por quê e para quê avaliar).

Considerando o currículo como todas as experiências que o aluno tem sob a tutela da escola, pode se pensar novas estratégias didático-pedagógicas tendo em vista o processo construtivo individual (de cada aluno; de cada professor), o dos pequenos grupos (de alunos; de professores de 1ª série, 2ª série,...) e o do grande grupo (a turma, a escola, a família, a comunidade).

Pela reflexão e discussão, assim como pelas estratégias de ação planejadas, objetivam-se os referenciais do paradigma dinâmico-dialógico do currículo, ou seja:

"No conceito de práxis é que se encontra a distinção básica entre o enfoque praxiológico e os demais. Práxis significa a ação-reflexão, ação sobre uma realidade envolvendo uma transformação. A reflexão é básica na medida em que ela é que liberta o sujeito dos condicionantes e permite-lhe criar e recriar suas instituições." (Domingues, 1986, p. 353)

A construção do Conselho de Classe Participativo depende da caminhada de professores, alunos e pais engajados em querer transformar a escola e realidade social. Depende destes verem no diálogo (trocas, as mais variadas) a possibilidade de reflexão para que a avaliação não seja arma, mas instrumento de construção do currículo na relação professores-professores, alunos-alunos, alunos-professores, pais-filhos, pais-professores.

NOTA: Não falei no papel do supervisor ou orientador para não hierarquizar esta relação no **Conselho de Classe Participativo** em papéis pré-determinados. Penso que a coordenação e autoridade são definidas nos próprios grupos por negociação e argumentação convincente e comprometida com os interesses destes grupos numa visão crítica da realidade.

Porto Alegre, 1992.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-366, maio/ago 1986.

ANEXO E

PROTOCOLO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Aspectos a serem abordados na entrevista:

- 1 - Gênese da formação como professora alfabetizadora (para as professoras que não entregaram o memorial)

- 2 - Questões e expectativas significativas na formação como professora alfabetizadora:
 - durante o ano letivo de 1992: questões iniciais e questões atuais; faltas e aprendizagens; relação professor-aluno, entre colegas-professores, entre colegas-alunos, professor-pais.

 - ao término do ano letivo de 1992, pensando já o próximo ano letivo: continuar ou não com 1ª série; questões iniciais para 1993 a partir de como foram trabalhadas as atuais; hipóteses em relação às questões que se apresentam para uma nova experiência docente em 1ª série.